www.kon-lab.com

PD Dr. Zvi Penner, Hochschuldozent
Fachbereich Sprachwissenschaft Universität Konstanz
Dörflistr. 13a, CH 8572 Berg (TG), Schweiz
Tel: 0041 71 638 02 30
Fax: 0041 71 638 02 31
Mobil: 0041 76 573 01 35
E-Mail: zvi.penner@uni-konstanz.de

Ein innovatives Konzept zur Frühintervention von Sprachentwicklungsproblemen vor der Einschulung

Zvi Penner, Universität Konstanz

Einleitung

Unser Sprachwissen ist eine zentrale menschliche Fähigkeit. Während der Kindheit ist sie nicht nur für die Entwicklung der alltäglichen Kommunikation wichtig. Sie spielt auch eine wesentliche Rolle in der allgemeinen kognitiven Entwicklung des Kindes und beeinflusst seine Fähigkeit, neues Wissen zu erwerben.

Die schulische und berufliche Bildung setzt stillschweigend eine intakte Kompetenz der Schulsprache als Hauptmittel des Wissenserwerbs voraus.

Im letzten Jahr ist durch die Veröffentlichung des PISA-Berichtes 2000 das Ausmaß der Defizite in den zentralen schulischen Kompetenzen bekannt geworden. Diese Studie zeigt in aller Deutlichkeit, wie mangelhafte Kenntnisse der Schulsprache nicht nur Minderleistungen im Bereich „Lesekompetenz“ verursachen, sondern auch die Leistungen in „Mathematik“ und den „Naturwissenschaften“ negativ beeinflussen (Baumert et al. 2001).[1]

Deutsch, anders als Mathematik oder Naturwissenschaften, lernen die Kinder in der Regel nicht erst in der Schule, sondern schon vorher. Dies geschieht im alltäglichen Umgang im Elternhaus, in der Altersgruppe oder durch die Medien. Deshalb sind die Ergebnisse der PISA-Studie nur aufgrund einer Analyse des Sprachentwicklungsstands der Kinder unmittelbar vor dem Übertritt in die Schule interpretierbar. Eine solche Analyse ergibt eine hoch heterogene Gruppe mit einer verhältnismäßig hohen Zahl an förderungsbedürftigen Kindern in zwei Hauptgruppen: Kinder mit Spracherwerbsstörungen und Migrationskinder.

1. Jürgen Baumert et al., PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Zum Förderungsbedarf

Aktuelle statistische Daten ergeben in bezug auf den Förderungsbedarf in den Kindergärten in Baden-Württemberg das folgende Bild:

14-17% aller (deutsch-sprachigen) Kinder eines Jahrgangs leiden unter Spracherwerbs-störungen	13% aller Kinder eines Jahrgangs in Baden-Württemberg erwerben Deutsch als Fremdsprache erst im Kindergartenalter (Gesamtzahl 22%)	Rund (6-)15% aller Kinder eines Jahrgangs gelten als lese-rechtschreibschwach. 50-70% davon sind Kinder mit Spracherwerbsstörungen
SES	**Migrationskinder**	**LRS**

Diese Prozentzahlen bedeuten, dass in einem durchschnittlichen Kindergarten 30-35% aller Kinder auf eine systematische und bereichsspezifische Sprachförderung angewiesen sind. In städtischen Gebieten sind die Zahlen aufgrund des Anteils der Migrationskinder bedeutend höher.

Nicht zu vernachlässigen ist jedoch das Problem, dass diese Spracherwerbs-störungen oft als unspezifische Lernschwäche oder Verhaltensauffälligkeiten verkannt werden, da sich Störungen im Sprachverstehen - im Unterschied etwa zu Störungen der Aussprache („Dyslalien“) - bei vielen Kindern nicht unbedingt in einer für Eltern und Lehrpersonen auffälligen Sprache äußern, die die herkömmliche logopädische Intervention erfordert.

Stagnationen im Spracherwerbsprozess

Obwohl die Gruppe der förderungsbedürftigen Kinder sehr heterogen ist (SES-Kinder, Migrationskinder, etc.), haben die Sprachdefizite bei allen betroffenen Kindern einen gemeinsamen Nenner, nämlich die **Stagnation**. Der Begriff „Stagnation“ in diesem Zusammenhang meint den (Dauer-) Stillstand des frühen Sprachlernprozesses in einem spezifischen Bereich, aufgrund dessen wichtige sprachliche Regularitäten nicht erworben werden können. Unter großem kommunikativem Druck weichen die unter Stagnation leidenden Kinder auf Ersatzstrategien aus, mit denen sie die Lücken im sprachlichen Wissen zu kompensieren versuchen.[2]

2. S. Penner, Z., Weissenborn, J. und A. Friederici, (2002) Sprachentwicklung. In: H. Karnath und P. Thier (Hrsg.). Neuropsychologie. Heidelberg. Springer-Verlag. Penner, Z. und M. Kölliker Funk (1998) Therapie und Diagnose von Grammatikerwerbsstörungen. Ein Arbeitsbuch. Edition SZH. Luzern. Penner, Z. (1999) Screeningverfahren zur Feststellung von Störungen in der Grammatikentwicklung. Edition SZH. Luzern. Penner, Z. (erscheint) Sprachtherapie und Sprachförderung bei Kindern und Jugendlichen. Kohlhammer. Stuttgart.

Bei SES-Kinder beginnen die Stagnationen im frühen Spracherwerb. Aufgrund der Tatsache, dass die Lernressourcen der SES-Kinder eingeschränkt sind, weichen die betroffenen Kinder schon in den ersten zwei Lebensjahren auf Ersatzstrategien im Sprachlernen aus. Diese führen sowohl zur Entstehung von abweichenden Repräsentationen sprachlichen Wissens als auch zur Bildung hirnmorphologischer Anomalien wie beispielsweise die hemisphärische Symmetrie. Die SES-Kinder sind daher nicht in der Lage, die abstrakten Regeln der Zielsprache zu erwerben. Dieses defizit scheint zu persistieren.

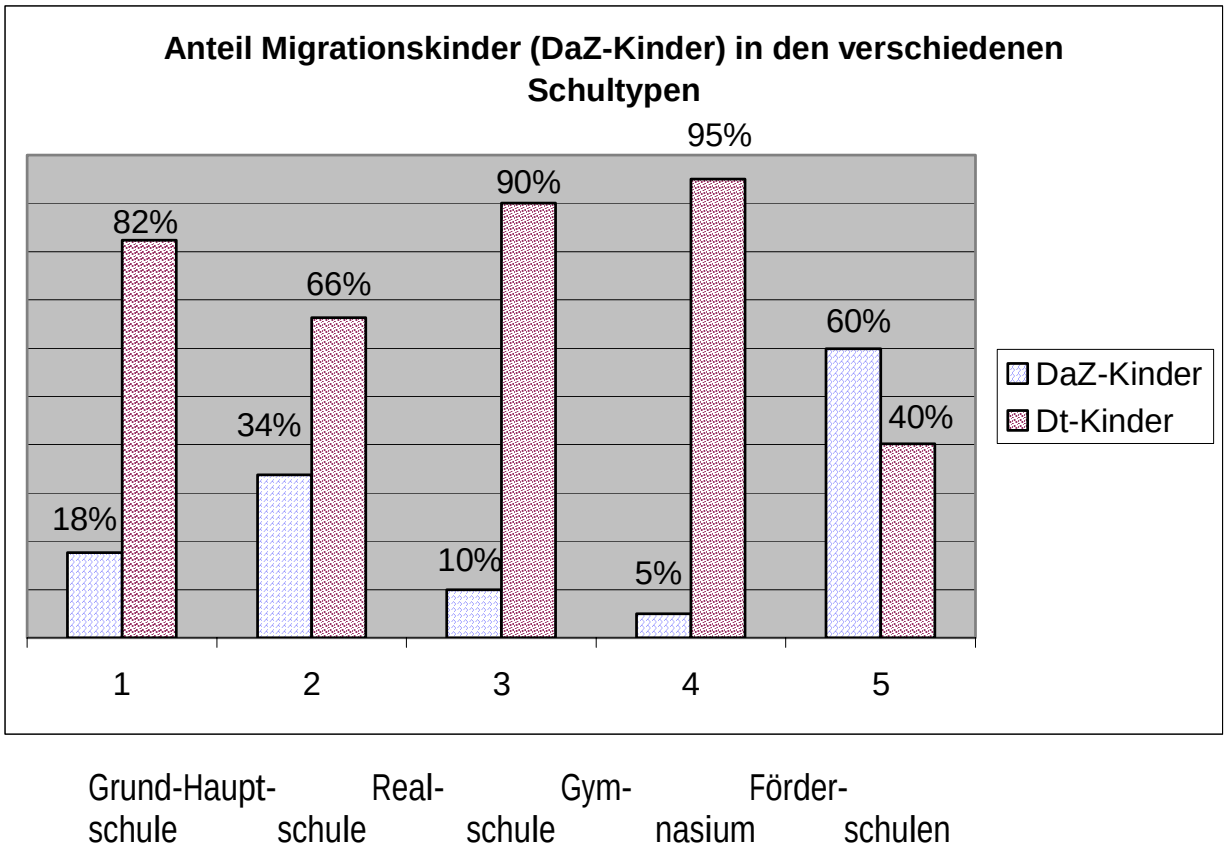
Obschon die DaZ-Kinder diese Ätiologie nicht teilen, ist auch die Fähigkeit der Kinder dieser Gruppe, abstrakte sprachliche Regeln vollständig zu erwerben, stark beeinträchtigt. Der grund dafür ist in erster Linie der späte Lernbeginn der Zweitsprache. Dieses Defizit hängt primär damit zusammen, dass die „sensible Phase“, in der das Kind sprach-rhythmische, syntaktische und lexikalische Informationen in Regeln umsetzen kann, beim Lernbeginn der Zweitsprache schon abgeschlossen ist.

Solche Stagnationen im Sprachlernprozess haben für die betroffenen Kinder gravierende Konsequenzen. Neben den bekannten negativen Folgen für den Schriftspracherwerb wissen wir, dass der unvollständige, stagnierende Sprach-erwerbsprozess zu massiven Beeinträchtigungen in allen wichtigen Schul-kompetenzen führen kann.

Evidenz hierfür ist beispielsweise die starke und steigende Übervertretung der MigrantInnenkinder in Sonderklassen/-schulen. So besuchen in der Schweiz immer weniger Jugendliche aus Migrantenfamilien Schultypen mit höheren Anforderungen (s. Mächler 2000).[3] Hingegen sind Immigrantenkinder in Sonderklassen dreimal häufiger vertreten als noch vor 20 Jahren, während die Zahl der Schweizer Kinder in solchen Klassen um ein Fünftel zurückgegangen ist (s. Kronig et al. 2000, Ehret 1999).[4]

Daten aus Konstanz liefern ein vergleichbares Bild. Auch dort sind DaZ-Kinder in Förderschulen im Vergleich zu anderen Schularten stark übervertreten:

3. Stefan Mächler, Schulerfolg kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld, Zürich 2000.
4. Winfried Kronig et al., Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren, Bern 2000. Rebekka Ehret, Leitbild und Handlungskonzept des Regierungsrates zur Integrationspolitik des Kantons Basel-Stadt, Basel 1999.



Die PISA-Befunde vom letzten Jahr machen deutlich, dass sich die Situation der Kinder mit Migrationshintergrund auch während ihrer Schulzeit nicht erholt, ihre Defizite werden persistent, was beispielsweise die niedrigen Leistungen von 15-jährigen im Bereich ‚Lesekompetenz' erkennen lassen:

1. 20% der SchülerInnen aus Migrantenfamilien sind extrem schwache Leser

2. 50% der SchülerInnen aus Migrantenfamilien überschreiten die Elementarstufe 1 nicht

3. 2% der SchülerInnen aus Migrantenfamilien gelten als sehr gute Leser

(Grundlage: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. Kapitel 8)

Besorgniserregend sind außerdem Untersuchungsergebnisse, wonach sich zusätzlich zu den Engpässen im Sprachverstehen, bereits im Vorschulalter ein deutlicher Schereneffekt zu Ungunsten der Migrantenkinder in nonverbalen Intelligenztests abzeichnet. Eine derartige Diskrepanz von ca. 10% stellen z.B. die Verfasser des SON-R 2½ -7 („Snijders-Oomen Non-verbaler Intelligenztest") fest.

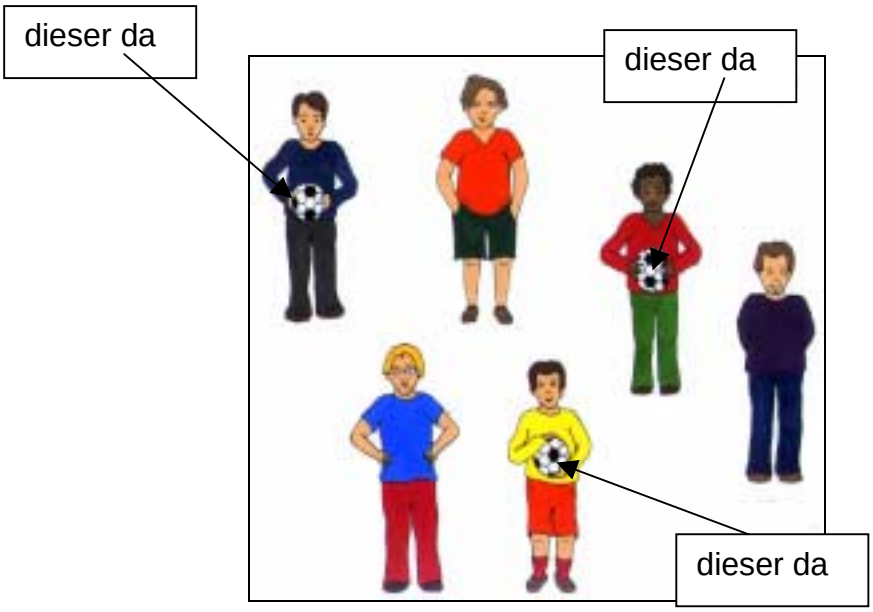
Wo stagnieren die Kinder?

1. Mengenausdrücke
2. Frageverstehen
3. Verstehen von mündlichen und schriftlichen Instruktionen
4. Beschreibung von Ereignissen und ihrer Zeitstruktur, etc.

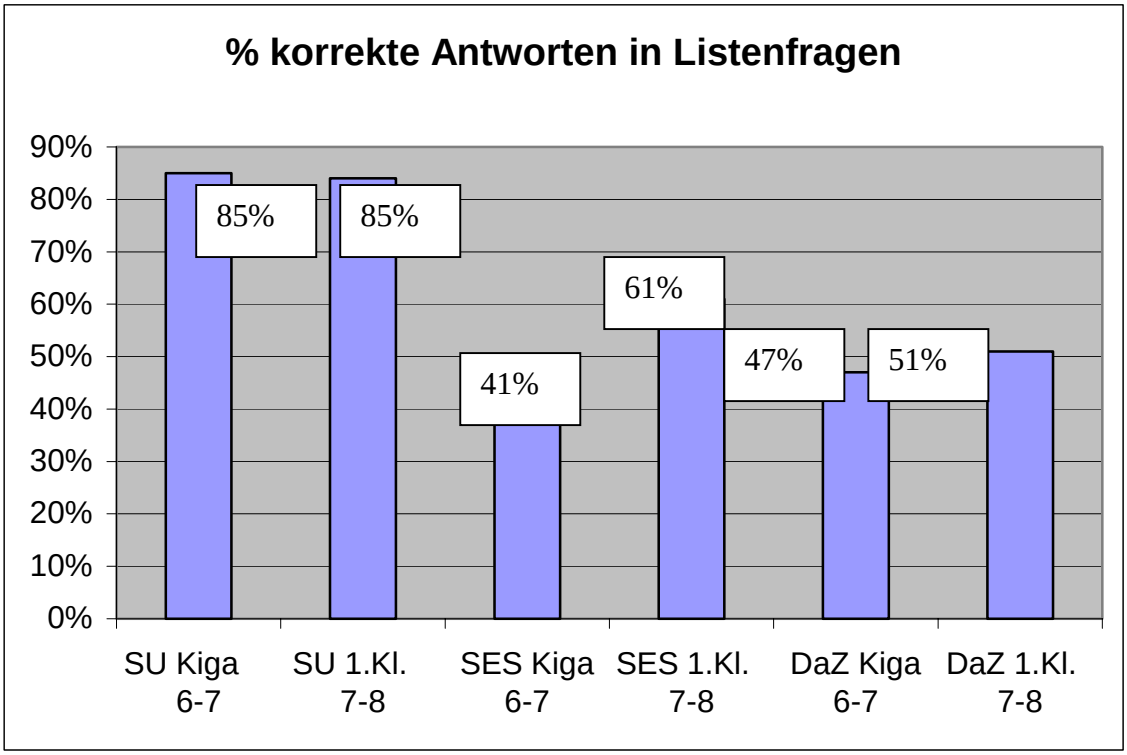
Einige Beispiele für Engpässe im Sprachverstehen bei SES- und Migrationskindern (DaZ-Kindern) im Kindergarten:

Beispiel 1: W-Listen und Frageverstehen

Die korrekte Antwort auf die Frage: Wer hat einen Fußball in der Hand? ist die sogenannte „Listenantwort“: Alle auf die Beschreibung passenden Personen werden aufgezählt.

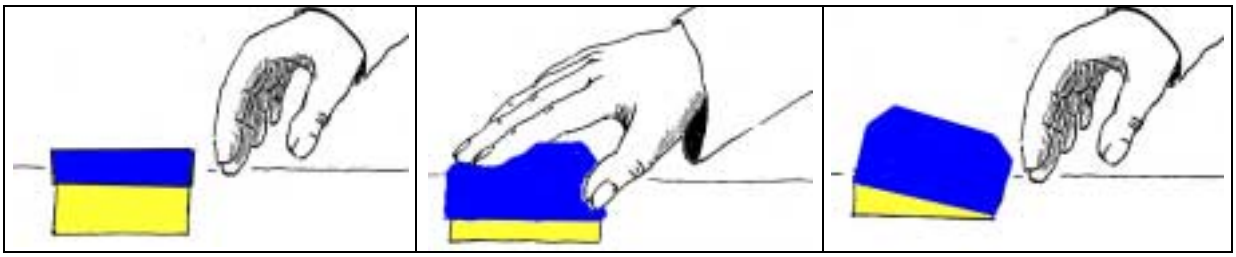


Unsere Untersuchungen ergaben, dass die DaZ-Kinder selbst nach dem Übertritt in die Schule das Merkmal „Frageverstehen“ nicht erworben haben. Häufig antworten sie mit der sog. „1-Antwort“ (sie nennen nur eine einzige Person). Nur 51% gaben korrekte Antworten auf Listenfragen im Vergleich zu 85% korrekten Antworten bei gleichaltrigen einsprachigen Kindern. Ähnliche Resultate ergeben die Erhebungen bei SES-Kindern. Diese Zahlen belegen eindeutig, dass weder die SES- noch die DaZ-Kinder nach dem Eintritt in die Schule Fragen verstehen. Damit ist eine Grundkomponente des schulischen Sprachverstehen nicht vorhanden:

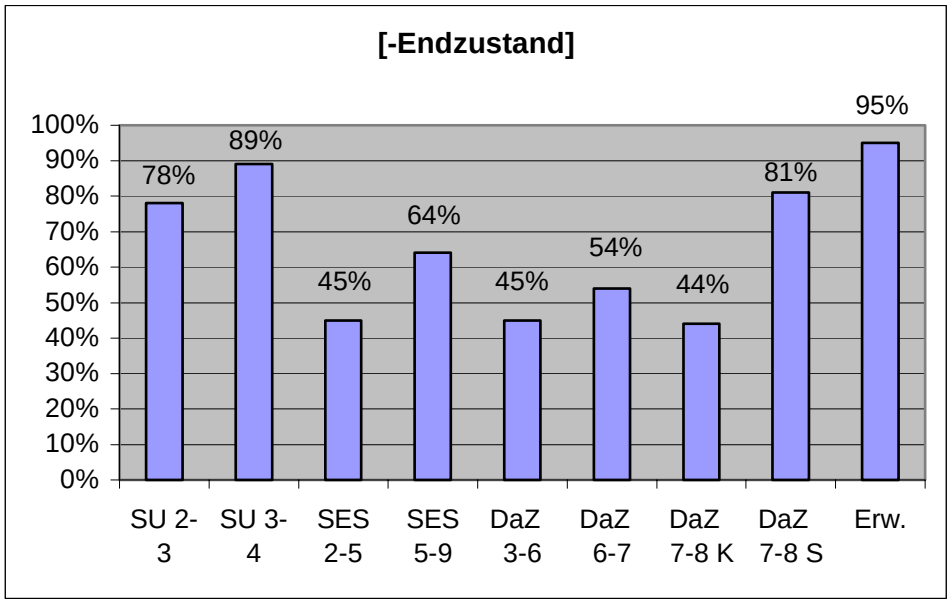


Beispiel 2: Das Verstehen von Ereignissen und Verbbedeutung

Kann man etwas aufgemacht haben, ohne dass eine Öffnung entstanden ist (kein Resultat oder Endzustand)? Wir sagen „nein“. Kinder mit Defiziten in der Sprachentwicklung (SES & DaZ)) sind diesbezüglich unsicher. In eindeutig nicht-resultativen Ereignissen antworten sie in rund 50% der Fälle auf die Frage „hat sie’s aufgemacht?“ mit „ja“, selbst, wenn keine Öffnung sichtbar ist.



Folgende Zahlen zeigen, dass weder die SES- noch die Migrationskinder über das sprachliche Wissen verfügen, das notwendig ist, um einfache Handlungen (wie beispielsweise Bewegung) von Handlungen mit einem Resultat unterschieden zu können. Das Diagramm vergleicht die Verstehensleistungen von sprachlich unauffälligen, deutsch-sprachigen Kindern (SU) mit SES- und DaZ-Kindern im Vorschulalter:[5]

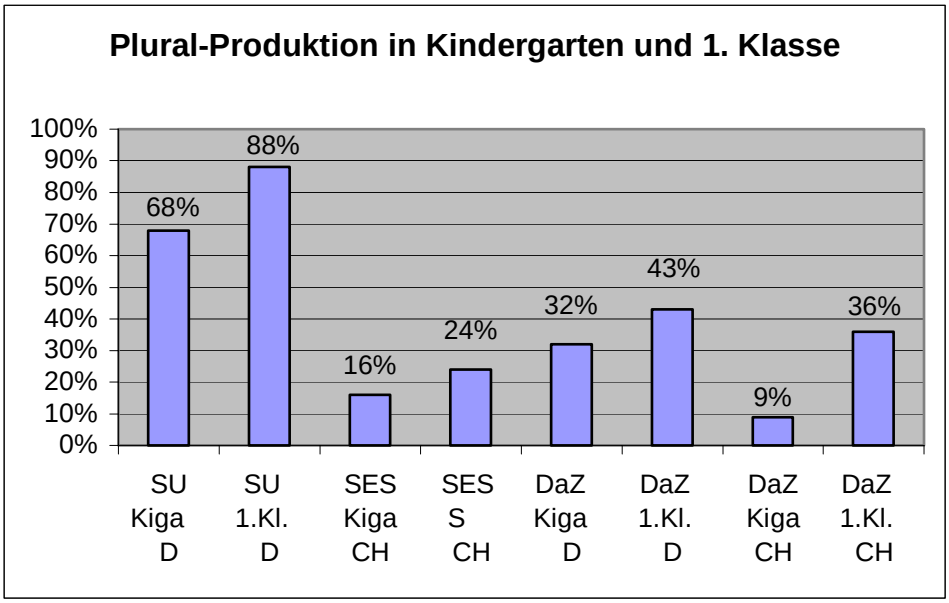


Wichtig: Auch nach der Einschulung ist bei SES-Kindern keine (statistisch) signifikante Verbesserung feststellbar. Die nicht-deutschsprachigen Kinder (DaZ-Kinder) performieren bei Schulbeginn auf der Zufallsebene. Nach einem Jahr Schulerfahrung erreichen sie lediglich das Niveau von 2- bis 3-jährigen, sprach-unauffälligen deutschsprachigen Kindern (SU 2-3).

5. S. Penner, Z., P. Schulz und K. Wymann (im Druck) Learning the Meaning of Verbs: What Distinguishes Language Impaired from Normally Developing Children?. In: Z. Penner und K. Lindner (Hrsg.) Language Disorders. Linguistics. Special Issue. Vol. 41. und Schulz, P., K. Wymann und Z. Penner (2001) The early acquisition of verb meaning in German by normally developing and language impaired children. Brain and Language, 77, 407-418.

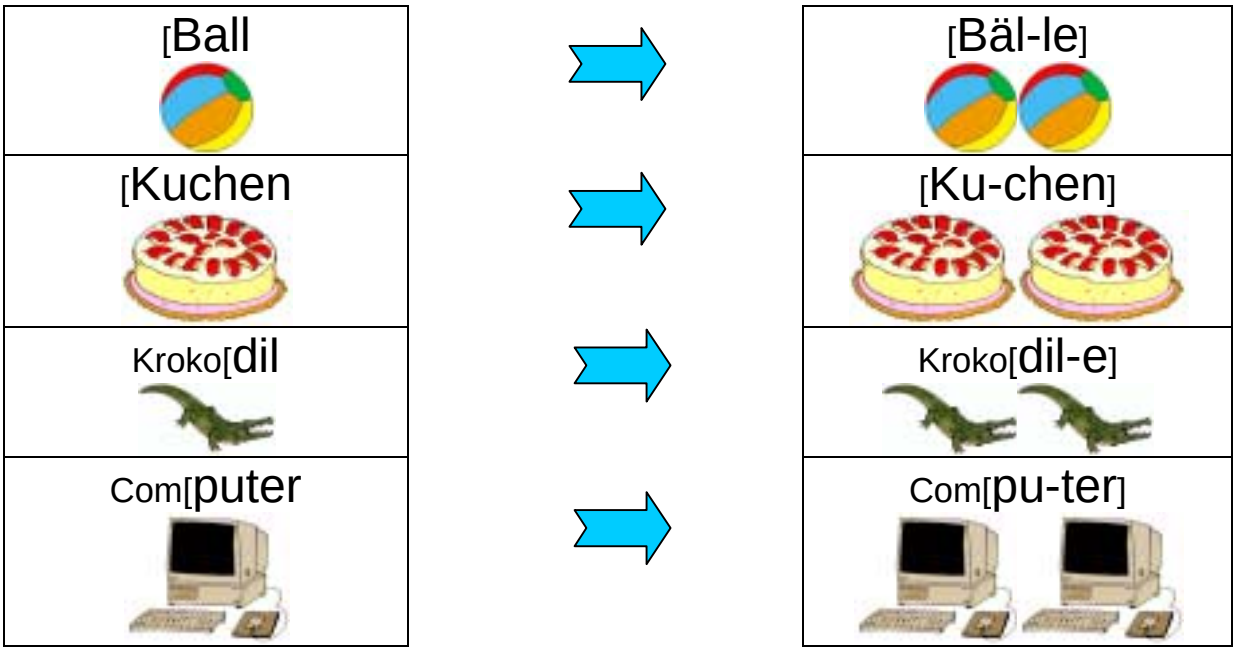
Beispiel 3: Einzahl/Mehrzahl

Sowohl die SES- als auch die Daz-Gruppe weisen persistente Defizite im Erwerb der Pluralbildung auf, die im Deutschen durch eine sprach-rhythmische Regel gesteuert wird. Die folgenden Daten belegen, dass die Kinder beider Gruppen eingeschult werden, ohne in regelgeleiteter Weise zwischen Ein- und Mehrzahl unterscheiden zu können. Die deutschsprachigen, sprachlich unauffälligen Kinder sind nach dem Übertritt in die Schule mit den Erwachsenen vergleichbar:



Warum haben SES- und Migrantenkinder mit der Pluralbildung derartig gravierende Probleme?

Die Ursache des Pluralproblems: die Kinder haben große Schwierigkeiten, das sprach-rhythmische Prinzip der Mehrzahlbildung im Deutschen zu entdecken. Entscheidend ist das Betonungsmuster im rechten Wortrand:



Fazit:
SES- und Migrationskinder zeigen bei der Einschulung jeweils als Gruppe persistierende Defizite im formalen Bereich des Spracherwerbs. D.h. sie haben gravierende Defizite in denjenigen Bereichen, in denen das Sprachverstehen die Bildung einer expliziten Regel erfordert. Die Bildung dieser Regeln setzt eine höhere Sprachkompetenz der Sprecher auf der Ebene der sog. **CALP** voraus (*Cognitive Academic Language Proficiency*, auch ‚*academic language*' genannt), die weit über die für eine routinierte kommunikative Situation notwendigen Sprachkenntnisse auf Ebene der **BISC** (*Basic Interpersonal Communicative Skills*, auch ‚*communicative language*' genannt) hinaus geht. Das bedeutet, dass ein Großteil dieser Kinder nicht über das sprachliche Wissen bezüglich der Schnittstelle zwischen formaler Syntax und Semantik verfügt, das für das intakte Sprachverstehen in der Schule notwendig ist.

Erklärungen und Postulate
Abweichungen

Was ist dieser Zusammenhang zwischen Grammatik und Sprachverstehen?
Eine erfolgreiche Ableitung der Bedeutung einer sprachlichen Äußerung ist nicht nur vom konzeptuellen und Weltwissen der Kinder, sondern größtenteils von den kleinen, nicht-bedeutungstragenden Grammatikwörtern abhängig. So wissen wir z.B., dass die Sätze (1) und (2) – trotz hochgradiger Ähnlichkeit - zwei völlig verschiedene Bedeutungen tragen und unterschiedliche Ereignisse bezeichnen (das negative Verb „vergessen" beeinflusst den Inhalt des eingebetteten Satzes nur in (2), jedoch nicht in (1)):

1. Hans hat vergessen, **dass er Eier gekauft hat.** (Er hat Eier gekauft!)
2. Hans hat vergessen, **Eier zu kaufen.** (Er hat **keine** Eier gekauft!)

D.h.: Für das Sprachverständnis reicht es nicht aus, dass wir wissen, was „vergessen" und „Eier kaufen" bedeuten. Die Bedeutung des Satzes wird durch Miteinbeziehung der formalen „Kleinwörter" wie „dass" kalkuliert.

Ähnliches gilt für (3) und (4), die jeweils zwei verschiedene Ereignisse bezeichnen:

3. er hat mir die gelben Bananen gegeben (**alle** gelben Bananen – die ganze Menge)
4. er hat mir gelbe Bananen gegeben (Teilmenge)

Bei der Einschulung wird eine intakte Sprachkompetenz auf dieser formalen Ebene und die damit verbundene Verstehenskompetenz stillschweigend vorausgesetzt. Für die sprachunauffälligen Kinder ist diese intuitive Annahme tatsächlich gerechtfertigt, da sie die relevanten Merkmale vor Schulbeginn erfolgreich erwerben. 30-35% der Kinder in unserem „durchschnittlichen, virtuellen Kindergarten", die die Altersnorm nicht erreichen, fehlt jedoch aufgrund der besonderen Umstände des Spracherwerbs diese Kompetenz.

Die Präventionsprogramme
Engpässe der therapeutischen Versorgung, der nachgewiesene Pesistenzcharakter von Störungen im Spracherwerb, die immer wieder beobachtete Therapieresistenz bei Schulkindern sowie neue Erkenntnisse aus der aktuellen Spracherwerbsforschung, wonach die sensitive Spracherwerbsphase schon sehr früh in der Kindheit abgeschlossen ist, haben Forscher in universitären Einrichtungen in den letzten Jahren veranlasst, Lösungsansätze im Bereich der Prävention zu suchen.

Als Teil dieser Bemühungen ist im Rahmen des Know-How- und Technologietransfers „**Kon-Lab**" an der Universität Konstanz ein umfassendes Präventionsprogramm zur frühen Sprachintervention entwickelt worden.

Das **Grundkonzept** dieses Programms ist eine bereichsspezifische Förderung, die sich die Prinzipien des Erstspracherwerbs zu Nutze macht. Das Programm interveniert gezielt in denjenigen „Gefahrzonen", in denen bei den Risikokindern Stagnationen im Sprachlernprozess zu erwarten sind, die später zu massiven Beeinträchtigungen der schulischen Kompetenzen führen. Dadurch unterscheidet sich das Präventionsprogramm von anderen, „traditionellen" Curricula und Trainingsprogrammen, die eher bereichsunspezifisch und weitgehend unabhängig von den strikten spracherwerbstheoretischen Lernprinzipien konzipiert sind.

Das Gesamtprogramm umfasst zwei Teilprogramme, die jeweils auf eine andere Zielgruppe ausgerichtet ist:

- Präventive Frühintervention: Dieses Teilprogramm umfasst eine prophylaktische Früherfassung und –behandlung von SES-Risikokindern im zweiten Lebensjahr, die vor der Verfestigung der Abweichungen im Sprachlernverhalten stattfinden.

- Vorschulische Prävention: Dieses Teilprogramm umfasst eine Reihe von vorschulischen Maßnahmen zur Förderung von DaZ- und SES-Kindern in familienergänzenden Einrichtungen (Kiga, Kita) unter den Bedingungen einer Submersion. So wie im Falle des bekannten Würzburger Trainingsprogramms für LRS handelt es sich in diesem Teilprogramm um eine Prävention im bildungssystematischen Sinne.

1. *Das präventive Frühinterventionsprogramm*
Das Teilprogramm „Präventive Frühintervention" beruht auf der Therorie der „sensiblen Phase des Spracherwerbs", wonach im Zeitraum der ersten zwei Lebensjahre die Grundlagen des Spracherwerbs gelegt werden. Die intakte Sprachentwicklung in dieser Periode zeichnet sich in erster Linie durch eine hocheffiziente Nutzung von sprach-rhythmischen Informationen und Wortlernprinzipien aus.[6]

Das Programm richtet sich an SES-Risikokinder vor dem 18. Lebensmonat. Die große Mehrheit dieser Kinder kommt aus Familien mit einer erblich verursachten Sprachschwäche („Family History"), wonach mindestens ein Mitglied der Familie einen LRS- oder SES-Hintergrund hat. In solchen Familien sind bis zu 70% der Jungen und 35% der Mädchen von der genetisch übertragenen Sprachschwäche betroffen. Andere Risikogruppen sind Kinder mit Hörschädigungen, einer mentalen

6. S. Penner, Z. (2002) Plädoyer für eine präventive Frühintervention bei Kindern mit Spracherwerbsstörungen. In: W. von Suchodoletz (Hrsg.) Therapie von Sprachentwicklungsstörungen. Anspruch und Realität. Kohlhammer. Stuttgart.

Retardierung oder sehr früh Geborene, die vor der 32. Schwanger-schaftswoche und mit einem Geburtsgewicht von unter 1200g auf die Welt kommen.
Die Intervention findet während der sogenannten „kritischen Phase des Sprach-erwerbs“ statt und bevor sich irreparable Abweichungen im Sprachverhalten gefestigt haben. Schwerpunkt des Programms ist die Einleitung eines intakten Sprechbeginns mittels gezielter Sensibilisierung der Kinder in bezug auf die Nutzung sprach-rhythmischer und spezifisch-semantischer Merkmale sowohl für die Wortbildung als auch für die Worterkennung im Redefluss.

Das Programm wird im Rahmen einer Familien-Ko-Therapie unter fachmännischer Begleitung durchgeführt und dauert 6 Monate. Schwerpunkt des Programms sind Rhythmustraining und der Erwerb der Wortlernprinzipien. Um eine optimale Durchführung zu erzielen, enthalten alle Förderungsbausteine sowohl Bild- und Reimmaterialien für die Mutter-Kind-Interaktion als auch Computer-, Video- und Audiomaterialien für eine multimediale Lernumgebung.

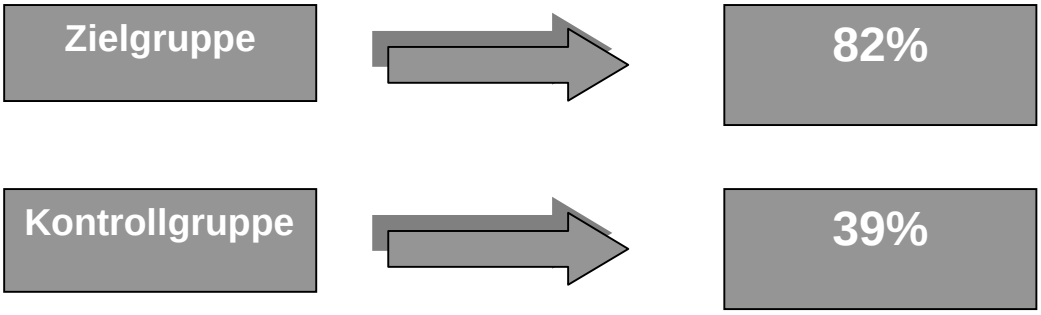
Zur Zeit nehmen rund 200 Kinder in verschiedenen sprach-therapeutischen und klinischen Einrichtungen in Ravensburg, Berlin, Vorarlberg, Frauenfeld und Bern an diesem Programm teil.

Ein vor drei Jahren im Kt. Thurgau (Schweiz) durchgeführtes Pilotprojekt hat zum ersten Mal die Machbarkeit des bereichsspezifischen Familien-Ko-Therapie-konzeptes nachweisen können. 1999 hat die Pionierstudie von S. Ward[7] in England den Nachweis erbracht, dass frühbehandelte SES-Kinder die altersübliche Norm erreichen, während die Kinder der Kontrollgruppe ihr Entwicklungsdefizit nicht aufholen konnten. Bei unseren Untersuchungen konnten diese Ergebnisse bestätigt werden.

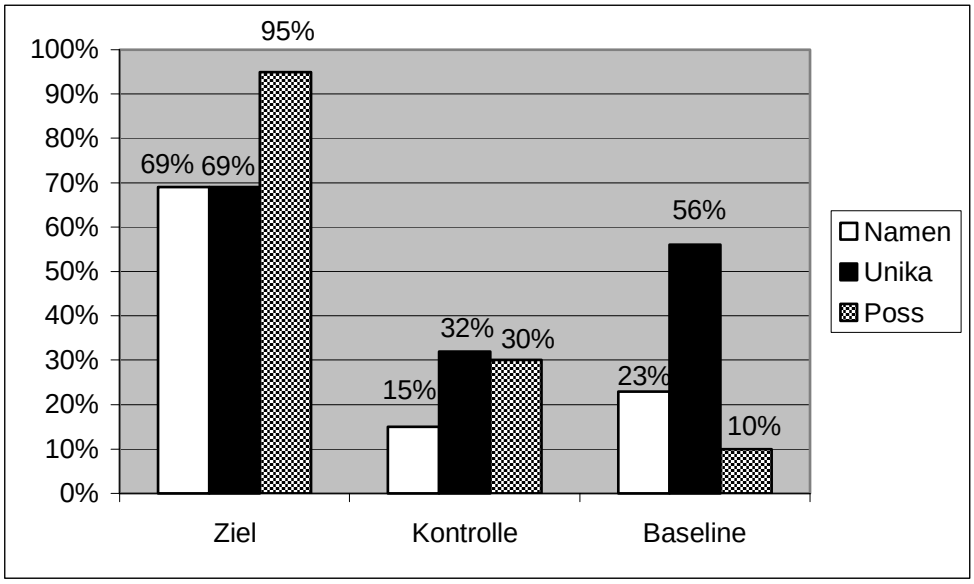
2. *Das Kindergartenprogramm*

Dieses Teilprogramm ist zum ersten Mal 1999-2001 mit 340 DaZ- Kindern in Zürich erprobt worden und befindet sich in der Schweiz seit Januar 2002 in der ersten Umsetzungsphase mit 1,600 Kindern. Auswertungen des Pilotprojektes zeigen eindrücklich, wie die Kinder von diesem Programm profitieren. In der Abschlusserhebung haben die Kinder der Zielgruppe in einer Testbatterie zur Messung der Grammatikentwicklung das Leistungsniveau von 82.4% erzielt. Die Kinder der Kontrollgruppe, die im Rahmen eines ‚traditionellen’ DaZ-Curriculums gefördert worden sind, haben lediglich das Leistungsniveau von 39.5% auf derselben Skala erreicht. Dies zeigt, dass die Kinder der Kontrollgruppe – ähnlich wie im Eingangstest mit einem Leistungsniveau von 29% - in ihrer Sprache noch keine Regeln systematisch benutzen.

7 S. Ward (1999) An Investigation into the Effectiveness of an Early Intervention Method for Delayed Language Development in Young Children. In: International Journal of Language & Communication Disorders 34 , 234-264.



Im einzelnen sind Erhebungen in den Bereichen Namen, Unika und Possessive durchgeführt worden:



Auch in Konstanz und Umgebung wurden vom Sommersemester 2000 bis zum jetzigen Zeitpunkt in 25 Kindergärten und Kindertagesstätten und einigen Grundschulen mehrere Erhebungen zur Sprachentwicklung von fremdsprachigen Kindern durchgeführt. Die erhobenen Daten bestätigen die in der Schweiz festgestellten Trends. Beispielsweise erreichen die Migrationskinder beim „Pluraltest“ schon nach einer kurzen Interventionsphase von 6-8 Wochen mit Memorykärtchen fast das altersübliche Niveau sprachunauffälliger Kinder, während die Ergebnisse der Kinder in einem Vergleichskindergarten ohne Intervention stagnieren.

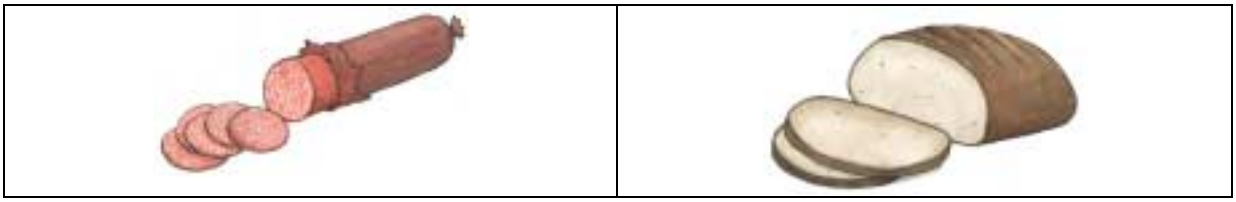
Wie es in vielen Präventionsprogrammen der Fall ist, wird auch im Kindergarten-programm der Schwerpunkt der Förderung von der traditionellen „Lektion“ in eine neue Lernumgebung verlagert. Das Programm verknüpft Elemente aus dem Modell der „Gruppen-Ko-Therapie“ mit einer interaktiven multimedialen Lernumgebung (Computer- materialien). Im Rahmen des Programms führen „fachfremde“ Personen (ErzieherInnen, KindergärtnerInnen und teilweise Eltern) die Förderungsarbeit unter Supervision oder Coaching aus.

Drei Bereiche der Sprachentwicklung stehen im Mittelpunkt des Interventions-programms:

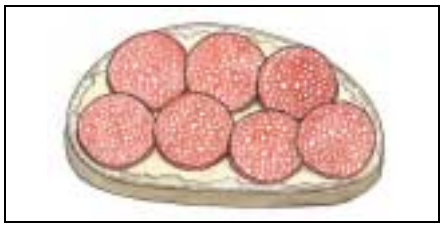
a) Wortbildung und sprachrhythmische Regularitäten

Erkennung und Anwendung der prosodischen (sprachrhythmischen und phonologischen) Regeln, die der Wortbildung und der Wortstellung (Syntax) zugrunde liegen. Hier handelt es sich um die sprachspezifischen Regeln der Silbenstruktur, der Wortbetonung, der Markierung des Wort- und Satzrandes sowie der Beziehung zwischen Silbengewicht oder Vokallänge und Betonung. Das Ziel dieses Moduls ist zweifach. Auf der Ebene der Sprachwahrnehmung werden die Kinder trainiert, sprachrhythmische Merkmale wie Betonungsmuster, Silbengewicht und Vokallänge zu verwenden, um die sprachlichen Einheiten wie Wörter, Satzglieder und Sätze schnell und präzise im Redefluss zu erkennen. Auf der Ebene der Sprachproduktion werden die Kinder mit den sprachrhythmischen Regeln der Wortbildung vertraut gemacht. Das sprachrhythmische Wissen ist eine notwendige Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb.

DAS IST SALAMI UND DAS IST BROT



ZUM ESSEN MACHEN WIR UNS EIN SALAMIBROT

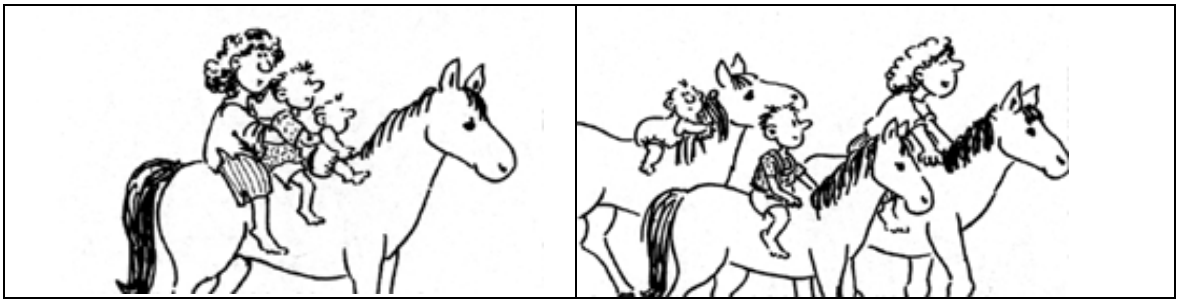


b) ***Sprachverstehen (i) - Mengenausdrücke und Referenz***

Erkennung und Anwendung der sprachspezifischen grammatikalischen Regeln, die den sprachlichen Ausdruck von Mengen in der Sprache steuern. Diese Regeln bestimmen die „Logische Form“ eines Satzes und geben an, welche Ausdrücke als ganze oder Teilmengen zu verstehen sind, oder welche Ausdrücke als Ein- vs. Mehrzahl zu interpretieren sind.[8]

Beispiele:

3. ***alle*** *Kinder sitzen auf einem Pferd* (zweideutig: „Es gibt genauso viele Pferde wie Kinder“ oder „Es gibt ein einziges Pferd, auf dem alle Kinder gemeinsam sitzen)
4. ***jedes*** *Kind sitzt auf einem Pferd*. (nur eine Lesart: „Es gibt genauso viele Pferde wie Kinder“)



In diesen Bereich gehören auch die grammatikalischen (syntaktischen) Regeln, die bestimmen, was ein im Satz vorkommendes Substantiv bezeichnet (die sog. „Referenz“). Dies verdeutlicht das folgende Beispiel. Im Deutschen wird die Referenz eines Nomens durch die Satzstellung gesteuert:

5. *.... weil am Südpol* ***Pinguine*** *leben* (Dieser Satz ist eine Aussage über eine Gruppe von einigen, existierenden Pinguine: „es ist der Fall, dass am Südpol einige Pinguine leben“)
6. *.... weil* ***Pinguine*** *am Südpol leben* (Dieser Satz ist eine Aussage über eine Gattung, und nicht unbedingt über existierende Pinguine: „Es ist eine allgemeine Eigenschaft der Gattung „Pinguin“ am Südpol – und nicht am Nordpol – zu leben. Es kann sein, dass es zur Zeit gar keine Pinguine am Südpol gibt“)

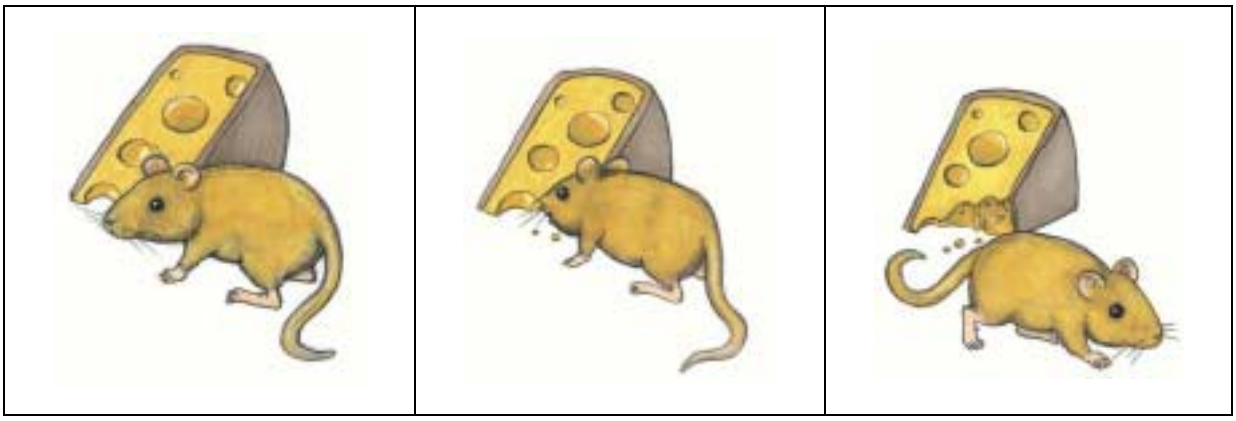
8. Penner, Z. (1998) Sprachentwicklung und Sprachverstehen bei Ausländerkindern. Eine Pilotstudie bei Schulkindern in der deutschen Schweiz. In: H. Wegener (Hrsg.). Narr, Tübingen.

c) ***Sprachverstehen (ii) - Zeitabfolge und Ereignistypen***

Erkennung und Anwendung der grammatikalischen und lexikalischen Regeln, die den sprachlichen Ausdruck von unterschiedlichen Ereignistypen und Zeitabfolgen innerhalb eines Satzes und zwischen zwei Sätzen steuern. Das folgende Beispiel ist für diesen Bereich typisch:[9]

7. *die Maus hat Käse gegessen* (die Handlung „essen“ hat kein notwendiges Resultat – der Käse ist nicht notwendigerweise aufgegessen)
8. *die Maus hat **den** Käse gegessen* (die Handlung „essen“ hat zu einem eindeutigen Resultat geführt: Die Menge des Käses ist gänzlich verschwunden).

Hat die Maus den Käse gegessen?



9. Schulz, P. und Z. Penner (2002) How you can eat the apple and have it too: Evidence from the acquisition of telicity in German. In: The Proceedings of the Conference on Generative Approaches to Language Acquisition. Lisboa. 239-246.

Aufbau des Kindergartenprogramms

Die Intervention in den drei Bereichen wird als ein Drei-Stufen-Programm realisiert, das für einen Jahreszyklus konzipiert ist. Die einzelnen Phasen bauen aufeinander auf und machen den zu fördernden Kindern genau die Informationsquellen zugänglich, die die sprachlich normal entwickelten Kinder im Verlauf des Erstspracherwerbs benutzen:

Stufe 1
Sprachrhythmisches Training: Wortbildung, Silbenstruktur, Mehrzahl, Wortzusammensetzung, Nomen-zu-Verb-Ableitungen

Stufe 2
Die Kinder erwerben die Grammatik der Nominalphrase und entdecken die syntaktischen und semantischen Funktionen des Artikels

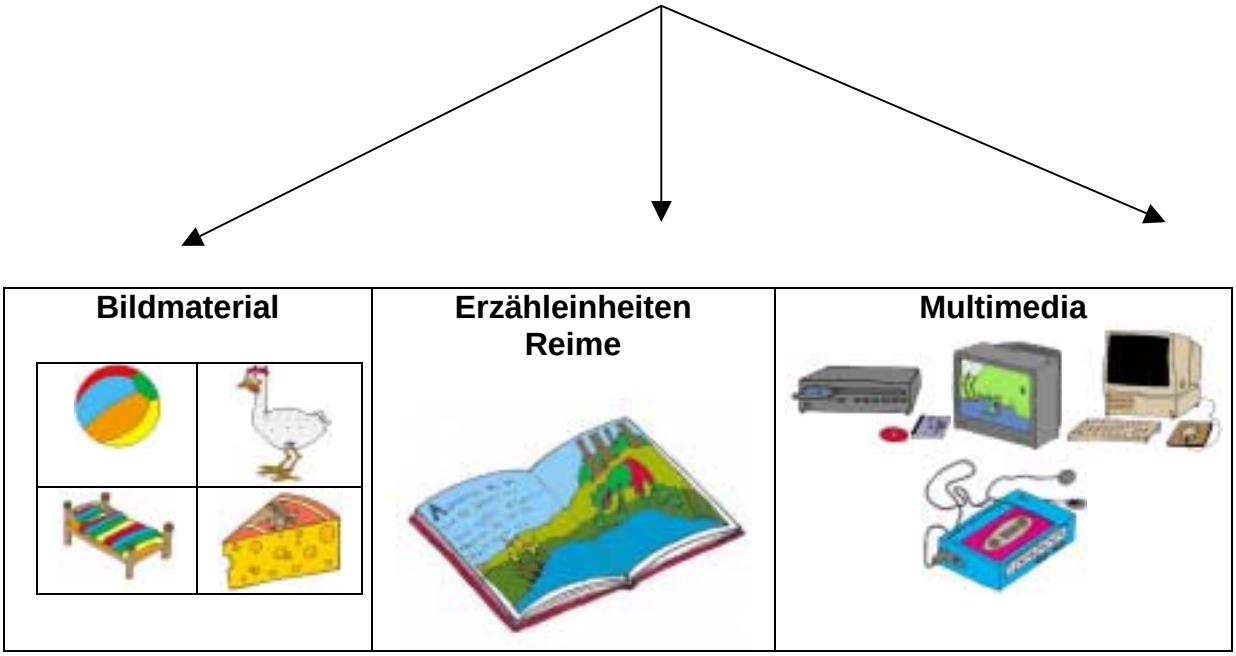
Stufe 3
Die Kinder erwerben die Schnittstelle zwischen Grammatik und Satzbedeutung. Anwendung auf die Verstehensmerkmale von Fragen, Mengen, Zeit und Ereignissen in der Sprache

Arbeitsweise

Die Durchführung des Kindergartenprogramms zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

a. ***Materialien***: Das Programm umfasst drei Kits, die die Materialien für die drei Interventionsstufen enthalten. Die Materialien sind bewusst cross-medial gestaltet. Jeder Baustein, der ein spezifisches Entwicklungsmerkmal vermittelt, wird dreifach aufgeführt, nämlich als Printmedia (Bildkarten mit Memorys, Lottos und Puzzles, Bilderbücher, Reimkarten), Multimedia (Videomaterialien und Computerlernspiele) und Audio-CDs (bzw. MCs) mit Reimen und Hörspielen. Diese dreifache Ausführung der Materialien soll den ErzieherInnen die maximale Flexibilität und organisatorische Freiheit bei der Durchführung des Programms gewährleisten.

Jeder teilnehmende Kindergarten erhält ein „Kit“ mit einer breiten Palette von Materialien für die selbständige Durchführung des Programms



b. ***Handbuch***: Die Anweisungen sowie die Grundprinzipien des Programms sind in einem Manual zusammengefasst. Zu jedem Abschnitt des Förderungsprogramms enthält das Manual auch eine Sammlung von Spielen, die parallel zum Einsatz der fertigen Materialien aus den Kits angeboten werden können.
c. ***Coaching und Schulung***: Die TeilnehmerInnen am Kindergartenprogramm erhalten für jede Interventionsstufe eine halbtägige Schulung. Während der Durchführung des Programms werden die TeilnehmerInnen durch eine/-n erfahrene/-n Coacherin/ Coacher begleitet.
d. ***Aufwand***: Der Aufwand bei der Durchführung des Programms beschränkt sich auf ca. 5-10 Minuten Interventionszeit (z.B. die Zeit eines Kreisspiels oder einer Reimrunde). Die Materialien sind alle einsatzfertig und benötigen keinerlei Vor- bereitungszeit.
e. ***Segregation vs. Integration***: So wie in anderen Präventionsansätzen ist auch das Kindergartenprogramm als eine „Ganzgruppenförderung“ konzipiert,

im Rahmen derer auf das ausschließende Lektionsmodell bewusst verzichtet wird. Das integrative Modell beruht auf zwei Annahmen:

(i) Trotz wesentlicher Unterschiede in der Ursache sind Stagnationen im Sprachlernprozess lerntheoretisch betrachtet ein einheitliches Phänomen. Dementsprechend wird der Gruppe auch eine umfassende, jedoch weitgehend einheitliche Förderung angeboten.

(ii) Auch die sprachunauffälligen Kinder profitieren von der Ganzgruppenförderung, in dem sie ihr sprachliches Wissen festigen.

f. ***Einsatz der Materialien zu Hause***: Bis auf das Spielmaterial, das in der Gruppe eingesetzt wird, eignen sich alle Programmaterialien auch für die ergänzende Verwendung zu Hause. Dies gilt in erster Linie für die Video-, Computer- und Audiomaterialien, die eine virtuell-interaktive Lernumgebung anbieten. Die multimedialen Computerbausteine stellen vollständige, in sich geschlossene Förderungseinheiten dar. Sie enthalten jeweils 2 Komponenten:

a. der interaktive Teil besteht aus einem bekannten Spiel (meist ein memory- oder ein puzzle-artiges Spiel)
b. der therapeutische Teil besteht aus Inputfenstern, die das Kind mit den notwendigen Informationen für den Erwerb des Zielmerkmals versorgen. Löst das Kind eine Spielaufgabe korrekt, tritt die erste Komponente in den Hintergrund und ein Therapiefenster, erscheint auf dem Bildschirm für mehrere Sekunden. Ist das Therapiefenster beendet, wird das Spiel automatisch fortgesetzt. Dieser Ablauf entspricht der bekannten Form der modellierenden Stimulierung in interaktiven Situationen.

Das Kindergartenprogramm: Liste der Materialien
31 cross-mediale Bausteine in drei Stufen

Stufe1: Sprachrhythmus, Lexikon und Wortbildung

Sprachrhythmus Grundlagen „Clipping“	1 Videofilm
Reime, Musik und Sprachrhythmus	1 Audio CD
Reime & Sprachrhythmus	1 Kartensatz
Reime & Sprachrhythmus	1 Satz Rhythmushandschuhe
„Sprachrhythmus und Wortbildung 1. Einzahl - Mehrzahl“	1 Kartensatz Memory 1 Multimedia Memory
„Sprachrhythmus und Wortbildung 2. Clipping“	1 Kartensatz Memory 1 Multimedia Memory
„Sprachrhythmus und Wortbildung 3. Wortzusammensetzungen“	1 Kartensatz Puzzle 1 Multimedia Puzzle
„Sprachrhythmus und Wortbildung 4. Wie man Verben ableitet“	1 Kartensatz Memory 1 Multimedia Memory
„Grundlagen des Lexikonerwerbs 1. Gegenstandsbenennung und Objektganzheit“	1 Kartensatz Puzzle 1 Multimedia Puzzle

Stufe 2: Grundlagen der Grammatik (die Nominalphrase)

„Frühe Grammatik: Körperteile und die Verwendung des bestimmten Artikels“	1 Kartensatz Memory 1 Multimedia Memory
„Zwischen Grammatik und Bedeutung: Der bestimmte Artikel und der sprachliche Ausdruck von Mengen	Ein Multimedia-Spiel „KlickDasBild“
„Ein Tag im Wald“ Struktur der Nominalphrase. Grundlagen der Artikelverwendung	1 Erzähleinheit (Bildergeschichte) 1 Hörspiel
„Wem gehört was“ Struktur der Nominalphrase. Grundlagen der Artikelverwendung	1 Lotto
„Worttrainer“ Entdecken, Zuordnen, Automatisierung	Ein Multimedia-Trainer

Stufe 3: Von der Grammatik zum Sprachverstehen

„Drei Freundinnen auf Reisen“ Struktur der Nominalphrase: Artikel	1 Erzähleinheit (Bildergeschichte) 1 Hörspiel 1 Erzähleinheit Multimedia
„Besuch im Zoo“ Struktur der Nominalphrase, Artikel und Mengen.	1 Erzähleinheit (Bildergeschichte) 1 Hörspiel 1 Erzähleinheit Multimedia
„Wer frisst was“ Struktur der Nominalphrase, Artikel und Mengen.	1 Kartensatz Memory 1 Multimedia Memory
„Sarah zieht um“ Satzbau, Frageverstehen und Verbbedeutung	1 Erzähleinheit (Bildergeschichte) 1 Hörspiel

Die Videoreihe „Sprachaufbau“:

1. „Besuch im Zoo“: Sprachrhythmus und Wortbildung (Begleitmaterial: Reime, Audio-CD)
2. „Guten morgen, steh auf“: Sprachrhythmus und Wortbildung. Grundlage der Grammatik 1. (Schwerpunkt: Nominalphrase/Artikel).
3. „Steig ein, wir fahren ab“: Grundlage der Grammatik 2. (Schwerpunkt: Nominalphrase/Artikel und Satzbau).
4. „Komm, wir gehen einkaufen“: Grammatik 3 und Bedeutung (Schwerpunkt: Nominalphrase/Artikel und Mengen)
5. „Bei uns zu Hause“: Wortschatzlernprinzipien (Schwerpunkt: Wortschatzentwicklung und der Erwerb von Verbbedeutungen)
6. „Wir helfen Mittagessen kochen“: Wortschatzlernprinzipien (Schwerpunkt: Wortschatzentwicklung und der Erwerb von Verbbedeutungen)