



Lese-Info 8: Deutsch als Zweitsprache

Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Bildungsland
Hessen



Lese-Infos

Lese-Info 1:	Was ist Lesen?
Lese-Info 2:	Der Weg zum Lesen
Lese-Info 3:	Vom Wesen der Schrift
Lese-Info 4:	Lesen und Schreiben gehören zusammen
Lese-Info 5:	Vorlesen? Vorlesen!
Lese-Info 6:	Diagnose der Lesekompetenz Lernbeobachtungen und Tests
Lese-Info 7:	Was kommt nach der Fibel? Weiterführendes Lesen in der Grundschule
Lese-Info 8:	Deutsch als Zweitsprache Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit
Lese-Info 9:	Zusammenarbeit mit Eltern
Lese-Info 10:	Schulbibliothek: LESEN & MEHR

Impressum

Herausgeber:	Hessisches Kultusministerium Luisenplatz 10 65185 Wiesbaden Telefon: 0611-368-0 E-Mail: pressestelle@hkm.hessen.de Internet: www.kultusministerium.hessen.de
Verantwortlich:	Tatjana Schruttko
Autorin:	Regine Ahrens-Drath
Redaktion:	Christine Lauckhardt, Wiltrud Lortz, Anke Mehl, Cosima Schubert, Susanne Wittlich
Gestaltung:	Muhr, Design und Werbung, Wiesbaden www.muhr-partner.com
Druck:	Dinges & Frick GmbH Greifstraße 4 65199 Wiesbaden
Hinweis:	Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation auch auf den Internetseiten des Hessischen Kultusministeriums unter www.kultusministerium.hessen.de
1. Auflage:	Dezember 2007

„Ben aptal deđilim ki!“
(„Deshalb bin ich doch nicht dumm!“)

Inhalt

1. Einführung

2. Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund - Probleme oder Chancen?

3. Sprachkenntnisse bei Schuleintritt

4. Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse bei der Schulanmeldung

5. Das Erlernen von Lesen und Schreiben im Deutschen unter den besonderen Bedingungen von Mehrsprachigkeit

6. Prinzipien eines Leseunterrichts für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

7. Beispiele aus der Praxis

8. Mut machen - Motivation erhalten

9. Literaturempfehlungen

Einführung

Schon seit geraumer Zeit wird die Situation in unseren Schulklassen von der Tatsache geprägt, dass eine erhebliche Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ins Schulleben und in die Arbeit im Unterricht integriert werden.

Die demografische Entwicklung verzeichnet in der Gruppe der Schulpflichtigen einen wachsenden Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, besonders in städtischen Kerngebieten, wo der Anteil teilweise 50 Prozent beträgt. Zwischen den amtlichen Statistiken, die nur die Staatsangehörigkeit erfassen, und den tatsächlichen Verhältnissen besteht oft eine erhebliche Differenz. Der Anteil der Kinder mit Lebensbedingungen, die durch Zuwanderungen der gesamten Familie oder einzelner Familienmitglieder bestimmt sind, liegt wesentlich höher, denn viele von ihnen haben bereits einen deutschen Pass.

Um den Sachverhalt genauer zu fassen, verwendet man deshalb in der aktuellen Diskussion die Bezeichnung „Kinder mit Migrationshintergrund“. Immer häufiger handelt es sich nicht nur um Zweisprachigkeit, sondern um eine mehrsprachige Familiensituation.

2.

Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund – Probleme oder Chancen?

Ein Forschungsprojekt an der Universität Augsburg „Sozialisation und Akkulturation in Erfahrungsräumen von Kindern mit Migrationshintergrund – Schule und Familie“ (SOKKE) untersucht bei 532 Kindern in 24 Schulklassen in einer Längsschnittstudie Entwicklungsprozesse und Schulerfolg in den ersten Schuljahren. Die ersten Ergebnisse bestätigen die Befunde der Pisa-Studie bei 15-jährigen Jugendlichen: Kinder aus Zuwandererfamilien sind im Vergleich zu Gleichaltrigen überproportional in den schwächsten Leistungsgruppen vertreten, zeigen oft unterdurchschnittliche Leistungen bei Anforderungen im sprachlichen Bereich und haben nicht selten nur rudimentäre Lesefertigkeiten entwickelt, die eigenständiges Textverstehen nicht ermöglichen.

Da die Lernprozesse in allen Fächern weitgehend sprachabhängig und von Schuljahr zu Schuljahr immer mehr mit der Fähigkeit verbunden sind, die Schriftsprache zu beherrschen, ist es besonders wichtig, diesen Kindern Unterstützung zukommen zu lassen.

Natürlich sind unter diesen Kindern Begabungen ähnlich gestreut wie bei den einsprachig deutschen. Um ihnen allen die Chance zu bieten, ihre persönlichen Leistungsmöglichkeiten voll zu entfalten, müssen sie in erster Linie befähigt werden, die deutsche Sprache in Wort und Schrift sicher und fehlerfrei zu beherrschen.

Viele Mitglieder zwei- oder mehrsprachiger Familien in der Minderheitenrolle kennen ihre Herkunftssprache nur stark dialektal gefärbt und ausschließlich mündlich, weil sich ihre Kommunikation in der Regel auf den familiären Bereich beschränkt. Mit komplexen Themen des öffentlichen Lebens kommen sie in der Mehrheitssprache des Landes, also Deutsch, in Berührung, es wird aber nur fehlerhaft gesprochen. Beide Sprachen werden zwar gebraucht, aber jeweils nur eingeschränkt beherrscht. So entsteht eine doppelte Halbsprachlichkeit.

Ein besonderes Phänomen, das als **Interlanguage** bezeichnet wird, zeigt sich, wenn Kinder, die neben ihrer Herkunftssprache eine andere Sprache lernen, Äußerungen erzeugen, die eine Vermischung von sprachlichen Merkmalen aus der Erst- und Zweitsprache aufweisen. Interlanguage zeigt sich aber auch in eigenständigen, von Grund- und Zweitsprache unabhängigen sprachlichen Merkmalen, beispielsweise der Verwendung von Infinitiven statt Personalformen der Verben („Papa gehen Arbeit.“). Nicht selten kommt es auch vor, dass die Lehrkraft auf Formulierungen aufmerksam wird, die fehlerhaft in der Zielsprache sind, weil bestimmte Muster und Regeln der Erstsprache einfach übertragen werden (Interferenzen). Sehr häufig kommt das bei der Wortstellung im Satz vor. Die Verständigung in der mündlichen Kommunikation ist trotz der Fehlerhaftigkeit in den meisten Fällen möglich. Wenn diese Kinder zu wenig korrekten sprachlichen Input bekommen, verfestigen sich solche Strategien, die nur schwer abgelegt werden (Fossilierung sprachlicher Fehler).

Dagegen werden bei einem erfolgreichen Lernprozess in der Zweitsprache diese Fehler nach und nach durch zunehmende Beherrschung der Zielsprache korrigiert und abgestellt. Prinzipiell bleibt Interlanguage bestehen, auch wenn die Erscheinungsformen sich im Laufe des Sprachlernprozesses verändern und reduzieren und sehr häufig in der Alltagskommunikation nicht mehr wahrgenommen werden.

Wenn Sprachschwierigkeiten in der Schule übersehen werden, kann es zu besonderen Problemen kommen. Werner Knapp hat 1999 in einem viel beachteten Artikel in der Zeitschrift „Grundschule“ darauf hingewiesen, dass Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien oft erst im dritten oder vierten Schuljahr sprachlich auffallen, wenn die Unterrichtssprache über bekannte Routineäußerungen („*Giuseppe, komm bitte nach vorne an die Tafel.*“ - „*Wie viele Perlen bleiben noch übrig, wenn...?*“ - „*Nehmt bitte die Hefte heraus.*“) hinausgeht, wenn Sprache der Wissensvermittlung komplexerer Sachzusammenhänge dient und wenn vor allem die zunehmende Bedeutung von Schriftlichkeit alle Unkorrektheiten beim Lesen und Schreiben offen zu Tage treten lässt.

Zum Beispiel werden sprachliche Fehler beim Erzählen im Morgenkreis aus einer verständlichen Haltung heraus, das Kind zu stärken und es psychisch zu stützen, oft in hohem Maße aus der Wahrnehmung gefiltert. Selbstverständlich sollten Kinder dazu ermuntert werden, sich zu äußern und nicht durch ständiges Korrigieren verunsichert werden. Aber die im Hintergrund mitlaufende Beobachtung und Diagnose der Lehrkraft stellt eine notwendige Voraussetzung für wirksame Förderung in anderen Unterrichtssituationen dar und sollte deshalb möglichst bewusst ablaufen und präzise sein. Werner Knapp weist außerdem darauf hin, dass sprachlich unsichere Kinder sich oft eine diffuse Aussprache und ein schnelles Sprechtempo angewöhnen und dadurch ihre Unsicherheiten geschickt verbergen.

So kann es passieren, dass Kinder oft wesentlich besser in ihren deutschen Sprachkenntnissen eingeschätzt werden, als sie es tatsächlich sind. Die Probleme nehmen dann von Schuljahr zu Schuljahr zu, so wie die schriftlichen Anteile des Unterrichts zunehmen, bis die Unterschiede im Verhältnis zur übrigen Klasse kaum noch auszugleichen sind.

¹ Knapp, Werner: Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule 5 /1999. S. 30-33



Sprachkenntnisse bei Schuleintritt²

Wenn Kinder zur Schule kommen, ist im Allgemeinen die grundlegende Phase ihres mündlichen Spracherwerbs abgeschlossen. Sie können die gesprochene Sprache ihrer Umgebung lautlich richtig wiedergeben und verfügen über einen aktiven **Wortschatz** von etwa 4000 Wörtern. Zwei Drittel davon sind Substantive, ein Viertel Verben und lediglich ein Zwölftel Adjektive. Nur knapp ein Fünftel des Gesamtwortschatzes bezieht sich auf Geistiges oder Gefühle, die überwiegende Mehrheit bezeichnet konkrete Dinge und Personen.

Der passive Wortschatz, also das Hörverstehen, ist wesentlich größer. Er beträgt bei manchen Schulanfängerinnen und -anfängern schon bis zu 20.000 Wörter. Vor allem aber verfügen die Kinder über die notwendigen Wortbildungsmuster, so dass sie neue Formen aus bekannten Wortstämmen ableiten können³. Diese Fähigkeiten betreffen die so genannte **Basisgrammatik**. Dazu gehört auch die Bildung grammatisch korrekter Sätze aus mehreren Satzgliedern. Überwiegend werden sie in der Reihenfolge Subjekt (*Agens*) – Personalform (*Handlung*) – Objekt (*Ziel, Resultat, Betroffener*) gebildet. Das Passiv wird zwar aus dem Bedeutungszusammenhang verstanden, aber erst später in eigenen Äußerungen verwendet. Bei Nebensatzkonstruktionen, die eher selten sind, überwiegen Äußerungen mit *weil*, oder *wenn-dann*-Formulierungen. Dabei handelt es sich um Begründungen und mögliche Folgen eines Geschehens. Diese Zusammenhänge kennen Kinder aus ihrem Alltag und können sie deshalb meistens schon recht gut überblicken.

„Ich geh nicht mehr in den Kindergarten, weil ich schon groß bin.“

„Wenn du das anfasst, dann schimpft der Mann bestimmt.“

Die meisten längeren Sprachäußerungen bestehen aber aus der einfachen Aneinanderreihung von kurzen Aussagesätzen (Parataxe): „und“, „und da“ oder „und dann“, die keine komplizierten, unterordnenden Verknüpfungen erfordern.

Eine gut ausgebildete mündliche Sprachfähigkeit ist für den künftigen Schulerfolg von großer Bedeutung. Das Erlernen von Lesen und Schreiben wird durch sprachliches Wissen in hohem Maße gesteuert und unterstützt. Auch die kognitive Erfassung nicht-konkreter Zusammenhänge, die Bildung von Oberbegriffen und Schlussfolgerungen, die in allen Fächern für das Verstehen von Inhalten eine Rolle spielen, ist an eine differenzierte Sprachfähigkeit gekoppelt. Deshalb sind alle Anstrengungen, die Deutschkenntnisse der Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit nicht deutscher Herkunftssprache zu verbessern, sehr wichtig.

² Die folgenden Angaben sind dem sehr informativen Aufsatz entnommen: Oomen-Welke, Ingelore: Orientierende Übersicht über die sprachlichen Kompetenzen um die Zeit des Schuleintritts. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): „...ich kann da nix!“ Mehr Zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg 1998: Fillibach. S. 55-75

³ Besonders bei falsch angewandten Regeln (Übergeneralisierungen) kann man diese Fähigkeit beobachten: „Er hat geschreibt“, „fünf Messers, fünf Löffels“ usw.

4.

Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse bei der Schulanmeldung

Zunächst sollte der individuelle Sprachstand der Kinder, die im kommenden Schuljahr schulpflichtig werden, möglichst frühzeitig überprüft werden. Seit die Schulanmeldungen in Hessen bereits im September/Oktober des Jahres vor der Einschulung durchgeführt werden, haben viele Kinder schon davon profitiert, in den verbleibenden neun Monaten in einem Vorlaufkurs Deutschkenntnisse zu erwerben, die sie für eine aktive Mitarbeit im ersten Schuljahr brauchen. Aus den vielen Vorschlägen und konkreten Erfahrungen, die an den Schulen bereits zur Praxis geworden sind, werden im Folgenden vier wichtige Gesichtspunkte genannt, die zur Feststellung der deutschen Sprachkenntnisse berücksichtigt werden sollten:

- Der **Umfang des deutschen Wortschatzes** sollte grob ermittelt werden. Am besten geschieht das durch Vorlegen von Bildkarten, bei denen die Kinder aufgefordert werden, die abgebildeten Dinge zu benennen.
- Die **Vertrautheit mit der korrekten Lautlichkeit des Deutschen** sollte überprüft werden. Im Schriftspracherwerb müssen die Kinder aus dem Lautstrom der gesprochenen Sprache Einzellaute präzise wahrnehmen und reproduzieren. Viele Sprachen der Herkunftsländer bilden aber die Laute nach anderen Regeln. Dies ist bei Menschen, die eigentlich fehlerfrei Deutsch sprechen, an ihrem verbliebenen Akzent zu hören. Bildmaterial, das zur Überprüfung des Wortschatzes dient, sollte deshalb auch unter dem Aspekt lautlicher und artikulatorischer Anforderungen zusammengestellt sein. So bekommt man Hinweise auf möglichen Förderbedarf in diesem Bereich.
- Die **grammatischen Kenntnisse** der Kinder, ihre Fähigkeit, Sätze zu bilden, Formen der Beugung richtig anzuwenden und Handlungszusammenhänge in ganzen Sätzen wiederzugeben, lassen sich am besten ermitteln, indem ihnen eine Bilderbuchseite oder ein Erzählposter vorlegt wird und sie gebeten werden, eine dargestellte Situation in ihrem gesamten Verlauf zu schildern.
- Schließlich sollte auch in einem Gespräch das **Hörverstehen** festgestellt werden. Kann das Kind auf Fragen sinngemäß antworten, kann es Anweisungen verstehen und ausführen, die über einfachste Formulierungen hinausgehen, zum Beispiel auch beim korrekten Verstehen von Präpositionen? (Beispiel: „Zeig mir auf dem Bild bitte das Mädchen hinter der Mauer“ usw.)



Das Erlernen von Lesen und Schreiben im Deutschen unter den besonderen Bedingungen von Mehrsprachigkeit

„Deutsche Sprache – schwere Sprache“, so stöhnen selbst wir häufig über unsere Muttersprache. Wir meinen dann meistens die Rechtschreibung. Aber die deutsche Sprache hat auch in der Wortbildung einen außerordentlichen Formenreichtum, besondere Gesetzmäßigkeiten im Satzbau und eine charakteristische Lautlichkeit, die sich als besondere „Stolpersteine“ für diejenigen, die diese Sprache erst lernen müssen, erweisen können.

1. Zum Beispiel weist die **Lautlichkeit des Deutschen** einige Besonderheiten auf, die in der Umsetzung in Schrift spezielle Probleme mit sich bringen können.

- In unserer Sprache ist eine deutliche Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen zum Verstehen des Wortes wichtig, die sich auch in der Schreibung ausdrückt (beten – Betten, Ofen – offen usw.). Dieser Unterschied ist in anderen Sprachen sehr häufig nicht mit einer Bedeutungsunterscheidung verbunden, sondern nur eine individuelle Sprechweise.
- Der Laut [h] am Silbenanfang macht italienischen und portugiesischen Kindern unter Umständen Probleme. Sie können diesen Laut kaum auditiv wahrnehmen, denn es gibt ihn nicht in ihrer Sprache. Oft passiert es, dass diese Kinder überkompensieren und plötzlich ein [h] bei vokalisch beginnenden Wörtern einfügen, wo keines hingehört.
- Türkische Kinder schieben häufig so genannte „Sprossvokale“ zwischen aufeinander folgende Konsonanten, denn Konsonantenhäufungen wie im Deutschen gibt es im Türkischen nicht. „_iraybin“ oder „_ipilin“ für die Verben „schreiben“ und „spielen“ sind typische Verschriftlichungen von türkischen Kindern, die zwar die Buchstaben kennen und verwenden, deren lautliche Wahrnehmung aber von der türkischen Sprache und ihren Lautgesetzen geprägt ist.

2. Auch die **Stellung der Wörter** im Satz unterliegt im Deutschen besonderen Regeln und kann nicht einfach aus anderen Sprachen übertragen werden. In den meisten Sprachen gilt eine feste Folge von Subjekt, Personalform des Verbs und Objekt. Diese Regel ist im Deutschen so nicht gültig, wenn auch viele Sätze in dieser Form erscheinen.

- Im deutschen Aussagesatz steht das finite Verb (Personalform) verbindlich an der zweiten Position der Satzglieder. Stehen adverbiale Bestimmungen in der ersten Position wandert das Subjekt also hinter das Verb an die dritte Stelle: „Heute morgen joggte Sascha schon drei Runden durch den Park.“ Andere Sprachen würden „Sascha“ vor „joggte“ ziehen.

- Im Nebensatz dagegen steht das finite Verb ganz am Ende: „*Sascha joggt, weil sein Arzt es ihm rät.*“ Auch das widerspricht der Satzgliedstellung anderer Sprachen.
- Eine besondere Schwierigkeit bietet die Regel, Teile des Prädikats im Satz weit auseinander zu ziehen (Verbkammer), so dass das Hilfsverb oder der präpositionale Teil nicht mit dem Hauptverb zusammenstehen: „*Erst nach dem Duschen **zieht** Sascha seine normale Kleidung fürs Büro **an.***“
- Fragen werden in vielen Sprachen nur durch die Art der Betonung und Stimmführung markiert. Im Deutschen muss bei Fragen das Verb an erster Position stehen: „*Joggt Sascha wirklich jeden Morgen?*“

3. Die **Wortbildung** ist im Deutschen wesentlich formenreicher als in vielen anderen Sprachen.

- Nicht nur die Verben werden in den Personalformen gebeugt, auch Substantive und Adjektive verändern ihre Endungen beim Deklinieren. In anderen Sprachen wird die Deklination zum Beispiel durch die einfache Kombination mit Präpositionen ersetzt, (in den romanischen Sprachen beispielsweise durch die Präposition a beim Dativ und de beim Genetiv).
- Die Pluralbildung im Deutschen ist besonders vielfältig, es gibt sieben verschiedene Formen, deren Bildung man kaum durchschauen kann (Kind+er, Gabel+n, Stift+e Auto+s, Stuhl-Stühle, Mutter-Mütter, Fenster-Fenster).

4. Die Zuweisung des Geschlechts bei Substantiven ist ebenfalls ausgesprochen kompliziert. Davon hängt aber die **Verwendung des richtigen Artikels** ab. Bei vielen Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache gerät das zum reinen Glücksspiel.

Das sind nur einige der besonderen „Stolpersteine“, die unsere Sprache für Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen enthält. Aus ihnen resultieren häufig die Fehler, die beim Sprechen, Lesen und freien Schreiben der Kinder festzustellen sind. Ein umfangreicher sprachlicher Input kann durch ständiges Wiederholen die richtigen Muster langsam aufbauen und festigen. Das braucht viel Zeit. Zum Sprechen und Hören muss aber auch der gesteuerte systematische Spracherwerb mit Hilfe der Schrift hinzukommen. Die Regeln für die Stellung der Satzglieder können durch Ersatz- und Umstellproben geübt, die Wahrnehmung der Vokallänge kann mit Beispielen aus der Rechtschreibung geschärft werden. Das Geschlecht der Substantive muss sich durch ständigen Gebrauch beim Sprechen, Lesen und Schreiben ins Gedächtnis einprägen.

In verschiedenen Regionen, besonders im großstädtischen Raum, wurden schulische Angebote entwickelt, um auf die besonderen Lernbedingungen von Klassen mit vielen Kindern anderer Herkunftssprachen zu reagieren.⁴ Einige dieser Projekte sind allerdings nur dann sinnvoll, wenn die Gruppe der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in sich homogen ist, also nur eine gemeinsame Herkunftssprache spricht. Im Normalfall hat man es aber in einer Grundschulklasse mit Kindern ganz unterschiedlicher Herkunftssprachen zu tun. Die speziellen Schwierigkeiten der einzelnen Kinder können selten hinreichend berücksichtigt werden, da sie je nach Herkunftssprache ganz unterschiedlich sind und die deutschen Lehrkräfte die Sprachen auch nicht alle beherrschen können. Deshalb bestehen wirksame Hilfen vor allem darin, alle oben beschriebenen Besonderheiten des Deutschen als Stolpersteine beim Lernen im Blick zu haben und gezielt zu üben.⁵ Darüber hinaus sollten auch in multilingualen Klassen besondere Anstrengungen unternommen werden, die Eltern und Familienmitglieder, die bei den Aufgaben helfen, mit den Grundzügen der Methode des Lesen- und Schreibenlernens vertraut zu machen. Das sollte möglichst anschaulich mit Hilfe von Beispielen geschehen.



⁴Ein besonderes Projekt zur Verbindung von Anfangsunterricht und Herkunftssprachenunterricht ist am Staatlichen Schulamt Frankfurt angesiedelt: KOALA (Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht). Ansprechpartnerin ist dort die Fachberaterin für Türkisch Frau Berrin Nakipoğlu-Schimang. Dieses Projekt wurde entwickelt im hessischen Fachberaterzentrum für den herkunftssprachlichen Unterricht und für Integration. <http://www.raa.de/KOALA/koadress.html>

⁵Gute Anregungen findet man in: Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2001: Schneider Hohengehren

6

Prinzipien eines Leseunterrichts für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

Erzählende Texte im Unterricht

Prinzip eines motivierenden Leseunterrichts ist es immer, alle Unterrichtsthemen und Inhalte von Texten kritisch unter der Frage zu reflektieren:

- Sind die Inhalte bedeutungsvoll und interessant für meine Lerngruppe? Für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen muss sich dieser kritische Blick zusätzlich besonders auf die sprachliche Form des Textes richten.
- Ist der Stil klar und verständlich, enthält er nicht zu viele Anspielungen, Redensarten und seltene Wörter?

Wenn in dieser Hinsicht Schwierigkeiten vorzusehen sind, gibt es zwei Möglichkeiten: Es sollte abgewogen werden, ob der Text so bedeutsam ist, dass diese Schwierigkeiten in Kauf genommen werden. Dann müssen besondere Hilfen angeboten werden. Möglicherweise kann der Text aber auch insgesamt vereinfacht werden.

Das folgende Textbeispiel für die vierte Jahrgangsstufe entspricht zwar vom Thema her vermutlich dem Erfahrungshorizont der meisten Kinder auch über kulturelle Unterschiede hinaus, birgt aber eine Reihe von Formulierungen, die für sprachgewandte Kinder als „frischer Ton“ verstanden werden können, für sprachunerfahrene aber zu Unklarheiten oder Missverständnissen führen könnten:⁶

Warum Schlafen wichtig ist

„Blöd, es ist erst sieben Uhr und ich soll schon ins Bett“, meckert Miriam. „Warum früher schlafen?“, mault Lukas. „Jeden Abend das gleiche Theater“, stöhnt die Mutter. „Die Kids haben eben immer Angst, dass sie etwas verpassen.“ Aber dem ist nicht so. Auch im Schlaf sind dein Körper und dein Gehirn voll in Aktion. Auch wenn du mit geschlossenen Augen ruhig da liegst, geht in dir die Post ab...“

⁶ Aufgabenbeispiel aus dem Bereich „Lesen/Sachtexte verstehen“ zu den Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4) der Kultusministerkonferenz. S. 18-19 www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/bildungsstandards-neu.htm



„Die besondere Schwierigkeit dieses Textes liegt in der Verwendung umgangssprachlicher Wendungen *voll in Aktion, die Post geht ab*. Auch die Verwendung unvollständiger Sätze *Warum früher schlafen?* ist den Merkmalen gesprochener Sprache zuzuordnen und erschwert u. U. im schriftlichen Text das Verständnis. Dies kann auch für die direkte Anrede *dein Körper* gelten. Ungünstig erscheint zudem der Wechsel zwischen der Einleitung und dem in persönlicher Anrede abgefassten Hauptteil, der nach der Wendung *dem ist nicht so* erfolgt. Diese stellt gleichzeitig einen sehr unklaren Rückverweis dar. Die Argumentationsstruktur des Textes ist ansonsten relativ einfach.“⁷

In Klassen mit vielen Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache sind in der Regel die sprachlichen Leistungen besonders unterschiedlich, deshalb sind **binnendifferenzierende Angebote** durch unterschiedliche Textangebote zum selben Thema empfehlenswert. Eingebettet in die Arbeit an fachübergreifenden Projekten sollten **handlungsbezogene Aufgaben** in den Unterricht integriert werden. Das ermöglicht auch außersprachliche Lernprozesse, was für diese Kinder eine große Entlastung bedeutet.

Wenn es außerdem besondere **Förderangebote** für Deutsch als Zweitsprache an der Schule gibt, sollten gerade in diesen Kleingruppenstunden Lernstrategien vermittelt werden, z.B. wie man Aufgabenstellungen in Handlungsschritte umsetzt und sich bei Schwierigkeiten selbst weiterhelfen kann. Diese Stunden bieten besondere Chancen individueller Lernberatung für die Kinder und sollten nicht durch Abarbeiten der immer gleichen formalen Lernprogramme „verschenkt“ werden.

Um angemessen fördern zu können, ist es wichtig zu wissen, auf welcher Hierarchie-Ebene des Leseprozesses (Wort-, Satz- oder Textebene) ein Kind Probleme hat. Viele Kinder mit Förderbedarf im Deutschen scheitern schon auf der untersten Ebene des Wörter-Lesens. Entsprechend müssen die Angebote sein, damit nach und nach die komplexeren Leseleistungen der höheren Hierarchiestufen auch erreicht werden können.

In der folgenden Tabelle werden Formen des konkreten Scheiterns beim Lesen beschrieben, entsprechende Anforderungen auf der jeweiligen Ebene formuliert und Vorschläge gemacht, wie man angemessen unterstützen kann:⁸

⁷ Benholz, Claudia / Lipkowski, Eva / Iordanidou, Charitini: Bedingungen des Textverstehens - Stolpersteine und Fördermöglichkeiten. In: Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Grundschulverband Arbeitskreis Grundschule e.V. www.grundschulverband.de. Bd. 120. S. 245

⁸ weitere Hinweise auf Lernbeobachtungen und Übungsaufgaben finden sich in den Lese-Infos 6 und 7

	Welche Leseleistungen werden gefordert?	Welche Schwierigkeiten werden beobachtet?	Welche Übungen helfen?
Wortebene	<ul style="list-style-type: none"> ■ Umsetzen von Buchstaben in Laute ■ Nutzen von Strukturwissen auf der Wortebene ■ Aktivierung eines Wortspeichers im Gedächtnis ■ lautes singgemäßes Erlesen der Wörter 	<ul style="list-style-type: none"> ■ mühsames, gedehntes Artikulieren der gelesenen Wörter ■ unkorrigierte „Wortruinen“ ■ unsinniges Ersetzen von Wörtern durch andere 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Ausschalten fehlerträchtiger Interferenzen zwischen Erst- und Zweitsprache durch Sprachvergleich ■ Aufbau eines Basiswortschatzes (mündlich und schriftlich) ■ Zergliedern von Wörtern in Wortbausteine ■ Blitzlesen kurzer und bekannter Wörter
Satzebene	<ul style="list-style-type: none"> ■ Erkennen der Kernaussage eines Satzes ■ Verstehen von Wortfolgen als zusammengehörige Sinneinheiten ■ Nutzen von grammatischem Wissen auf der Satzebene ■ Sinnverständnis bei stillem Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ kein Übergang zum stillen Lesen ■ schnelles, ungenaues Lesen ■ Verschlucken und Verwechseln von Wortendungen ■ nicht sinnentsprechende Betonungen und Stimmführung beim lauten Lesen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wiedergabe von Sätzen mit eigenen Wörtern ■ Markierung von Wortendungen ■ grammatische Umstell- und Ersatzproben zur Ermittlung von Satzgliedern ■ Zuordnung von Fragen und Antworten ■ Lückentexte mit und ohne Vorgaben
Textebene	<ul style="list-style-type: none"> ■ geistiges Verknüpfen von Sätzen in inhaltlicher und formaler Hinsicht zu einer Gesamtaussage des Textes als mitlaufender Prozess während des Lesens ■ Kenntnis formaler und inhaltlicher Gestaltungsmittel unterschiedlicher Textsorten ■ Einnehmen einer eigenen Haltung zum Text 	<ul style="list-style-type: none"> ■ falsche Betonungen, Pausen, Stimmführung, ■ Ignorieren von Hinweisen wie Überschriften oder Illustrationen ■ Desorientierung: bestimmte Wörter und Passagen werden nicht im Text wieder gefunden ■ fehlende Fähigkeit, Fragen zum Text zu beantworten 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Training des flüssigen Lesens mit Lesepartnerinnen und -partnern beim gemeinsamen lauten Lesen ■ Vereinfachen der Lesetexte durch die Lehrkraft ■ Unterstreichen von Schlüsselwörtern ■ Sortieren verwürfelter Textabschnitte in die richtige Reihenfolge ■ Beantworten einfacher Fragen zum Text



Für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf beim Erwerb von Lesekompetenz haben sich Verfahren als erfolgreich erwiesen, die den **Leseprozess als Folge einzelner Phasen** in den Blick nehmen. Für die Grundschule gibt es praktische Vorschläge, diesen Ansatz aufzugreifen, etwa im Modell des „Leselotsen“ der Praxisbox Lesen vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien:⁹



Der „Leselotse“ führt die Kinder durch den gesamten Leseprozess und teilt diesen in sieben Schritte ein, zu denen jeweils konkrete Aufgaben formuliert werden, die die Kinder mit der Anwendung von Lesestrategien vertraut machen:

- Vor dem Lesen
- Lesen
- Klären
- Gliedern
- Markieren
- Zusammenfassen
- Auswerten

© Bildungshaus Schulbuchverlage. Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Braunschweig

⁹ Praxisbox Lesen – Bausteine zur Leseförderung in der Grundschule. Bildungshaus Schulbuchverlage. Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Braunschweig. S. 23-24.

Ähnliche Intentionen sind mit dem Bild eines „Lesewerkzeugkoffers“ verbunden.¹⁰ Die „Werkzeuge“ stellen die strategischen Handlungen dar, die in Abhängigkeit von der jeweiligen Phase des Leseprozesses und dem Ziel des Lesens zum Verstehen des Textes sinnvollerweise benutzt werden sollten.

Lesephase	Lesewerkzeuge	Ziel
Vor dem Lesen	Was will ich wissen? Was weiß ich bereits über das Thema? Ich beachte die Überschrift. Ich schaue auf die Bilder.	mich auf den Text einstellen
Während des ersten Lesens	An welchen Wörtern/Sätzen bleibe ich hängen? Welche Stellen im Text (Wörter, Sätze) fallen mir auf? Ich markiere sie mit einem Stift.	das Lesen für mich persönlich wichtig werden lassen
Nach dem ersten Lesen	Ich denke nach oder spreche mit jemandem. Ich schlage im Lexikon nach. Ich unterstreiche die wichtigsten Wörter/Sätze.	ein erstes Verständnis entwickeln
Während des zweiten Lesens	Ich gliedere den Text in Abschnitte und gebe jedem eine Überschrift.	das Verständnis am Text überprüfen, den Sinn zusammenfassen
Nach dem Lesen	Was habe ich aus dem Text erfahren? Ich schreibe dazu drei Sätze auf. Hat mir der Text auf meine Frage am Anfang eine Antwort gegeben?	das Ergebnis festhalten und auswerten

¹⁰Die Idee des Lesewerkzeugkoffers wurde von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für deutsche Sprache und Literatur I der Universität Frankfurt am Main für Fortbildungsveranstaltungen entwickelt.

Alle methodischen Programme, die die **Vermittlung von Lesestrategien mit Partner- oder Gruppenarbeit verbinden**, haben sich bei leseschwachen Kindern als besonders wirksam erwiesen. Die Verbindung von Prozessen individuellen Verstehens mit sozialen Aktivitäten wirkt sich auf Motivation, Leistungsbereitschaft und Behalten deutlich positiv aus.¹¹ Sowohl der „Leselotse“ als auch der „Lesewerkzeugkoffer“ können und sollten deshalb besonders in Partner- oder Gruppenarbeit eingesetzt werden.

Sachtexte im Unterricht

Die Fähigkeit des informationsentnehmenden Lesens von Sachtexten wird mit fortschreitender Klassenstufe immer mehr Grundlage für den Lernerfolg in allen Schulfächern. Deshalb ist das Lesen von Sachtexten ein wichtiger Teil der Leseförderung schon in den ersten Jahren der Grundschulzeit. Diese Texte bieten allerdings oft spezifische sprachliche Schwierigkeiten. Sie weisen in der Regel eine hohe sprachliche Dichte auf, das heißt, jedes Wort ist wichtig und wird nicht durch wiederholende, sinnstützende Phrasen aus dem umgebenden Text erklärbar.

Im Vergleich zu erzählenden Texten zeichnen sich Sachtexte häufig aus durch

- die Verwendung von fachspezifischen Begriffen oder Fremdwörtern
Ertrag, Währung, Niederschläge, Lebensraum, Skizze, Melodie, Konzentration,...
- Nominalisierungen und Partizipialkonstruktionen
Bebauung, entsprechende Angaben, Nahrungsmittel, ausgeglichenes Verhältnis, Reihenfolge,...
- zusammengesetzte Wörter (Komposita)
Höchststand, Straßenverkehrsordnung, Wettervorhersage, Seitenansicht, Umlaufbahn,...
- unpersönliche Sprache, Passivkonstruktionen
zählte man..., wird verbraucht..., stellte sich heraus..., wurde bekannt,...
- Verwendung von Konjunktionen, die den weiteren Textsinn stark bestimmen
deshalb, trotzdem, obwohl, aber, nachdem, danach, um zu, damit,...
- besondere Druckformatierungen
Fett/Kursivdruck, Abschnitte, Bildunterschriften, Tabellen, Grafiken,...

Dass gerade diese Art sprachlicher Verdichtung Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache besondere Probleme bereitet, erscheint nicht verwunderlich. Umso wichtiger werden Verfahren des Texterschließens mit den oben beschriebenen Hilfen des „Leselotsen“ oder „Lesewerkzeugkoffers“, weil damit auch für schwache Leserinnen und Leser ein gewisser Fahrplan für den gesamten Leseprozess erkennbar und praktikierbar wird.

¹¹ Interessante Hinweise dazu finden sich in der Expertise Nr. 17 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung: Förderung von Lesekompetenz. Bonn/Berlin 2005. S. 57-63

Verständnisprobleme, die sich auf die Verwendung eines fachspezifischen Wortschatzes beziehen, kann man verringern durch themenbezogene Wörterlisten, die all die Fachausdrücke enthalten, denen die Kinder beim Lesen begegnen. So können Schwierigkeiten im Bereich der Lexik relativ gut ausgeräumt werden. Die Sprachverdichtung durch Nominalisierungen, Zusammensetzungen und Nebensatzkonstruktionen erzeugt meistens größere Probleme. Hier helfen zusätzliche Übungen, in denen die Sätze der Fachsprache in weniger komplexe Formulierungen umgewandelt werden. Beim folgenden Beispiel wird deutlich, wie dabei die Länge des Textes zunimmt.

*„**Trotz** der stark angestiegenen Benzinpreise im letzten Jahr fahren die meisten Menschen **weiterhin** mit dem Auto zur Arbeit.“*

*Die Benzinpreise sind im letzten Jahr stark angestiegen. (Deshalb ist das Autofahren teurer geworden). **Aber** die meisten Menschen fahren **doch** (trotzdem) **wie vorher** mit dem Auto zur Arbeit.*

In der Regel gilt, dass auch für Kinder anderer Herkunftssprachen die Prinzipien und methodischen Verfahren eines Leseunterrichts für Leseanfängerinnen und -anfänger und leseschwache Kinder deutscher Muttersprache förderwirksam sind. Wichtig für alle diese Kinder sind

- Transparenz der Aufgabenstellung,
- Angebote von Beispielen,
- die Möglichkeit, Lösungen in kleinen Schritten praktisch umzusetzen.



7.

Beispiele aus der Praxis

Unterrichtsprojekte aus dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler

Um den speziellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, die besondere Unterstützung im sprachlichen Bereich brauchen, gerecht zu werden, ist es vorteilhaft, Sprechen, Lesen und Schreiben an Themen zu üben, die besonderes Interesse in der Klasse hervorrufen, also möglichst unmittelbar konkrete Fragen und Beobachtungen der Kinder in den Unterricht zu integrieren. Friederike Terhechte-Memeroglu berichtet aus einer Berliner Grundschule, wie es ihr beispielhaft gelungen ist, ein zweiwöchiges, fachübergreifendes Unterrichtsprojekt zum Thema „Raben“ zu entwickeln.¹² Angeregt durch die Beobachtung der Kinder, dass sich auf den Bäumen des Schulhofs in größeren Scharen Krähen gesammelt hatten, stellte sie mit den Kindern eine Reihe von Aufgaben zusammen. Ihr Vorgehen bezeichnet sie als „Sprachlernszenarium“, in das vielfältige Aktivitäten des sprachlichen Lernens integriert werden konnten:

- In Form eines **Clusters** wurden **Fragen und Ideen** der Kinder zum Thema auf einem Plakat gesammelt. Dieses Plakat blieb während der gesamten Projektzeit in der Klasse hängen, so dass die Kinder sich inhaltlich und sprachlich immer wieder daran orientieren konnten.
- Es folgte dann die Darstellung der **geplanten Aufgaben** in einer **Spinne**, ähnlich angeordnet wie in einem Cluster. Um das Signalthema herum wurden die verschiedenen Angebote gruppiert. In diesem Fall handelte es sich um
 - Texte in verschiedenen Formen (Sachtexte, Märchen, Fabel, Gedicht)
 - ein türkisches Lied
 - die Verwendung des Lexikons
 - das Anlegen eines eigenen Mini-Wörterbuchs
 - eine Rechtschreibübung
 - eine Internetrecherche in einer Kleingruppe
- Sachinformationen wurden in einer besonderen methodischen Inszenierung als „**Gruppenpuzzles**“ in der Klasse ausgetauscht. Stammgruppen und Expertengruppen lernten dabei, ihre Ergebnisse auszutauschen, festzuhalten und vorzutragen.¹³

¹² Dieses Projekt ist dokumentiert in: Arbeitskreis Grundschule e.V. Bd. 120 „Deutsch als Zweitsprache lernen“ S. 183-195

Das Unterrichtsmaterial kann angefordert werden bei: daz.grundschule@lisum.verwalt-berlin.de

¹³ Mehr zu der Methode des Gruppenpuzzles bei Blickle, Tanja: Arbeit mit dem Gruppenpuzzle. In: Grundschule 4 /2005. S. 54

Generatives Schreiben

Sinnerfassendes Lesen und das Verstehen von Texten hängen in hohem Maße ab vom **Durchschauen des Aufbaus eines Textes**. Für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen bieten sich Texte an, deren Struktur klar gegliedert und durch wiederholende Muster gekennzeichnet ist.¹⁴ Die Aufmerksamkeit der Kinder kann sich in diesem Fall auf die Variation der vorgestellten Muster konzentrieren, was eine Reduzierung sprachlicher Schwierigkeiten mit sich bringt. Zur Festigung des erworbenen Wissens bieten sich Aufgaben im Bereich des Schreibens an. Denn beim Schreiben müssen sprachliche Muster nicht nur durchschaut und nachvollzogen, sondern selbstständig angewendet und umgesetzt werden. Das erhöht die Intensität des Verstehens und Behaltens. Dabei brauchen die Kinder genügend Zeit und Übungsmöglichkeiten, sprachliche Wendungen selbst zu erproben. In diesem Sinne ist für Kinder, die noch Schwierigkeiten im Deutschen haben, ein hoher Anteil von Schreibaufgaben im Deutschunterricht günstig. Damit eine Schreibaufgabe überhaupt zu lösen ist, müssen bestimmte Formulierungsmuster vorliegen, an denen sich die Schülerinnen und Schüler orientieren können. Diese Tätigkeit wird als generatives Schreiben bezeichnet.

„Das generative Schreiben, d.h. die Produktion von Texten auf der Basis vorgegebener Texte, wie z.B. Kinderverse, Lieder und Sprachspiele, ist eine Methode, auch Kindern mit geringen Deutschkenntnissen die Produktion grammatisch und orthographisch korrekter Texte zu ermöglichen und dabei ihre Eigenaktivität beim kreativen Erwerb der Zweitsprache zu erhalten und zu fördern.“¹⁵

Im zweiten Schuljahr kann man als Vorlage zum Beispiel **Rätsel** verwenden, die einen einfachen sprachlichen Aufbau haben:

*Hoch wie ein Haus,
schnell wie der Wind,
voll wie ein Bus,
- was ist das?
(ein Flugzeug)*

¹⁴ Siehe auch Lese-Info 7: Was kommt nach der Fibel? Weiterführendes Lesen in der Grundschule

¹⁵ Kasperek, Justine: Kreativität und Systematik – Generatives Schreiben in mehrsprachigen Lerngruppen. In: Praxis Grundschule 2 /2005. S. 20



Damit die Schülerinnen und Schüler selbst nach diesem Muster ähnliche Texte schreiben können, brauchen sie Material in Form von geordneten **Wörter-sammlungen**, an denen sie sich orientieren können. Dieses Material kann im Unterricht gemeinsam erarbeitet und zusammengestellt werden.

Gegenstand	der Tisch	das Brot	die Straße	der Bleistift
passende Adjektive	eckig rund hoch niedrig glatt	braun frisch lecker trocken knusprig	lang laut breit schmal schön	spitz grau kurz lang neu

Eine solche Materialsammlung dient der Wortschatzerweiterung und der Einübung des Begriffs *Adjektiv*. Danach beginnt die Sammlung von Vergleichswörtern. Mit Hilfe der gesammelten Vergleichswörter sind die Schülerinnen und Schüler vorbereitet, selbst ähnliche Rätsel zu formulieren und sich gegenseitig vorzulesen.

Gegenstand	Adjektive	Vergleichswörter
das Bett 	groß	ein Auto ein Regal ein Teppich
	viereckig	ein Kasten eine Tür ein Buch
	weich	eine Feder ein Kuscheltier eine Katze

*Groß wie ein Teppich
viereckig wie ein Kasten,
weich wie eine Katze,
- was ist das?*

In höheren Klassenstufen kann man längere Texte zur Grundlage für generatives Schreiben nehmen, zum Beispiel das bekannte Lied vom Jockel, der ausgeschickt wird.¹⁶ Je nach sprachlichen Fähigkeiten können die Kinder eigenständig oder unter Anleitung eine neue Version des Original-Gedichts schreiben.

*Der Herr, der schickt den Jockel aus,
er soll den Hafer schneiden.
Der Jockel schneidet den Hafer nicht
und kommt auch nicht nach Haus.*

*Da schickt der Herr den Pudel aus,
er soll den Jockel beißen.
Der Pudel beißt den Jockel nicht.
Der Jockel schneidet den Hafer nicht
und kommt auch nicht nach Haus.
usw.*

*Frau Meier schickt die Sarah aus
die soll mal Kreide holen.
Die Sarah holt die Kreide nicht
und kommt auch nicht zurück.*

*Da schickt Frau Meier den Timo aus,
der soll die Sarah suchen.
Der Timo sucht die Sarah nicht.
Die Sarah holt die Kreide nicht
und kommt auch nicht zurück.
usw.*

¹⁶ Das Lied vom Jockel. In: Enzensberger, Hans Magnus (Hrsg.): Allerleirauh - Viele schöne Kinderreime. Frankfurt: Insel-Taschenbuch 115

Kartenspiel zum Lernen der richtigen Artikel



das Geld



das T-Shirt

Mau-Mau-Kartenspiel zum Selbermachen

Das Spiel besteht aus 48 Spielkarten, auf denen Gegenstände abgebildet sind. Darunter steht jeweils die Bezeichnung zusammen mit dem korrekten Artikel. Vier zusätzliche Karten sind Joker. Statt zu den vier bekannten Spielkartenfarben gehören die 48 regulären Spielkarten zu vier Bereichen des täglichen Lebens. Zu jedem Bereich gibt es zwölf Substantive, jeweils vier von jedem Geschlecht. Hier ein Vorschlag für eine mögliche Zusammenstellung der Spielkarten. Auf den zusätzlichen Jokern steht nur *der, die* oder *das*.



Kleidung	In der Schule	Auf der Straße	Im Supermarkt
der Rock der Mantel der Schal der Pullover die Hose die Jacke die Mütze die Strumpfhose das Unterhemd das T-Shirt das Kleid das Hemd	der Bleistift der Papierkorb der Ranzen der Anspitzer die Tafel die Schere die Kreide die Lehrerin das Mäppchen das Heft das Buch das Lineal	der Gehweg der Briefkasten der Balkon der Bus die Straße die Ampel die Straßenbahn die Haltestelle das Auto das Motorrad das Fahrrad das Haus	der Einkaufszettel der Einkaufswagen der Preis der Kassenbon die Kasse die Verkäuferin die Wursttheke die Flasche das Geld das Obst das Eis das Regal

Gespielt wird wie beim echten Mau-Mau-Spiel: Jeder bekommt zu Beginn sieben Karten. Nicht verteilte Karten kommen auf den Stapel. Die oberste Karte des Stapels wird umgedreht. Auf sie muss reihum eine passende Karte abgeworfen werden. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten: entweder gehört diese Karte zum selben Bereich oder der Artikel stimmt mit der Karte auf dem Stapel überein. Ein Joker kann immer abgeworfen werden. Mit ihm darf bestimmt werden, ob es mit *der*, *die* oder *das* weitergehen soll. Wer nicht abwerfen kann, muss eine Karte ziehen. Wer zuerst keine Karten mehr hat, ist Sieger. Als wichtige Regel gilt, dass die Wörter auf den Karten, die abgeworfen werden, immer mit richtigem Artikel laut vorgelesen werden müssen. Auf diese Weise lernen die Kinder sehr schnell die jeweiligen Artikel. Wenn man die Karten für ein **Quartettspiel** nutzt, kann man gezielt den Gebrauch des Akkusativs üben: „Gib mir bitte *die* Ampel!“, „Gib mir bitte *den* Einkaufswagen“, usw.

Sprichwörter und Redensarten aus aller Welt

Sprichwörter und Redensarten sind komprimierte Ausdrücke kultureller Traditionen. Es lohnt sich, sie in einer Klasse mit Kindern unterschiedlicher Herkunft zum Thema zu machen. Die Klasse entdeckt, dass einige Lebensregeln, nur anders formuliert, in vielen Kulturen vorkommen. Für dieses Vorhaben braucht man unter Umständen die Mithilfe der Eltern, damit möglichst viele Beispiele aus verschiedenen Sprachen zusammengetragen werden können. Dabei gewinnt die gesamte Klasse einen Einblick in fremde Sprachen, Schriften, fremden Humor und Lebensweisheiten. Man kann besprechen, was veraltet oder was noch gültig scheint, wo Parallelen oder Gegensätze in den verschiedenen Sprachen zu erkennen sind. In jedem Fall unterstreicht ein solches Projekt die Wertschätzung kultureller Vielfalt in einer Schulklasse und macht Experten aus den Kindern, die sonst eher am Rande stehen und Mühe haben, dem Unterricht zu folgen.

*Akıl yaşta değil başta.
Verstand ist nicht im Alter,
sondern im Kopf.
(Türkei)*

*Non è oro tutto quello che luce oro.
Es ist nicht alles Gold, was golden
leuchtet. (Italien)*

*„Erst wenn der Mensch ruft,
kommen die Nachbarn zu Hilfe.“
(Äthiopien)*

*„Die Bienen summen durch den Honig
und feiern nie 'nen Feiertag.“
(Marokko)*

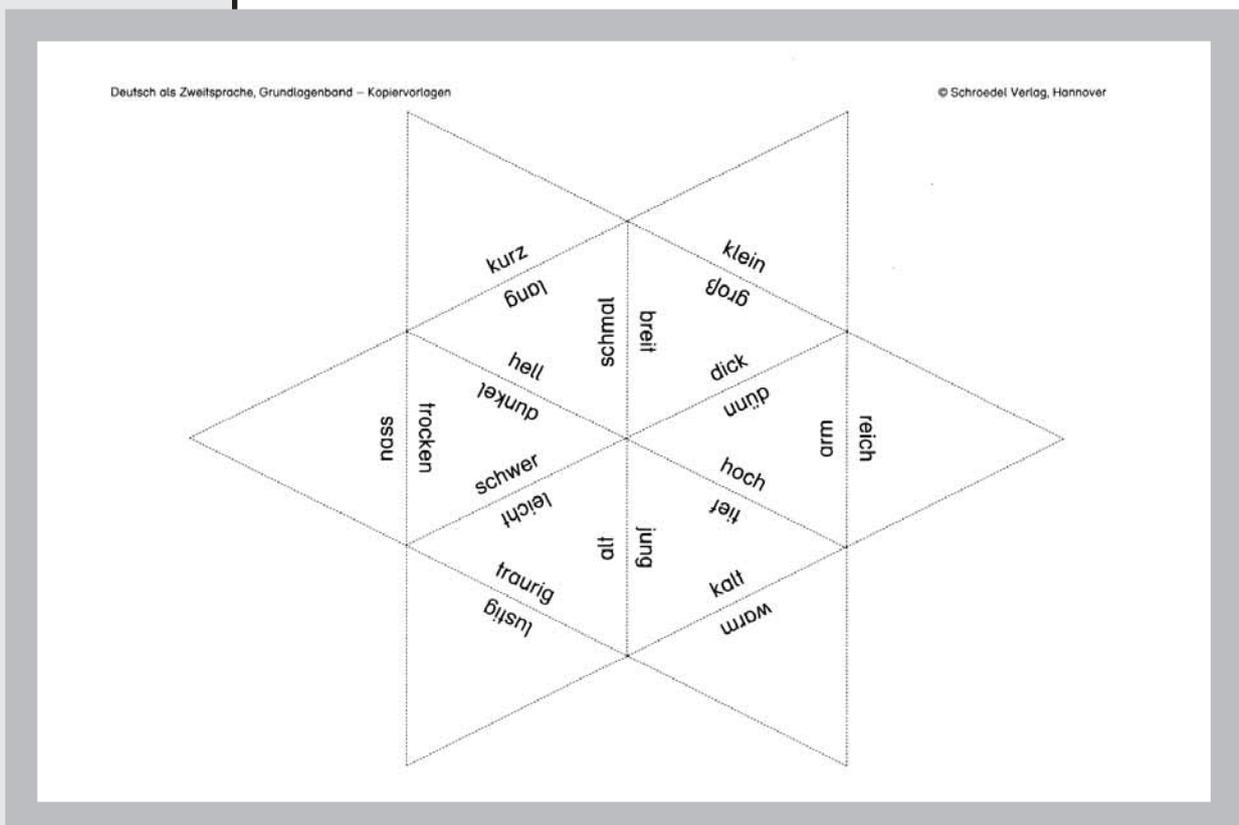
Da Sprichwörter und Redensarten als Texte meistens nur aus einem einzigen Satz bestehen, bieten sie sprachlich und lesetechnisch keine besonderen Schwierigkeiten, eröffnen aber vergleichsweise anspruchsvolle Anschlussgespräche.

Sucht man längere Texte aus anderen Sprachkulturen, greift man am besten zu ausländischen Märchen. Diese Texte eignen sich teilweise zum Vorlesen, können aber auch als vereinfachte Lesetexte für die Kinder selbst in Frage kommen.

Besondere Freude haben türkische Schülerinnen und Schüler, wenn Geschichten von dem Spaßmacher Nasreddin Hodscha oder den Schattentheaterfiguren Karagöz und Hacivat im Unterricht gelesen werden.¹⁷

Der Adjektivstern¹⁸

Für die freie Arbeit ist das folgende Legespiel gedacht. Es kann allein oder zu zweit gespielt werden. Der Stern wird vor Spielbeginn auseinander geschnitten. Beim Zusammenlegen müssen die Kinder darauf achten, immer die gegenteiligen Adjektive aneinander zu legen. Das trainiert den differenzierten Wortschatz. Ähnliche Sterne kann man auch mit anderem Wortmaterial herstellen.



© Bildungshaus Schulbuchverlage. Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH. Braunschweig

¹⁷ Anregungen findet man bei Uther, Hans-Jörg: Märchenreise. Die schönsten Märchen aus aller Welt. München 2005: Knaur Verlag oder Ulich, Michaela u.a.: Der Fuchs geht um, auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim 2004: Beltz

¹⁸ Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Kopiervorlage Nr. 3. Braunschweig 2003: Bildungshaus Schulbuchverlage. Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH.



Mut machen – Motivation erhalten

Vordringlichstes Ziel des Unterrichts in multilingualen Klassen ist es, die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder im Deutschen auf- und auszubauen, so dass alle Schülerinnen und Schüler in unseren Schulen die notwendigen Kompetenzen im Sprechen, Lesen und Schreiben erwerben. Nur so können die Mädchen und Jungen sich später mit Erfolg am gesellschaftlichen Leben beteiligen. Für Lehrkräfte heißt das, in Kenntnis der schwierigen Materie jederzeit besondere Aufmerksamkeit auf den sprachlichen Anteil aller Unterrichtsprozesse zu richten, dabei stets die Perspektive des eingeschränkten Sprachhandelns mitzureflektieren und schließlich die schrittweise Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts anzustreben.

Kinder, die in unseren Schulen Deutsch als zweite oder sogar dritte Sprache lernen, erbringen eine besondere Leistung, die als solche anerkannt werden muss. Diese Schülerinnen und Schüler brauchen besondere Aufmerksamkeit und Unterstützung. Sie dürfen nicht das Gefühl haben, mit speziellen Belastungen allein gelassen zu werden. Ihre Mehrsprachigkeit kann für das spätere Leben aber auch ein Vorteil sein in unserer modernen Gesellschaft, in der Mobilität, internationale Kontakte und Fremdsprachenkenntnisse immer wichtiger werden. Solch eine positive Sichtweise würde Motivation schaffen, die besonderen Sozialisationsbedingungen und Spracherfahrungen erfolgreich zu nutzen und auszubauen. Dazu gehört auch ein echtes Interesse an der Kultur der Herkunftsländer, das sich in unserem Unterricht zeigen sollte.





Literaturempfehlungen

Bartnitzky, Horst: Integriert, nicht isoliert: Sprachförderung in thematischen Unterrichtseinheiten. In: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 120. Frankfurt am Main 2005: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule. S. 196-204

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler 2001: Schneider Hohengehren

Belke, Gerlind: Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003: Schöningh. Bd. 2. S. 840-853

Belke, Gerlind: Interlanguage oder Fossilierung? Zum didaktischen Stellenwert der Schriftsprache in mehrsprachigen Lerngruppen. In: Grundschule 3 /2005. S. 32-34

Benholz, Claudia / Lipkowski, Eva: Erstlesen und Erstschreiben mit Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Muttersprachen. In: Deutsch lernen 3 /1999. S. 253-272

Benholz, Claudia / Lipkowski, Eva & Iordanidou, Charitini: Bedingungen des Textverstehens – Stolpersteine und Fördermöglichkeiten. In: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 120. Frankfurt am Main 2005: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule. S. 242-258

Bimmel, Peter: Strategisch lesen in der Fremdsprache. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 13 (1) 2002. S. 113-141

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildungsreform Band 17. Expertise Förderung von Lesekompetenz. Bonn/Berlin 2005

Burkhardt-Montanari, Elke: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Herausgegeben vom Verband binationaler Familien und Partnerschaften iaf e.V. Frankfurt/M. 2000: Brandes & Apsel

Cummins, James: Die Schwellenniveau- und Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg 1982: Königshausen und Neumann. S. 34-43

Ehlers, Swantje: Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten. In: Deutschunterricht 4 /2004. S. 4-9

Ehlers, Swantje: Das Leseverständnis von Migrantenkindern – L2-Lesefähigkeit. In: Abraham, Ulf / Bremerich-Vos, Albert / Frederking, Volker & Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg 2003: Fillibach. Seite 297- 308

Engin, Havva / Müller-Böhm, Eva / Steinmüller, Ulrich & Terhechte-Memeroglu, Friederike: Kinder lernen Deutsch als zweite Sprache. Berlin 2004: Cornelsen Scriptor

Haueis, Eduard: Leseförderung im Kontext des Schriftspracherwerbs. In: Lesezeichen – Mitteilungen des Lesezentrums der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heft 3 /1997. S. 35-50

Hurrelmann, Bettina: Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen 2003: Leske und Budrich. S. 177-194

Jeuk, Stefan: Sprachstandsmessung bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zum Zeitpunkt der Einschulung. In: Didaktik Deutsch 20 /2006. S. 52-69

Knapp, Werner: Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule 5 /1999. S. 30-33

Koala = Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main. www.koala-projekt.de

Kuhs, Katharina (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg 1998: Fillibach

Luchtenberg, Sigrid: Möglichkeiten und Grenzen der Language Awareness. In: Kuhs, Katharina (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg 1998: Fillibach. S. 137-156

Oomen-Welke, Ingelore: Orientierende Übersicht über die sprachlichen Kompetenzen um die Zeit des Schuleintritts. In: Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg 1998: Fillibach. S. 55-75

Oomen-Welke, Ingelore: Lesen, verstehen und verstehbar machen. Ein Sachtext – Beobachtungen beim Lesen mit türkischen Drittklässlern. In: Brinkmann, Erika / Kruse, Norbert & Osburg, Claudia (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGLS-Jahrbuch 2003. Freiburg: Fillibach. S. 165-177

Panagiotopoulou, Argyro: Lernbiografien von Schulanfängern im schriftkulturellen Kontext. In: Heinzel, Friederike / Prengel, Annedore (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung Bd. 6. Opladen 2002: Leske und Budrich. S. 235-241

Rachner, Christian: Schriffterfahrungen türkischsprachiger Mädchen und Jungen am Schulanfang. In: Oomen-Welke, Ingelore: ..."ich kann da nix!" Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg 1998: Fillibach. S.121-136

Röber-Siekmeier: Mut zum Abstrahieren. Das Angebot von orthographischen Strukturierungen beim Lesen- und Rechtschreiblernen in der Grundschule und seine Annahme durch die Kinder. In: Oomen-Welke, Ingelore: ..."ich kann da nix!" Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Freiburg 1998: Fillibach. S. 137-159

Röhner, Charlotte: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München 2005: Juventa

Rösch, Heidi: Ich sehe was, was du nicht siehst...Wir hören was, ... Beispiele zum Schreiben nach Vorlagen. In: Grundschule 3 /2005. S. 46-51

Senat für Bildung, Jugend und Soziales in Berlin: Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache für die Klassen 1-6. (zu finden über den Berliner Bildungsserver bebis)

Siebert-Ott, Gesa: Entwicklung der Lesefähigkeiten im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u.a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003: Schöningh. Bd. 1. S. 536-547

Ulich, Michaela (Hrsg.): Es war einmal, es war keinmal. Geschichten aus den Ländern Türkei, Jugoslawien, Griechenland, Italien, Spanien, Portugal. Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim 1992: Beltz

Ulich, Michaela u.a. (Hrsg.): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim 2004: Beltz

Uther, Hans-Jörg: Märchenreise. Die schönsten Märchen aus aller Welt. München 2005: Knauer

HESSEN



Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10
65185 Wiesbaden

