



Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen

Grundlagen des Konzepts –
Schwerpunkt Eingangsstufe

DEMEK



Erarbeitet durch

Bezirksregierung Köln
Arbeitsstelle Migranten
Manfred Höhne
Rosella Benati
Thomas Jaitner

Autorinnen und Autoren

Ingrid Amlinger	Katholische Grundschule Overbeckstraße
Thomas Jaitner	Bezirksregierung Köln
Monika Lüth	Grünebergschule
Rike Michaelis	Gemeinschaftsgrundschule Europaring
Julia Strutz	James-Krüss-Schule
Barbara Verbücheln	Gemeinschaftsgrundschule Weimarer Straße

Mit Unterstützung des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration - ZMI

Herausgeber

Bezirksregierung Köln
Zeughausstraße 2-10
50667 Köln
Telefon 0221/147-0
Fax 0221/147-3185
eMail poststelle@brk.nrw.de
www.brk.nrw.de

Stand: 1/2012

Sind Sie daran interessiert, mehr über die Arbeit der Bezirksregierung Köln zu erfahren? Wir senden Ihnen gerne weiteres Informationsmaterial zu - rufen Sie uns an oder schicken Sie uns eine eMail:

Pressestelle
Telefon 0221/147-2147
eMail pressestelle@brk.nrw.de

Öffentlichkeitsarbeit
Telefon 0221/147-4362
oeffentlichkeitsarbeit@brk.nrw.de



Inhaltsverzeichnis

Sprachliches Lernen in der Grundschule	5
Leitidee	7
Aspekte der Qualitätsarbeit	9
Kinder entwickeln Aufmerksamkeit für Sprache	10
DemeK im gesamten Unterricht	12
DemeK – ein Beispiel	15
Abfolge bei der generativen Textproduktion	17
DemeK und der Lehrplan Deutsch	18
Sprechen und Zuhören	19
Schreiben	22
Lesen – mit Texten und Medien umgehen	23
Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	24
Grundlegende sprachliche Strukturen	25
Lehrpersonen und Unterricht in mehrsprachigen Klassen	26

Materialien für die 1. Klasse

Artikelsensibilisierung	31
Sprachrunden	33
Lieder, Spiele und Musik	34
Bewegungs- und Klatschspiele	36
Zungenbrecher	45
Einsatz von Lautgebärden / Handzeichen	46
Unterricht mit Bilderbüchern	50
DemeK und Rechtschreibung	51
Kontrollblatt	53
DemeK und Sachunterricht	55
Literaturempfehlungen	56

DemeK

Sprachliches Lernen in der Grundschule

Schulen mit mehrsprachiger Schülerschaft sowie Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten stehen vor besonderen Herausforderungen. Dazu bietet das Projekt DemeK gezielte Hilfen an.

Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien und bildungsfernen Schichten müssen besondere Anstrengungen unternehmen, um allen Kindern und Jugendlichen gute Schulabschlüsse zu ermöglichen. Viele Schulen tun dies mit Erfolg, dafür gebührt ihnen Dank und Anerkennung.

Insgesamt aber können die Lernleistungen noch nicht überzeugen. Darauf hat die PISA-Studie unmissverständlich hingewiesen, die Vergleichsstudie IGLU oder die Vergleichsarbeiten aus VERA bestätigen im Wesentlichen die Ergebnisse. Der Schulerfolg ist gerade in Deutschland in besonderem Maße abhängig von der sozialen Herkunft der Schülerschaft. Dies widerspricht grundlegend dem demokratischen Anspruch unseres Bildungswesens, allen Kindern und Jugendlichen eine optimale Bildung zu garantieren.

Die Verbesserung der Schulerfolge der Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte kann nicht auf die lange Bank geschoben werden. Ihr Anteil an den Kindern und Jugendlichen in der Stadt Köln macht mittlerweile bereits 48% aus, Tendenz steigend. Dies wird auch in Zukunft so bleiben. Die in der Europäischen Union geltende Freizügigkeit, die Internationalisierung des Arbeitsmarktes und das Zusammenleben in der Einen Welt sind der Hintergrund dieser Entwicklung.

Sprachliches Lernen braucht einen längeren Zeitraum, es umfasst nicht nur den vorschulischen Bereich, sondern auch die Grundschul- und oft noch die Sekundarstufenzeit. Weder die Betroffenen noch unsere Gesellschaft insgesamt können es sich leisten, dass immer noch viele Schülerinnen und Schüler die Schule ganz ohne Abschluss oder mit allzu geringen Qualifikationen verlassen. Es geht um die Zukunft unserer Kinder und unserer Gesellschaft.

Eine Verbesserung der Schulerfolge muss vor allem bei einer Veränderung des Unterrichts ansetzen. Damit sind das systematische Deutschlernen im gesamten Unterricht und eine Aufwertung der Herkunftssprachen der Migranten gemeint. Die Bezirksregierung Köln bietet deshalb in Kooperation mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI) den Grundschulen mit mehrsprachiger Schülerschaft und/oder einem hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Schichten das Projekt „DemeK-Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule“ an.

Die neue Normalität: mehrsprachige Klassen

- + unterschiedliche Muttersprache
- + unterschiedliche Deutschkenntnisse
- + unterschiedliche Herkunftskulturen
- + unterschiedliche Religionen

= Die Welt im Klassenzimmer





PISA macht uns alle wach:

20 % aller 15jährigen Schülerinnen und Schüler erreichten beim Lesen maximal die Kompetenzstufe I

50 % der Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte erreichten beim Lesen maximal Lesekompetenzstufe I

aber:

70% der Migranten besuchten die deutsche Schule von Anfang an

In keinem Land gab es eine stärkere Abhängigkeit der Leistung vom sozialen Umfeld!

Hauptschulbesuch Schuljahr 2005/2006:

**15 % aller deutschen Schülerinnen und Schüler
41 % aller ausländischen Schülerinnen und Schüler**

Schulabgänger ohne Abschluss:

**15 % der ausländischen Jugendlichen
7 % der deutschen Jugendlichen**

Gymnasialempfehlung :

Bei gleichen Lesefähigkeiten und gleichem sozialem Status bei Migrantenkindern fünfmal geringer als bei allen anderen!

In der vorliegenden Handreichung werden die Grundzüge dieses Programms vorgestellt und Anregungen und Materialien für die Arbeit in der 1. Klasse gegeben. Weiterführende Hinweise und aktuelle Informationen können im Internet eingesehen werden unter www.zmi-koeln.de.

Wenn nicht spätestens in der Grundschule mit einer guten Sprachförderung sowohl in der deutschen als auch in der Familiensprache begonnen und dies in der Sekundarstufe nicht fortgesetzt wird, werden sich die unten aufgeführten Ergebnisse kaum ändern.

Literatur:

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schüle-rinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen

Kölner Statistische Nachrichten, Heft 2/2006: Einwohner in Köln 2005

Julia Ann Krohne / Ulrich Meier / Klaus- Jürgen Tillmann (2005): Klassenwiederholungen: Geschlecht und Migration sind Risikofaktoren, in: Schulverwaltung NRW, Heft 6

Petra Stanat / Andrea Müller (2005): Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Horst Bartnitzky / Angelika Speck-Hamdham (Hrsg.), Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 120, Hemsbach

DEMEK

Leitidee

Multikulturelle Schulen arbeiten erfolgreich, wenn sie die Vielfalt ihrer Schülerschaft zum Ausgangspunkt ihres Handelns machen.

Multikulturelle Schulen erreichen besondere Erfolge, wenn sie nicht einfach additiv an den bestehenden Regelbetrieb besondere, nur für die Migranten gedachte Maßnahmen ankleben, sondern den gesamten normalen Schulalltag an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Kinder orientieren, die die Schule tatsächlich besuchen. Die Schülerinnen und Schüler einer Klasse oder Schule in all ihrer Vielfalt sind die richtigen Kinder. Es geht um nichts anderes als um das altbekannte Prinzip, dass Schule vom Kinde ausgehen muss. Dieses Prinzip gilt auch unter den heutigen Bedingungen einer mehrsprachigen Schülerschaft. Die Verbesserung des sprachlichen Lernens ist Teil eines Umgehens mit Heterogenität insgesamt, an dem sich die gesamte Schule beteiligt.

Ein produktives Umgehen mit der Vielfalt zeigt sich in den Grundschulen vor allem in den folgenden Bereichen:

- Multikulturelle Schulen erfordern ein spezielles Leitbild, eine Philosophie, die möglichen Maßnahmen eine gemeinsame Richtung, ein Ziel geben. Dieses Leitbild muss mit allen Beteiligten, der Lehrerschaft, der Schülerschaft und den Eltern erarbeitet, festgelegt und immer wieder überprüft, präzisiert und ergänzt werden. Von grundlegender Bedeutung ist dabei, dass die kulturelle, sprachliche oder religiöse Vielfalt der Schulklassen als Normalfall betrachtet wird, der große Chancen in sich birgt. Heterogenität darf nicht als Belastung für den schulischen Alltag gelten, als Fehler oder Defekt. Gefragt ist ein Schulprogramm oder ein Leitbild, das von einer Kultur der Anerkennung geprägt ist und in dem das Umgehen mit Vielfalt als Voraussetzung für das Funktionieren von Schule angesehen wird. Die Vielfalt wird zum Ausgangspunkt des gesamten schulischen Handelns.

- Die deutsche Sprache wird systematisch im gesamten Unterricht gefördert. Als besonderer Schwerpunkt wird die konzeptionelle Schriftlichkeit, das gehobene Sprachniveau betrachtet. Daran beteiligen sich alle Lehrpersonen der Schule. Dazu gehört auch, dass die vom Land zur Verfügung gestellten Ressourcen, vor allem die Integrationshilfestellen, effektiv verwendet werden.

- Die Herkunftssprachen der Familien mit Zuwanderungsgeschichte erhalten einen wichtigen Stellenwert. Die Muttersprache ist ein wesentlicher Bestandteil der menschlichen Kultur. Wenn sie in der Schule anerkannt und gepflegt wird, dann wird den Familien nicht deutscher Herkunft das Gefühl vermittelt, dass sie willkommen sind, es entsteht ein Klima des Vertrauens. Dieses Klima motiviert die Kinder beim Lernen und schafft neue Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Schule und Elternschaft. Der kanadische Sprachwissenschaftler Jim Cummins weist darauf hin, dass gute Kenntnisse in der Muttersprache keine Überforderung darstellen und den Erwerb der Zweitsprache (in unserem Fall der deutschen Sprache) nicht behindern. Er begründet dies damit, dass Fähigkeiten in der gehobenen Sprache aus einer Sprache in die andere übertragen werden können.

In der Praxis gibt es zur Förderung der Herkunftssprachen viele Möglichkeiten, die an den einzelnen Schulen je nach den Bedingungen und Ressourcen unterschiedlich genutzt werden: In der Schülerbibliothek werden Kinderbücher in den Sprachen angeboten, die in der Schule gesprochen werden, im Unterricht werden im Sinne einer „aufgeklärten Einsprachigkeit“ (wie wir sie aus dem Fremdsprachenunterricht kennen) die Herkunftssprachen als Erklärsprache ausdrücklich zugelassen, Muttersprachlicher Unterricht findet statt und wird möglichst didaktisch und methodisch mit dem Regelunterricht vernetzt etc.

Leitidee

LEITIDEE:
HETEROGENITÄT ALS CHANCE

1. Schwerpunkt
Pädagogische
Schulentwicklung
2. Schwerpunkt
Interkulturelles Lernen
3. Schwerpunkt
Deutschlernen im
gesamten Unterricht
4. Schwerpunkt
Förderung der
Mehrsprachigkeit

■ Das interkulturelle Lernen wird gefördert. Die Lebenswelten der gesamten Schülerschaft werden in den Unterricht und das Schulleben einbezogen. Dazu gehört auch, dass die Kulturen aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigt werden, gerade auch ihre Erfahrungen, in verschiedenen Kulturen leben zu können.

■ An der Verbesserung der Deutschkenntnisse, der Anerkennung der Herkunftssprachen und der Pflege des interkulturellen Lernens wird systematisch gearbeitet. Das gesamte Kollegium ist verantwortlich für die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen. Um diese Aufgabe bewerkstelligen zu können, ist eine innerschulische Steuerung notwendig. Dafür sorgen vor allem die schulischen Steuergruppen, die sich von dem Gedanken tragen lassen, die Unterrichtsentwicklung insgesamt teamorientiert, systematisch und die ganze Schule umfassend voranzutreiben. Unterrichtsentwicklung ist in multikulturellen Schulen ohne sprachliches und interkulturelles Lernen nicht denkbar.

Literatur:

Ingrid Gogolin (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster / New York

Mechtild Gomolla (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz, Münster

Stefan Mächler u.a. (2001): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld, Zürich

Peter Rüesch (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung, Zürich

Inge Thul / Metin Çetin (2005): Unterrichtskonzept "koordiniertes Lernen" in Kölner Schulen, Broschüre der Bezirksregierung Köln

DEWEK

Aspekte der Qualitätsarbeit

Normen	Kriterien	Indikatoren
Die Schule hat ein eigenes Leitbild, das ihre multikulturelle und mehrsprachige Wirklichkeit aufnimmt.	Die Lehrkräfte sind sich einig, dass die Integration der Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft zu ihren wichtigsten Zielen gehört. Die Lehrkräfte sind sich einig, dass alle Kinder und Jugendlichen ungeachtet ihrer unterschiedlichen sprachlichen oder kulturellen Herkunft Schulerfolge erreichen, die zumindest dem durchschnittlichen Niveau in Köln entsprechen.	Das Leitbild ist Teil des Schulprogramms. Jährlich findet eine Standortbestimmung statt.
Die Lehrkräfte arbeiten über die mündliche Alltagskommunikation hinaus an der Förderung der konzeptionellen Schriftlichkeit der Schülerschaft, das bedeutet vor allem an der Fähigkeit zur Texterstellung und Texterschließung.	Ein entsprechendes Lernen findet im gesamten Unterricht statt, im Deutsch- wie im Fachunterricht. Sprachliches Lernen erfolgt als Spiralcurriculum: bestimmte sprachliche Strukturen werden immer wieder in unterschiedlichen Kontexten angeboten.	Der Regelunterricht räumt Unterrichtszeit zum sprachlichen Lernen ein. Der Förderunterricht ist auf die individuelle Förderung ausgerichtet im Sinne einer Vertiefung des im Regelunterricht Gelernten.
Die Schule hat ein umfassendes Sprachkonzept, das die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerschaft mit einbezieht.	Lehrkräfte und Schülerschaft schätzen den sprachlichen Reichtum der Schüler/innen. Die Lehrkräfte betrachten die Würdigung der Herkunftssprachen als notwendigen und motivierenden Faktor für das Erlernen der deutschen Sprache.	Die Lehrkräfte für den Herkunftssprachlichen und den Regelunterricht koordinieren Inhalte und Methoden ihres Unterrichts. Es gibt eine Übereinkunft, wann die verschiedenen Herkunftssprachen innerhalb und außerhalb des Unterrichts verwendet werden.
Alle Lehrkräfte sind gemeinsam verantwortlich für die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler.	An der Schule werden zweckdienliche Rollen zur Konzeptumsetzung herausgebildet. Das Kollegium bildet sich in der Sprachförderung weiter. Die Schule arbeitet mit außerschulischen Partnern zusammen.	Die Verbesserung der sprachlichen Kompetenzen ist „Chefsache“ der Schulleitung. Für Koordinationsaufgaben beruft die Schulleitung einen oder ggf. mehrere Sprachbeauftragte. Sie haben regelmäßigen Kontakt zur Schulleitung und sind ggf. Mitglied der schulischen Steuergruppe. Die außerschulischen Anbieter werden über die Koordinatoren in das Sprachförderkonzept integriert.



Kinder entwickeln Aufmerksamkeit für Sprache

Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen erfordert eine Didaktik der Mehrsprachigkeit, die den muttersprachlichen, fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht zu einem einheitlichen Konzept miteinander verbindet.

Allerorts wird die Notwendigkeit beschworen, die sprachlichen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte zu verbessern. Offen bleibt allerdings die Frage, wie dies denn genau geschehen kann. Dafür sind die Lehrkräfte in der Regel nicht ausgebildet, und an vielen Stellen macht sich Ratlosigkeit breit.

■ Didaktiken für Deutsch als Muttersprache und für den Fremdsprachenunterricht haben an unseren Schulen eine lange Tradition. Entsprechendes Handwerkszeug lernen die Lehrkräfte in der Lehrerbildung. Fortbildungen, Zeitschriften oder Tagungen sorgen für einen lebendigen Erfahrungsaustausch und die notwendige Weiterentwicklung. Es hat sich aber gezeigt, dass die ausschließliche Orientierung an einer muttersprachlichen Didaktik den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in den Klassen nicht mehr gerecht wird. Die sprachlichen Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, die mehrsprachig aufwachsen und Deutsch als Zweitsprache erlernen, werden viel zu wenig berücksichtigt. Sie treten eher als Störfaktoren im Unterricht auf, nicht als Ausgangspunkt für schulisches Lernen. Notwendig ist deshalb eine Didaktik für mehrsprachige Klassen, in denen Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Muttersprache (auch solche aus bildungsfernen Schichten) und mit Deutsch als Zweitsprache gemeinsam lernen. Sie muss den muttersprachlichen, fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht zu einem einheitlichen Konzept verbinden, so dass alle Kinder zu ihrem Recht kommen und gemeinsam miteinander lernen können.

■ Der Unterricht in Deutsch als Muttersprache setzt die Kenntnis der deutschen Sprache voraus. Schulisches Lernen konzentriert sich auf den Erwerb der Schriftsprache und deren Nutzung, die Reflexion über die Sprache, damit ihr Funktionieren bewusst gemacht wird, und die Beschäftigung mit der Literatur. Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache befinden sich aber vielfach noch im Prozess des Erlernens der deutschen Sprache. Für sie ist es zunächst wichtiger, z.B. die korrekte Adjektivform zu gebrauchen als Wortarten in einem Text bestimmen zu können.

Zweitsprachler schreiben von Klasse 1 an freie Texte, obwohl sie die deutsche Sprache noch nicht richtig beherrschen. Das bedeutet, dass viele Kinder ihre unfertigen Deutschkenntnisse, also ihre Lernersprache, verschriftlichen. Damit das freie Schreiben nicht eine ständige Überforderung bleibt, muss es ergänzt werden durch ein altersgemäßes Einüben grammatikalischer Formen und Strukturen. Das entsprechende Sprechen und Schreiben mit Hilfe vorgegebener Muster, das im nächsten Kapitel genauer beschrieben wird, ist keine Alternative zum freien Schreiben und soll es auch nicht ersetzen. Vielmehr soll es die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, mit der Zeit auch eigene korrekte freie Texte zu verfassen.

Deutsch als Muttersprache (DaM)	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	Deutsch als Fremdsprache (DaF)
<ul style="list-style-type: none"> • natürlicher Erwerb der Sprechsprache • gesteuerter Erwerb der Schriftsprache 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb durch Zwang zur Nutzung, bevor ein altersgemäßer Sprachstand erreicht worden ist • Gefahr der Fossilierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Erwerb nur durch Vermittlung • kein Zwang zur Nutzung • kommunikativer Ernstfall wird auf die vermittelten Sprachstrukturen beschränkt bzw. auf einen Zeitpunkt, zu dem die dafür erforderlichen Sprachstrukturen vermittelt worden sind.

■ Es muss geklärt werden, was die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler von selber lernen und wo sie die spezifische Hilfe der Schule benötigen. Sie eignen sich rasch das Alltagsdeutsch an, das zur mündlichen Kommunikation ausreicht. Notfalls werden die nichtbedeutungstragenden sprachlichen Elemente weggelassen („Kann ich Klo?“), ohne dass die Verständigung dadurch behindert wird. Damit vollbringen sie eine große Leistung, die der Fremdsprachenunterricht in der Regel nicht erreicht. Allzu bekannt ist die Situation, dass man nach 4 Jahren Englischunterricht zu einem Schüleraustausch nach England fährt und feststellt, dass beim Einkaufen die richtigen Formulierungen fehlen.

Allerdings reichen die Kenntnisse in der Alltagskommunikation nicht für das schulische Lernen aus. Beim Lesen und Schreiben von Texten, aber auch beim fachgebundenen Unterrichtsgespräch, wird die normgerechte Standardsprache gefordert. Die konzeptionelle Schriftlichkeit unterscheidet sich deutlich vom konzeptionell Mündlichen. Die Fähigkeit zur mündlichen Verständigung entwickelt sich nicht automatisch zum Beherrschen der Schriftlichkeit weiter.

Die Vermittlung der normgerechten Standardsprache Deutsch ist eine entscheidende Aufgabe von Schule.

■ Die Folgen einer ausschließlichen Orientierung an einer muttersprachlichen Didaktik sind bekannt. Viele Kinder und Jugendliche erleben die Schule als eine Kette von Überforderungen und Misserfolgen, die Konzentrationsfähigkeit und die Anstrengungsbereitschaft lassen nach. Vermeidungsstrategien werden gelernt, z.B. rasches Sprechen, Ein-Wort-Antworten oder der Verzicht auf Äußerungen. Dieses Verhalten wird durch einen lehrerzentrierten Unterricht verstärkt, der auf Schülerseite wenig Raum für sprachliche Äußerungen und damit auch für richtiges Sprechen lässt. Manche machen sich auch Illusionen über ihre sprachlichen Fähigkeiten: Da sie sich ja in der mündlichen Kommunikation verständlich machen können, sehen sie gar nicht die Notwendigkeit weiteren sprachlichen Lernens und träumen ganz unrealistisch sogar von einer akademischen Berufsausbildung.

Die PISA-Studie hat nachdrücklich auf das Scheitern eines so organisierten sprachlichen Lernens aufmerksam gemacht. Die Ursachen für mangelhafte sprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache liegen nicht an dem mangelnden Elternwillen, fehlender Intelligenz oder dem Rückzug in die bequeme Parallelgesellschaft. Entscheidend ist von schulischer Seite das Festhalten an einer Didaktik, die für eine ganz andere Schülerschaft gedacht war, nämlich eine einsprachige deutsche. Notwendig ist ein Vorgehen, bei dem sich sprachlich gut entwickelte Schülerinnen und Schüler nicht unterfordert fühlen und gleichzeitig Zweitsprachler und Kinder aus bildungsfernen deutschsprachigen Schichten in ihrer Sprachentwicklung angemessen gefördert werden.

Literatur:

Ernst Appeltauer (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs, Berlin

Gerlind Belke (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung, Hohengehren

Jim Cummins (Universität Toronto): Die Bedeutung der Muttersprache mehrsprachiger Kinder für die Schule, zu lesen unter: www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de

Jim Cummins: Die fachliche und die politische Debatte über die Spracherziehung von Minderheiten: Behauptungen und Gegenbehauptungen über Lesen, gehobene Sprache, Pädagogik und Sprachstandsermittlung und die Beziehung all dessen zur schulischen Entwicklung zweisprachig aufwachsender Kinder. Zusammenfassung eines Arbeitspapiers für die Internationale Konferenz über Bilingualismus, Bristol, 20.4.2001, www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de

Gesa Siebert-Ott (2000): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Studie im Auftrag des Ministeriums für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung und des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung, Soest

Konzeptionelle Mündlichkeit	Konzeptionelle Schriftlichkeit
<ul style="list-style-type: none"> • dialogische, mehrseitige Kommunikation • kontextgebunden • wechselnde Themen • Feedback, Rückfragemöglichkeiten • emotionale Signale • Sprachplanung: rasch und vorläufig, • ständig korrigiert • sprachliche Richtigkeit nicht notwendig 	<ul style="list-style-type: none"> • einseitige Kommunikation • kontextunabhängig • ein durchgängiges Thema • kein Feedback möglich • sachliche Signale • Sprachplanung: längerfristig und endgültig • Sprachrichtigkeit notwendig



... im gesamten Unterricht

DemeK versteht sich als notwendiger Bestandteil eines sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern.

Wie können wir es schaffen, dass Kinder aus Familien, in denen zu Hause kein oder nur wenig Deutsch gesprochen wird, am Ende der Grundschulzeit besser als bisher gefördert worden sind und die im Lehrplan vorgesehenen Kompetenzerwartungen erreicht haben? Es reicht nicht aus, wenn den Kindern viele Gelegenheiten gegeben werden, sich im Unterricht mündlich zu äußern, z.B. im Morgenkreis, in der Hoffnung, dass sich im Laufe der Zeit durch das viele Sprechen die Sprachkenntnisse erweitern werden. Die Schülerinnen und Schüler benötigen zugleich strukturierte Angebote: Der Unterricht muss den Kindern genügend Zeit und Gelegenheit geben, korrektes Deutsch zu hören und zu sprechen, etwas später dann auch zu schreiben. Das bedeutet vor allem:

- Regelmäßigkeiten und Auffälligkeiten der zu lernenden Sprache sollten gefunden und nicht dozierend beigebracht werden. Explizite Regeln oder die grammatische Terminologie werden in der Primarstufe eher nebenbei erwähnt, sodass die Kinder sie am Ende der 4. Klasse mit Inhalt füllen können und die Terminologie beherrschen.

- Statt dessen sollten die Lehrpersonen (ästhetische) Texte auswählen, sie gut vorsprechen und von den Kindern oft sprechen lassen. (Am besten so, dass alle den Text schließlich auswendig können). Anschließend werden die Texte von den Kindern gezielt verändert. Auf diese Weise lernen sie implizit korrektes Deutsch.

Daraus ergibt sich eine Reihenfolge, die für den Unterricht von großer Bedeutung ist:

- Zuerst müssen die Kinder mit dem Inhalt und der Sprachstruktur vertraut sein.

- Dann können Inhalt und Struktur behandelt werden. Während dieser Behandlung werden die grammatischen Bezeichnungen der Wörter regelmäßig erwähnt, so dass sie am Ende der Grundschulzeit gefestigt sind.

Diese Überlegungen orientieren sich auch an den Ergebnissen der Hirnforschung, die besagen: Wenn eine Sprachstruktur oft genug gehört und gesprochen worden ist, wird beim (ersten und auch späteren) Spracherwerb eine interne Regelbildung in Gang gesetzt.

„Wir folgen beim Sprechen keinen Regeln. Gewiss, wir können im Nachhinein solche Regeln formulieren (was keineswegs einfach ist! Versuchen Sie doch einmal, eine deutsche Grammatik zu schreiben, also einfach einmal die Regeln aufzuschreiben, die sie ganz offensichtlich können). Wir folgen den Regeln aber ebensowenig, wie wir beim Laufen einer Regel folgen (obwohl auch das Laufen nach physikalischen und physiologischen Regeln beschrieben werden kann).“

Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg / Berlin: S. 73/75)

„Was Kinder brauchen, sind Beispiele. Sehr viele Beispiele und wenn möglich die richtigen und gute Beispiele. Auf die Regeln kommen sie dann schon selbst (...). Jedoch selbst dann, wenn es vermeintlich darum geht, eine Regel zu lernen, sind Beispiele wichtig. Nur dann, wenn die Regel immer wieder angewendet wird, geht sie vom expliziten und sehr flüchtigen Wissen im Arbeitsgedächtnis in Können über, das jederzeit wieder aktualisiert werden kann.“

(Spitzer, a.a.O. S. 78)

Die generative Textproduktion eignet sich für ein derartiges implizites sprachliches Lernen in besonderer Weise. Der mündliche und schriftliche Umgang mit Kinderliedern, Reimen, Kinderpoesie, Zungenbrechern, Bilderbüchern u.ä. bietet auch Kindern mit geringen Deutschkenntnissen die Chance, sprachlich richtige Texte zu produzieren. Sie übernehmen Teile des Originaltextes, z.B. die Satzstrukturen, füllen sie mit eigenen Inhalten und schaffen auf diese Weise neue eigene Texte. Die in den Basistexten auftretenden grammatischen Phänomene werden nicht explizit thematisiert, sondern nebenbei erwähnt. Die grammatischen Strukturen werden von den Schülerinnen und Schülern implizit erworben, indem

- der Basistext häufig wiederholt, am besten auswendig gesprochen wird, und

- das Wortmaterial für den eigenen Text gesammelt, bereitgestellt, verändert und eingesetzt wird.

Entdeckendes Lernen von Grammatikregeln wird vor diesem Hintergrund möglich.

Die generative Textproduktion gibt den Kindern die Möglichkeit, vorgegebene Textstrukturen für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse zu nutzen. Sie ist deshalb eine Form des kreativen Schreibens, eines produktiven Umgangs mit Literatur und damit des literarischen Lernens. Gleichzeitig wird damit der Grammatik- und Rechtschreibunterricht verbunden, da die poetischen Texte die Möglichkeit bieten, sich auf einzelne grammatische Phänomene zu konzentrieren und sie immer wieder zu sprechen und zu schreiben.

Wichtig ist die projektorientierte Einbindung des Sprachunterrichts: Eigene Texte, Lieder, Reime, kleine Szenen oder Bilderbuchtexte werden vor der ganzen Klasse vorgeführt, der Nachbarklasse gezeigt oder am Elternabend vorgestellt. Dadurch wird das Behalten erleichtert und zugleich Sprache als Element der Kultur erlebt, die es wert ist, öffentlich vorgetragen zu werden.

Die grammatischen Strukturen müssen immer wieder in unterschiedlichen Kontexten und mit immer wieder neuem Wortmaterial eingeübt werden, damit die Aufmerksamkeit der Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf spezifische sprachliche Schwerpunkte gelenkt werden kann. Ein Beispiel: die unregelmäßigen Verben. Die Behandlung im Unterricht beginnt mit einem Lied (z.B. das Zirkuslied aus dem Rumpelfax), daran schließt sich einige Zeit später die Behandlung eines Textes an (z.B. „An manchen Tagen ging nichts zusammen...“). Danach wird den Kindern eine Liste mit unregelmäßigen Verben, die ihnen bekannt sind, überreicht. (Diese Liste haben sie immer griffbereit, wenn ein Text im Präteritum geschrieben werden soll.)

Einige Wochen danach wird ein Gedicht behandelt, das mit den Abweichungen regelmäßige – unregelmäßige Verben spielt (z.B. „Ein schlechter Schüler“ von Bruno Horst Bull). Da das Wissen um die richtige Bildung der unregelmäßigen Verben nicht automatisch zum korrekten Gebrauch führt, müssen also immer wieder Gelegenheiten geschaffen werden, richtiges Deutsch zu hören, zu sprechen und zu schreiben.

Die generative Textproduktion eignet sich für den Frontalunterricht, der in mehrsprachigen Klassen deshalb von Bedeutung ist, weil der sprachlich korrekte Input für alle Kinder gesichert werden muss. Sie kann aber auch einbezogen werden in das individualisierte Lernen anhand individueller Arbeitspläne. Denn nachdem die Methode den Kindern bekannt gemacht worden ist, können sie eigene Beispiele in der Kleingruppe erarbeiten und anschließend der gesamten Klasse vortragen.

Die generative Textproduktion geht vom Konzept des ganzheitlichen Lernens aus:

- Klatsch-, Bewegungs- und Schulhofspiele fördern die Motorik, viele Spiele funktionieren nur dann, wenn die Kinder in der Lage sind, Sprache und Bewegung zu koordinieren. Hierfür sind sie auch bereit, viel zu üben: die Spiele werden immer wieder wiederholt, bis man mit dem Ergebnis zufrieden ist.

- Schulhofspiele leisten einen wichtigen Beitrag zum sozialen Lernen. Über das gemeinsame Spielen kann voneinander gelernt werden. Man geht miteinander um, lernt den anderen kennen; es entstehen Freundschaften, Absprachen werden getroffen, Meinungsverschiedenheiten müssen gelöst werden.

- Darüber hinaus ist die Schulung der Wahrnehmung nicht zu unterschätzen: Bei Abzählversen z.B. ist es von großer Wichtigkeit, genau zuzuhören und hinzusehen, da ein fehlerhaftes Abzählen unliebsame Auswirkungen auf den Fortgang des Spiels haben kann.

- Die Merkfähigkeit der Kinder wird durch Gesten, rhythmisches Sprechen und Singen unterstützt.

- Das Erlernen von Spielen und Liedern in den jeweiligen Herkunftssprachen der Kinder führt zu einer Würdigung der Sprachen, die die Kinder mit Zuwanderungsgeschichte mit in die Schule bringen.



Die Lernfortschritte der Kinder dokumentieren sich in Lernplakaten, allmählich wachsenden Listen und Tabellen (z.B. der unregelmäßigen Verben, der Deklination der Nomen, der wichtigsten Präpositionen mit dem jeweiligen folgenden Kasus...), eigenen Texten, Liedern oder Spielen. All dies kann beim Schreiben freier Texte oder im fachgebundenen Unterrichtsgespräch für eine flüssige und idiomatische Verwendung genutzt werden.

Von dem hier beschriebenen Ansatz profitieren alle Kinder in der Klasse, nicht nur die, deren Zweit- oder Drittsprache Deutsch ist, sondern auch die Kinder aus bildungsfernen deutschen Schichten sowie die Kinder mit guten Deutschkenntnissen. Diesen wird ein relativ großer Spielraum gegeben, ihrer Kreativität beim Substituieren freien Lauf zu lassen. Sie können längere und kompliziertere eigene Texte schreiben, sich an schwierigeren und längeren Basistexten orientieren und durchaus auch die vorgegebene sprachliche Form sprengen.

Das so verstandene ganzheitliche Konzept muss auch die Eltern der Kinder mit einbeziehen, was eine Öffnung der Schule für die Eltern bedingt.

DemeK...

- ist ein integratives Konzept: für alle Kinder, für den gesamten Deutschunterricht, für alle Fächer.
- legt den Schwerpunkt auf den Erwerb der gehobenen Sprache (konzeptionelle Schriftlichkeit)
- verbindet optimal Strukturvorgaben und Kreativität.
- verbindet grammatisches und literarisches Lernen.
- schafft für alle einen auf sie abgestimmten Lernzuwachs.
- ist ein wichtiger Baustein für ein erfolgreiches Lehren und Lernen in mehrsprachigen Schulen.

Denk

... ein Beispiel

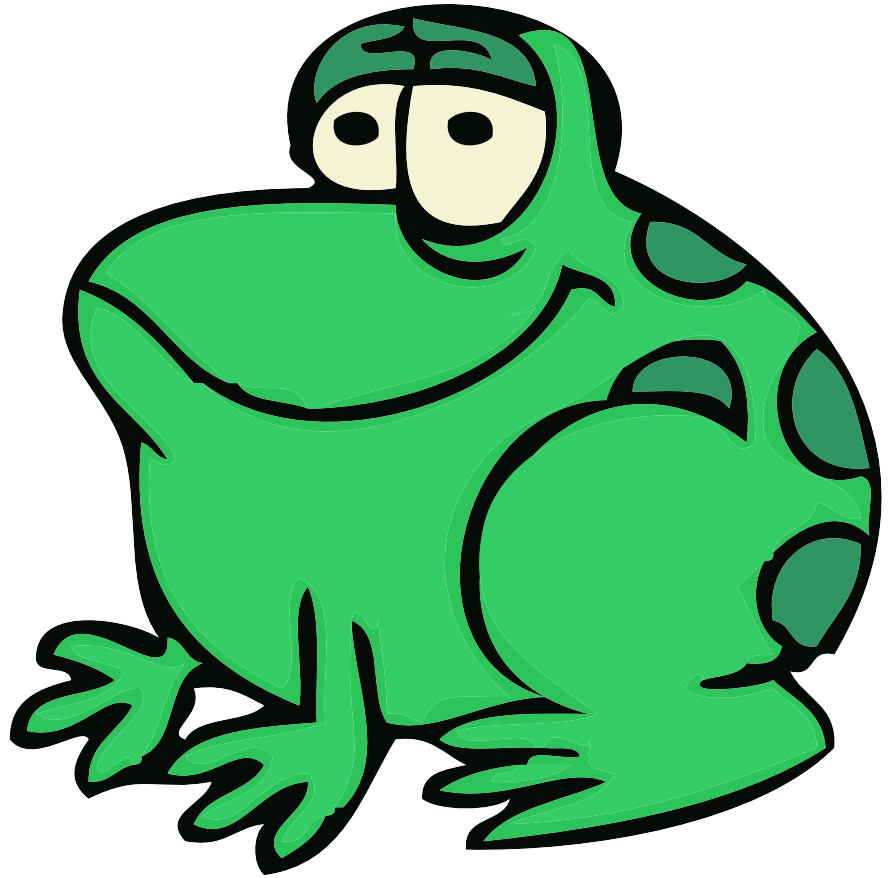
Basistext:

Denkt euch nur, der Frosch ist krank.
 Da liegt er auf der Ofenbank.
 Er quakt nicht mehr, wer weiß wie lang.
 Denkt euch nur, der Frosch ist krank.

Grammatikalische Ebenen:

- Personalpronomen, Nominativ Singular in allen drei Genera
- Genus der Nomen
- Verben in der Gegenwart, 3. Person Singular

Unterrichtsablauf			
Hinführung. Kleine Frosch-Geschichte erzählen			
Den Text vorsprechen, dann sehr oft sprechen lassen. Anschließend den Text schriftlich (Tafel, Arbeitsblatt) präsentieren und wiederholen.			
Gemeinsames Wörtersammeln: „Wer könnte noch krank geworden sein?“ Notieren an der Tafel / auf einem Sammelplakat	die Katze die Mama unsere Lehrerin	der Papa mein Freund der Hund alle Lehrer meine Eltern	das Lama das Baby das Krokodil
Gewünschtes Wort einsetzen und weitere Veränderungen von den Kindern finden lassen (hier: Pronomen- und Verb-Veränderung) Das passende Personalpronomen (er – sie – es) wird in die Wörterliste (voriger, dritter Schritt!) jeweils unter die roten, blauen und grünen Wörter eingetragen.	Textvariation: Denkt euch nur, die Katze ist krank. Da liegt sie auf der Ofenbank. Sie miaut nicht mehr, wer weiß wie lang. Denkt euch nur, die Katze ist krank.		
gemeinsam weitere passende Verben finden (Tafel, Sammelplakat)	die Katze miaut die Mama hilft die Lehrerin lacht	der Hund bellt der Papa kocht mein Freund malt	das Lama spuckt das Baby schreit das Krokodil frisst
Die Kinder schreiben ihre eigene Version auf.	Orhan hat geschrieben:		
Die Kinder stellen sich ihren Text in Partnerarbeit gegenseitig vor, danach allen Kindern der Klasse.	Denkt euch nur, meine Mama ist krank. Da liegt sie auf der Ofenbank. Sie kocht nicht mehr, wer weiß wie lang. Denkt euch nur, meine Mama ist krank.		



Denkt euch nur, der Frosch ist krank.

Da liegt er auf der Ofenbank.

Er quakt nicht mehr, wer weiß wie lang.

Denkt euch nur, der Frosch ist krank.

von _____



Abfolge bei der generativen Textproduktion

- Hinführen zum Text.
- Vorstellung des Basistextes durch Vorlesen, Vorspielen (Kassette), „dramatisiertes“ Präsentieren, Lesen lassen.
- Einprägen durch Lesen, (dialogisches) Vorlesen, Nachsprechen, Auswendiglernen, Inszenieren, Dramatisieren, Singen, Spielen.
- Entfernen eines bestimmten Elementes für die Substitution.
- Gegebenenfalls Lenken der Aufmerksamkeit auf sprachliches Phänomen: durch Markierungen (unterstreichen lassen), das Regelmäßige (manchmal auch das Besondere, Ausnahmen) benennen etc.
- Sprachliche Vorarbeit für die Substitution durch gemeinsames Wörtersammeln, Sammelplakate.
- Mündliche Substitution im Plenum.
- Produktion in Einzelarbeit durch Verschriftlichung eines eigenen Textes.
- Kontrollphase durch Partner- oder Gruppenkorrekturen, Schreibkonferenz, Hilfen zur Selbstkorrektur durch Lehrkraft, Lehrerkorrektur, Reinschrift.
- Präsentation zuerst mit einem Partner oder am Gruppentisch, Plenum, zu zweit vorlesen (Effekt: langsamer, lauter und genauer), Parallelklasse, Klassen- oder Schulfest, Elternabend, Wandaushang, Gedichtband etc.

Literatur:

- Gerlind Belke (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Nachsprechen, Mitmachen und Selbermachen, Hohengehren
- Gerlind Belke (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar, Hohengehren
- Gerhard Helbig, Joachim Buscha (2000): Leitfaden der deutschen Grammatik, Berlin und München
- Monika Lüth (2006): Generatives Schreiben – Sprachspiel und Textproduktion, in: KöBeS Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Heft 4
- Heidi Rösch, Hrsg. (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Unterrichtspraxis Grundschule, Braunschweig



... und der Lehrplan Deutsch

DemeK orientiert sich an dem Ziel, dass alle Kinder die vom Lehrplan vorgesehenen sprachlichen Kompetenzen erreichen.

Ein Zitat aus dem aktuellen Lehrplan Deutsch: „Sprachliche Schwierigkeiten von Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, bleiben oft zunächst verdeckt. Häufig haben sie für die mündliche Alltagskommunikation hinreichende Fertigkeiten entwickelt und können sich wirkungsvoll verständigen. Erst wenn sie mit den Anforderungen (...) schriftlicher Kommunikation an sprachliche Ausarbeitung und (...) Richtigkeit konfrontiert sind, zeigen sich Einschränkungen im Wortschatz, eine Begrenztheit der verfügbaren grammatischen Muster und spezifische Fehler.“ (Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne 2008)

Die Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 2 und Klasse 4 gelten für alle Kinder, also auch für die, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Angesichts der im Lehrplan benannten Schwierigkeiten sind besondere Maßnahmen im Unterricht notwendig. Die Aktivitäten im Regelunterricht sind daraufhin zu überprüfen:

- Welcher Sprachentwicklungsstand liegt vor?
- Welche Lernmöglichkeiten lassen sich für die Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen nutzen?
- Welche gezielten Maßnahmen unterstützen, vertiefen und erleichtern das sprachliche Lernen in allen Fächern, damit die gestellten Aufgaben bewältigt werden können?

DemeK ist keine Vorgehensweise, die von den Lehrpersonen nur in besonderen Unterrichtsstunden praktiziert werden sollte. Ein sprach-sensibler DemeK-Unterricht markiert über sämtliche Schuljahre der Weg zu den in den Lehrplänen formulierten Kompetenzerwartungen.

Welchen konkreten Beitrag bietet DemeK dabei in der Klasse 1 an?

Diese Frage soll anhand der vier Bereiche des Faches Deutsch genauer beantwortet werden. Diese vier Bereiche sind:

- mündliches Sprachhandeln,
- schriftliches Sprachhandeln, einschließlich Rechtschreiben,
- Umgang mit Texten und Medien,
- Sprache reflektieren.

Im Folgenden werden die für das Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen relevanten Kompetenzerwartungen für die Schuleingangsphase, hier nur für die Klasse 1, aus dem Lehrplan Deutsch, August 2008 zitiert. In der zweiten Spalte wird aufgeführt, durch welche konkreten Verfahren ein sprachsensibler Unterricht zum Erreichen dieser Ziele beitragen kann.

DEWEK

Sprechen und Zuhören

Auszüge aus den Richtlinien Deutsch	Kommentar aus der Sicht des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Klassen
<p>Schwerpunkte: (S.25)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verstehend zuhören • Gespräche führen • Zu anderen sprechen • Szenisch spielen 	<p>Die Entwicklung einer Gesprächskultur (verstehendes Zuhören, alltägliches miteinander Sprechen, erzählendes und appellierendes Sprechen, demokratisches Miteinandersprechen, szenisches Spielen) bietet viele Anlässe für sprachliches Handeln und Lernen.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.28) Verstehend zuhören Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler stellen Fragen, wenn sie etwas nicht verstehen.“</p>	<p>Der Wortschatz einiger ausgewählter Texte und Lieder bietet immer wieder Anlass, Fragen zu stellen.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.28) Gespräche führen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • beteiligen sich an Gesprächen • sprechen über eigene Gefühle • bringen eigene Ideen ein und äußern sich zu Gedanken anderer.“ 	<p>Kinder mit Deutsch als Zweitsprache können sich in der Regel im mündlichen Gespräch behaupten, auch wenn sie grammatikalisch unkorrekt sprechen. Viele Kinder lassen die nicht bedeutungstragenden Wörter weg und werden trotzdem verstanden. Unter dem kommunikativen Aspekt funktioniert ihre Sprache. Die Äußerung „Kann ich Klo?“ ist nicht missverständlich.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.28) Zu anderen sprechen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • sprechen verständlich (z.B. in angemessener Lautstärke und in angemessenem Tempo) • erzählen Erlebnisse und Geschichten • sprechen situationsangemessen (z.B. um Hilfe bitten, sich bedanken, sich entschuldigen).“ 	<p>Da auch in der mündlichen Kommunikation korrekt gesprochen werden sollte, bietet sich das Üben grammatikalisch korrekter Sätze (Satzsprachspiele) an. Erfahrungen zeigen, dass jedes Kind nach entsprechenden Übungsphasen in der Lage ist, zum Beispiel den Satz „Kann ich bitte zur Toilette gehen?“ anzuwenden.</p> <p>Viele Situationen bieten Lernanlässe für derartige „chunks“ (Satzbestandteile, hier: „zur Toilette“), die immer wieder verwendet und variiert werden können. (s.u. Beispiel 1: Satzsprachspiel)</p> <p>Ebenso bieten sich vorgegebene Satzanfänge an, die von den Schülern grammatikalisch korrekt beendet werden müssen: „Ich wünsche dir für die neue Schule, dass...“ Vor diesem Hintergrund ist dann auch ein Reden über Sprache möglich, das in dem Moment sinnvoll ist, wenn zuvor richtiges Sprechen stattgefunden hat.</p>

Fortsetzung
Schwerpunkt:
Zu anderen sprechen

(S.28)

Beispiel 1: Satzsprachspiel

Lernausgang ist die folgende Formulierung der Schüler: „Kann ich Klo?“. Mit den Kindern gemeinsam wird der grammatisch korrekte Satz überlegt: „Darf ich bitte zur Toilette gehen?“ Im Kreisgespräch wird der Satz vorgeprochen und von jedem Schüler nachgesprochen. Am nächsten Tag könnte im Kreisgespräch die Formulierung weiter geübt werden, jetzt zum Beispiel mit dem Austausch des Verbs: „Darf ich bitte zur Toilette hüpfen/kriechen/ fliegen...?“

Alle Kinder formulieren die gleiche Frage, nur mit einem anderen Verb. Der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt, und der Spaß, den diese Sprechrunden bereiten, ist dem Lernen sehr förderlich.

Am darauf folgenden Tag wäre eine Übung des „Chunks“ mit einer adverbialen Ergänzung im Dativ möglich: „Darf ich bitte mit meiner Freundin/mit meiner Schwester/mit meiner Puppe... zur Toilette gehen?“ Eine Ergänzung der Ausgangsfrage durch eine adverbiale Bestimmung der Zeit könnte sich im nächsten Kreisgespräch anbieten: „Darf ich bitte jetzt/morgen/sofort/gleich... auf die Toilette gehen?“

In diesen Übungsphasen ist es wichtig, dass die grammatisch korrekte Äußerung „Darf ich bitte zur Toilette...?“ immer gleich bleibt. Sie wird lediglich ergänzt bzw. es werden nur Wörter ausgetauscht, die die Struktur des „Chunks“ nicht verändern.

<p>Fortsetzung Schwerpunkt: Zu anderen sprechen</p> <p>(S.28)</p>	<p>Beispiel 2: Vorgegebene Satzanfänge grammatisch korrekt vervollständigen</p> <p>Nach einer Streitsituation wird im Rahmen der Streitschlichtung der Chunk „Es tut mir leid, dass ich“ geübt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kreisgespräch zur Situation Streitschlichtung • Aufgabe: Satz grammatikalisch korrekt beenden • Lehrer/Mitschüler verbessern • Streitschlichtung wird szenisch gespielt als Anbahnung für konkrete Situationen. <p>Aus dem Lehrplan Deutsch werden die folgenden Aufgabenschwerpunkte und Unterrichtsgegenstände (Klasse 1 und 2) im Bereich des mündlichen Sprachhandelns berücksichtigt:</p> <p>verstehendes Zuhören:</p> <ul style="list-style-type: none"> • andere zu Ende sprechen lassen • spontan Verständnis zeigen durch sprachliche und nicht-sprachliche Rückmeldungen • gezielt zuhören und nachfragen <p>alltägliches miteinander Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in alltäglichen Situationen miteinander sprechen • Rituale entwickeln bei Gesprächen im Kreis, in der Gruppe, mit der Partnerin bzw. dem Partner <p>erzählendes, sachbezogenes und appellierendes Sprechen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sich über Sachverhalte verständigen: etwas mitteilen oder erklären, Informationen erfragen und weitergeben • zu anderen sprechen, um sie zu etwas zu veranlassen: sie auffordern, etwas zu tun, um Hilfe bitten, Mut machen
<p>Schwerpunkt: Szenisch spielen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler • spielen kleine Rollen.“</p> <p>(S.29)</p>	<p>DemeK bietet genügend Texte, in denen Rollen eingeübt und szenisch dargestellt werden können. Manche dieser Texte eignen sich gut zu kreativen Veränderungen im Sinne von DemeK. Außerdem lassen sich einige kleine Erzählungen so in Dialogform umwandeln, dass die Kinder einzelne Rollen sprechen können.</p>
<p>„Der Strukturalismus behauptete, dass der Lerner die Regeln des Sprachsystems beherrsche und deswegen im Stande sei, korrekte Sätze zu erzeugen. Mittlerweile scheint es aber plausibel, dass ein wichtiger Teil des Spracherwerbs in der Fähigkeit besteht, lexikalische Phrasen als unzerteilte Einheiten oder „chunks“ hervorzubringen und dass diese chunks zu den Rohdaten werden, durch welche der Lerner beginnt, Sprachmuster und Sprachformen wahrzunehmen, und all die anderen Merkmale der Sprache, die man normalerweise als Grammatik bezeichnet.“</p> <p>Übersetzt aus: Michael Lewis „The Lexical Approach“, London 2002 (Erstausgabe 1993), S. 95</p>	

DEMEK

Schreiben

Auszüge aus den Richtlinien Deutsch	Kommentar aus der Sicht des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Klassen
Schwerpunkte: (S.26) <ul style="list-style-type: none"> • Über Schreibfertigkeiten verfügen • Richtig schreiben 	
Schwerpunkt: (S.29) Über Schreibfertigkeiten verfügen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • können den PC als Schreibwerkzeug nutzen.“ 	Die Anfangszeile(n) der häufig gesprochenen oder gesungenen Texte können noch einmal in „schöner“ Druckschrift am PC entweder direkt abgeschrieben oder nach Gehör geschrieben und anschließend vom Kind selbst nach Vorlage korrigiert werden.
Schwerpunkt: (S.30) Richtig schreiben Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler <ul style="list-style-type: none"> • schreiben bekannte Texte mit überwiegend lautgetreuen Wörtern fehlerfrei ab • nutzen Abschreibetechniken.“ 	Das, was schon oft gesprochen worden ist und vielleicht schon auswendig gekannt wird, eignet sich ganz besonders zum Abschreiben, z.B. kleine Reime und lyrische Texte, die für Demek typisch sind. Kinder entwickeln ihr Rechtschreibgespür vor allen Dingen dann, wenn während des gesamten Unterrichts für das Entdecken von Rechtschreibphänomenen Zeit gegeben wird. Isolierte Übungen führen nicht zu einer Rechtschreibsicherheit.

DEWEK

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Auszüge aus den Richtlinien Deutsch	Kommentar aus der Sicht des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Klassen
<p>Schwerpunkte: (S.27)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über Lesefähigkeiten verfügen • Texte erschließen/ Lesestrategien nutzen • Texte präsentieren • Mit Medien umgehen 	<p>Die generative Textproduktion fördert den Aufbau einer Lesekultur und die Anwendung von Lesestrategien, indem sich die Schülerinnen und Schüler mit den Inhalten der Gedichte und Texte auseinandersetzen und ihre eigenen Gedanken in die (hier: mündliche) Textproduktion einbauen.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.31) Über Lesefähigkeiten verfügen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • lesen kurze altersgemäße Texte und beantworten Fragen zum Text.“ 	<p>In ritualisierten Leserunden können Texte ausgewählter Autoren aussagekräftig bildlich oder szenisch präsentiert und gehört werden.</p> <p>Indem die Kinder angehalten werden, aus einer größeren Anzahl von Bilderbüchern mit kurzen Texten sich immer wieder eins auszuwählen, über das sie später erzählen oder das sie selber vorlesen wollen, werden anfangs unbewusst, später immer gezielter, Auswahlkriterien benannt und besprochen.</p> <p>Aus der Stadtbücherei oder der eigenen Schul- oder Klassenbibliothek werden gefundene Passagen vorgetragen und begutachtet.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.32) Texte erschließen/ Lesestrategien nutzen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren Leseerwartungen • äußern Gedanken und Gefühle zu Texten • gestalten einfache Texte um.“ 	<p>Mit Hilfe von Bildern, Signalwörtern oder Überschriften stellen die Kinder Vermutungen über den Inhalt der Bilderbuchgeschichte an.</p> <p>Alle Texte sind so ausgewählt, dass die Erlebniswelt der Kinder berücksichtigt wird und sie ihre Gedanken und Gefühle dazu äußern können.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.33) Mit Medien umgehen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase: „Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen Medien als Anreiz zum Sprechen, Schreiben und Lesen.“ 	<p>Der Einsatz von einem Aufnahme- und Wiedergabegerät bietet den Kindern Anreiz zum Sprechen ihrer gelernten kleinen Gedichte, kurzen Zungenbrecher und Abzählreime.</p>



Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Auszüge aus den Richtlinien Deutsch	Kommentar aus der Sicht des Lehrens und Lernens in mehrsprachigen Klassen
<p>Schwerpunkte: (S.27)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sprachliche Verständigung untersuchen • An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten • Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken • Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden 	
<p>Schwerpunkt: (S.33)</p> <p>Sprachliche Verständigung untersuchen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase:</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Wirkungen unterschiedlicher sprachlicher Mittel (z.B. für Entschuldigungen, Begrüßungen).“ 	<p>Besonders in den für DemeK wichtigen sog. ‚Sprachrunden‘ wird den Schülerinnen und Schülern deutlich, mit welchen sprachlichen Mitteln sie wirkungsvoll agieren können. Unterschiedliche Nuancen werden ausprobiert und in der Wirkung auf den Adressaten erlebt.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.34)</p> <p>An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase:</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • sammeln und ordnen Wörter • erschließen den Sinngehalt von Wörtern im Kontext.“ 	<p>Wenn Schülerinnen und Schüler mit DemeK-Texten umgehen, dann wird innerhalb des vorliegenden Kontextes natürlich von den vorkommenden Wörtern der „Sinngehalt erschlossen“ und es werden unter einer für den jeweiligen Text wichtigen Fragestellung Wörter gesammelt und geordnet.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.34)</p> <p>Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase:</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • finden Unterschiede in Sprachen • sprechen über Auffälligkeiten in unterschiedlichen Sprachen.“ 	<p>Das von den Kindern implizit erworbene Wissen um grammatische Strukturen ist die Grundlage dafür, sich später über Sprache mit der notwendigen Begrifflichkeit auszutauschen.</p> <p>Die Sprachen, die die Kinder mit ins Klassenzimmer bringen, werden selbstverständlich aufgegriffen und in der 1. Klasse mit in das Begrüßungs- und Abschiedsritual aufgenommen. DemeK-Texte in anderen Sprachen werden parallel zu den deutschen kennen gelernt.</p>
<p>Schwerpunkt: (S.34 f)</p> <p>Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4:</p> <p>„Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> • verwenden grundlegende Fachbegriffe beim Untersuchen von Sprache und Sprachgebrauch.“ 	

DEMEK

Grundlegende sprachliche Strukturen

Der Lehrplan benennt beim „Schwerpunkt: Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden“ eine Liste „verbindlicher Fachbegriffe – Klasse 1 bis 4“, gegliedert nach den Ebenen Wort, Satz, Text und Situation. Sie dienen dazu, die Reflexion über das Funktionieren der deutschen Sprache, auch im Vergleich mit anderen Sprachen, strukturiert und systematisch führen zu können. In mehrsprachigen Klassen muss diese Liste eine weitere Funktion erfüllen. Mit ihrer Hilfe können nämlich zugleich die Schwierigkeiten der deutschen Sprache, die „Stolpersteine“ zusammengestellt werden, die in der Schule erarbeitet werden müssen. Die Kategorie „Adjektiv“ ist also sowohl als verbindlicher Fachbegriff wie auch als Hinweis auf den Stolperstein „Adjektivflexion“ (die in der deutschen Sprache besonders komplex ist) zu verstehen.

Aus den Vorgaben des Lehrplans ergeben sich dabei die folgenden Zielsetzungen für die vier Grundschuljahre.

Am Ende der Grundschulzeit sollen die Kinder das Deutsche so sprechen und schreiben können, dass ihre Leistungen den Kompetenzerwartungen des Lehrplans annähernd entsprechen.

Vom ersten bis letzten Schultag der vier- bis fünfjährigen Grundschulzeit gibt es ein durchstrukturiertes Programm. Am Ende der 4. Klasse gehen die Kinder mit ihrem „Hilfspaket“ (s.u.) in die weiterführende Schule.

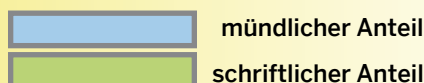
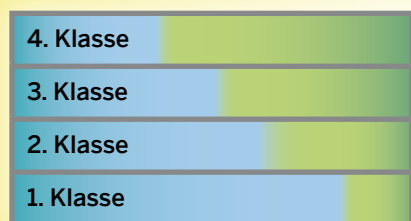
Der Anteil des Mündlichen im ersten Schulbesuchsjahr ist naturgemäß größer als in all den folgenden Jahren: viele verschiedene Sprachspiele, tägliches Singen, Vorlesen altersangemessener anspruchsvoller Bilderbücher (Es ist wichtig, täglich unterschiedliche Arten von guten Sprachbeispielen zu geben!), die Artikelsensibilisierung und die Arbeit mit Rechtschreibkärtchen werden initiiert. Leseübungen werden nicht an Satzfragmenten vollzogen.

Drei Plakate in den Artikelfarben hängen im Klassenzimmer und „wachsen“ im Laufe der Jahre.

Am Ende der Eingangsstufe können die Schülerinnen und Schüler schon an kleinen Substitutionstexten arbeiten. Bei dieser Arbeit muss man sich für einen grammatikalischen Schwerpunkt entscheiden; bewährt haben sich:

- Nomina im Nominativ und Akkusativ Singular
- Pronomina im Nominativ und Akkusativ Singular
- Verbkonjugation im Präsens
- Adjektive (noch kein Fokus auf deren Deklination)
- erste Präpositionen

Die Arbeit mit (Bilder-)Büchern und den Rechtschreibkärtchen wird fortgesetzt.



Auch im 3. Schulbesuchsjahr ist der Anteil des Mündlichen noch relativ groß.

Die (schriftlichen) Substitutionstexte werden dem Können entsprechend etwas umfangreicher, wobei jetzt der grammatikalische Schwerpunkt sein kann:

- Verben im Perfekt, Imperfekt und Futur
- trennbare und unregelmäßige Verben
- transitiv und intransitiv gebrauchte Verben
- erste Präpositionen mit nachfolgender Nomen-deklination
- zusammengesetzte Nomina
- Anbahnung der Wechselpräpositionen

Die Anzahl der persönlichen Rechtschreibkarten wächst. Das Lesetagebuch wird zur Normalität.

Bei der Arbeit im letzten Grundschuljahr hat sich gezeigt, dass erst hier folgende Schwerpunkte behandelt werden können:

- Nomina im Genitiv
- Verben im Passiv
- Adjektivdeklination

Zu betonen ist, dass das einzuübende grammatikalische Phänomen erst in vielen verschiedenen Zusammenhängen eingespielt werden sollte, bevor es den Weg an die Plakatwand findet.

Vor dem Übergang in eine weiterführende Schule ist also mit den Schülerinnen und Schülern im Laufe der Grundschulzeit viel erarbeitet worden. Alles hat nach und nach den Weg an die Klassenzimmerwand gefunden. Es kann nun als „Hilfspaket“ geschnürt werden (laminierte Blätter), um es den Kindern für weitere Spracharbeiten an die Hand zu geben.



Lehrpersonen und Unterricht in mehrsprachigen Klassen

Die Lehrpersonen, die in mehrsprachigen Klassen unterrichten, benötigen spezifische Kompetenzen. Sie sind auch Sprachvermittler der deutschen Sprache.

Wenn der Spracherwerb der Kinder in mehrsprachigen Klassen auch implizit erfolgt, so muss doch das sprachliche Lernen von den Lehrerinnen und Lehrern sehr genau geplant werden. Wichtig ist, dass sie das Dozieren über Sprache vermeiden. Das Sprechen über Sprache sollte nur dann erfolgen, wenn vorher genügend richtig gesprochen worden ist.

Orientierungspunkt für den Unterricht sind die Schwierigkeiten, die „Stolpersteine“ der deutschen Sprache. Sie sind den Lehrpersonen bekannt, im Notfall muss man zu einer übersichtlichen Grammatik der deutschen Sprache greifen. Empfohlen werden soll in diesem Zusammenhang der „Leitfaden der deutschen Grammatik“ von Gerhard Helbig und Joachim Buscha (Berlin/München 2000).

Ausgehend von den Stolpersteinen kann man sich ganz bewusst für einen sprachlichen Input entscheiden, wobei die Kinder eher unbewusst Schwieriges sprechen und schreiben, und zwar immer wieder, damit es zur Gewohnheit wird. In jedem kleinen Reim ist mindestens ein Stolperstein versteckt, z.B. ein Relativpronomen, ein unregelmäßiges Verb, ein dekliniertes Adjektiv, ein Imperativ oder eine Präposition, die ein in bestimmter Weise dekliniertes Nomen oder Pronomen verlangt.

Wichtig ist, dass man sich beim Behandeln eines Textes auf einen oder maximal zwei Stolpersteine konzentriert und die möglichen anderen beiseite lässt. Diese Konzentration bedeutet, dass die Lehrperson einen spezifischen Stolperstein in den Mittelpunkt rückt. Die Kinder merken dies höchstens daran, dass die Lehrerin auf ein Phänomen besonders eingeht und andere eher oberflächlich streift, wenn eine grammatische Unkorrektheit beim Sprechen oder Schreiben erfolgt.

Der Spracherwerb der Kinder erfordert Kontinuität und einen langsamen Aufbau. Mündliche Sprachspiele sollten täglich in der Klasse stattfinden, auch wenn es nur um 10 Minuten geht. In größeren Abständen sollte ein Text zum generativen Schreiben bearbeitet werden. Dabei geht es nicht darum, ein grammatisches Thema, z.B. die unregelmäßigen Verben wie in einer Unterrichtseinheit abzuhandeln. Man kann nicht davon ausgehen, dass alle Schülerinnen und Schüler nach einem Beispiel zur generativen Textproduktion die zu behandelnde grammatische Struktur auch aktiv beherrschen. Vielmehr müssen die Phänomene immer wieder, mit immer neuen Beispielen geübt werden.

Für die Lehrpersonen ist es wichtig, ihre eigene Sprache auf ihre Verständlichkeit und Genauigkeit hin zu überprüfen. Sie ist ein wichtiges sprachliches Vorbild in der Klasse. Wenn es z.B. in dem Gedicht „Hauspruch“ um die Endung des Verbs in der 1. Person Singular Präsens geht („da wohne ich“ statt des umgangssprachlichen „da wohn ich“), muss die Endung auch deutlich gesprochen werden.

Die Rolle als Sprachlehrer für die deutsche Sprache ist für viele Lehrpersonen neu, ungewohnt und belastend. Eine Vorbereitung in der Lehrerbildung hat in der Regel nicht stattgefunden. Die Erfahrung zeigt aber, dass die Kinder die generative Textproduktion sehr dankbar annehmen, dass sie Freude und unerwartete Kreativität zeigen und Lernerfolge nicht ausbleiben. Mehrsprachigkeit wird erst dann zu einem Problem, wenn Schule immer noch so organisiert ist, als ob in der Klasse lauter einsprachige, Deutsch sprechende Kinder säßen. Die Chancen und Möglichkeiten der Mehrsprachigkeit zu entdecken und darauf angemessen zu reagieren, ist hochinteressant und kann zu mehr Zufriedenheit im eigenen Beruf beitragen.

DEMMEK- MATERIAL

Materialien für die 1. Klasse

DEMEEK-MATERIAL

Artikelsensibilisierung

Unterrichtsanregung

Die Artikelsensibilisierung nimmt insgesamt einen Zeitraum von etwa 4 Wochen ein.

1. Stunde

Auf den Boden wird ein großer Bogen blaues Tonpapier gelegt, die Kinder sitzen so, dass alle ihn sehen können. Nacheinander legen die Kinder nicht zu große Gegenstände (Armband, Stift, Schuh, Mäppchen, Radierer, ...) auf diesen Bogen.

Sie werden aufgefordert, diese Gegenstände zu sortieren. (3 bis 4 Kinder tun dies und erklären jeweils danach, warum sie es derart gemacht haben. Es zeigt sich, dass Ordnungsprinzipien gefunden werden (z.B.: „Das gehört zur Schule.“ oder „Die haben alle Rot (Blau/Rosa/ ...) drin.“), aber nicht jenes Prinzip, nach dem dann die Lehrerin die Gegenstände legt (maskuline („der-Wörter“) auf den Bogen, die anderen neben den Bogen). Sie fragt nun die Kinder, ob sie herausfinden können, warum die Dinge nun in der neuen Weise geordnet wurden.

Durch wiederholtes Benennen der Gegenstände mit der Betonung auf „der“ finden die Kinder meist dieses Ordnungsprinzip.

Kleine Bilder, auf denen Gegenstände zu sehen sind, denen maskuline Substantive entsprechen, werden von den Kindern ausgemalt und von der L auf den Bogen geklebt. In der Mitte des Bogens steht „der“. Der Bogen wird an die Wand gehängt.

2. Stunde

Blaue Aufkleber-Punkte werden auf („maskuline“) Dinge geklebt, die sich in der Klasse befinden. (L stellt sich neben das blaue Plakat: „Habt ihr eine Idee, wohin ich diesen blauen Punkt kleben könnte?“)

Bilder der Anlaut-Tabelle werden ebenfalls mit diesen Punkten versehen und anschließend mehrmals benannt. (Da es sehr wichtig ist, dass eine Anlaut-Tabelle erst dann zum Anlaut-Hören benutzt wird, wenn alle Abbildungen auch auf Deutsch benannt werden können, ist dies eine gute zusätzliche Übung fürs Lernen der Anlaut-Wörter.)

Auf hellblaue DIN A4- Blätter zeichnen die Kinder Dinge, die „ein ‚der‘ haben“. Wenn keine solchen Blätter vorhanden sind, zeichnen sie diese Dinge auf weißes Papier und umrahmen sie anschließend blau.

Dann ein Bewegungsspiel: L nennt unterschiedliche Wörter mit Nominativ-Artikel aller drei Genera (z.B.: „die Schule, der Junge, das Auto, die Mutter, der Tisch, ...“). Immer, wenn die Kinder ein maskulines Wort hören, knien sie sich neben den Stuhl.

Unterrichtsanregung

3. Stunde

Diese Stunde findet nach ungefähr 14 Tagen statt.

Wie 1. und 2. Stunde, nur handelt es sich jetzt um Neutrum-Wörter und einen grünen Tonpapierbogen. Die Kinder kommen jetzt schnell auf den (das-) Artikel als Ordnungsprinzip.

Ausgemalte Bilder (s.o.) und später grüne Punkte (s.o.) werden aufgeklebt, grüne und blaue Anlaut-Wörter werden mehrmals benannt. In der Mitte des Plakats steht „das“.

Wichtig: Das blaue und grüne Plakat sollten nebeneinander aufgehängt werden, weil so später besser sichtbar gemacht werden kann, dass einige grammatische Phänomene bei maskulinen und Neutrum-Wörtern gleich sind.

Lied (oder als rhythmischen Text sprechen):

Ich bin das kleine Pony
 und sage dir, was ich tu:
 Ich galoppiere immer
 und singe ein Lied dazu:
 //: Hei hophophopp (2x)
 Hei hophophopp hophopp ://

Auf hellgrüne Blätter zeichnen die Kinder Dinge, die „ein ‚das‘ haben“. Wenn keine solchen Blätter vorhanden sind, zeichnen sie auf weißes Papier diese Dinge und umrahmen sie anschließend grün.

4. Stunde

Diese Stunde findet wiederum nach ungefähr 14 Tagen statt.

Wie 3. Stunde, nur handelt es sich jetzt um feminine Wörter und einen roten Tonpapierbogen. (Bogen auf den Boden und Gegenstände sortieren, Ausmalen und Aufkleben der Bildchen, Kleben der Punkte, Benennen aller Anlaut-Wörter, Zeichnen der Gegenstände).

Auf hellrote Blätter zeichnen die Kinder Dinge, die „ein ‚die‘ haben“. Wenn keine solchen Blätter vorhanden sind, zeichnen sie diese Dinge auf weißes Papier und umrahmen sie anschließend rot.

Bewegungsspiel: wie in der 2. Stunde, aber Fortführung:

bei femininen Wörtern:	auf den Stuhl stellen und die Arme hochrecken
bei Neutrum-Wörtern:	auf dem Stuhl sitzen
(und wie gehabt) bei maskulinen Wörtern:	neben den Stuhl hocken

Wenn Wörter eingeführt oder nur gesammelt werden (z.B. „Mond“), also als Bild oder Schriftbild an der Tafel erscheinen, ist es sinnvoll, links daneben einen dem Artikel entsprechenden farbigen Punkt zu setzen. So behält der Wortinhalt seine Wichtigkeit, aber die Hilfestellung für den Artikelgebrauch wird durch die Farbe gegeben.

DEMOK-MATERIAL

Sprachrunden

Unterrichtsanregung

Große Bedeutung haben im täglichen Unterrichtsalltag kleine Sprachrunden. Vor oder nach einem Gespräch sitzt man mit den Kindern im Kreis und nimmt sich ca. 3 Minuten Zeit, eine Sprachrunde durchzuführen.

Beispiel:

In dem bald vorzulesenden Bilderbuch kommt der Ausdruck „die Nase rümpfen“ vor.

Wenn das Buch gut vorgelesen wird, sehen die Kinder schnell, was gemeint ist. Dann sollte man die kleine Sprachrunde im Anschluss an das Erzählen/Malen etc. der Geschichte durchführen.

Den Kindern macht das vor allem dann Spaß, wenn zu jeder Person / jedem Tier die Stimme entsprechend verstellt wird.

„Der Opa rümpft die Nase – Das gefällt mir gar nicht hier!“

1. Kind: „Die Mama rümpft die Nase – Das gefällt mir gar nicht hier!“
 2. Kind: „Die Katze ...“
 3. Kind: „Mein Freund ...“
- usw.

Wenn bald eine Fibelseite oder ein Arbeitsblatt anstehen, wo z.B. die (Orts-)Angabe „auf dem Baum“ vorkommt, ist es ratsam, diesen Ausdruck vorher in der Runde oft sprechen zu lassen.

„Ein Vogel sitzt auf dem Baum.“

1. Kind: „Eine Katze sitzt auf dem Baum.“
 2. Kind: „Frau Müller sitzt...“
- usw.

Da man diese Übungen auch im Klassenverband macht, sollte die Runde nur soweit gehen, solange die Konzentration, die Fähigkeit zum Zuhören und ruhigen Sprechen es zulassen.

Es hat sich bewährt, die Runde auf jeden Fall zu Ende zu führen, damit jedes Kind auch an die Reihe kommt. Nach der Hälfte z.B. kann aber eine andere Formulierung geübt werden.

„Leben Kinder auf dem Mond?“

1. Kind: „Leben Riesen auf dem Mond?“
 2. Kind: „Leben kleine Mäuse ...“
- usw.

Aber auch ohne Anknüpfung an ein Buch oder Arbeitsblatt können/sollten diese Runden natürlich stattfinden. Günstig ist es, einmal in der nächsten Stufenkonferenz Sprachrunden für die kommenden 14 Tage zusammenzustellen, wenn man allein noch nicht so gut erkennt, was für die Kinder eine sprachliche Hürde ist.

Wichtig ist, dass diese gehörten und gesprochenen Sequenzen nicht nur einmal in der Woche gehört und gesprochen werden. Es könnte zur Routine werden, dass am Ende der Woche alle in den letzten Tagen stattgefundenen Sprachrunden noch einmal wiederholt werden. („Wer erinnert sich?“ Und bei den älteren Kindern kann ein Kind verantwortlich die „Sprachrunden-Liste“ führen.)

DEMEEK-MATERIAL

Lieder, Spiele und Musik

Bewegungslieder	
<p>Tonträger: Aquaka Della Oma von Wolfgang Hering Ökoptopia Verlag, Hafengeweg 26 a, 48155 Münster, ISBN 978-3-931902-30-8</p>	<p>Tonträger: KlassenHits - Die Zugabe - Kontakte Musikverlag, Windmüllerstr. 31, 59557 Lippstadt, ISBN 978-3-89617-195-5</p>
Klatschlied für kalte Tage	Das Rap-Huhn
Wir klatschen langsam	Halt das Känguru fest
Die Löffeltopfmusik	Nashorn, Elefant und Krokodil
Jack und Tina sitzen in der Küche	Das Piratinnenlied
Das Zauberding	Der kleine braune Bär
	Ich kenn nen Bär, der hat kein Fell
	Wir sind ein Team
	Hokus Pokus Fidibus
	Mein Hut, der hat 3 Ecken
Musiktipps zum Stundenbeginn	
<p>Tonträger: Aquaka Della Oma von Wolfgang Hering Ökoptopia Verlag, Hafengeweg 26 a, 48155 Münster, ISBN 978-3-931902-30-8</p>	<p>Tonträger: KlassenHits Kontakte Musikverlag, Windmüllerstr. 31, 59557 Lippstadt, ISBN 3-934528-00-7</p>
Die Aha-Begrüßung	Guten Morgen, guten Morgen sagt der Himmel zu dir
Wir klatschen langsam	Guten Morgen, wir nicken uns zu
Funkstation	Good morning
	Ich will euch begrüßen
	Mein Weg zur Schule
	Sind die Arme noch müde

Lieder zur Pause oder zum Abschied	
Tonträger: KlassenHits - Die Zugabe - Kontakte Musikverlag, Windmüllerstr. 31, 59557 Lippstadt, ISBN 978-3-89617-195-5	Tonträger: KlassenHits Kontakte Musikverlag, Windmüllerstr. 31, 59557 Lippstadt, ISBN 3-934528-00-7
Tschüss – Lied	Wir schütteln uns die Hände
Frühstückspause	Wer hat an der Uhr gedreht?
	Unsere Stunde ist jetzt aus
Klatschspiele	
Tonträger: Aquaka Della Oma von Wolfgang Hering Ökoptopia Verlag, Hafengeweg 26 a, 48155 Münster, ISBN 978-3-931902-30-8	
Auf einem Gummibaum	
Bei Müllers hat´s gebrannt	

DEMOK-MATERIAL

Bewegungs- und Klatschspiele

Auf einem Gummibaum

Auf einem Gummi-, Gummibaum,
da saß ein Gummi-, Gummimann,
und dieser Gummi-, Gummimann,
der hat 'ne Gummi-, Gummifrau,
und diese Gummi-, Gummifrau,
die hat ein Gummi-, Gummikind.
Ja, dieses Gummi-, Gummikind,
das hat ein Gummi-, Gummikleid,
und dieses Gummi-, Gummikleid,
das hat ein Gummi-, Gummiloch,
durch dieses Gummi-, Gummiloch,
da guckst jetzt du.

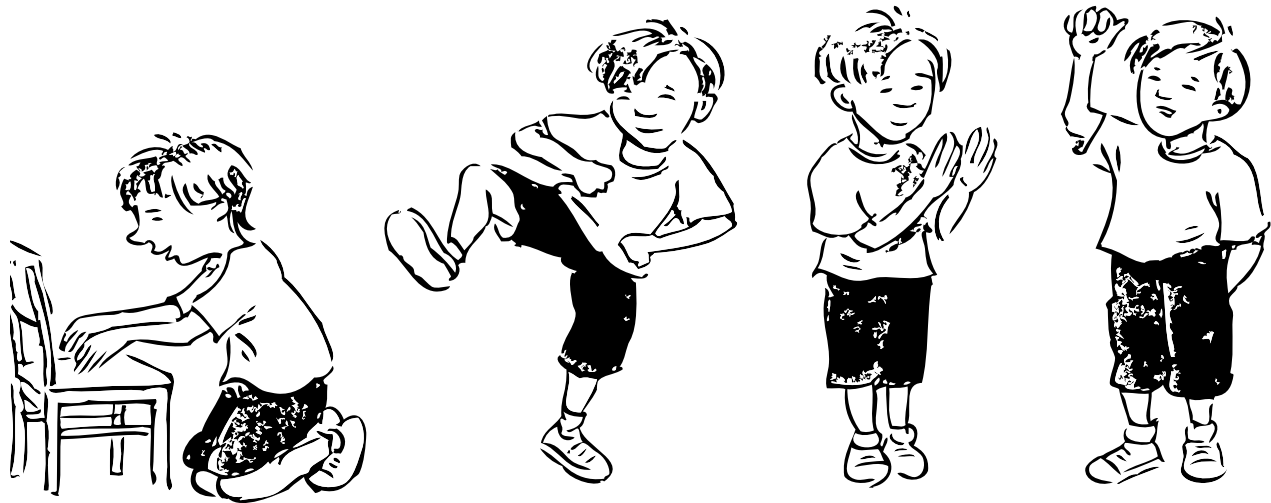
Spielanleitung

Hier sind 6 Schläge für den Grundrhythmus (zwei Takte) bestimmend. Immer auf die ersten drei Silben einer Zeile wird wie folgt geklatscht:

1. Eine Hand klatscht von oben nach unten auf die gegenüberliegende Hand des Partners.
Die andere Hand umgekehrt.
2. Nun wird umgekehrt geklatscht: eine Hand von unten nach oben, die andere andersherum.
3. wie 1.
Dabei ändert sich also abwechselnd die Klatschbewegung.
- 4.-6. Dann dreimal in die eigenen Hände; beim nächsten Durchgang dreimal gegen die Handflächen des anderen klatschen.

Die Aha-Begrüßung

Wir klopfen alle Schlag auf Schlag
auf Holz und wünschen „Guten Tag“.
Wir stampfen mit den Füßen dann
so laut wie das nur jeder kann
und rufen auch noch „Ha ha ha“
und schließlich „Oooooo-lé“.



Spielanregung

Die Spielleitung zählt 1,2,3 - dann kann es losgehen (Einsatz auf der „Vier“ als Auftakt).
Zum gesprochenen Text werden die entsprechenden Klänge produziert.

Im ersten Teil klopfen alle auf den Stuhl, den Tisch oder einen anderen Gegenstand aus Holz.
Dann wird fest gestampft.

Zu „Ha, ha, ha“ wird dreimal geklatscht.

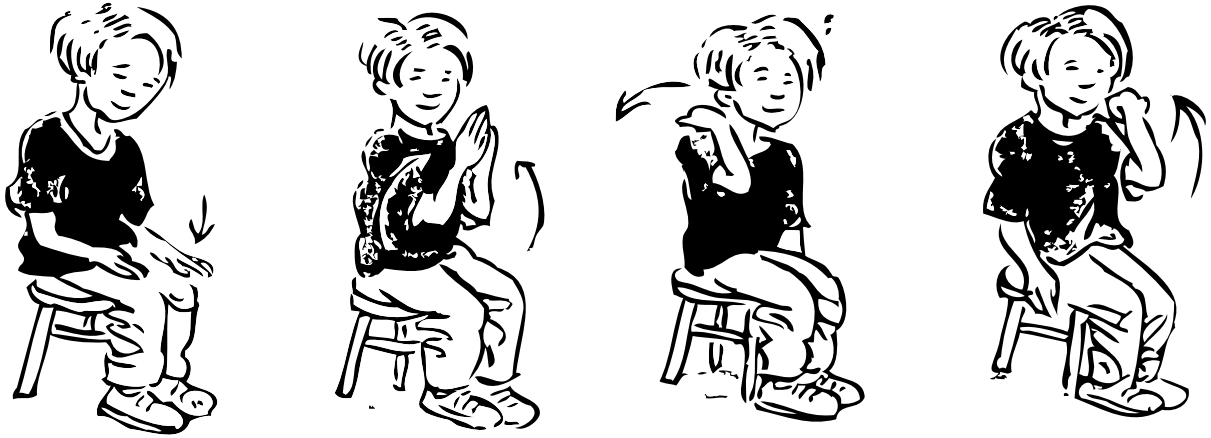
Das Stück endet mit dem letzten „Olé“, wobei das „O“ von leise bis laut gezogen wird.
Dazu gibt es eine entsprechende Geste mit der Hand.

Tipp: Mit einer rhythmisch geübten Gruppe könnte ein dreistimmiger Sprechkanon probiert werden. Einsatz ist dann für die zweite Gruppe am Anfang der zweiten und für die dritte Gruppe am Anfang der dritten Zeile. Der Text muss gleichmäßig gesprochen werden.

Funkstation

Funk – sta – tion: „Eins“ ruft

Funk – sta – tion: „Sieben“.



Spielanregung

Dieses Spiel baut auf einer durchgängigen Rhythmisierung des Textes „Funkstation (...) ruft Funkstation (...)“ auf. Als Bezeichnungen für die „Funkstationen“ können Zahlen, Tierbegriffe oder die Vornamen der Kinder verwendet werden.

Bei Zahlen: Alle erhalten zu Beginn eine Nummer – entweder der Reihe nach oder (etwas schwieriger) die Zahlen werden gemischt und gezogen. (In diesem Fall weiß niemand, wer welche Nummer hat.)

Dann wird vereinbart, wie das Spiel weitergeht. Am besten ist es, mit Klanggesten auf jeden Taktschlag folgende Reihenfolge durchzuhalten:

1. Auf die Oberschenkel patschen (Funk-sta-)
2. mit den Händen klatschen (-tion)
3. Mit dem rechten Daumen wird hinter die Schulter gezeigt (eigene Nummer/Namen sagen)
4. Mit dem linken Daumen hinter die linke Schulter (ruft).

Beim nächsten Durchgang wird dann bei der „3“ die Fremdnummer oder der andere Name genannt.

Die neue Funkstation muss sofort reagieren, sich melden und sich dann die neue Nummer ausdenken. Ein Spiel also, bei dem alle sehr aufpassen müssen.

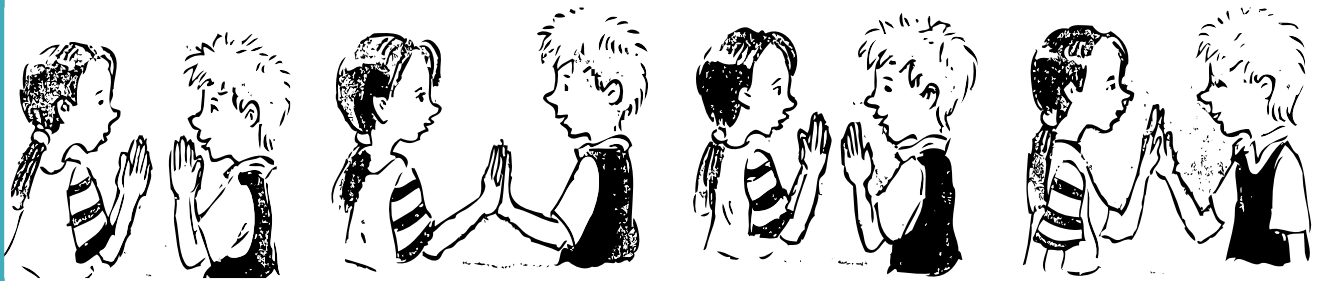
Wichtig: Alle müssen mit den Klanggesten im Rhythmus bleiben. Die „Funkstation“ kann als Ausscheidungsspiel gespielt werden (wer nicht aufgepasst hat, muss pausieren).

Eine andere Möglichkeit besteht darin, dass nach dem Versenden der Funksignale der Platz der angepeilten Station übernommen werden muss.

Der Spielleiter kann das Tempo auch steigern.

Bei Müllers hat es gebrannt

Bei Müllers hat es gebrannt, -brannt, -brannt,
 da bin ich hingerannt, -rannt, -rannt.
 Da war ein Apfelbaum, -baum, -baum,
 da wollte ich Äpfel klauen, klauen, klauen.
 Da kam ein Polizist, -zist, -zist,
 der schrieb mich auf die List', List', List'.
 Die List', die fiel in den Dreck, Dreck, Dreck,
 da war mein Name weg, weg, weg.
 Da lief ich schnell nach Haus, Haus, Haus,
 zu meinem Bruder Klaus, Klaus, Klaus
 und da war die Geschichte aus, aus, aus.



Spielanleitung

Dies ist ein „Klassiker“ unter den Klatschspielen. Viele haben die Sprechmelodie im Ohr. Die Wiederholungen am Ende jeder Zeile ermöglichen es, für diese Stellen Verabredungen festzulegen, z.B. dreimal gegeneinander klatschen. Die Variationen sind in vielen Kombinationen vor allem bei spielenden Kindern auf Schulhöfen zu finden. In einer einfachen Version kann folgendermaßen geklatscht werden (Betonung auf 1,3,5 und 7):

1. In die eigenen Hände klatschen
2. Mit der rechten Hand auf die rechte Hand des Partners klatschen
3. In die eigenen Hände klatschen
4. Mit der linken Hand auf die linke Hand des Partners klatschen
5. Dreimal mit beiden Händen gegeneinander klatschen
6. Kleine Pause

Die Partner stehen sich also gegenüber, klatschen erst in die eigenen, dann über Kreuz rechte auf rechte Hand, dann wieder in die eigenen und schließlich klatschen die linken Hände gegeneinander. Bei der letzten Silbe einer Zeile, die jeweils dreimal gesprochen wird, klatschen alle mit beiden Händen dreimal gegeneinander.

Die Löwenjagd (mündlich überliefert)	
Wir gehen jetzt auf Löwenjagd Und haben keine Angst Denn Wir haben ein Buschmesser dabei Und wir haben Freunde dabei Und was sehen wir da	Eine hohe Steppe Und wir können nicht drüber gehn Und wir können nicht drunter gehn Und wir können nicht dran vorbei gehn Wir müssen mitten durch
Gesprochene Strophe:	
Eine hohe Steppe	Steppengras zerschneiden
Einen großen Berg	Berg weggraben
Einen großen See	durch den See schwimmen
Ein dichter Dschungel	mit dem Buschmesser Weg freischlagen
Eine tiefe Höhle	in die Höhle tasten
Wir gehen jetzt auf Löwenjagd Und haben keine Angst Denn Wir haben ein Buschmesser dabei Und wir haben Freunde dabei Und was fühlen wir da	Einen großen Kopf Einen langen Schwanz Eine dicke Mähne Hui, der Löwe
Gesprochene Strophe:	
Zurück durch die Höhle	in die Höhle tasten
Zurück durch den Dschungel	mit dem Buschmesser Weg freischlagen
Zurück durch den See	durch den See schwimmen
Zurück durch den Berg	Berg weggraben
Zurück durch die Steppe	Steppengras zerschneiden
Spielanregung	
<p>Zusammen mit den Kindern wird der Text mit Bewegung ausgestaltet.</p> <p>Eingeleitet wird die Geschichte durch Klatschen mit den Händen auf die Oberschenkel ... wir gehen jetzt auf Löwenjagd ... und haben keine Angst ... denn ...</p> <p>Nun zeigen alle Kinder das Buschmesser mit der rechten Hand (... Wir haben ein Buschmesser dabei ...) und legen anschließend beide Arme auf die Schultern der Nachbarinnen oder Nachbarn (... Und wir haben Freunde dabei ...). Und dann halten alle Ausschau, indem sie die Handfläche an den Kopf legen (... Und was sehen wir da ...).</p> <p>Wie die Geschichte weiter ausgestaltet wird, kann man der Phantasie der Kinder überlassen. Und es muss nicht bei der Steppe, dem Berg oder dem Dschungel bleiben, bevor man in die Höhle kommt. Kinder finden viele andere interessante Abenteuersituationen.</p>	

Mein Hut, der hat drei Ecken

Mein Hut, der hat drei Ecken,
drei Ecken hat mein Hut.
Und hätt' er nicht drei Ecken,
so wär' er nicht mein Hut.

Spielanregung

Von Strophe zu Strophe kann man einige Worte durch Bewegungen ersetzen – die Worte werden dann nicht gesungen, sondern stumm gezeigt.

Strophe 1:

Mein auf sich selbst zeigen

Strophe 2:

Mein auf sich selbst zeigen
Hut mit beiden Händen einen Hut bilden

Strophe 3:

Mein auf sich selbst zeigen
Hut mit beiden Händen einen Hut bilden
Drei die Zahl drei zeigen

2 Elefanten

Zwei Elefanten,
die sich gut kannten,
hatten vergessen,
ihr Frühstück zu fressen.

Sagt der eine:

„Was ich jetzt brauch,
sind (Spaghetti)
für meinen Bauch“.

Sagt der andre:

„Ich auch!“

Spielanregung

Alle stehen im Kreis und halten sich an den Händen.
Die Hände werden gleichmäßig rauf und runter bewegt und der Text dazu rhythmisch gesprochen.
Wer an der Reihe ist, darf sich eine Speise aussuchen.
Die Wörter werden an der entsprechenden Stelle eingebaut, ggf. wird der Text verlängert.
Vor den letzten beiden Wörtern („Ich auch“) gibt es eine kleine Pause, in der auch geklatscht werden kann.
Ein Vers, der sich gut vor dem Essen sprechen lässt.

Guten Morgen, good morning (Text: Peter Fuchs und Willi Gundlach/Musik: nach einer englischen Volksweise)

Guten Morgen, guten Morgen!
Good morning, good morning!
Günaydin, günaydin!
Buenos días, buenos días !

Hurra, ich bin ein Schulkind (mündlich überliefert)	
<p>Strophe 1:</p> <p>Hurra, ich bin ein Schulkind und nicht mehr klein. Hier hab' ich viele Freunde, das find' ich fein. In der Schule singen wir, schreiben, rechnen, zwei, drei, vier. Ich möchte vieles lernen, drum bin ich hier!</p>	<p>Strophe 2:</p> <p>Doch bei dem vielen Lernen, da spielt man auch. Und dabei kräftig lachen ist bei uns Brauch. In den Pausen toben wir, uns gefällt's schon lange hier, ja, allererste Klasse – Das sind nun wir</p>
So groß wie ein Baum	
<p>Strophe 1:</p> <p>So groß wie ein Baum, so stark wie ein Bär, so tief wie ein Fluss, soll unsere Freundschaft sein!</p>	<p>Strophe 2:</p> <p>So weit wie das Meer, so hoch wie ein Haus, so hell wie ein Stern soll unsere Freundschaft sein</p>
<p>Strophe 3:</p> <p>So bunt wie ein Bild, so breit wie ein See, so schön wie der Wald soll unsere Freundschaft sein</p>	<p>Strophe 4:</p> <p>So lang wie die Zeit, so frei wie der Wind, so froh wie ein Lied soll unsere Freundschaft sein!</p>
Spielanleitung	
Sucht euch einen Partner und stellt euch so hin, dass ihr dem Partner in die Augen schauen könnt. Zu jeder Zeile des Liedes zeigt ihr, was da gesungen wird.	
„Groß wie ein Baum“:	die Arme über den Kopf hochrecken
„Stark wie ein Bär“:	wie ein Ringer auf die Muskeln zeigen
„Tief wie ein Fluss“:	in die Hocke gehen
„Weit wie das Meer“:	die Arme ausbreiten
„Hoch wie ein Haus“:	hochrecken, Hände über den Kopf legen, wie ein Dach
„Hell wie ein Stern“:	mit dem Finger zeigen, wo die Sterne am Himmel stehen
„Bunt wie ein Bild“:	mit den Armen den Umriss eines Bildes anzeigen
„Breit wie ein See“:	Arme im Halbkreis ausbreiten
„Schön wie ein Wald“:	die Hände wie eine Baumkrone über den Kopf halten
„Lang wie die Zeit“:	mit dem Finger im Uhrzeigersinn einen Kreis in die Luft malen
„Frei wie der Wind“:	die ausgebreiteten Arme heben und senken
„Froh wie ein Lied“:	in die Luft springen

Der kleine braune Bär (Text: Dorothe Schröder/ Musik: Reinhard Horn)	
<p>Strophe 1:</p> <p>Wenn es Frühling wird, steckt der kleine braune Bär seine Schnauze aus der Höhle, ja, den Frühling mag er sehr! Endlich ist die Winterruhe und die dunkle Zeit vorbei. Täglich scheint die Sonne wärmer, und die Welt riecht frisch und neu.</p>	<p>Refrain:</p> <p>Das mag der kleine braune Bär, wenn es Frühling wird, das mag er sehr! Ja, den Frühling mag er sehr, der kleine braune Bär!</p>
<p>Strophe 2:</p> <p>Wenn es Sommer wird, steckt der kleine braune Bär seine Schnauze aus der Höhle, ja, den Sommer mag er sehr! Fühlt die Sonne auf dem Fell und läuft zum Fischfang an den Fluss. Tobt mit Freunden, liegt im Schatten, schleckert Honig mit Genuss.</p>	<p>Refrain:</p> <p>Das mag der kleine braune Bär, wenn es Sommer wird, das mag er sehr! Ja, den Sommer mag er sehr, der kleine braune Bär!</p>
<p>Strophe 3:</p> <p>Wenn es Herbstzeit wird, steckt der kleine braune Bär seine Schnauze aus der Höhle, ja, den Herbst, den mag er sehr! Sieht die bunten Blätter fallen, spürt den Regen, hört den Wind, futtert noch die letzten Beeren, weil sie süß und saftig sind.</p>	<p>Refrain:</p> <p>Das mag der kleine braune Bär, wenn es Herbst wird, das mag er sehr! Ja, den Herbst den mag er sehr, der kleine braune Bär!</p>
<p>Strophe 4:</p> <p>Wenn es Winter wird, steckt der kleine braune Bär keine Schnauze aus der Höhle, doch den Winter mag er sehr! Draußen ist es weiß und eisig, drinnen mollig warm und still. Endlich hat er Zeit zum Träumen, und das ist es, was er will.</p>	<p>Refrain:</p> <p>Das mag der kleine braune Bär, wenn es Winter wird, das mag er sehr! Ja, den Winter mag er sehr, der kleine braune Bär!</p>

Lesen heißt: Auf Wolken liegen (Text und Musik: Christa Zeuch)	
<p>Strophe 1:</p> <p>Willst du einmal weit auf Reisen gehn, andere Menschen und ihr Land verstehn, dann lies ein Buch, in dem's beschrieben ist: Du fühlst dich so, als ob du selbst dort bist.</p>	<p>Refrain:</p> <p>Lesen heißt auf Wolken liegen oder wie ein Vogel fliegen. Such dir aus, was dir gefällt! Schau von oben in die Welt!</p>
<p>Strophe 2:</p> <p>Suchst du einen Freund, der dich versteht und der mit dir in die Fremde geht, dann frage nach einem Kind, das Däumling heißt, und gerne in deiner Hosentasche reist.</p>	<p>Refrain:</p> <p>Lesen heißt auf Wolken liegen oder wie ein Vogel fliegen. Such dir aus, was dir gefällt! Schau von oben in die Welt!</p>
<p>Strophe 3:</p> <p>Wünschst du dir ein großes Abenteuer, dann ziehe los, bekämpfe ein Ungeheuer! Willst du Astronaut im Weltall sein, dann steige ins Buch es trifft genauso ein!</p>	<p>Refrain:</p> <p>Lesen heißt auf Wolken liegen oder wie ein Vogel fliegen. Such dir aus, was dir gefällt! Schau von oben in die Welt!</p>
<p>Strophe 4:</p> <p>Manchmal drehst du einfach an der Zeit, schon erlebst du die Vergangenheit, bist Ritter, Räuber oder Harlekin und du darfst mit ihnen durch die Lande ziehen.</p>	<p>Refrain:</p> <p>Lesen heißt auf Wolken liegen oder wie ein Vogel fliegen. Such dir aus, was dir gefällt! Schau von oben in die Welt!</p>
<p>Strophe 5:</p> <p>Jedes Buch ist irgendwann mal aus, schade! Aber mach dir nichts daraus. Nun träume, stelle Fragen oder aber such' dir ganz, ganz schnell ein neues Lesebuch.</p>	<p>Refrain:</p> <p>Lesen heißt auf Wolken liegen oder wie ein Vogel fliegen. Such dir aus, was dir gefällt! Schau von oben in die Welt!</p>

DEMEEK-MATERIAL

Zungenbrecher

A	Acht alte Ameisen aßen am Abend Ananas.
B	Bei den bunten Bienenkörben brummen braune Bären.
D	Darf dein Dackel denn donnerstags dauernd duschen?
E	Elf Engel essen Engelsbrot, elf Enten entern sich ein Boot.
F	Fünf freundliche Ferkel fressen frisches Futter.
G	Glückliche Gänse gingen gern im Gänsemarsch nach Griechenland.
H	Heute hoppeln hundert Hasen hastig hinter Hanna her.
I	Ilse ist in Istanbul. Isst Ilse Innereien in Istanbul?
J	Jäger jagen junge Jaguare. Jetzt jagen Jaguare junge Jäger.
K	Kölner Kinder kaufen keine kalte Cola.
L	Lina lutscht lachend leckere Lollis.
M	Meistens muss meine Mutter morgens minutenlang meckern.
N	Niemals nagen Nager nachts Nüsse.
O	Orhan ordnet ohne Oma Opas Ordner.
P	Peter packt pausenlos prima Picknickpakete.
R	Rundherum, rundherum - Räder rollen rundherum.
S	Schnecken erschrecken, wenn Schnecken an Schnecken schlecken.
T	Der Tausendfüßer Theodor trägt tausend Turnschuhe im Tor.
U	Udos Uroma untersucht uralte Uhren.
V	Vater versucht verzweifelt, viereckige violette Vasen zu verkaufen.
W	Wir waschen weiße Wäsche. Weiße Wäsche waschen wir.
Z	Zehn Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo.

DEMEK-MATERIAL

Einsatz von Lautgebärden / Handzeichen












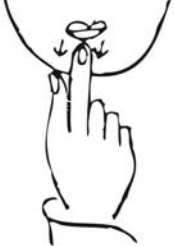
Anregung













Wenn bei gleich klingenden Lauten immer wieder dasselbe Handzeichen erscheint, ist ein Wiedererkennen und Diskriminieren dieses Lautes für ein Kind sehr viel einfacher.









„Beim Einsatz von Phonemzeichen ... ist bei konsequentem Gebrauch dieser Zeichen bewiesen, dass nicht nur das Sprechen stimuliert und unterstützt wird, sondern dass auch die Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes im Sprech-Lese-Schreib-Prozess unterstützt und beschleunigt wird.“ (aus: Publikationen zu wissenschaftlichen Filmen, Sektion Psychologie/Pädagogik, PMS)

Es gibt inzwischen eine Reihe von Lautgebärden-Systemen mit unterschiedlichen Ordnungskriterien. „Unterstützend bei Lautanalyse und Lautsynthese sind die Lautgebärden aber vor allem dann, wenn sie die Bewusstmachung der Artikulation ermöglichen, sich also an Mundstellung und Artikulationsstelle orientieren. ... Nicht sinnvoll ist dagegen die Nachbildung der Graphemform oder die Assoziation über sog. ‚Sinnlaute‘ z.B. eine abwehrende Geste für /i/ oder eine summende Biene für das stimmhafte /z/.“ (aus: Füssenich, Löffler 2005: Schriftspracherwerb)

Das hier abgedruckte System (s.u.) ist das, was an den Schulen am meisten verbreitet ist. Es kann leider nicht bei jeder Gebärde den oben ausgeführten Ansprüchen genügen; wir haben uns dennoch für dieses System entschieden, weil es uns wichtiger erscheint, in den einzelnen Schulen keine Verwirrung zu stiften.

<p>A</p> <p>Zeigefinger und Daumen bilden in Anlehnung an das gedruckte A ein Dreieck in Höhe des Halses.</p>		<p>Au</p> <p>Die rechte, locker gehaltene Hand macht eine leichte Schüttelbewegung aus dem Handgelenk nach unten, als ob ein Hund eine verletzte Pfote vorzeigt.</p>	
<p>E</p> <p>Daumen und Zeigefinger werden auseinander gespreizt. In Mundhöhe gehalten verbreitern sie symbolisch beim Sprechen den breiten Mund.</p>		<p>Ei</p> <p>Die Hand streichelt die Wange. Bei der Einführung wird die Vorstellung beim Streicheln eines Babies geweckt.</p>	
<p>Eu</p> <p>Mit den beiden Zeigefingern und Daumen bildet man zwei geschlossene Kreise um die Augen. Damit werden die großen Augen der Eule symbolisiert.</p>		<p>I</p> <p>Der Zeigefinger tippt leicht oben auf den Kopf und deutet damit den I-Punkt an, den man oben auf dem kleinen i nicht vergessen darf.</p>	
<p>O</p> <p>Der Zeigefinger fährt einmal um den Mund herum und deutet damit die Form des O und den „runden Mund“ an.</p>		<p>U</p> <p>Der Zeigefinger tippt einmal von unten gegen das Kin. Diese Gebärde wurde gewählt, um eine deutliche Unterscheidung zum Zeichen für das O zu gewährleisten.</p>	
<p>B</p> <p>Der Zeigefinger wird über die geschlossenen Lippen gelegt. Er bewegt sich von den Lippen weg, wenn sie sich öffnen. Damit soll der Ort der Lautbildung bewusst gemacht werden.</p>		<p>Ch</p> <p>Das Gesicht wird leicht angehoben. Der Zeigefinger deutet auf die Zähne, der Daumen auf den Kehlkopf.</p>	
<p>D</p> <p>„Daumen drücken“. Beide Daumen werden gegen einander gedrückt bei geschlossener Faust.</p>		<p>F</p> <p>Der Zeigefinger wird von unten gegen die Unterlippe gepresst. Keine Berührung der Lippe! Es wird über den Finger gepustet. Betonung des Ortes der Lautbildung.</p>	

<p>G</p> <p>Zeigefinger und Daumen bewegen sich bei sonst geschlossener Faust wie ein „Gänseschnabel“.</p>		<p>H</p> <p>Anhauchen der inneren Handfläche. Diese Gebärde wird nur für das hörbare H eingeführt, z.B. in Hase oder sehen.</p>	
<p>J</p> <p>Die Hand wird im Gelenk abgewinkelt etwa waagrecht über dem Kopf gehalten, um die Größe eines „großen Jungen“ anzudeuten. Abgewinkelte Hand erinnert an das große J.</p>		<p>K</p> <p>Die Hände werden beide zur Faust geschlossen. Mit den Fingerknöcheln schlägt man leicht dagegen.</p>	
<p>L</p> <p>Die Hand wird geöffnet zum Kinn geführt und schließt sich dort um einen imaginären „langen Bart“. Sie streicht um diesen Bart herum nach unten.</p>		<p>M</p> <p>Drei Finger liegen über den geschlossenen Lippen, um die nasale Bildung des Lautes bewusst zu machen. Die Finger deuten die drei „Beinchen“ des kleinen m an.</p>	
<p>N</p> <p>Zeige- und Mittelfinger der rechten Hand werden an den rechten Nasenflügel gelegt. Die Finger deuten die zwei „Beinchen“ des n an.</p>		<p>P</p> <p>Die rechte Hand wird leicht zur Faust geschlossen und der Handrücken waagrecht vor den Mund gehalten. Beim Sprechen spürt das Kind den Lufthauch. Zur Einführung kann man einen Wattebausch vom Handrücken pusten.</p>	
<p>R</p> <p>Die Zeigefinger beider Hände kreisen in der Vertikalen um einander, wie um ein großes Rad. Dazu wird die Vorstellung „rollen“ gegeben.</p>		<p>S</p> <p>Der rechte Zeigefinger wird ausgestreckt und fährt von einer Stelle rechts außerhalb des Körpers in Brusthöhe zur Körpermitte. Vorstellung: Auto saust vorbei.</p>	
<p>B</p> <p>Beide Zeigefinger greifen in einen imaginären Ring aus Garn und „reißen“ den Ring mit einer kräftigen Bewegung nach außen entzwei.</p>		<p>Sch</p> <p>Beide Fäuste drücken so auf die leicht aufgeblasenen Wangen, dass die Luft mit dem sch-Laut entweicht.</p>	

<p>T</p> <p>Die geschlossene Faust wird mit der Daumenseite als „Trompete“ an den Mund gelegt.</p>		<p>V</p> <p>Zeige- und Mittelfinger bilden ein großes V, durch das hindurchgepustet wird. Die Fingerspitzen sollen etwa auf der Höhe der Unterlippe gehalten werden.</p>	
<p>W</p> <p>Beide Hände fächeln über die Schulter hinweg nach hinten Luft. „Wind weht weit weg“ wird als Stabreim dazugegeben.</p>		<p>Z</p> <p>Der Zeigefinger wird mit der Spitze bis in Augenhöhe hochgeführt und bewegt sich dann in einer Zick-Zack-Bewegung nach unten.</p>	
<p>-el</p> <p>Der Zeigefinger tippt einmal kurz gegen das Kinn und bewegt sich gleich wieder nach unten.</p>		<p>-en</p> <p>Die Hände sind zunächst geöffnet und werden in Brusthöhe mit der inneren Handfläche vom Körper abgewandt hochgehoben. In einer raschen Bewegung schließen sich die Hände zur Faust. Festhalten der beiden „Beinchens“ des n.</p>	
<p>-er</p> <p>Die Hand wird zunächst geöffnet und in Brusthöhe mit der inneren Handfläche vom Körper abgewandt hochgehoben. In einer raschen Bewegung schließt sich die Hand zur Faust. Festhalten des einen „Beinchens“ des r.</p>		<p>©</p> <p>Alle Lautgebärden wurden entnommen aus: Dr. Lisa Dummer, Renate Hackethal, Kieler Leseaufbau, Voris Verlag, Kiel 1984</p>	<p>LERNKARTEI Lautgebärden</p> 

DEMOK-MATERIAL

Unterricht mit Bilderbüchern

Unterrichtsanregung

Für den Sprachunterricht mit Kindern eignen sich Bilderbücher besonders gut. Die Bilder sind eine Verstehenshilfe und können Sprechanlässe in verschiedenen Schwierigkeitsgraden bieten.

Im Folgenden soll ein Beispiel zur Arbeit mit Bilderbüchern vorgestellt werden. Als Grundlage dient das Bilderbuch „Brauner Bär, brauner Bär, wen siehst denn du?“ von Eric Carle. Die Geschichte baut wie die meisten Eric-Carle-Bücher auf immer wiederkehrenden Strukturen auf. Basis für die Arbeit bilden Wortschatzkenntnisse im Bereich Tiere und Farben. Die Präsentation der Geschichte erfolgt mithilfe von Flashcards oder Folien, die nacheinander gezeigt werden. Die Lehrerin erzählt die Geschichte, wobei sich die Grundstruktur mit jedem neuen Bild wiederholt.

Den Text sollen die Kinder nicht sehen. Zur Artikelsensibilisierung befinden sich unterhalb der Bilder die Signalfarben blau (der), rot (die), grün (das). Die Schüler bemerken, dass sich nach dem transitiv gebrauchten Verb „sehen“ der Artikel ändert.



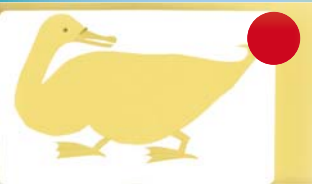

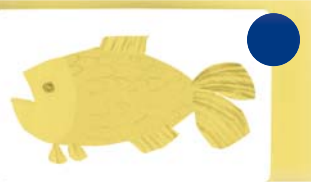

Zum Schluss antworten die Kinder auf die Frage, wen sie sehen, indem sie alle Tiere und die Lehrerin nochmals aufzählen: „Wir sehen einen braunen Bären, einen roten Vogel... und eine Lehrerin.“ Hier bietet es sich an, die eingübte Struktur von allen Kindern mitsprechen zu lassen. Zur Wiederholung und Festigung kann man die Kinder den Text spielen und die Nomen austauschen lassen. Weitere Möglichkeiten, das Gelernte zu üben und zu vertiefen sind Stabpuppenspiele, Schattenspiele sowie das Basteln von Tiermasken und damit das gemeinsame Sprechen des Textes. Das bekannte Memoryspiel eignet sich auch sehr gut. Der Satz kann hier leicht verändert werden, z.B.

Ich suche einen/ eine/ ein oder Ich brauche einen/ eine/ ein

Ein weiteres Spiel-Quartett, bei dem die Schüler fragen:

„Hast du einen/ eine/ ein ...?“ und antworten: „Ja ich habe einen/ eine/ ein ...“

oder „Nein, ich habe keinen/ keine/ kein ...“, ist eine der vielen Möglichkeiten, den Akkusativ spielerisch einzuüben.

	<p>Brauner Bär, brauner Bär, wen siehst denn du?</p> <p>Ich sehe einen roten Vogel, der sieht mir zu.</p> <p>Roter Vogel, roter Vogel, wen siehst denn du?</p> <p>Ich sehe eine gelbe Ente, die sieht mir zu.</p>	
	<p>Gelbe Ente, gelbe Ente, wen siehst denn du?</p> <p>Ich sehe ein blaues Pferd, das sieht mir zu.</p> <p>Die Frage wird noch an einen grünen Frosch, eine lila Katze, einen weißen Hund, ein schwarzes Schaf sowie einen goldenen Fisch gerichtet.</p>	
	<p>Goldener Fisch, goldener Fisch, wen siehst denn du?</p> <p>Ich sehe eine Lehrerin, die sieht mir zu.</p>	

DEMEK-MATERIAL

Rechtschreibung

Unterrichtsanregung

Fragen wir uns zuerst: Können die auf dem Markt erhältlichen Rechtschreibprogramme überhaupt greifen bei Kindern, deren Wortschatz noch nicht ausdifferenziert ist? Denn Wortsammlungen, die darauf abzielen, eine gewisse Regelmäßigkeit in der Schreibung zu verdeutlichen, können nur dann Sinn haben, wenn die Bedeutung der gesammelten und dargebotenen Wörter auch bekannt ist. Alle einschlägigen Angebote arbeiten aber mit solchen. Deshalb müssen wir über neue Vorgehensweisen nachdenken.

Die DemeK-Methode zielt darauf ab, sinnvolle und ästhetisch akzeptable Satzstrukturen und die dort vorkommende Lexik einzuüben. Dies geschieht am besten schon vor der Schule, und ab Mitte der ersten Klasse werden diese gelernten Passagen auch aufgeschrieben.

Und schon hier wird bei dem zu schreibenden Wort darauf geachtet, dass z.B. kleine, den Kindern bekannte Reimwörter auch an der Tafel in ihrem Schriftbild sichtbar werden. Oder es wird trainiert, auf die Lautabfolge bestimmter, in den Fokus genommener Wörter, genau zu achten, sie mehrmals zu sprechen, bekannte Wörter dazu zu suchen. Ein nur abzuarbeitendes, mit unverständlichem Wortmaterial bestücktes Rechtschreibprogramm sollte nicht eingesetzt werden. Die eingesparte Zeit sollten wir dafür nutzen, dass das durch Hören und Sprechen Angeeignete auf die oben beschriebene Weise rechtschriftlich gesichert wird.

Dazu dient das Festhalten des Wortmaterials auf DIN A7-Karteikarten, die sich für das Partnerdiktat oder auch für das ganz individuelle Üben gut eignen.

Bei der Hausaufgabengestaltung sind mit diesen Karten gute Erfahrungen gemacht worden:

4 bis 5 Karten werden nach Hause / in den Hort / in die OGS mitgenommen, dort mit einem älteren Geschwisterkind oder Elternteil / einem Mitschüler oder Tischnachbarn gelesen und von diesem diktiert. Anschließend wird auf dem Kontrollblatt (s. folgende Seite) vom Helfer unterschrieben.

Da die Karten sich schnell am Computer schreiben und ausdrucken lassen, ist es leicht, sie zu modifizieren, falls man dies für leistungsstärkere oder -schwächere Kinder benötigt.

DEMOK-MATERIAL

Rechtschreibung

Unterrichtsanregung

Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer, die mit solchen DIN A7 – Karteikarten arbeiten, haben sich angewöhnt, die unterschiedlichen Wortarten in verschiedenen Farben zu schreiben. Die Possessivartikel werden – wie mittlerweile in vielen Grammatiken üblich – farblich wie Artikel behandelt:

eine kleine Maus also: meine kleine Maus

Substantive	auf weiße Karten	(mit Rot / Grün / Blau)
Verben	auf rote Karten	(mit Schwarz)
Adjektive	auf gelbe Karten	(mit Orange)
und da wir in der Grundschule sind:		
alle nicht veränderbaren Wörter	auf grüne Karten	(mit Violett)
der Frosch Der Frosch ist krank .		das Telefon Die Maus hat ein Telefon.
	die Bank Die Bank ist eine Ofenbank.	
liegen Da liegt er auf der Bank.		fliegen Da fliegt er mit dem Flugzeug.
klein Der kleine Affe hat ein Telefon.		zu Hause Er hat zu Hause einen Computer.

DEMOK-MATERIAL

Sachunterricht

Unterrichtsanregung

Im Sachunterricht, der besonders eng mit dem Sprachunterricht verknüpft ist, sollte der zu lernende Fachwortschatz ebenfalls auf (den schon fürs Rechtschreiben eingeführten) Karteikarten festgehalten werden.

schwimmen

Ein Blatt schwimmt.

Knete schwimmt nicht.

sinken

Ein Nagel sinkt.

Styropor sinkt nicht.

Gute Erfahrungen wurden mit Texten gemacht, die zum Ende einer Unterrichtseinheit den Kindern zum selbstständigen Erlesen ausgehändigt wurden – z.B.:

Anschließend wird der Text verändert ins Heft geschrieben:

Abends raschelte es im Garten.
Meine Lehrerin ist unterwegs.
Am Tag hat sie geschlafen.
Nun ist sie ausgeruht, aber sehr hungrig.

Abends raschelt es plötzlich im Garten.
Ein Igel ist unterwegs.
Am Tag hat er geschlafen.
Nun ist er ausgeruht, aber sehr hungrig.

Sie wartet aber immer bis zur Dämmerung (*).
Erst dann sucht sie sich etwas zu essen.

Er wartet aber immer bis zur Dämmerung.
Erst dann begibt er sich auf Nahrungssuche.

Meine Lehrerin hat 6000 bis 8000 spitze Stacheln.
Die Stacheln schützen sie gut.
Bei Gefahr rollt sie sich einfach zusammen.

Der Igel hat 6000 bis 8000 spitze Stacheln.
Die Stacheln schützen ihn gut.
Bei Gefahr rollt er sich einfach zusammen.

(* die Dämmerung: Es wird am Abend langsam dunkel, es beginnt zu dämmern.

DEMEK-MATERIAL

Literaturempfehlungen

Leseanregung

Ernst Apeltauer, Edith Glumpler, Sigrid Luchtenberg (Hrsg.) (1998): Erziehung für Babylon. Interkulturelle Erziehung in Theorie und Praxis, Schneider Verlag, Hohengehren

Gabi Bauer-Herland, Maria Rögner (2006): Wir reden miteinander. Materialien zur Sprachförderung von Kindern nicht-deutscher Muttersprache, Veritas Verlag, Linz

Gerlind Belke (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung, Schneider Verlag, Hohengehren

Gerlind Belke (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen, Schneider Verlag, Hohengehren

Gerlind Belke (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen, Schneider Verlag, Hohengehren

Annegret Engel, Christa Hehemann (2006): Fördern erleichtern mit Ritualen. 77 Spiele, Rhythmen und Lieder zur täglichen individuellen Förderung der Motorik und der Sprache, Mildenerger Verlag, Offenburg

Lily Gleuwitz, Kersten Martin (2007): Täglich 5 Minuten Sprachförderung. Band 2 Sprechzeichen, Persen Verlag, Buxtehude

Reinhard Horn, Rita Mölders, Dorothe Schröder (Zusammenstellung) (32001): Klassenhits. 143 Lieder rund um die Schule, Kontakte Musikverlag, Lippstadt

Marie Luise Rau (2007): Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben, Haupt-Verlag, Bern-Stuttgart-Wien

DEMOK-MATERIAL

Raum für eigene Notizen

DEMOK-MATERIAL

Raum für eigene Notizen

Bezirksregierung Köln
Zeughausstraße 2-10
50667 Köln
Telefon 0221/147-0
Fax 0221/147-3185
eMail poststelle@brk.nrw.de
www.brk.nrw.de

