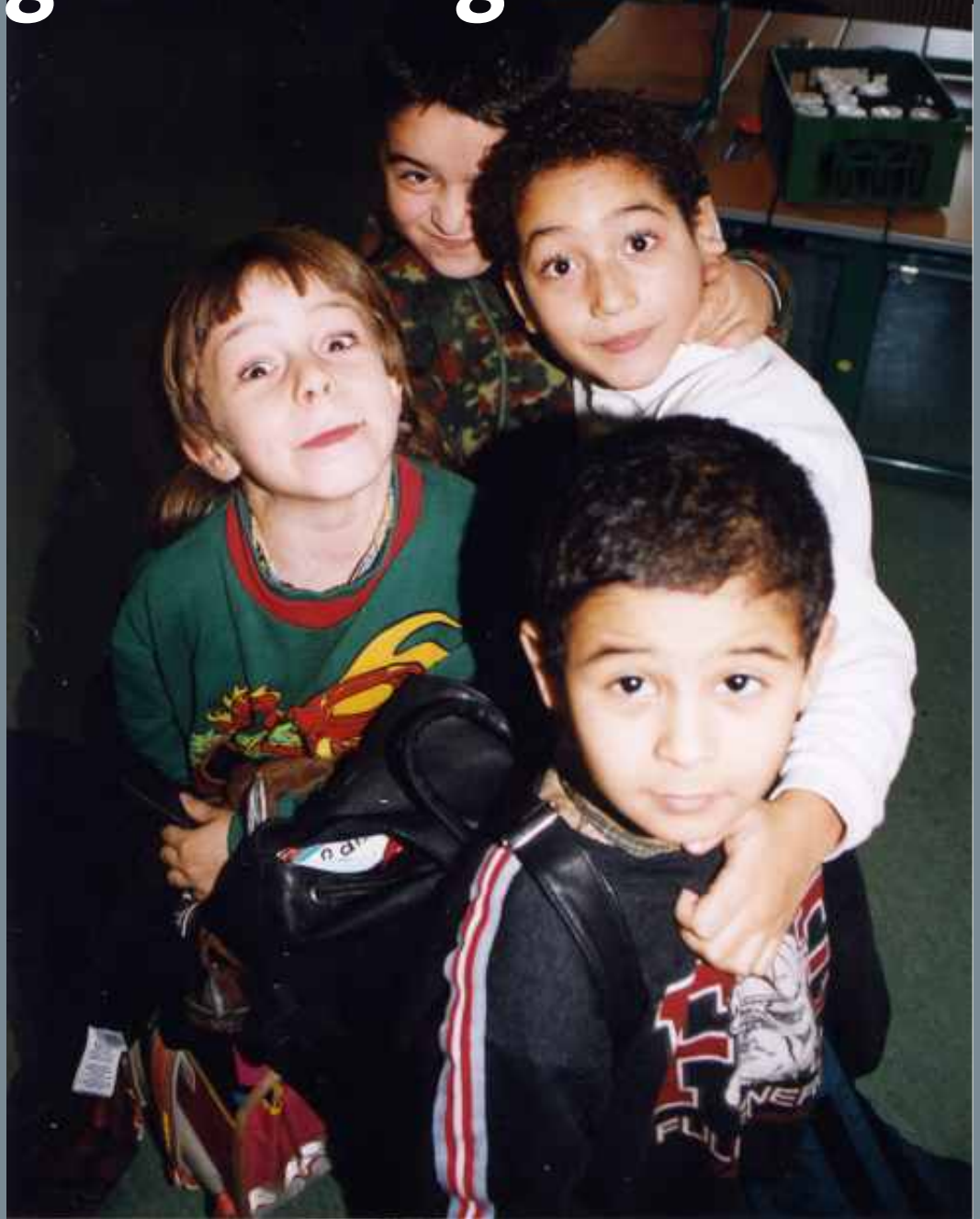


Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam.



Eine Handreichung für SchulleiterInnen und
LehrerInnen an Volksschulen zur Integration
fremdsprachiger SchulanfängerInnen

Den ersten Schritt gehen wir gemeinsam.

Eine Handreichung für SchulleiterInnen und LehrerInnen an Volksschulen
zur Integration fremdsprachiger SchulanfängerInnen

DAS ZUKUNFTSMINISTERIUM

bm:bwk

An dieser Publikation haben mitgearbeitet:

Rudolf de Cillia

Elfie Fleck

Elisabeth Furch

Elisabeth Kunz

Werner Mayer

Brigitta Scheiber

Elfriede Schmidinger

Gertrude Schönauer

Reinhold Wöll

Vera Wurnig

Umschlagfoto: Joachim Hainzl

Fotos: Elisabeth Furch, Joachim Hainzl, Anny Knapp

Impressum:

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Abt. V/12, Referat für Interkulturelles Lernen

Endredaktion: Elfie Fleck

Lektorat, Layout, Umschlaggestaltung: Christian Stenner

Wien, Dezember 2002

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
1 Die Schülereinschreibung	9
1.1 Rechtliche Informationen.....	9
1.2 Wie kann die Schule die Eltern der zukünftigen SchulanfängerInnen erreichen?	10
1.3 Gestaltungsvorschläge zur Schülereinschreibung	13
2 Der Zeitraum von der Schülereinschreibung bis zum Schulbeginn .	27
2.1 Ein Beispiel aus der Praxis: Schnuppertag für die Kinder	27
2.2 Ein Beispiel aus der Praxis: Gestaltung eines Elternabends.....	28
2.3 Ein Beispiel aus Wien: Vorschulische Vorlaufgruppen	30
3 Grundstufe I	31
3.1 Rechtliche Informationen.....	31
3.2 Anregungen für einen mehrsprachigen interkulturellen Unterricht.....	33
3.2.1 Alphabetisierung in mehrsprachigen Klassen	33
3.2.2 Gestaltung einer interkulturellen, mehrsprachigen Lernumgebung	42
3.2.3 Individualisierung und Differenzierung	43
3.2.4 Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und der besondere Förderunterricht in Deutsch.....	44
3.2.5 Förderung der Erstsprache	59
3.2.6 Sinnvolle Fehlerkorrektur und Leistungsbeurteilung	63
4 Grundlagen aus der Sprachwissenschaft	65
5 Anhang	74
5.1 Kennenlernspiele – Spiele zur Kooperationsbereitschaft	75
5.2 Wortschatz erweiternde Spiele und Spiele zur Sprachbetrachtung ...	87
5.3 Literaturhinweise.....	94
5.4 Kontaktadressen	98



Vorwort der Frau Bundesministerin

Mit dem Eintritt in die Schule beginnt für jedes Kind ein neuer Lebensabschnitt, der mit dem Gefühl der Neugierde und Vorfreude verbunden ist. Mitunter können sich auch Aufregung und Angst vor dem Ungewissen zeigen, insbesondere dann, wenn im Familienverband ausschließlich oder vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird.

Im vergangenen Schuljahr besuchten fast 18.000 Schulanfänger/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch die 1. Klasse der Volksschule oder die Vorschulstufe. Alle diese Kinder können sich in einer, viele sogar in zwei Sprachen verständigen. Das ist ein unschätzbare Wert für, den es zu bewahren und auszubauen gilt. Ein Großteil dieser Kinder wurde in Österreich geboren und hat hier die ersten Lebensjahre verbracht. Für manche Kinder ist die Schule der erste Ort, wo sie mit der Landessprache Deutsch vertraut werden.

Der Umgang mit Kindern und Eltern unterschiedlichster geografischer, sprachlicher und sozialer Herkunft verlangt von Schulleiter/innen und Lehrer/innen ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen. Die Lehrer/innen für den muttersprachlichen Unterricht können dabei wertvolle Unterstützung leisten, indem sie als sprachliche und kulturelle Mittler/innen fungieren.

Die von anerkannten Fachleuten und erfahrenen Praktiker/innen erstellte Handreichung bietet Anregungen für die Arbeit mit Migrant*innenkindern von der Schülereinschreibung bis zum Ende der Grundstufe I. Grundsätzlich gelten die gleichen pädagogischen Leitlinien wie für alle Kinder. Darüber hinaus sind jedoch die besonderen Eingangsvoraussetzungen von Schulanfänger/innen mit anderer Erstsprache als Deutsch ständig mitzudenken. Anregungen zur Elternarbeit beinhalten konkrete Tipps zum Abbau allfälliger Schwellenängste beim Kontakt mit der Institution Schule.

Die in dieser Handreichung enthaltenen Vorschläge verstehen sich als ein Fundus an Ideen, aus dem ausgewählt werden kann, was für den Schulstandort sinnvoll und machbar erscheint. Viele erfahrene Schulleiter/innen und Volksschullehrer/innen werden ihre eigene Praxis wieder erkennen, anderen wird vielleicht Mut gemacht, einmal etwas Neues anzuwenden.

Ich danke allen Lehrerinnen und Lehrern und der Schulleitung für das besondere Engagement bei der Integration von Migrant*innenkindern und wünsche der gesamten Schulgemeinschaft viel Erfolg.



Elisabeth Gehler

Bundesministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur

1 Die Schülereinschreibung

1.1 Rechtliche Informationen

Die allgemeine Schulpflicht beginnt mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September (§ 2 SchPflG) und dauert neun Schuljahre (§ 3 SchPflG). Sie gilt für *alle* Kinder, die sich dauernd in Österreich aufhalten (§ 1 Abs. 1 SchPflG), unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft und von ihrem aufenthaltsrechtlichen Status. Kinder, die sich nur vorübergehend in Österreich aufhalten, sind zum Schulbesuch berechtigt (§ 17 SchPflG).

Die zuständige Sprengelschule hat *alle* schulpflichtigen Kinder, also auch Kinder von AsylwerberInnen oder Kinder, deren aufenthaltsrechtlicher Status nicht geklärt ist, aufzunehmen – bei Vorliegen des „dauernden Aufenthalts“ nach § 1 SchPflG, bei bloß „vorübergehendem Aufenthalt“ nach § 17 SchPflG. Das Aufnahmeverfahren ist grundsätzlich in § 5 SchUG geregelt. Sollte der fremdenrechtliche Status eines Kindes unklar sein, wäre den Erziehungsberechtigten anzuraten, sich mit einer Ausländerberatungsstelle ins Einvernehmen zu setzen.

Die Schülereinschreibung von Kindern mit anderen Erstsprachen erfolgt in derselben Weise wie bei den österreichischen Kindern.¹ Wenn auf Grund mangelnder Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch zu erwarten ist, dass das Kind dem Unterricht nicht ausreichend folgen kann, ist es als außerordentliche/r SchülerIn aufzunehmen.²

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... es Millionen Menschen gibt, die zu einem Bauernhof kein Schwein assoziieren?
- ❖ ... es Millionenstädte gibt, in denen fast niemand Weihnachten feiert?
- ❖ ... in Südafrika Weihnachten im Sommer ist?

¹ vgl. bm:bwk (Hg.): Schülereinschreibung Punkt für Punkt.

² vgl. Kapitel 3.1, S. 31f.

1.2 Wie kann die Schule die Eltern der zukünftigen SchulanfängerInnen erreichen?

Folgende Hinweise können Ihnen helfen, dass möglichst viele betroffene Kinder mit ihren Eltern zum regulären Termin der Schülereinschreibung kommen und die Schülereinschreibung selbst erfolgreich ablaufen kann:

➤ **Einladung mit Terminvergabe für die Schülereinschreibung**

Hier ist der erste Eindruck wichtig – daher sollte die Einladung so gestaltet sein, dass die Eltern motiviert werden zu kommen. Dies leistet ein freundlicher Brief, der auf Deutsch und – wenn möglich – in der Muttersprache abgefasst ist. Dabei sollte der deutsche Text nicht bloß wörtlich übersetzt, sondern eine inhaltliche Übertragung vorgenommen werden. Im Brief sollte unbedingt darauf hingewiesen werden, dass auch bei der Schülereinschreibung nach Möglichkeit für eine/n DolmetscherIn gesorgt wird bzw. dass Eltern, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind, selbst jemanden für eine Übersetzung mitnehmen können. Wenn vorhanden, können auch bestehende Strukturen von örtlichen Migrantenorganisationen für dieses Anliegen genützt werden. Mit all jenen Familien, die nicht zur Schülereinschreibung gekommen sind, muss in Zusammenarbeit mit den LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht und/oder mit einschlägigen Beratungsstellen gezielt Kontakt aufgenommen werden.

➤ **Begleitende Maßnahmen zur Schülereinschreibung**

- ◆ Einladung von Kindergartenkindern/-gruppen in die Schule bzw. Elternabende für künftige SchulanfängerInnen in nahe gelegenen Kindergärten: Diesbezüglich gibt es positive Erfahrungen in Salzburg und Wien. Auch die Kindergärten freuen sich über das Interesse der Volksschule. An solchen Abenden kann die/der VolksschuldirektorIn Informationen über die unterschiedlichen Angebote ihrer/seiner Schule berichten, Unterrichtsmodelle und -methoden erklären und Formelles vorweg erwähnen.
- ◆ Elternabende in Ausländervereinen, Beratungsstellen u.ä.: Schließlich werden nicht alle Eltern über die Kindergärten erreicht.
- ◆ Elternabend an der Schule selbst: Besonders wichtig für jene Eltern, deren Kinder keinen Kindergarten besucht haben und die auch nicht über Vereine oder Beratungsstellen erreichbar sind.³
- ◆ Ziele: Schwellenangst abbauen, Basis für zukünftige Kooperation mit dem Elternhaus schaffen, Schulklima angstfrei präsentieren
- ◆ regelmäßige „Kommunikation mit Kindern“ (Eltern-Kind-Nachmittage zum Abbau der Schwellenangst für alle angemeldeten Kinder)
- ◆ Bastel- und/oder Malnachmittage (für Kinder und Eltern)
- ◆ Spielfeste speziell für Schulneulinge (vormittags mit den „großen“ Kindern aus der vierten Klasse bzw. nachmittags)

3 vgl. Kapitel 2.2., S. 28 f.

Der erste Kontakt mit angehenden Schulkindern (und deren Eltern) orientiert sich an kindergarten- und vorschuldidaktischen Übungen:

Kennenlernspiele
Gedichte
Reime
rhythmische Spiele
Klatschspiele
Fingerspiele
Musizieren
Singen
Tanzen
Fantasiegeschichten
Stilleübungen
einfache Basteleien
Lesefest (nicht nur mit Bilderbüchern!)
Spielenachmittag
Bewegungsstunde im Turnsaal
Video/Kinonachmittag
Feiern (z. B. Geburtstag, ...)
freie Spielphasen
Kinderjause
Malen
usw. usw. usw.

Motto: Wir wollen einander kennen lernen!

➤ **Unterstützende Maßnahmen für die Eltern bei der Schülereinschreibung**

- ◆ Schaffen einer freundlichen Atmosphäre
- ◆ Einbeziehung der muttersprachlichen LehrerInnen oder MitarbeiterInnen der Schulberatungsstellen für AusländerInnen/MigrantInnen als DolmetscherInnen für den Erstkontakt bzw. nur im Notfall Zuhilfenahme älterer Kinder, die bereits gut Deutsch sprechen
- ◆ Die sprachliche Unsicherheit mancher Eltern darf nicht mit Desinteresse verwechselt werden!
- ◆ Begrüßungsrituale sind (auch) kulturell bedingt. So kann es Eltern verwundern oder verstören, wenn man als erstes dem Kind und nicht der erwachsenen Begleitperson die Hand gibt. Es muss auch nicht Unhöflichkeit sein, wenn einem der Vater beim Gespräch nicht in die Augen schaut.
- ◆ Es sollte bei den Eltern nachgefragt werden, welche Sprache(n) in der Familie gesprochen wird/werden.
- ◆ Daten, die die Schule von den Kindern benötigt, sollten ebenfalls mit zweisprachigen Formblättern erhoben werden.⁴

⁴ Entsprechende Muster sind bei den Schulberatungsstellen für AusländerInnen/MigrantInnen erhältlich (Kontaktadressen im Anhang, S. 98 ff.)

➤ **Wichtige Hinweise für die Eltern** ⁵

- ◆ Information über den außerordentlichen/ordentlichen Status. ⁶ Das Kind ist auch als außerordentliche/r SchülerIn in den Klassenverband integriert und lernt gemeinsam mit allen anderen Kindern.
- ◆ Der Status der Außerordentlichkeit hilft, das Kind nicht zu überfordern, sollte es aber auch nicht unterfordern!
- ◆ Hinweis auf die speziellen Fördermaßnahmen für die Unterrichtssprache Deutsch ⁷
- ◆ Die Förderung der Muttersprache ist für den Erwerb der Zweitsprache Deutsch und für den schulischen Erfolg von Vorteil. Unterrichtsstunden in der Muttersprache sind für das Kind wichtig. Es ist weiters sinnvoll, mit dem Kind zu Hause in der Muttersprache zu sprechen.
- ◆ Generelle Hinweise auf die an der Schule vorhandenen Angebote und angewandten Methoden
- ◆ Information über die Kriterien für die Aufnahme in die Vorschulstufe
- ◆ Betonung der Notwendigkeit der ständigen Kooperation mit der Schule (nicht nur bei der Schülereinschreibung)
- ◆ Hinweis darauf, dass der Religionsunterricht ein Pflichtgegenstand ist, von dem auch eine Abmeldung möglich ist

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... im Islam der Freitag der „Sonntag“ ist?
- ❖ ... ein erwachsener Muslim während der Fastenzeit von Sonnenaufgang bis Sonnenuntergang nichts isst und trinkt?
- ❖ ... ein türkischer Mann nicht unbedingt unhöflich ist, wenn er einer Frau, mit der er spricht, nicht ins Gesicht schaut?

5 vgl. Kapitel 2.2, S. 28

6 vgl. Kapitel 3, S. 31

7 vgl. Kapitel 3.2.4, S. 44

1.3 Gestaltungsvorschläge zur Schülereinschreibung

In den meisten Fällen ist die Schülereinschreibung der erste Kontakt des Kindes mit der Institution Schule. Für die einen ist das ein Ereignis, das sie mit Ungeduld erwarten. Für andere Kinder ist diese Erwartung mit Angst besetzt.

Die erste Erfahrung mit der Schule soll also so ablaufen, dass sie – wo es nötig ist – unangenehme Gefühle abbauen helfen kann. Die Schülereinschreibung ist als wichtige Kontaktaufnahme mit dem Kind zu sehen und nicht als eine Art der Begutachtung, aus der sich Schlüsse für die Schullaufbahn ziehen lassen.

Auch viele Eltern empfinden dieses Ereignis als Überprüfung, ob sie ihr Kind ausreichend auf die Schule vorbereitet haben. Insbesondere Migrantenfamilien erleben die Schülereinschreibung vielfach mit gemischten Gefühlen, weil sie in der Schule hauptsächlich eine staatliche Institution sehen.

Neben dem Ziel des stressfreien und freudvollen Einstiegs des Kindes in die Schule ist eine genaue Beobachtung des Kindes notwendig, um die individuelle Reife und Begabungslage des Kindes zu erfassen und Probleme zu erkennen, an denen man auch schon vor Schulbeginn arbeiten kann.

Mögliche Formen der Schülereinschreibung

Schülereinschreibungen werden überall etwas anders gestaltet. Die Kinder werden der Schulleitung einzeln vorgestellt oder in Gruppen eingeladen. Sie treffen sich mit der Frau Direktorin oder dem Herrn Direktor oder sie werden von (ihren zukünftigen) LehrerInnen betreut. Neben oder nach der formalen Aufnahme der Personalien wird nun dieser ersten Kontaktaufnahme zwischen Kind und Schule besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Kontaktaufnahme mit dem Kind bedeutet, mit ihm ins Gespräch zu kommen. Das bedeutet aber nicht, dass dieser Kontakt nicht gelingen kann, wenn die Sprachbarriere zu groß ist. Für Kinder läuft eine erste Kontaktaufnahme sehr unkompliziert auch über eine gemeinsam aufgenommene Aktivität, über ein Spiel. Dabei spielt eine gemeinsame Sprache eine eher untergeordnete Rolle. Nebenbei bemerkt: Auch schüchternen Kindern gelingt eine solche Kontaktaufnahme.

In einer freundlichen, entspannten Atmosphäre, in einer angenehmen Umgebung und mit interessanten Materialien wird den Kindern Gelegenheit gegeben, ihre Fähigkeiten zu zeigen. Sie können sichtbar machen, wie sie an Neues herangehen und sie lassen gegebenenfalls über die Sprach- und Kulturbarriere hinweg beobachten, was ihnen schwer fällt, wo sie Defizite haben, vorausgesetzt, man verzichtet darauf, sie offen zu taxieren.

Der erste Eindruck von der Schule in Österreich soll stressfrei und positiv sein.

Den Kontakt über gemeinsame Aktivitäten herstellen

**Termin-
absprachen
sind notwendig**

Die Gruppeneinschreibung

Besonders bei Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch hat sich die Gruppeneinschreibung bewährt.

- ◆ Die Kinder fühlen sich in der Gruppe Gleichaltriger wohl.
- ◆ Jedes Kind kann sich durch das Beobachten anderer Kinder orientieren bzw. dort Hilfe holen.
- ◆ Die Kommunikation mit Gleichaltrigen, eventuell auch mit Kindern der gleichen Muttersprache, vermittelt ein Gefühl der Sicherheit und bietet Hilfe.
- ◆ Das Verhalten der Kinder in der Gruppe gibt wichtige Hinweise für die Klassenzusammensetzung.
- ◆ Die SchulleiterInnen haben Zeit, ohne Beisein der Kinder mit den Eltern ausführliche Gespräche zu führen, eventuell auch mit Hilfe der muttersprachlichen LehrerInnen oder anderer DolmetscherInnen.

**Die Anwesenheit
muttersprachlicher
LehrerInnen ist
von Vorteil.**

Die Organisation der Gruppeneinschreibung kann unterschiedlich erfolgen.

Im Folgenden werden zwei Varianten vorgestellt:

- a) Drei Kinder kommen gleichzeitig zur Einschreibung
Ein/e LehrerIn „arbeitet“ mit den Kindern.
Ein/e LehrerIn beobachtet die Situation.
- b) Zehn Kinder kommen gleichzeitig zur Einschreibung.
Es werden drei Gruppen gebildet.
Ein/e LehrerIn erteilt Arbeitsanweisungen für alle drei Gruppen.
Jede Gruppe wird von einer/einem LehrerIn beobachtet.

In beiden Fällen:

Die/der SchulleiterIn erfasst im Gespräch mit den Eltern die Daten und individuellen Besonderheiten des Kindes und der Familie.
Anschließend: kurze Konferenz mit Beobachtungsprotokoll
Dauer: ca. eine Stunde

Zur Feststellung der Schulreife

Die Feststellung der Schulreife bei der Einschreibung hat ihre weitreichende Konsequenz verloren, weil es keine Rückstellung vom Schulbesuch mehr gibt. Selbst wenn eine kognitive oder emotionale Verzögerung festgestellt wird, wird das Kind in die Schule aufgenommen: Die Entscheidung kann sich höchstens zwischen Vorschulstufe und 1. Schulstufe ergeben. Diese Entscheidung muss aber *nicht* zum Zeitpunkt der Einschreibung getroffen werden.

Im Zusammenhang mit Kindern anderer Erstsprachen als Deutsch ist die Feststellung der Schulreife immer um einige Grade schwieriger als bei deutschsprachigen Kindern, weil sie immer über eine Sprach- und Kulturbarriere hinweg stattfindet. Standardisierte Verfahren können zu verzerrten Ergebnissen führen. Die Sprachbarriere kann dazu führen, dass die Kinder die gestellten Aufgaben nicht richtig verstehen. Die Kulturbarriere bewirkt oft, dass die Kinder nicht an der Aufgabe, sondern an der Handhabung unbekannter Materialien scheitern.

Außer Frage steht, dass mangelnde Deutschkompetenz für sich kein Mangel an Schulreife ist und daher auch kein Kriterium für eine Entscheidung, das betreffende Kind in die Vorschulstufe einzustufen.

Mögliche Materialien

Die hier vorgestellten Unterlagen verstehen sich keinesfalls als „Test“-Materialien. Die Kinder sollen nicht getestet werden, denn die Situation eignet sich nicht für Leistungsproben. Die Kinder sind aufgeregt, weil sie den Tag der Anmeldung als etwas Außergewöhnliches längere Zeit schon erwartet oder gefürchtet haben und manchmal sogar gezielt darauf vorbereitet wurden.

Mit den Spielen soll es gelingen, mit den Neulingen Kontakt aufzunehmen – womöglich Gesprächskontakt, wenn die Kinder wagen zu sprechen oder wenn sie es können. Prinzipiell können die Spielmaterialien für alle Neulinge verwendet werden – für Deutsch sprechende Kinder ebenso wie für jene, die sich noch nicht auf Deutsch ausdrücken können.

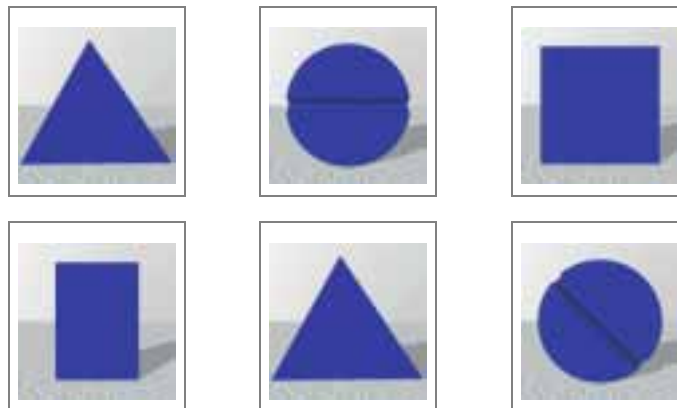
Mit den Materialien kann ein Kind „gefahrlos“ umgehen und zeigen, wie es an Dinge oder Abbildungen herangeht. Die Arbeit damit erspart außerdem die Frage: „Was kannst du schon?“

Die Kinder dürfen die Reihenfolge der einzelnen Kartenspiele selbst wählen. Dadurch lassen sich schon ein wenig ihre Vorlieben erkennen und auch, wie viel Scheu sie vor ganz Unbekanntem zeigen. Hin und wieder weigern sich Kinder und meinen, dass sie die Spielregeln nicht kennen und darum nicht spielen wollen. Dabei kann es auch bleiben: Hier zählt allein, dass das Kind ausdrücken kann, dass es etwas nicht versteht.

Die Vorschläge eignen sich sowohl für eine „Einzel“-Einschreibung als auch für eine Einschreibung in der Gruppe.

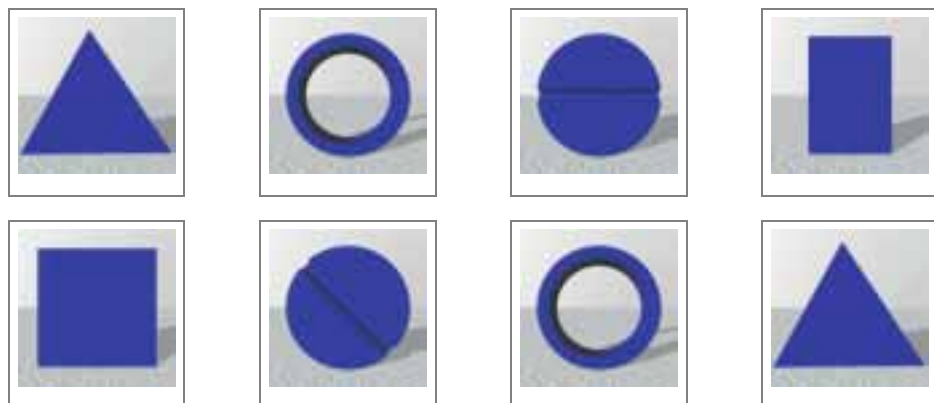
Ohne zwingende Reihenfolge sollen hier Möglichkeiten vorgestellt werden.

Spielkartenserie – Zwei sind gleich



Spielsituation Die Spielkarten werden vor dem Kind offen ausgelegt. Hier ist wichtig, dass das Kind die Karten in einer Lage sieht wie hier abgebildet.

Aufgabe Das Kind soll herausfinden, welche beiden Figuren gleich sind. An die Stelle einer verbalen Aufgabenstellung kann ein vorgemachtes Beispiel treten. Dazu empfiehlt sich, die Kartenreihe um ein Paar gleicher Formen erweitert neu aufzulegen und vor dem Kind eines der Paare als Beispiel herauszunehmen.



Beobachtungsmöglichkeiten

- ♦ Wie geht das Kind mit dem Material um? Verändert es die Lage der Bilder, etwa um besser vergleichen zu können?
- ♦ Überlegt es oder neigt es zum Raten?
- ♦ Ist es seiner Sache sicher oder sucht es Bestätigung?
- ♦ Schaut es hin und weiß auf Anhieb die Lösung oder denkt es lange nach?
- ♦ Erkennt es in der Abbildung konkrete Gegenstände wieder?
- ♦ Beachtet es auch geringere Formunterschiede?
- ♦ Meint es, dass die beiden gerillten Kreisscheiben die gleiche Form haben und nur eine verschiedene Lage?
- ♦ Entsteht ein Gespräch

Spielkartenserie – Eines liegt anders



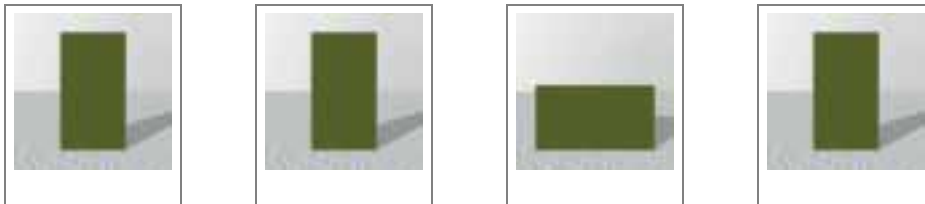
Die Spielkarten werden offen vor das Kind gelegt. Auch hier ist die Ausrichtung der Karten wichtig.

Spielsituation

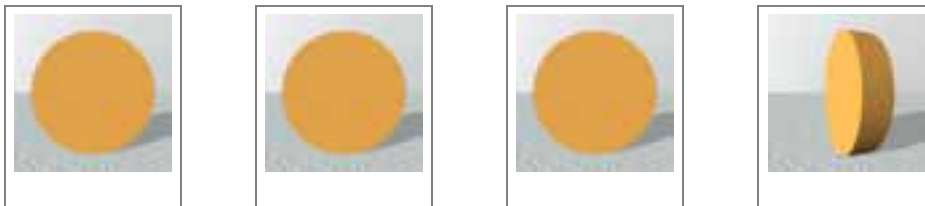
Das Kind soll sagen, welche Figur nicht „passt“ (Raumlage).

Aufgabe

Um die Aufgabenstellung besser zu vermitteln, können weitere Kartenserien zu Demonstrationszwecken dienen:



oder



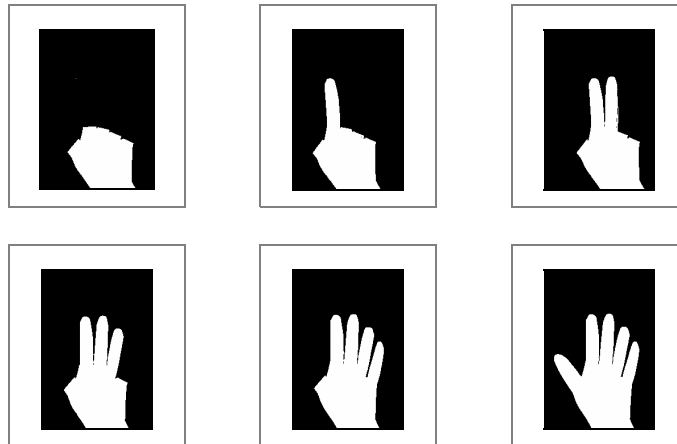
Dieselben wie bei der vorigen Serie, vielleicht ergänzt durch:
Schenkt das Kind unterschiedlichen Raumlagen überhaupt Beachtung?

Beobachtungsmöglichkeiten

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... viele türkische Kinder zu Hause gelernt haben, dass es unhöflich ist, sich in Gegenwart von Erwachsenen die Nase zu putzen?
- ❖ ... die chinesische Sprache mit 18 differenzierten Lauten die „lautärmste“ Sprache der Welt ist?

Spielkartenserie – Wie viele Finger siehst du?



In den meisten Kulturen werden die Finger für Zahlbilder, für Zahlvorstellungen oder auch zum einfachen Rechnen verwendet. Die schematische Abbildung der Hand mit wechselnd ausgestreckten Fingern wird von den Kindern aus Erfahrung problemlos gedeutet.

Spielsituation Die Karten werden zuerst offen auf den Tisch gelegt, damit sich das Kind die Bilder ansehen kann. Hier kann bereits geklärt werden, dass die Abbildungen jeweils eine Hand mit einer Anzahl ausgestreckter Finger zeigen. Dann werden die Karten aufgenommen und das Kind kann eine Karte nach der anderen ziehen.

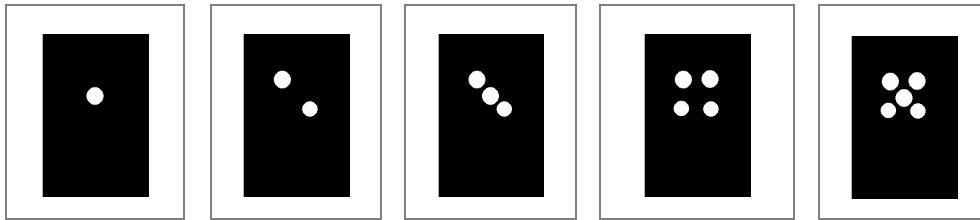
Aufgabe Die Frage muss immer sein: „Wie viele Finger siehst du?“, weil unter anderem in Teilen der Türkei durch Einknicken der Finger gezählt wird, also vier erhobene Finger eins bedeuten, zwei erhobene Finger drei usw. und es dadurch leicht zu Missverständnissen kommen kann. Es ist ratsam, dies genau zu bedenken, weil es immer wieder vorkommt, dass Kinder nicht die erwartete Antwort geben.

Hat das Kind die einzelnen Abbildungen klar benannt, kann es auch noch aufgefordert (oder angeleitet) werden, die Karten nach der Anzahl der ausgestreckten Finger zu ordnen.

Beobachtungsmöglichkeiten

- ♦ Erkennt das Kind in der Abbildung die Anzahl der ausgestreckten Finger?
- ♦ Nimmt es die eigene Hand zu Hilfe?
- ♦ Erkennt es die Zahl simultan? (Vorsicht: Echte simultane Erfassung ist in der Regel auch Erwachsenen nur bis vier möglich!) Zählt es die Finger ab? (Vorsicht: In manchen Kulturen wird immer abgezählt. Da kommt niemand auf die Idee, Anzahlen überblickend festzustellen. Alles, was mehr als zwei ist, wird abgezählt.)
- ♦ Was fängt das Kind mit der geschlossenen Hand an? Ist ihm „Null“ ein Begriff? Oder sagt es: „Kein Finger?“

Spielkartenserie – Wie viele Punkte siehst du?



Die Karten werden dem Kind einzeln – in beliebiger Reihenfolge – vorgelegt und das Kind soll die Anzahl möglichst schnell feststellen.

Warum kein „echter“ Würfel genommen wird: Mit den Spielkarten kann man die Zahlenreihe notfalls steuern.

Spielsituation

Auch hier wird keine bestimmte Verarbeitung durch das Kind erwartet.

Die typische Anordnung der Anzahlen im Würfelbild ist kulturell verbreitet, aber nicht universell. Kinder, die mit Würfeln oder Domino spielen können, haben hier einen kleinen Vorteil.

Aufgabe

Wenn ein fremdsprachiges Kind die deutschen Bezeichnungen der Zahlen nicht (ausreichend) kennt, kann die Aufgabe auch umgedreht werden: Das Kind wird (möglicherweise in seiner Muttersprache) gefragt, ob es „drei“, „zwei“, „vier“ ... („tri“, „dva“, „četiri“ ... „üç“, „dört“, „iki“ ...) Punkte sieht. Dann kann das Kind zustimmen oder verneinen.

- ◆ Zählt das Kind ab oder erfasst es die Menge auf einen Blick?
- ◆ Welche grundlegenden Strategien hat es aufgebaut?
- ◆ Wo beginnt für das Kind die Zahlvorstellung „viele“? Wie weit will es also zählen?
- ◆ Welche Taktik wendet das Kind an, um nicht doppelt zu zählen oder um nichts auszulassen?
- ◆ Lässt sich das Kind darauf ein, in seiner Muttersprache zu zählen und dann die Zahlen ins Deutsche zu übertragen?

Beobachtungsmöglichkeiten

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... es in der türkischen Sprache kein Geschlecht und keinen Artikel gibt?
- ❖ ... in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch alles lautgetreu geschrieben wird: ein Laut - ein Buchstabe?

Spielkartenserie – Siehst du hier eine Katze (eine Kuh)?



Spielsituation Die Karten liegen offen, aber in ungeordneter Reihenfolge vor dem Kind. Die Wortkarten können selbstverständlich auch in Schreibschrift gehalten sein.

Aufgabe Die Fragen sind: „Siehst du hier eine Katze (eine Kuh)?“. In der Regel räumt das Kind zuerst die Bilder ab – zuerst das Foto, dann die Zeichnungen. Diskussionen gibt es nur selten bei der schematischen Katze. Die wird schon einmal für einen Hund angesehen. Wenn nur mehr die Wortkarten da liegen, wird noch einmal gefragt, aber jedes Nein sofort akzeptiert.

Beobachtungsmöglichkeiten

- ♦ Bedeutet die Abbildung einer Sache etwas? Kann das Kind in einer Abbildung eine Sache (wieder)erkennen?
- ♦ Welchen Grad der Abstraktion kann das Kind verarbeiten? Sieht es in einem Schema auch noch einen Gegenstand?
- ♦ Bedeutet Schrift für das Kind eine (nahe liegende) Darstellungsform? Gibt es für das Kind eine Verbindung zwischen einem geschriebenen Wort und der Sache?
- ♦ Kann es vielleicht schon lesen?

Spielkartenserie – Welche Farbe siehst du?



Die Karten liegen vor dem Kind auf dem Tisch.

Das Spiel ist den Kindern meist ganz klar: Sie benennen die Farben von selbst. Wenn die Namen der Farben nicht auf Deutsch bekannt sind, können wieder Fragen (auf Deutsch oder wenn möglich in der Muttersprache) gestellt werden, auf die das Kind mit „Ja“ oder „Nein“ antworten kann.

- ♦ Kennt das Kind die Farben?
- ♦ Vermutet es, dass es die Farben genauer benennen soll („hellblau“, „orangerot“, „türkis“ ...), weil nur vier davon da liegen?
- ♦ Nimmt es auch Aufgaben ernst, die ihm „zu leicht“ erscheinen?

Spielsituation

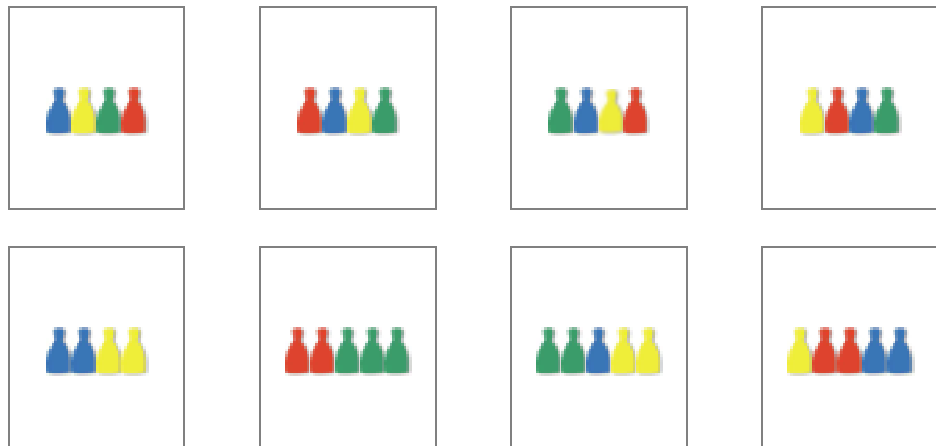
Aufgabe

Beobachtungsmöglichkeiten

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... viele Menschen auf der Welt nicht mit Messer und Gabel essen?
- ❖ ... Jasmin ein bosnischer Bubename, aber Yasemin ein türkischer Mädchenname ist?
- ❖ ... der Buchstabe Y im Türkischen wie unser J ausgesprochen wird?

Spielkartenserie – Kannst du das Muster nachbauen?



Spielsituation Auf dem Tisch liegen alle Karten der Serie. In einer Holzkiste findet das Kind die dazugehörigen Spielsteine.

Aufgabe Das Kind wählt eine Karte und versucht, das Muster mit den Spielsteinen nachzulegen. Wenn es nicht selbst auf die Idee kommt, dann wird ihm das vorgezeigt.
Ist diese Aufgabe gelungen, dann setzt das Kind die Serie fort. Wenn die Aufgabe nicht verstanden wird: Vorzeigen und fortsetzen lassen!
Jede Lösung wird akzeptiert, weil es für Reihenfolgen keine „richtige“ Lösung gibt.

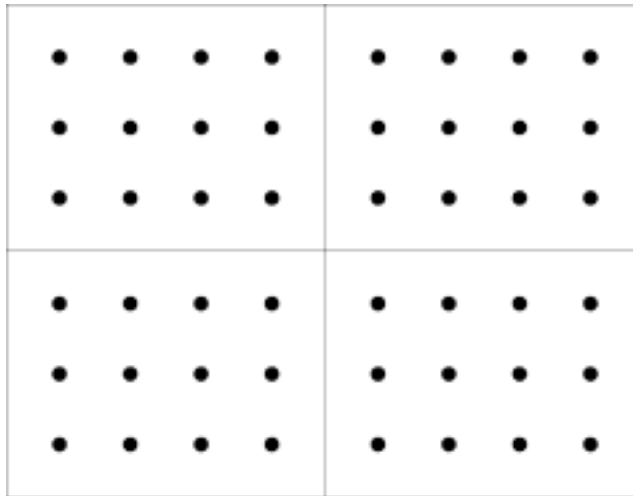
Beobachtungsmöglichkeiten

- ♦ Kann das Kind einen Zusammenhang zwischen einem realen Gegenstand und seiner Abbildung herstellen?
- ♦ Bedeutet dem Kind eine farbliche Serie etwas? Achtet es überhaupt auf die Farben?
- ♦ Welche Richtung schlägt es ein? Wird die Serie überhaupt mit einer Reihenfolge in Verbindung gebracht?
- ♦ Weiß es, wo die Serie beginnt und wo sie endet (blau – gelb – grün – rot) oder beachtet es nur die „Nachbarschaften“ (blau neben gelb – gelb neben grün – rot neben blau)?
- ♦ Kommentiert es sein Tun? Wie überlegt es sich die Lösung?

Zusätzliche Beobachtungsmöglichkeiten bei Gruppeneinschreibungen

- ♦ das Verhalten in der Gruppe ohne Eltern
- ♦ die Kommunikation der Kinder untereinander
- ♦ die Erfüllung von Aufgaben, die nicht an ein einzelnes Kind gerichtet sind

Spielbogen – Punkte verbinden



Die Lehrerin / Der Lehrer sitzt neben dem Kind. Vor sich haben sie den Bogen. Beide benützen je einen Stift.

Spielsituation

Die Lehrerin / Der Lehrer verbindet auf ihrer/seiner Hälfte des Bogens die Punkte durch Striche. Das Kind versucht, auf seiner Seite dasselbe Muster nachzuzeichnen.

Aufgabe

- ◆ Kann das Kind die Raumlage der Punkte erfassen? Sieht es die Punkte in Reihen geordnet?
- ◆ Kann es mit einem Raster etwas anfangen? Findet es einen Punkt im Raster? (Vorsicht: Verbale Hinweise – „in der oberen Reihe“, „an der zweiten Stelle von links“ – sollten nicht gegeben werden!)
- ◆ Nimmt es Muster wahr?
- ◆ Wiederholt es Linien nach ihrer Richtung von einem bestimmten Punkt aus? Verbindet es zwei verschiedene Punkte?
- ◆ Wiederholt es das Muster seitengleich oder spiegelbildlich? (Vorsicht: Dieser Fall ist kein tauglicher Hinweis auf Raumlage-Schwierigkeiten oder Legasthenie!!!)
- ◆ Kommentiert das Kind sein Tun?

Beobachtungsmöglichkeiten

Spielbogen – Linien ziehen, nicht an den Rand anstoßen



Spielsituation Das Kind hat den Bogen vor sich und benützt einen Stift.

Aufgabe Die Lehrerin/Der Lehrer erklärt: „Der Mann läuft zu seinem Auto.“ Das Kind soll mit dem Stift den Weg für den Mann vorzeichnen, ohne an den Rand der „Straße“ anzustoßen.

Beobachtungsmöglichkeiten

- ♦ Hat das Kind Erfahrung im Umgang mit Stiften? Kann es „Spuren“ machen? (Vorsicht: Der Gebrauch von Schreibwerkzeug im Vorschulalter ist kulturell unterschiedlich wichtig und weniger ein Hinweis auf eine verzögerte Entwicklung des Kindes!)
- ♦ Wie ist die Visuomotorik des Kindes entwickelt? Gehorcht die Hand den Augen?
- ♦ Jede gelegte „Spur“ macht den Raum für die nächste Linie enger: Wie viel Spielraum braucht das Kind für seine Spuren, die nicht „anstoßen“ sollen?

Spielbogen – Linien ziehen



Spielsituation Dieselbe wie vorher.

Aufgabe Hier findet das Kind eine Aufgabe, die so gelöst wird wie die vorige, nur ein wenig schwieriger.
Aufforderung: „Das Auto fährt zur Ampel.“

Beobachtungsmöglichkeiten Dieselben wie vorher.

Spielbogen – Wege finden



Dieselbe wie vorher.

Das Kind fährt beide Wege nach und verwendet dabei am besten zwei Farben. Die Wege sind hier vorgegeben: Das Kind soll die Spur möglichst nicht verlassen.

- ♦ Sieht das Kind zwei Wege, auch wenn sich diese mehrmals kreuzen?
- ♦ Kann es die Spur halten?
- ♦ Wechselt es die Spur? Kommt es beim „richtigen“ Bild an, obwohl es die Spur gewechselt hat?
- ♦ Kommentiert es sein Tun (auch wenn seine Lösung von der Erwartung der Lehrerin / der Lehrers abweicht)?
- ♦ Kann es sein Tun ändern, wenn es dazu aufgefordert wird?
- ♦ Wie zufrieden ist das Kind mit seiner Leistung? Wie geht es mit – subjektiv empfundenem – Mislingen um?

Spielsituation

Aufgabe

Beobachtungsmöglichkeiten

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... es Länder gibt, in denen Kinder ohne „Schulreifeüberprüfung“ in die Schule aufgenommen werden?
- ❖ ... es auf der Welt viele Menschen gibt, die ihren Geburtstag nicht feiern?
- ❖ ... es in vielen Ländern unhöflich ist, mit der linken Hand Speisen zu berühren, z.B. in den Brotkorb zu greifen?

Gruppeneinschreibung:

Die Kinder bekommen kleine „Arbeitsblätter“ mit dem jeweiligen Spielbogen. Die Aufgabe wird von der Lehrerin / dem Lehrer formuliert. Die Beobachtungsmöglichkeiten sind ähnlich.

Eine Zusammenfassung

Die Schülereinschreibung ist kein Test. Sie ist eine erste Kontaktaufnahme und ein erstes Kennenlernen der Persönlichkeit des Kindes. Sie gibt Hinweise auf persönliche Stärken und Schwächen.

Die hier vorgestellten Aktivitäten sind so gewählt, dass sie auch für Kinder durchführbar sind, die eine andere Erstsprache als Deutsch haben.

Wenn ein Kind mit der einen oder anderen Aufgabe nicht zurechtkommt, ist das kein Hinweis darauf, dass es noch nicht schulreif ist. Der Lehrplan für die Grundstufe I sieht Raum für die Entwicklung all jener Fertigkeiten und Fähigkeiten vor, die hier angesprochen wurden.

Möglicherweise festgestellte Defizite sind hingegen eine taugliche Grundlage für die künftige Unterrichtsplanung: So kann sichergestellt werden, welchen grundlegenden Fertigkeiten welcher Kinder Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.



2 Der Zeitraum von der Schülereinschreibung bis zum Schulbeginn

2.1 Ein Beispiel aus der Praxis: Schnuppertag für die Kinder

Hypothesen

- ♦ Die Schule hat sich in den letzten 15 bis 20 Jahren, seit die Eltern unserer SchulanfängerInnen die Volksschule verlassen haben, sehr verändert.
- ♦ In den Herkunftsländern der Eltern unterscheidet sich die Schule zum Teil stark von der Schule in Österreich.
- ♦ Eltern, besonders jene, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, haben manchmal sehr negative Schulerfahrungen gemacht.
- ♦ Unbekanntes und Fremdes verunsichern und machen Angst.
- ♦ Positive Erlebnisse und Erfahrungen der Schulneulinge verstärken die Freude auf die Schule.

Vorbereitung

- ♦ Der Schnuppertag sollte im Zeitraum zwischen Schülereinschreibung und Schulschluss angesetzt werden.
- ♦ Einladung in den Muttersprachen der Kinder schriftlich verschicken, einen klaren Treffpunkt angeben und diesen in mehreren Sprachen beschildern.
- ♦ Gestaltung eines entsprechenden Raumes: Mehrsprachigkeit und interkulturelles Zusammenleben sollen sichtbar gemacht werden.
- ♦ Informationen an die umliegenden Kindergärten, Beratungsstellen, Migrantenvereine
- ♦ Vorbesprechung mit den KlassenlehrerInnen und den muttersprachlichen LehrerInnen
- ♦ Die SchülerInnen der 4. Klassen basteln ein Erinnerungsgeschenk.

Durchführungsvorschlag

- ♦ Begrüßung der Kinder und Eltern in möglichst allen Herkunftssprachen: Der Schulclown begrüßt die Kinder.
- ♦ Der Schulchor singt: Es gibt viele mehrsprachige Lieder oder Lieder in den häufigsten Herkunftssprachen.
- ♦ Die Kinder gehen in Gruppen mit den KlassenlehrerInnen der zukünftigen 1. Klassen in die ersten und zweiten Klassen und dürfen dort zuschauen und „mittun“. Bilinguale SchülerInnen der 4. Klassen können die Gruppen begleiten.
- ♦ Die Eltern setzen sich inzwischen mit den muttersprachlichen LehrerInnen und der Direktorin/dem Direktor zusammen.⁸
- ♦ Die Kinder kommen aus den Klassen in den gemeinsamen Raum zurück.

8 vgl. auch Kapitel 2.2, S. 28

Der Zeitraum bis zum Schulbeginn

- ◆ Der Chor und die Spielmusik spielen und singen mit den Kindern.
- ◆ Die Kinder der 4. Klassen verteilen ihre Geschenke.
- ◆ Auf Wiedersehen: in allen Sprachen, die wir sprechen können

2.2 Ein Beispiel aus der Praxis: Gestaltung eines Elternabends

Hypothesen

- ◆ Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist nicht in allen Herkunftsländern in der uns bekannten Form üblich.
- ◆ Fremdsprachige Eltern müssen sich wahrgenommen und angenommen fühlen.
- ◆ Gut informierte Eltern stehen der Schule aufgeschlossener gegenüber und übertragen ihre positive Einstellung auf die Kinder.

Vorbereitung

- ◆ Der Elternabend sollte im Zeitraum zwischen Schülereinschreibung und Schulschluss angesetzt werden.
- ◆ Einladungen in möglichst allen von den Eltern gesprochenen Sprachen
- ◆ Wegweiser zum Veranstaltungsraum klar (und mehrsprachig) beschil-dern
- ◆ Gestaltung eines entsprechenden Raumes: Mehrsprachigkeit und inter-kulturelles Zusammenleben sollen sichtbar gemacht werden.
- ◆ Vorbesprechung im Team mit allen LehrerInnen, die in den zukünftigen ersten Klassen arbeiten werden: Besprechung der Inhalte / des Ablaufs und Aufteilung der Vorarbeiten
- ◆ Vorbereitung einer Liste mit den benötigten Unterrichtsmaterialien auf Deutsch und in möglichst allen von den Eltern gesprochenen Sprachen. Diese „Einkaufsliste“ wird den Eltern mitgegeben.
- ◆ Zusammenstellung eines Pakets aller benötigten Unterrichtsmateria-lien: Dieses Paket wird den Eltern beim Elternabend vorgezeigt.

Durchführung (immer mit Übersetzungsmöglichkeit)

- ◆ Begrüßung und Vorstellung des Lehrerteams
- ◆ Informationen über das österreichische Schulsystem im Allgemeinen und Vorstellung der Schule:⁹
 - Größe der Schule, schulautonome Schwerpunkte, Modelle/ Methoden/Angebote
 - Status: außerordentlich – ordentlich
 - besonderer Förderunterricht in Deutsch
 - muttersprachlicher Unterricht: die Wichtigkeit der Förderung der Muttersprache erläutern

9 vgl. auch Kapitel 1.2, S. 10

- Kriterien für die Aufnahme in die Vorschulstufe
- Religionsunterricht: Hinweis auf die Gleichwertigkeit der Religionen
- Vorstellen der Aufgaben des Klassenforums und des Schulforums: die Eltern zur Mitarbeit motivieren

Die Informationen können auch durch Fotos von der Unterrichtsarbeit, Faltprospekte der Schule (falls vorhanden: mehrsprachig), evt. durch ein Schulvideo, illustriert und ergänzt werden.

- ◆ Sonstige wissenswerte Informationen für Eltern von SchulanfängerInnen
 - Anregungen, wie die Eltern ihre Kinder auf die Schule vorbereiten können: Name und Adresse sagen können, Schuhe binden, selbstständiges An- und Ausziehen u. ä.
 - der Schulweg
 - die Jause
 - Vorstellung der benötigten Unterrichtsmaterialien und Verteilung des „Einkaufszettels“
- ◆ Die Klassenverteilung: Die Eltern können ihre Wünsche äußern.
- ◆ Fragerunde
- ◆ Nach dem offiziellen Ende des Elternabends sollte noch die Möglichkeit zur individuellen Aussprache mit den KlassenlehrerInnen und den muttersprachlichen LehrerInnen bestehen. Wenn nötig, kann auch Hilfe beim Ausfüllen des Freifahrtsausweises oder ähnlicher Formulare geleistet werden.

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... in Singapur die Schule am 1. Jänner beginnt?
- ❖ ... nicht überall die Schulpflicht am 1. September nach dem sechsten Geburtstag beginnt?
- ❖ ... die Schulpflicht nicht überall 9 Jahre beträgt?

2.3 Ein Beispiel aus Wien: Vorschulische Vorlaufgruppen

Das Projekt wird seit dem Jahr 1995 an Wiener Volksschulen durchgeführt. Zielsetzung ist die soziale und sprachliche Unterstützung von Kindern, die im darauf folgenden September in die 1. Volksschulklasse aufgenommen werden und keinen Kindergarten besucht haben. Die Teilnahme an einer vorschulischen Vorlaufgruppe steht grundsätzlich allen Kindern – unabhängig von ihrer Herkunft oder Erstsprache – offen. In der Praxis wird das Angebot v. a. von Migrantenkinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahrgenommen, da die meisten österreichischen Kinder einen Kindergarten besuchen.

Vorbereitung auf den Schuleinstieg

Eine Vorlaufgruppe beginnt nach den Osterferien und wird nach Möglichkeit am zukünftigen Volksschulstandort des Kindes eingerichtet und von seiner zukünftigen Klassenlehrerin / seinem zukünftigen Klassenlehrer betreut. Zehn Wochen lang – also bis zum Schulschluss – werden die Kinder in insgesamt 60 Unterrichtseinheiten nach einem eigens dafür ausgearbeiteten Rahmenplan auf den Schuleinstieg im Herbst vorbereitet. Sie lernen ihre zukünftige Lehrerin / ihren zukünftigen Lehrer kennen, beginnen sich in den neuen Räumlichkeiten zurecht zu finden, gewöhnen sich an das Spielen und Arbeiten in Gruppen mit Gleichaltrigen und machen erste Erfahrungen mit der Unterrichtssprache Deutsch.

Die vorschulischen Vorlaufgruppen erleichtern auch die Arbeit der KlassenlehrerInnen und tragen dazu bei, die Eltern der betroffenen Kinder bereits im Vorfeld in die Schulgemeinschaft einzubinden.

Das Interesse an diesem Angebot nahm kontinuierlich zu: Im Jahr 2002 gab es bereits 63 Schulstandorte in ganz Wien, an denen 178 LehrerInnen 953 Kinder in 91 Gruppen auf den Schuleinstieg vorbereiteten.

Das Projekt wird zur Gänze vom Wiener Integrationsfonds (WIF) finanziert.

3 Grundstufe I

3.1 Rechtliche Informationen

Bei SchulanfängerInnen sind mangelnde Deutschkenntnisse für sich allein keine ausreichende Begründung für fehlende Schulreife. Sie rechtfertigen auch nicht die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Status: außerordentlich – ordentlich

Schulpflichtige Kinder, die auf Grund mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache Deutsch dem Unterricht (noch) nicht ohne weiteres folgen können, sind für die Dauer von maximal zwölf Monaten als außerordentliche SchülerInnen zu führen (§ 4 Abs. 2 und 3 SchUG). Im Falle einer Aufnahme während des zweiten Semesters beginnt diese Frist erst mit dem folgenden 1. September zu laufen (§ 4 Abs. 3 SchUG). Wenn das ausreichende Erlernen der Unterrichtssprache während der ersten zwölf Monate ohne Verschulden des Schülers / der Schülerin nicht möglich war, kann diese Frist von der Schulleitung um weitere zwölf Monate ausgedehnt werden (§ 4 Abs. 3 SchUG).

Im Zweifelsfall ist der außerordentliche Status anzuraten, da nach einer Aufnahme als ordentlicher Schüler / ordentliche Schülerin diese Entscheidung nicht mehr umkehrbar ist.

Sobald die Deutschkenntnisse des Schülers / der Schülerin eine aktive Teilnahme am Unterricht ermöglichen, ist das Kind als ordentlicher Schüler / ordentliche Schülerin zu führen. Ordentliche SchülerInnen unterliegen den Lehrplananforderungen unter Berücksichtigung des Lehrplan-Zusatzes „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“¹⁰ und daher der Leistungsbeurteilung. Anstrengungen zur Sprachbewältigung sind entsprechend positiv zu bewerten.

Schulnachricht – Schulbesuchsbestätigung – Zeugnis

Am Ende des ersten Semesters ist allen Kindern eine Schulnachricht auszustellen (§ 19 Abs. 2 SchUG).

Außerordentliche SchülerInnen erhalten am Ende des Unterrichtsjahres oder beim Ausscheiden aus der Schule während des Schuljahres eine Schulbesuchsbestätigung (§22 Abs. 11 SchUG). Diese ist wie ein Zeugnis auf Unterdruckpapier auszustellen (§ 2 Abs. 1 und 10 der Zeugnisformularverordnung).

¹⁰ Der komplette Text ist auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (www.bmbwk.gv.at) downloadbar.

In jenen Pflichtgegenständen, in denen wegen der Sprachbarriere die Lehrplananforderungen (noch) nicht erfüllt werden können, sind die SchülerInnen nicht zu beurteilen. In den anderen Pflichtgegenständen sind bei entsprechenden Leistungen positive Jahresbeurteilungen zu geben.

Grundsätzlich können außerordentliche SchülerInnen, die der allgemeinen Schulpflicht unterliegen, in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen, wenn es pädagogisch verantwortbar erscheint, wobei der außerordentliche Status ein weiteres Jahr beibehalten werden kann. Die Entscheidung darüber obliegt der Schulleitung.

Ordentliche SchülerInnen erhalten am Ende des Unterrichtsjahres ein Zeugnis (§ 22 SchUG).

Deutschförderung und muttersprachlicher Unterricht

Für außerordentliche Schulkinder kann zum Erwerb der Unterrichtssprache der besondere Förderunterricht in Deutsch im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden, für ordentliche VolksschülerInnen im Ausmaß bis zu fünf Wochenstunden angeboten werden.¹¹

Außerdem können sowohl ordentliche als auch außerordentliche SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch an der unverbindlichen Übung „Muttersprachlicher Unterricht“ im Ausmaß von zwei bis sechs Wochenstunden teilnehmen.¹²

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... die meisten MigrantInnen aus ganz kleinen Dörfern mit kleinbäuerlicher Struktur stammen?
- ❖ ... es in Indien eine ethnische Gruppe gibt, in der die Buben Zöpfe tragen?

11 vgl. Lehrplan der Volksschule, Bemerkungen zur Stundentafel, Absatz 4 und 5 sowie Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (jeweils aktuelle Auflage)

12 vgl. Lehrplan der Volksschule: Muttersprachlicher Unterricht sowie Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (jeweils aktuelle Auflage)

3.2 Anregungen für einen mehrsprachigen interkulturellen Unterricht

3.2.1 Alphabetisierung in mehrsprachigen Klassen ¹³

1) Grundsätzliches

„Soll schülerorientierter Unterricht kein leeres Schlagwort sein, dann muss sich der Unterricht verändern, wenn sich die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler verändern – bei weitgehender Beachtung der akzeptierten Unterrichtsziele. Dies ist die Herausforderung, vor der die Schule heute steht.“¹⁴

Das hat für jeden Unterricht seine Gültigkeit, insbesondere aber für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen und den dort stattfindenden Alphabetisierungsprozess.

Viele fremdsprachige SchülerInnen verfügen zu Beginn der Grundstufe I über keine oder lediglich eine sehr geringe Deutschkompetenz. Zum selben Zeitpunkt ist die Entwicklung der Erstsprache dieser Kinder noch keineswegs abgeschlossen. Die Kinder haben zwar in der Regel eine hohe mündliche Alltagskompetenz in der Muttersprache, Grammatik und Wortschatz müssten aber erst durch die Schule ergänzt und gefördert werden – von einer muttersprachlichen Alphabetisierung ganz abgesehen.¹⁵

In der Schule geht es nun unter anderem darum, *„die Welt des Textes, die Welt des schriftlichen Sprachgebrauchs zu entdecken. Die Schülerinnen und Schüler lernen Möglichkeiten kennen, ihre Sprachfähigkeit in einer Art zu nutzen, die im Dialog, im Alltagsgespräch nur angelegt, aber noch nicht entwickelt sind.“¹⁶*

Angesprochen sind hier die so genannten „kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten“ (CALP-*cognitive academic language proficiency*¹⁷), welche Kinder im Lauf ihrer Schulzeit in und mit Hilfe der Schule erwerben sollen. Diese umfassen die *sachbezogene, logische Denkfähigkeit ebenso wie das Verstehen, Produzieren und Wiedergeben von Texten, insbesondere von Sachtexten*. Die Bedeutung dieser Fähigkeiten nimmt mit jedem Schuljahr zu und wird spätestens ab dem vierten Schuljahr entscheidend. Der Erwerb dieser Fähigkeiten ist nicht nur ein Ziel des Unterrichts, sondern wird mit zunehmender Schulstufe zum grundsätzlichen Mittel schulischen Lernens.¹⁸

Der Erwerb der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten dauert lange, wobei die Grundlage dazu bereits in der Primarstufe gelegt wird. Am leichtesten fällt

Die Welt des Textes entdecken

Die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten

¹³ vgl. auch Kapitel 4, S. 65

¹⁴ Portmann 1998, S. 18

¹⁵ vgl. Peltzer-Karpf et. al. 2000

¹⁶ Portmann 1998, S. 30

¹⁷ vgl. Cummins 1991

¹⁸ vgl. Portmann 1998

die Aneignung derselben sicherlich in der jeweiligen Muttersprache: Sie kann dann problemlos auf die Zweitsprache bzw. jede weitere Sprache übertragen werden.¹⁹ Die Förderung der kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in der jeweiligen Muttersprache der SchülerInnen wäre demnach wünschenswert. Sie wird zweifellos durch eine Alphabetisierung in der Erstsprache wesentlich unterstützt.

Vorerfahrungen der Kinder berücksichtigen

2) Wozu lernen wir lesen und schreiben?

Die meisten Kinder setzen den Schulstart mit dem Lesen- und Schreibenlernen gleich. Das ist meist eine freudige Erwartung, mitunter vielleicht mit ein wenig Ängstlichkeit verbunden. Ein gut geplanter Leselehrgang wird auf das individuelle Tempo und die – unterschiedlichen – Vorerfahrungen der einzelnen Kinder Rücksicht nehmen und die Kinder entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit fordern. Er wird sowohl eine Überforderung als auch eine Unterforderung vermeiden.

Letztlich kann auch die schönste Motivation, lesen lernen zu wollen, verschwinden, wenn das Kind glaubt, mit der technischen Lesefertigkeit das Ziel erreicht zu haben.

Funktionen der Schrift

- ♦ Schrift hat eine soziale Funktion und einen persönlichen Nutzen.
- ♦ Sie kann kommunikative Aufgaben erfüllen.
- ♦ Sie ermöglicht den sprachlichen Austausch zwischen Menschen auch in räumlicher und zeitlicher Distanz.
- ♦ Sie ist eine wichtige Informationsquelle.

Allen Vermutungen zum Trotz, dass Kinder in einer Zeit elektronischer Medien das Lesen verlernen oder gar nicht erst erlernen könnten, zeigt sich genau das Gegenteil. Die Benützung des Mediums Internet beispielsweise übt unlegbar eine gewisse Faszination aus, dieses verlangt aber nicht nur eine rasche, sondern auch eine genaue Schriftkompetenz für seine erfolgreiche Nutzung.

3) Schriftspracherwerb ist ein kompletter Spracherwerb

In der muttersprachlichen Alphabetisierung²⁰ gibt es einen geraumen zeitlichen Abstand zwischen dem Erwerb der gesprochenen und der geschriebenen Sprache. Das liegt daran, dass der Erwerb der Schriftsprache auf einem grundlegenden und sicheren Verständnis für Symbole beruht, dass in der Entwicklung der Kinder nicht von Anfang an vorhanden ist und sich erst herausbilden muss. Es gibt für diese Entwicklung zahlreiche förderliche Lernbedingungen im Vorschulalter, was aber nicht unbedingt bedeutet, dass alle Kinder bis zum Schuleintritt eine solche Förderung erfahren haben.

19 vgl. Cummins 1979

20 Damit ist in Österreich in der Regel die Alphabetisierung auf *Deutsch* für Kinder mit *deutscher* Ausgangssprache gemeint.

Immer wieder stellen LehrerInnen fest, dass auch für Deutsch sprechende (etwa mit einem Dialekt aufgewachsene) Kinder die deutsche Schriftsprache beinahe eine Fremdsprache ist. Bei der Arbeit mit diesen Kindern wird deutlich, dass die Alphabetisierung einem – weiteren – Spracherwerb nahe kommt.

Dem Kind sollte allmählich klar werden, wie Sprache aufgebaut ist: dass Laute zu Silben zusammengefasst werden, Silben zu Wörtern, Wörter zu Sätzen und Sätze zu Texten. Im Vordergrund steht hier das Erkennen, dass Sprache aus „Bausteinen“ aufgebaut wird.

Eine Sprache besteht aus „Bausteinen“.

Damit kann erahnt werden, welchen Schwierigkeiten ein Kind ausgesetzt ist, das in einer ihm weitgehend fremden Zweitsprache lesen und schreiben lernen soll. Es muss in einem knapp bemessenen Zeitraum – während es die Zweitsprache erwirbt – ein zum Teil neues Lautsystem und das System des Sprachaufbaus erarbeiten, ohne sich auf die Sicherheit einer im Wesentlichen beherrschten Erstsprache verlassen zu können.

4) Lesenlernen und Herkunftssprache: die Vorteile erstsprachiger oder zweisprachiger Alphabetisierung

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht ist es keineswegs sinnvoll, ohne Rücksicht auf die Muttersprache der SchülerInnen sofort mit der Alphabetisierung auf Deutsch zu beginnen. Das kann zu zahlreichen Problemen führen, denn Lesen- und Schreibenlernen in einer Sprache, die kommunikativ kaum oder gar nicht genutzt wird, kann nicht funktionieren.

Hingegen ermöglicht die Alphabetisierung in der Erstsprache die Weiterentwicklung der muttersprachlichen Fähigkeiten, insbesondere den Erwerb des muttersprachlichen Standards. Dies wirkt sich in hohem Maße förderlich auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch und jeder weiteren Sprache, z. B. Englisch, aus.

Förderung von Kindern, die mit geringer Deutsch-Kompetenz in die Schule kommen

Daher ist der integrative Einsatz von muttersprachlichen LehrerInnen ²¹ wünschenswert, um eine zweisprachige Alphabetisierung oder zumindest eine muttersprachliche Unterstützung der Alphabetisierung auf Deutsch zu ermöglichen.

Ist eine Präsenz von muttersprachlichen LehrerInnen in der Klasse gewährleistet, sollten Kinder, die zu Beginn der Grundstufe I noch über keine oder nur eine sehr geringe Kompetenz im Deutschen verfügen, anfangs lediglich in der Erstsprache üben, da ihr Wortschatz im Deutschen zur Benennung von Gegenständen oder Bildern noch zu klein ist. Werden die Grundprinzipien der Kulturtechniken Lesen/Schreiben in der Erstsprache verstanden, bereitet der Transfer auf die Zweitsprache in der Regel kaum Schwierigkeiten.

21 vgl. Kapitel 3.2.5, S. 59

Grundsätzlich können sämtliche Übungen in Form eines Stationenbetriebes durchgeführt werden, sodass langsamere Kinder manche Aufgaben lediglich in einer der beiden Sprachen zu absolvieren brauchen, während schnellere beide Stationen besuchen können.

Niemand muss zu Weihnachten lesen können!

Ist Team Teaching mit den muttersprachlichen LehrerInnen nicht möglich (z.B. im ländlichen Raum oder in jenen Sprachen, die nur vereinzelt in der Klasse vertreten sind), so empfiehlt es sich, mit dem Beginn des Alphabetisierungsprozesses so lange zu warten, bis die Kinder zumindest über einfache Alltagsangelegenheiten auf Deutsch kommunizieren können.²² Ausnahmen sollten bloß dann gemacht werden, wenn Kinder von sich aus verstärktes Interesse am Schrifterwerb der deutschen Sprache kundtun.

Erfahrungen mit einer erst sehr spät einsetzenden Alphabetisierung (z.B. im April) sind durchaus positiv: Die Kinder machen meist gewaltige Fortschritte und holen in wenigen Wochen alles auf. Aber auch in diesem Fall wäre zumindest der Einsatz von einigen wenigen muttersprachlichen Arbeitsblättern (Lautschulungs- und Leseblättern) hilfreich und empfehlenswert.

Erst mündlich, dann schriftlich kommunizieren!

Insgesamt lässt sich für den Fall, dass ein Kind nicht in seiner Muttersprache alphabetisiert werden kann, Folgendes festhalten:

*Die Alphabetisierung soll erst dann einsetzen, wenn das Kind über eine halbwegs sichere kommunikative Kompetenz in der Zweitsprache verfügt. Der entsprechende Hinweis darauf findet sich in den didaktischen Grundsätzen zum Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“. Das kann durchaus auch bedeuten, dass der Leselehrgang erst im zweiten Schuljahr einsetzt.*²³

5) Die Sprache der Fibel

Das Ausgangsmaterial für den Leselehrgang ist in der Regel die Fibel. Diese Lesebücher bauen auf unzähligen Erfahrungen erfolgreicher – muttersprachlicher (!) – Alphabetisierung auf. Da Fibern also die muttersprachlich deutsche Alphabetisierung zum Inhalt haben, setzen sie – mit Recht – einen fundierten und sicheren Sprachgebrauch voraus.

Sind die Fibeltexte einfach?

Von Fibeltexten wird häufig angenommen, sie seien sehr einfach – so einfach, dass sie auch SprachanfängerInnen nicht überfordern würden. Es stimmt, dass die Sprache einer Fibel auf den ersten Blick einfach und „kindgemäß“ wirkt. Dieser Eindruck entsteht wahrscheinlich dadurch, dass ein begrenzter Buchstabenkanon nur einen stark begrenzten Wortschatz und einen extrem eingeschränkten Fundus an Satzstrukturen zulässt. Mit den ersten acht bis zehn eingeführten Schriftzeichen lassen sich nur wenige Wörter bilden.

22 vgl. Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und Kapitel 3.2.4, S. 44

23 vgl. ebd.

Kanon	Wortschatz
I i	
A a	
N n	an, Anna, Anni, na ...
D d	Andi, da, Dani, dann, Ida, in, Nina ...
M m	am, im, Mai, Mama, Mami, Mann, Mimi, Mia, Mini, nimm ...
O o	Domino, Oma, Omi, Omama, Mond ...

Dieses Beispiel eines durchaus üblichen Buchstabenkanons zeigt, dass der daraus mögliche Anfangswortschatz überwiegend aus Eigennamen, Nomen und deren Diminutiven besteht und etwa nur ein einziges Verb („nimm“) herstellen lässt.

Dadurch ergibt sich auch eine gewisse Not, sinnvolle Sätze zu finden, was meist durch den Einsatz von Bildchen oder anderen Platzhaltern bzw. durch ganzheitlich angebotene Wörter gelöst wird.

Für Kinder mit deutscher Erstsprache ist das kein Problem, weil die passive Verfügbarkeit von Wörtern und Strukturen vorausgesetzt werden kann.

Käme im oben angenommenen Kanon < R r > dazu, könnte ohne weiteres der „Maronimann“ eingeführt werden, weil er vielleicht gerade in die Jahreszeit passt. Mit dem < E e > ließen sich zusätzlich Wörter, wie „Mandarinen“ oder „Indianer“, bilden. Für Kinder anderer Ausgangssprachen kann das aber bereits eine unüberwindliche Hürde beim Verstehen darstellen.

Tatsächlich wachsen die Möglichkeiten für neue Wörter und Strukturen mit jedem neu eingeführten Schriftzeichen ins schier Unbegrenzte. Leselehrgänge mit einem Lexikon von mehr als tausend Wörtern sind keine Seltenheit. Für Kinder, die parallel zur deutschsprachigen Alphabetisierung erst Deutsch lernen, ist das in der Regel eine heillose Überforderung.

6) Wortlisten – Signalwörter – Bildmaterial

Dagegen schützt wahrscheinlich nur eine stark beschränkte Wörterliste, die eine überschaubare, gleich bleibende Zahl leicht lesbarer Wörter enthält, die vor allem mit dem Alltag der Kinder zu tun haben. Dasselbe gilt auch für die gewählten Satzstrukturen.

Das Ziel eines muttersprachlich deutschen Leselehrgangs ist unter anderem, bald literarische Texte lesen zu können. Die Alphabetisierung in einer mehr oder weniger fremden Sprache muss dieses Ziel wohl oder übel für später ansetzen, weil zuvorderst jene sprachliche Basis gelegt und gefestigt werden muss, welche die Kinder mit deutscher Erstsprache zum Lesenlernen bereits mitbringen.

Lesewortschatz stark beschränken – jeder Unterricht ist auch Sprachunterricht!

Es spricht nichts dagegen, wenn bei der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch über einen längeren Zeitraum nur einzelne Wörter verwendet werden: keine (Mini-)Texte, sondern eine Art Lexikon. Die Auswahl der Wörter könnte sich darauf konzentrieren, das jeweils eingeführte Schriftzeichen an markanter (Anfangs-)Stellung im Wort zu haben.

Entsprechend dem Aufbau des gesprochenen Wortschatzes können – von den Kindern eindeutig erkannte – Bilder eingesetzt werden, wenn der noch beschränkte Buchstabenkanon es erfordert.


Lesenlernen ohne Fibel?

„Lesenlernen ohne Fibel“ (die Entwicklung von Eigenfibeln oder persönliche Texte der Kinder als Ausgangsmaterial) hat sich einiger Beliebtheit erfreut, aber nur geringe Verbreitung erfahren. Vermutlich ist aber die Eigenentwicklung von Lesematerial gerade die sinnvollste Möglichkeit in der fremdsprachigen Alphabetisierung.


Eigenfibeln haben den Vorteil, dass sie ...

- ... nur den aktuell erarbeiteten Wortschatz aufgreifen müssen,
- ... aus dem aktuell erarbeiteten mündlichen Wortschatz nur das Wichtigste (und Einfachste) verschriftlichen können,
- ... mit Sätzen oder Texten erst dann beginnen müssen, wenn sie im mündlichen Bereich geläufig sind.

Sinnvolle Signalwörter

In etlichen methodischen Konzepten zum Lesenlernen werden so genannte Signalwörter verwendet: Für jedes eingeführte Schriftzeichen, z.B. für *M* wie in *Mama*, wird ein Bild, z.B. () , gewählt, das mit einem bestimmten Wort, also *Maus*, assoziiert werden soll, welches den entsprechenden Laut im Anlaut trägt.

Einsatz von Bildmaterial auf die verschiedenen Sprachen abstimmen!

Es ist besonders darauf zu achten, dass Bilder nicht nur für den deutschsprachigen, sondern auch für den muttersprachlichen Alphabetisierungsprozess zum Einsatz kommen, dann aber selbstverständlich mit einem auf diese Sprachen abgestimmten Bildmaterial (z.B. anstelle der *Maus* eine *Kerze* () für das *m* im Türkischen wie in *mum*). Am besten unterscheiden sich die Bildkarten auch optisch deutlich durch den Einsatz unterschiedlicher Farben.

Verwenden Sie für eine bestimmte Sprache IMMER die gleiche Farbe.

Weiters sollte keineswegs ausschließlich der deutsche Buchstabenkanon (durch Bilder illustriert) die Klassenwände schmücken, sondern auch jener der Muttersprachen der SchülerInnen in seiner entsprechenden Farbe.²⁴ Die alleinige Präsenz des deutschen Kanons könnte bei Kindern mit anderen Muttersprachen ansonsten mehr Schaden als Nutzen anrichten. Daneben wirkt sich gerade die visuelle Existenz des muttersprachlichen Kanons günstig auf die Identitätsbildung der Kinder und ihre Entwicklung eines positiven Selbstbildes aus. Wenn dies konsequent durchgeführt wird, entsteht für die Kinder keine Verwirrung – es wird vielmehr der Grundstein für eine bewusste Kontrastivität gelegt.

24 vgl. Kapitel 3.2.2, S. 42

7) Sequentielle Abfolge der Alphabetisierungsarbeit

Schwierigkeiten sind grundsätzlich immer dort zu erwarten, wo bekannten Buchstaben bzw. Buchstabenkombinationen neue phonetische Werte zugewiesen werden müssen oder wo neue Buchstaben(-kombinationen) für bekannte (oder unbekannte) Laute stehen.

**Sprachspezifische
Schwerpunkte im
Buchstabenkanon**

Prinzipiell ist es am sinnvollsten, mit jenen Lauten zu beginnen, die sowohl im Deutschen als auch im Türkischen und in Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS) durch das gleiche Graphem wiedergegeben und auch annähernd gleich ausgesprochen werden. Buchstaben oder Buchstabenkombinationen hingegen, die lediglich im Deutschen existieren (z. B. eu, au, ch, ck, pf etc.) sollten erst später eingeführt werden, ebenso wie Buchstaben aus den Muttersprachen der Kinder, deren Aussprache von jener im Deutschen abweicht oder die im deutschen Alphabet gar nicht vorkommen.

Eine Ausnahme bilden allerdings jene Buchstaben, die für das Erstellen von Lesetexten im Türkischen (z. B. das <y>) oder in BKS (<j>) von Beginn an notwendig sind, auch wenn sie im Deutschen selten sind bzw. gar nicht existieren oder in der Erstsprache der SchülerInnen anders ausgesprochen werden als im Deutschen.

8) Was ist Lesen-Können?

Lesen-Können bedeutet weit mehr, als die Schriftzeichen unterscheiden, diese den entsprechenden Lauten zuordnen und Wörter zusammenlauten zu können.

Diese Fertigkeiten reichen zwar aus, einen Text mehr oder weniger fließend „vorlesen“ zu können. Der Text muss sich dem Kind aber auch erschließen. Der technische Vorgang, eine Zeichenkette <Mond> → <M> <o> <n> <d> in eine Lautkette [m] [o:] [n] [t] → [mo:nt] → (☺) übertragen zu können, muss zum Wiedererkennen der niedergeschriebenen Wortes führen und somit dessen Bedeutung erschließen.

**Lesen-Können ist
Textverständnis.**

Kinder mit anderen Muttersprachen als der Alphabetisierungssprache können vielfach Zeichenketten in Lautketten umsetzen. Weil ihnen aber ein mehr oder weniger großer Teil der gelesenen Wörter nicht geläufig ist, können sie dem Text nicht oder nur begrenzt Sinn entnehmen.

Angenommen das Kind kennt das Wort „Mond“ (☺) noch nicht, wohl aber das Wort „Mund“ (☹). Liest es nun [mo:nt], findet es in seiner Erinnerung möglicherweise die Lautkette [munt], die „fast“ genauso klingt. Dennoch führt dieses „Fast“-Wiedererkennen zu einer nicht unwesentlichen Sinnstörung: Das Kind sieht in seiner Vorstellung nicht den eigentlich gemeinten Himmelskörper (☺), sondern eine Körperöffnung (☹) im Gesicht.

**Sinnentnehmend
lesen kann nur, wer in
einem Text bekannte
Sprache finden kann.**

**Symbolverständnis
ist bei Schuleintritt
nicht unbedingt
vorhanden!**

9) Zur Beziehung zwischen Laut und Zeichen

Der Zusammenhang zwischen Lauten und Zeichen der menschlichen Sprachen und den Bedeutungen, die sie repräsentieren, ist in der Regel ein völlig willkürlicher, d.h. Schriftzeichen haben fast ausschließlich Symbolcharakter.

„Die Kenntnis der Konvention, die etwas sinnlich Wahrnehmbares zum bedeutungshaften Zeichen macht“²⁵ ist die grundlegende Voraussetzung, ein Symbol verstehen zu können. „Das Wissen um allgemeine Zusammenhänge in der Welt oder um die Techniken der Abbildung von Gegenständen genügt nicht.“²⁶

Manche Kinder verfügen zum Zeitpunkt des Schuleintritts noch nicht über dieses grundsätzliche Symbolverständnis. In solchen Fällen sollten dem Alphabetisierungsprozess Übungen zum Symbolverständnis vorausgeschickt werden.

Im Alphabetisierungsprozess werden die Schriftkonventionen der jeweiligen Sprache vermittelt. Hierbei ist es wichtig, dass sich LehrerInnen immer bewusst sind, dass jede Sprache über ein komplexes Lautsystem verfügt, das sich von anderen Sprachen unterscheidet, und dass auch die Verschriftlichung verschiedener Sprachen unterschiedlichen Konventionen folgt.

Bosnisch/Kroatisch/Serbisch (BKS), Deutsch und Türkisch bedienen sich zwar überwiegend des gleichen Alphabets,²⁷ jedoch enthalten sowohl BKS als auch das Türkische Grapheme (Schriftzeichen, Buchstaben), die im deutschen Alphabet nicht vorhanden sind, während das Deutsche Grapheme enthält, die wiederum im Türkischen und in BKS nicht existieren. Außerdem unterscheiden sich bei einigen Buchstaben die Ausspracheregeln in den verschiedenen Sprachen.

Spezifische Laute der Zweitsprache können die Kinder meist nicht hören – schon gar nicht artikulieren oder gar schreiben.

**Es hört doch jeder
nur, was er versteht.
J. W. v. Goethe**

Eine fremde Sprache dringt zunächst in Form von Schallfolgen an unser Ohr, die wir nicht gliedern, analysieren oder differenzieren können. Satz- und Wortgrenzen sind anfangs nicht wahrnehmbar. Sprachliche Information aufzunehmen, zu verarbeiten und zu bewerten ist ein hoch komplizierter Vorgang. Um eine fremde Sprache verstehen und sprechen zu lernen, müssen Artikulations- und Hörstrategien zusätzlich zu den in der Erstsprache genutzten und bereits automatisierten erworben werden. Es ist äußerst schwierig, Laute wahrzunehmen, die in der Muttersprache nicht vorhanden sind, „denn die muttersprachige Wahrnehmungsbasis wirkt wie eine Schablone, wie ein Filter, und lässt nur solche Formen passieren, die zu hören und verstehen wir gewohnt sind.“²⁸ Hierbei kommt es häufig auch zur Perzeptionsinterferenz, d.h. die SchülerInnen hören

25 Linke et al., 1991, S. 22

26 Linke et al., 1991, S. 23

27 In Teilen des ehemaligen Jugoslawiens wird die serbische Sprache auch auf Kyrillisch verschriftlicht.

28 Hirschfeld 1992, S. 17

sich einzelne Laute gewissermaßen zurecht und nehmen sie als diejenigen Laute des muttersprachlichen Systems wahr, denen sie am nächsten kommen.

Im Deutschen kann ein und derselbe Laut durch unterschiedliche Buchstaben ausgedrückt bzw. derselbe Buchstabe in verschiedenen Wörtern unterschiedlich ausgesprochen werden. Beispielsweise wird der Laut [f] in „Feld“ oder „Fest“ durch das Graphem <f> verschriftlicht, in „Vater“ oder „Vogel“ aber durch das Graphem <v>. Gleichzeitig wird der Laut [v] in der Regel zwar durch das Graphem <w>, wie in „Wasser“ oder „Wiese“, ausgedrückt, in einigen Wörtern aber, wie in „Vase“, durch das Graphem <v>. Dies bedeutet, dass Deutsch keine lautgetreue Sprache ist und Sätze wie „Schreib doch, wie du sprichst!“ irreführend und daher zu vermeiden sind.

Sätze wie „Schreib, wie du sprichst“ vermeiden!

Bei Kindern mit BKS oder Türkisch als Erstsprache kann dies zu einer besonderen Verwirrung führen, da ihre jeweilige Muttersprache im Gegensatz zum Deutschen tatsächlich annähernd lautgetreu ist.

Die folgenden Beispiele stammen aus schriftlichen Texten von SchülerInnen mit Deutsch als Erstsprache im 2. Grundschuljahr, die eine altersgemäße Kompetenz aufweisen.²⁹

<Godsedang> und <afidasen>

- Willi war ungeduldig und gletert auf den Baum. Diemo benergt noch immer nichtz.
- Willi setst zum schbrung an. Willi schbringt inz Wassa und Miaut.
- Der Vogel denkt gozeidang können Katzen nicht schwimmen.

Sie zeigen deutlich, dass der Schriftspracherwerb, das Erlernen der Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln und die schriftlich adäquate Wiedergabe von Wortgrenzen auch in der Erstsprache Deutsch eine Herausforderung und ein andauernder Prozess sind.

Wussten Sie, dass ...

- ❖ Chinesisch in Bildzeichen, Japanisch von oben nach unten und Arabisch von rechts nach links geschrieben wird?
- ❖ Andrea ein österreichischer Mädchename, aber ein italienischer Bubename ist?

²⁹ vgl. Peltzer-Karpf et al. 2001

3.2.2 Gestaltung einer interkulturellen, mehrsprachigen Lernumgebung

Eine interkulturell gestaltete Lernumgebung unterstützt das Lernen in Klassen mit Kindern mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Sie schafft eine entsprechende Atmosphäre, die schon beim Eintritt in einen solchen Klassenraum wahrnehmbar sein soll. Dies hilft vor allem den Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, einen emotional positiven Zugang zum Lernen zu finden. Jedes Kind der Klasse muss mit all seinen Unterschiedlichkeiten und in seiner gesamten Persönlichkeit wahrgenommen werden.

Anregungen und Tipps zur Gestaltung einer interkulturellen Lernumgebung:

Im Schulgebäude:

- ♦ Aufschriften/Wegweiser im Schulhaus mehrsprachig anbieten
- ♦ Schaukästen in- und außerhalb des Schulhauses mit mehrsprachigem Informationsmaterial ausstatten
- ♦ Informationen und Elternmitteilungen in den Herkunftssprachen anbieten
- ♦ Kinderarbeiten mit mehrsprachigen Hinweisen präsentieren

Im Klassenraum:

- ♦ Schautische mit Gegenständen, die von den Kindern mitgebracht wurden, gestalten lassen (evt. zu Sachunterricht- und/oder Projektthemen passend, z.B. Kinderspiele, Märchen, Musikinstrumente hier und anderswo, ...)
- ♦ Beschriftungen/Wortkarten möglichst vielsprachig anbringen
- ♦ die Namen aller Kinder richtig schreiben und aussprechen
- ♦ eigene Texte auch in der Erstsprache zulassen
- ♦ Lernmaterialien, Kinderbücher, Arbeitsblätter, Wortkarten sollten in den Muttersprachen der Kinder zur Verfügung stehen und zur individuellen Verwendung der jeweiligen Muttersprache anregen.
- ♦ Besonders SchulanfängerInnen sollten durch viel Anschauungsmaterial mit und ohne sprachliche Unterstützung zum Lernen angeregt werden. Auch die Verwendung von Symbolen/Piktogrammen unterstützt die Aufnahmebereitschaft und hilft besonders Kindern mit einer anderen Erstsprache, da ihnen der Wortschatz in der Unterrichtssprache oft noch nicht geläufig ist.
- ♦ Eine übersichtliche Ordnung im Klassenraum (z.B. Sitz-, Lese-, Mathematik-, Bastel-, Experimentierecke, ...) lässt Kinder lieber zu interessanten Dingen greifen, unterstützt unterschiedliche Lernaktivitäten und führt zu Selbständigkeit und Eigenverantwortung jedes Kindes!
- ♦ Viele Migrantenkinder haben daheim wenig Platz und werden in manchen ersten Klassen von der Vielfalt der Materialien überrollt. Daher: Klare Ordnungsprinzipien und bei Bedarf Erklärung der Verwendung von Spielmaterialien (z.B. Spielregeln). Wenn auch die Eltern einbezogen werden, erhalten alle Beteiligten einen guten Überblick.

- ♦ Wandtafeln, die zur freien Verfügung der SchulanfängerInnen stehen, regen zur Verwendung unterschiedlicher Sprachen an.
- ♦ Eine kommunikative Sitzordnung und wechselnde Sozialformen (z. B. Gruppentische, U-Form, Sitz-, Sessel- und Polsterkreis, ...) unterstützen die Verwendung aller Sprachen der Kinder.³⁰

Die muttersprachlichen LehrerInnen, Eltern und ältere Geschwister der Kinder mit einer anderen Erstsprache können Ihnen bei der Gestaltung einer interkulturellen, mehrsprachigen Lernumgebung helfen!

3.2.3 Individualisierung und Differenzierung

Der Unterricht in den Klassen der Grundstufe I wird nur dann für alle Kinder erfolgreich sein, wenn die Lehrerin oder der Lehrer die Lehrplanforderung nach Individualisierung, Differenzierung des Unterrichts und Förderung aller Kinder ernst nimmt.

Erfolgreicher Unterricht bei SchulanfängerInnen bedeutet,

- ♦ den Entwicklungsstand jedes einzelnen Kindes wahrzunehmen und zu berücksichtigen,
- ♦ individuelle Lernziele zu formulieren,
- ♦ die Kinder zum selben Zeitpunkt verschiedene Aufgaben bearbeiten lassen,
- ♦ den Kindern die benötigte Hilfestellungen geben,
- ♦ ihnen unterschiedlich viel Zeit zur Bewältigung einer Aufgabe gewähren.

Dies erfordert:

- ♦ die Heranführung der Kinder an die Arbeit in freien Arbeitsphasen vom ersten Schultag an (z.B. Umgang mit Arbeitsmaterial, individuelle Zeiteinteilung u.Ä.). Kinder bringen oft Erfahrungen aus dem Kindergarten mit, an die angeknüpft werden kann.
- ♦ Teamarbeit mit allen KollegInnen, die im Schuleingangsbereich eingesetzt sind, insbesondere mit der Lehrperson für den besonderen Förderunterricht und dem/r MuttersprachenlehrerIn (falls vorhanden),
- ♦ die Einbeziehung von Eltern mit anderen Muttersprachen in einzelne Unterrichtsstunden,
- ♦ die Verwendung von Lernmaterialien in verschiedenen Sprachen,
- ♦ individuelle Beginnzeitpunkte für die Lese- und Schreiblehrgänge³¹

Anzuwenden ist der Lehrplan der Grundschule inklusive des Lehrplan-Zusatzes „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“,³² der es erlaubt, dass erst

30 vgl. Schütte, D.: Klassenraumgestaltung. In: Grundschule 5/1994 und Fischer, E.: Das schülerfreundliche Klassenzimmer. In: Grundschule 4/1994

31 vgl. Kapitel 3.2.1, S. 33

32 vgl. Kapitel 3.2.4, S. 44

am Ende der Grundstufe I, also am Ende der 2. Schulstufe, die Lehrplanziele erreicht werden müssen. Zu beachten ist auch der außerordentliche Status der SchülerInnen, da dieser flexible Einstufungen bzw. einen noch flexibleren Einsatz der Lehrpläne erlaubt, als er im Schuleingangsbereich ohnehin schon gegeben ist.

3.2.4 Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ und der besondere Förderunterricht in Deutsch

Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ (im Folgenden kurz Lehrplan-Zusatz) ist in Verbindung mit dem Lehrplan „Deutsch, Lesen, Schreiben“ bzw. „Deutsch, Lesen“ Grundlage für das Lehren und Lernen von Deutsch als Zweitsprache.

Die Anwesenheit von Kindern, die eine andere Muttersprache als die Unterrichtssprache Deutsch sprechen, in einer Klasse machen besondere – bisweilen ungewohnte – Überlegungen zur Unterrichtsplanung notwendig. Das Konzept des Lehrplans „Deutsch, Lesen, Schreiben“ bzw. „Deutsch, Lesen“ (im Folgenden kurz Regellehrplan) ist das eines Muttersprachenunterrichts, das davon ausgeht, dass die Kinder in dieser Sprache sozialisiert wurden und diese bei Schuleintritt im Wesentlichen beherrschen.

Erwerb der Zweitsprache im Unterricht und außerhalb!

Für fremdsprachige Kinder stellt sich dieser Gegenstand als Unterricht einer lebenden Fremdsprache dar. Fremdsprachenunterricht aber folgt anderen Konzepten als der Muttersprachenunterricht. Deutschunterricht in einer deutschsprachigen (Lern-)Umgebung kann nach allgemeinem Verständnis aber nicht einem Fremdsprachenunterricht gleichgesetzt werden, bei dem die Lernenden ausschließlich während der betreffenden Unterrichtsstunden mit der zu lernenden Sprache konfrontiert sind.

Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ folgt dieser Sichtweise. Er spricht von „Deutsch als Zweitsprache“ und bietet als Grundlage für die Unterrichtsgestaltung beides an: den Regellehrplan *und* den Lehrplan-Zusatz.

Eine detaillierte Berücksichtigung der zum Teil sehr unterschiedlichen Vorkenntnisse der Schüler in der Zweitsprache Deutsch kann nicht im Lehrplan, sondern nur auf der Ebene der klassenbezogenen Jahresplanung unter Berücksichtigung des jeweiligen lernorganisatorischen Modells, das an der Schule verwirklicht wird, erfolgen.³³

³³ Alle eingerückten Absätze sind Zitate aus dem Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“.

Die Lerngeschichten und damit die Sprachkenntnisse der einzelnen Kinder in Deutsch unterscheiden sich oft ganz erheblich. Kinder, die vor dem Schuleintritt wenige oder keine sozialen Kontakte mit der deutschsprachigen Umgebung hatten, die keinen Kindergarten besuchten oder besuchen konnten, kommen in der Schule mit Kindern zusammen, die „perfekt“ Deutsch sprechen. In der Regel wird sich der Sprachstand der einzelnen Kinder irgendwo zwischen den ange-deuteten Extremen bewegen.

Genau diese unterschiedlichen Vorkenntnisse lassen die Unterrichtsplanung für die ganze Klasse schwierig und bisweilen fast unmöglich erscheinen. Wie kann ein Kind, das die Vermittlungssprache erst erwerben muss, dem Unterricht folgen? Muss der Unterricht nicht „bei Null“ beginnen, damit ihm auch ein Sprachneuling folgen kann?

Der Sprachstand aller Kinder ist bei Schuleintritt äußerst unterschiedlich.

Das Konzept des Lehrplan-Zusatzes geht davon aus, dass in die klassenbezogene Planung des Deutschunterrichts einzubeziehen ist, dass bestimmte Kinder Vorleistungen erst erbringen müssen, die andere bereits ausreichend mitbringen.

Das bedeutet in der Regel zweierlei: Die verwendeten Materialien und Übungsreihen müssen so organisiert sein, dass sie Verstehen ermöglichen. Und die Ziele, die die einzelnen Kinder erreichen sollen, müssen so definiert werden, dass sie erreichbar sind.

Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache“ ist nicht nach Schulstufen gegliedert. Er versteht sich als ein mehrjähriges Lernkonzept, das von Schülern mit keinen oder mit nur geringen sprachlichen Vorkenntnissen in Deutsch jeweils vom Beginn an durchlaufen wird (unabhängig von der Schulstufe, in die der Schüler eingestuft wird), das bei bestehenden Vorkenntnissen aber auch in Teilbereichen übersprungen werden kann.

Der Lehrplan-Zusatz verzichtet bewusst auf eine Gliederung nach Schulstufen. Damit ist es möglich, dass Kinder elementare Lernschritte in der Zweitsprache Deutsch auch auf einer Schulstufe machen können, deren Zielstellung schon weit darüber hinausgeht. Besonders augenfällig wird das, wenn etwa ein Kind in eine höhere Schulstufe eintritt und erst das lateinische Schriftsystem erwerben muss. Dazu ist es nicht nötig, dass es ein Alphabetisierungsprogramm der Grundstufe I durchläuft. Die einzelnen Ziele des Lehrplan-Zusatzes sind auf jeder Schulstufe erreichbar.

Die Lehrplanbestimmungen überlassen aber keineswegs dem Kind allein, wann es „gewillt“ ist, den Anschluss an den Regellehrplan zu finden. Die Vorkenntnisse und die bereits erreichten Teilziele bestimmen das zu planende Programm. Damit soll vermieden werden, dass Kinder zu lange auf einem „einfachen Niveau“ verharren, genau so wie es wenig förderlich ist, die Ziele zu kurzfristig oder zu hoch anzusetzen.

Auch wer noch kein Wort Deutsch kann, muss nicht bei Null anfangen.

Letztlich hängt die Planung des Unterrichts von einer sorgfältigen Beobachtung des Kindes ab, um Unter- oder Überforderung auszuschließen. Der Lehrplan-Zusatz jedenfalls bietet jenen Spielraum, der nötig ist, damit ein Kind eine gesicherte Basis aufbauen kann, von der es in den Regellehrplan wechseln kann.

Vom Lehrplan-Zusatz Zum Regellehrplan

Der Lehrplan-Zusatz „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ ist im Wesentlichen als Differenzierungshilfe für einen Unterricht zu verstehen, der sich immer auch an den Lernzielen und Vermittlungsformen des allgemeinen Lehrplans für Deutsch orientiert. Dies ist schon allein deshalb erforderlich, weil Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache in vielen Fällen in einem mehr oder weniger großen Ausmaß am Unterricht in „Deutsch, Lesen, Schreiben“ bzw. „Deutsch, Lesen“ teilnehmen bzw. in diesen immer wieder einbezogen werden. Die unterrichtspraktische Verklammerung zwischen einzelnen Teilbereichen des Lehrplanes für Deutsch mit jenen der Lehrplan-Zusatzes wird mit zunehmender Lernzeit wachsen und zu fließenden Übergängen führen.

Kinder nicht überfordern, aber auch nicht unterfordern!

Der Lehrplan-Zusatz geht von der Tatsache aus, dass das Kind größtenteils am Klassenunterricht teilnimmt und damit mit dem „vollen Programm“ der Klasse konfrontiert wird. Damit es nicht bei einer Konfrontation bleibt und eine Teilnahme angebahnt werden kann, bietet sich der Lehrplan-Zusatz als eine Differenzierungshilfe an.

Differenzierung kann hier als das gesamte Spektrum der Möglichkeiten gesehen werden:

Als Angebot,

- ◆ Vorleistungen für bestimmte neue Aufgaben erwerben zu können,
- ◆ eines vereinfachten und überschaubaren Wortschatzes,
- ◆ spezieller Hilfen oder Materialien zum Verstehen,
- ◆ länger in einem Prozess verweilen zu können,
- ◆ einer ermutigenden Korrektur,
- ◆ der Klassengemeinschaft deutlich zu machen, was scheinbar geringe Lernfortschritte eines fremdsprachigen Kindes wirklich bedeuten.

Bildungs- und Lehraufgabe

Der Erwerb der Zweitsprache Deutsch durch Schüler nichtdeutscher Muttersprache ist Teil von vielfältigen interkulturellen Lernvorgängen, die sich als ein Mit- und Voneinanderlernen von Menschen verschiedener Herkunftskulturen auffassen lassen und auf jeden Kulturbereich beziehen können. Beim interkulturellen Lernen geht es vor allem darum, die spezifischen Lebensbedingungen der Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache und die aus der Migration erwachsenden Probleme zu berücksichtigen.

tigen sowie die Bereitschaft und Fähigkeit zu entwickeln, Aspekte der eigenen Kultur darzustellen, das Anderssein des jeweils anderen wahrzunehmen, zu verstehen und sich damit kritisch auseinander zu setzen; unter Umständen vorhandene Vorurteile gegenüber anderen Kulturen abzubauen, die eigene Kultur zu relativieren und entsprechend diesen Einsichten zu handeln. Zugleich gilt es aber auch, kulturelles Selbstwertgefühl und eine von Friedfertigkeit und Toleranz getragene kulturelle Identität zu bewahren bzw. aufzubauen.

Der Lehrplan-Zusatz stellt den sozialen Aspekt des Alltags in einer Schulklasse in den Mittelpunkt und geht davon aus, dass der Erwerb der Zweitsprache in der handelnden Auseinandersetzung innerhalb einer überschaubaren Gemeinschaft stattfindet. Dieser Ansatz ist vielleicht unerwartet, hat sich aber durchaus bewährt.

Ein denkbare Gegenkonzept geht davon aus, dass soziales Handeln erst durch elementare Sprachbeherrschung möglich ist. Die daraus resultierende Vorstellung von einem – dem Regelunterricht – vorgeschalteten Sprachkurs, was allenthalben versucht wurde und wird, sind meist an der simplen Tatsache gescheitert, dass Grundschulkindern eine Sprache nicht „kursmäßig“ erwerben. Sie eignen sich eine zweite oder weitere Sprache viel mehr als eine Art „Erweiterung“ ihrer sozialen Handlungskompetenz an. Dazu gehört aber ein Betätigungsfeld, wo sich diese „Neuerwerbungen“ erproben lassen. Und das findet sich in einer Klasse eher als in einem Sprachkurs.

Spracherwerb ist Sprachhandeln.

Der Lehrplan sieht jedenfalls die – sprachliche – Auseinandersetzung mit der sozialen Realität in ihrer – kulturellen – Vielfalt als vorrangigeres Ziel an als die bloße Aneignung der elementaren „Kulturtechniken“, wie vielleicht zu erwarten wäre. Es ist eine Frage der Prioritätensetzung und der Wechselwirkungen: Eine Sprache erwirbt man, indem man in einem sozialen Umfeld kommuniziert, und Kommunizieren lernt man, indem man eine gemeinsame Sprache aufbaut.

In der Schule soll interkulturelles Lernen als Chance für eine inhaltliche und soziale Bereicherung aller Schüler zur Vorbereitung auf ein Leben in einer multikulturellen Weltgemeinschaft erfahren und genützt werden. Diese Einbettung des Erwerbs der Zweitsprache in das interkulturelle Lernen soll kooperatives Von- und Miteinanderlernen aller Schüler ermöglichen.

Es ist also konsequent, dass alle Mitglieder einer (Klassen-)Gemeinschaft am Sprachaufbau der Einzelnen beteiligt sind – und zwar nicht zu ihrem Nachteil.

Ziele und Inhalte

Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, dass die SchülerInnen Freude am Zuhören und Mitsprechen sowie am Lesen und Schreiben in der Zweitsprache entwickeln.

Vorrangiges Ziel ist der Aufbau einer Situation für das Kind, in der es angstfrei und mit zunehmender Sicherheit am Alltag in der Klasse teilnehmen kann.

Kinder müssen sich das Fremde erst schrittweise aneignen.

Das schließt ein, dass es erkennen kann, ein willkommenes und vollwertiges Mitglied der Klassengemeinschaft zu sein. So selbstverständlich das erscheinen mag: Einem Neuankömmling ist alles fremd, auch das, was gut gemeint ist. Kinder sind auch in diesem Punkt höchst unterschiedlich. Sie sind draufgängerisch oder schüchtern oder meist irgendetwas dazwischen. In jedem Fall stellt sich allen die Aufgabe, sich das Fremde in der neuen Umgebung Zug um Zug zu eigen zu machen.

Das schließt andererseits aus, dass ihm seine Unkenntnis der Unterrichtssprache als Defekt oder als Defizit angelastet und bewusst gemacht wird.

Lernen ist mühsam, soll aber letztendlich die Mühsal überwinden. Diesen Prozess fördert wahrscheinlich die Aussicht auf Erfolg mehr als das anhaltende Empfinden der Unvollkommenheit.

Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, dass die SchülerInnen die deutsche Standardsprache immer besser verstehen (zuerst nur Gesprochenes, dann auch Geschriebenes).

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... es Schriften gibt, die nur Konsonanten notieren?
- ❖ ... in etlichen Kulturen der Tisch ausschließlich zum Essen benützt werden darf - und die Kinder keinesfalls darauf die Hausübung schreiben dürfen?
- ❖ ... man sich nicht überall auf der Welt zur Begrüßung die Hand gibt?

Die Aneignung der Unterrichtssprache ist als ein Prozess zu sehen, der es dem Kind zunehmend erleichtern soll, immer mehr davon zu verstehen, was im Unterricht vorgeht. Es wäre zu kurz gegriffen anzunehmen, dass die Kenntnis der Bedeutung der Wörter ausreicht, um zu verstehen.

Persönliche Zuwendung und gezielte Hilfsangebote können diesen Prozess beschleunigen. Und bei aller Wichtigkeit des Schriftspracherwerbs – des großen Ziels der Grundstufe I, dem in dieser Stufe fast alles gewidmet ist, was den Sprachunterricht ausmacht – sollte dieser Prozess für einen Sprachneuling erst dann einsetzen, wenn das Kind mündlich halbwegs sicher kommunizieren kann. Die Technik des Lesens bleibt leer, wenn für das Kind das, was es lesend verstehen soll, bedeutungslos ist. Dieser Hinweis gilt vor allem dann, wenn eine muttersprachliche Stützung der Alphabetisierung nicht möglich ist.

Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, dass die SchülerInnen sich zunehmend differenziert in deutscher Standardsprache verständigen bzw. sich am Unterricht beteiligen können: zuerst nur mündlich, dann auch schriftlich.

Beginnen Sie mit der Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch erst dann, wenn das Kind einigermaßen auf Deutsch kommunizieren kann.

Viele Kinder benützen die sprachlichen Elemente, die sie verstanden haben, unmittelbar für ihre sprachlichen Äußerungen, aber längst nicht alle. Andere Kinder brauchen Zeit, bis sie sich sicher genug fühlen, sich korrekt und effizient zu äußern. Diese schweigsame Periode ist aber nicht unproduktiv, obwohl das Warten für LehrerInnen eine harte Geduldsprobe sein kann.

Die Strategien der Kinder unterscheiden sich voneinander. Die Reihenfolge der Fertigkeiten bleibt aber gleich: Auf Hörverstehen folgt Sprechen – gezielt kann nur die Sprache angewendet werden, die der Sprecher verstanden hat. Für viele Kinder bedeutet das, dass sie jedes erfasste Element sofort gebrauchen, für andere, dass sie sich erst dann äußern, wenn sie alles verstanden haben.

Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, dass die SchülerInnen Texte als eigenständige, für schulisches und außerschulisches Lernen bedeutsame Formen der Verarbeitung von Sprache verstehen, lesen, schreiben und verfassen können.

Hörverständnis geht dem Sprechen voraus.

Der Textgebrauch stellt auch für die Kinder, deren Muttersprache die Unterrichtssprache ist, ein besonderes und abgehobenes Ziel der Sprachentwicklung dar. Sie können aber als Material für ihre Alphabetisierung auf eine in den Grundzügen vollständig angelegte Sprache zurückgreifen.

Textgebrauch in der Zweitsprache kann verständlicherweise nicht rascher erreicht werden als mündliches Sprachhandeln. Das verlangt – wie beim Sprechenlernen – alle möglichen Angebote der Hilfestellung und der Auswahl der Materialien bis hin zu gezielter Textentlastung.

Textgebrauch ist letztlich weit mehr als lesen und schreiben können: Er ist wahrscheinlich die zentrale Fertigkeit, die dem Einzelnen eigenständiges Lernen zukünftig ermöglichen wird.

Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, dass die SchülerInnen Arbeits- und Lerntechniken erwerben, welche den Erwerb der Zweitsprache unterstützen.

Grundsätzlich unterstützen Arbeits- und Lerntechniken, wie sie für die gesamte Klasse eingeführt werden, auch den Zweitspracherwerb der Kinder.

Die Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, müssen einen Anschluss erreichen: Sie müssen irgendwann in ihrer Laufbahn zumindest in die Nähe der muttersprachlich Deutsch sprechenden Kinder kommen. Sie müssen sich also verschiedene Kenntnisse und Fertigkeiten um einiges schneller aneignen als die anderen. Dabei können sie durch geeignete Arbeits- und Lerntechniken unterstützt werden.

Drei zentrale Elemente solcher Techniken sollen hier als in der Praxis erfolgreich angeführt werden.

Einsatz von Bildern ...

Bilder können eine Art Brücke zwischen den Begriffen der ersten und der zweiten Sprache sein. Materialien, die mit der Unterstützung von – eindeutigen – Bildern arbeiten, stützen Verstehen und Gedächtnis.

... und Tonträgern

Die Arbeit mit Tonträgern kann große Teile der notwendigen persönlichen Beteiligung der Lehrerin / des Lehrers für Hörverständnis und Artikulationstraining übernehmen. Aufnahmen auf Tonträgern dienen gleichermaßen als sprachlich korrektes Vorbild, wie sie eine Art Monitor für die Korrektheit der eigenen Sprachproduktion sein können.

Neben dem Gebrauch des Wörterbuchs im Bereich der Rechtschreibung können weitere einfache Nachschlagetechniken organisiert werden. Eine davon ist, die Arbeitsergebnisse des Kindes oder der Klasse so zu archivieren und in der Klasse griffbereit aufzubewahren, dass sie immer wieder aufgesucht werden können, nach dem Motto: „Was ich in meinem Kopf nicht finden kann, finde ich wahrscheinlich in dieser oder jener Sammlung.“

Ziel der Unterrichtsarbeit ist es, dass die SchülerInnen unter Wahrung ihrer sprachlichen und kulturellen Identität in die neue Sprach- und Kulturgemeinschaft als aktives Mitglied hineinwachsen.

Zweisprachigkeit ist ein Gewinn!

Man sollte sich immer wieder daran erinnern, dass Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zwar während des Lernprozesses anscheinend viel weniger „können“ als der Rest der Klasse, am Ende aber womöglich mehr als die anderen: nämlich zwei Sprachen!

Umsetzung

Aus dem Gesagten geht eindeutig hervor, dass die Umsetzung des Lehrplan-Zusatzes auf der Basis einer verantwortungsvollen Unterrichtsplanung und im Sinn der geforderten Differenzierung des Unterrichts auch dann möglich sein müsste, wenn die Klassenlehrerin / der Klassenlehrer auf sich allein gestellt ist.

Paradoxerweise stellen oft ein einzelnes fremdsprachiges Kind in der Klasse oder eine kleine Zahl eine schwierigere Herausforderung dar als ein größerer Anteil.

Es ist jedenfalls unbestritten, dass fachkundige Unterstützung durch eine Begleitlehrerin / einen Begleitlehrer eine unschätzbare Entlastung darstellt. Meistens genügt es aber nicht, Deutsch zu beherrschen, um Deutsch als Zweitsprache vermitteln zu können.

Es wurde schon angedeutet, dass Deutsch als Muttersprache eine eigene Methodik gebraucht, Deutsch als Fremdsprache aber eine gänzlich andere. Für Deutsch als Zweitsprache können sicherlich Anleihen aus beiden gemacht werden. Ausschlaggebend ist aber eine differenzierte Kenntnis der Lehrenden von dem, was für die Lernenden schwierig ist.

**Muttersprache,
Fremdsprache,
Zweitsprache**

Die besondere Kompetenz für Deutsch als Zweitsprache ist wahrscheinlich das bewusste und immer wieder nachgeprüfte Fortschreiten vom Einfacheren zum Schwierigeren, immer in der Balance zwischen Über- und Unterforderung. *Es sollte daher unbedingt darauf geachtet werden, dass die Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache/den besonderen Förderunterricht in Deutsch, unabhängig davon, ob sie im Team arbeitet oder einen eigenen Kurs anbietet, eine entsprechende Zusatzausbildung durchlaufen hat.*

Kurse

Für außerordentliche Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache kann zum Erwerb der Unterrichtssprache ein besonderer Förderunterricht im Ausmaß von bis zu 12 Wochenstunden angeboten werden.

Dieser Förderunterricht kann sowohl parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen als auch mit diesem gemeinsam geführt werden.

Der Lehrplan-Zusatz sieht vor, dass die Kinder „parallel zum Unterricht“ – also in einem separaten Kurs – oder „gemeinsam mit diesem“ – also integriert in den Regelunterricht – gefördert werden können.

**Zur Organisation
des Zweitsprachen-
unterrichts**

Vorausgesetzt, dass am Schulstandort ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen, können außerordentliche SchülerInnen bis zu 12 Wochenstunden besonders gefördert werden.

Ein solches Angebot erscheint aber nur dann sinnvoll, wenn es nicht als ein vom Klassengeschehen abgehobener vorbereitender Deutschkurs gesehen wird. Für eine tragfähige Vorbereitung der Sprachkompetenz Deutsch, um nahtlos in den Regelunterricht Deutsch wechseln zu können, ist die Zeit zu kurz. Außerdem fehlt Grundschulkindern die Fähigkeit, kursgesteuert eine Sprache zu lernen.

Ein separates Förderangebot sollte sich immer auch ein kurzfristiges Ziel setzen: Dass die Kinder täglich auch in der Klasse lernen sollen – nicht erst nach dem Abschluss des Deutschkurses. Und auf ein Zweites sollte der parallel angebotene Kurs nicht verzichten: Dass die Kinder in der Klasse die Zweitsprache Deutsch ungesteuert erweitern können.

Es bietet sich also auch für einen Kurs der unmittelbare Bezug zum Geschehen in der Klasse förmlich an, als Ausgangspunkt, als Ziel und als Exerzierfeld.

Überschaubare Ziele sind leichter erreichbar.

Nach dem Ablauf der Außerordentlichkeit reduziert sich der Umfang der besonderen Förderung merklich. Aber auch hier werden beide Organisationsformen angeboten: separater Kurs oder integrativer Unterricht.

Für ordentliche Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache kann bei Bedarf (...) ein besonderer Förderunterricht im Ausmaß von bis zu fünf Wochenstunden angeboten werden. Dieser Förderunterricht kann sowohl parallel zum Unterricht in den Pflichtgegenständen als auch mit diesem gemeinsam geführt werden.

Zu bedenken ist hier, dass auch bei einem vollen Angebot von fünf Kursstunden die Kinder noch mindestens zwei Deutschstunden in der Klasse verbringen sollten. Damit erweitert sich die Planung um die Aufgabenstellung, die Unterrichtsplanung der Klasse nicht aus dem Auge zu verlieren. Das kann geschehen, indem die Kursplanung sich nahe am Klassenprogramm orientiert, oder indem das Programm für die „Kurskinder“ die Arbeit in den Deutschstunden in der Klasse mitplant – als Arbeitsmaterial oder als Empfehlung an die Klassenlehrerin / den Klassenlehrer.

Integrativer Unterricht

Wieder vorausgesetzt, dass am Schulstandort ausreichende Ressourcen vorhanden sind, kann ein mehr oder weniger großer Teil oder der gesamte Förderunterricht von der Begleitlehrerin / dem Begleitlehrer in der Klasse organisiert werden.

Die deutschsprachigen MitschülerInnen sind ebenso wie die Lehrerin sprachliche Vorbilder.

Wenn die Kinder bei ihrem Zweitspracherwerb als integraler Teil der Klassengemeinschaft gesehen werden, bietet sich diese Organisationsform geradezu an. Vor allem das Sprachvorbild der Kinder im gleichen Alter in der Klasse wirkt zuweilen stärker als das der/des erwachsenen Lehrerin / Lehrers im Kurs. Das Voneinanderlernen unter einigermaßen Gleichaltrigen entlastet die Mühe der/des erwachsenen Lehrerin / Lehrers.

Die gemeinsame Planung beider LehrerInnen verliert nicht so leicht den Blick auf die gemeinsamen Ziele. Und jede/r für sich kann für ihre/seine Kinder Ziele setzen und realisieren.

Arbeit in Teams ist aus dem Unterrichtsbereich nicht mehr wegzudenken. Teams können persönliche Kompetenzen der Teammitglieder erfolgreich auf unterschiedliche Aufgaben verteilen und für unterschiedliche Bedürfnisse einsetzen. Teams können sich auch Sichtweisen teilen: Während ein Mitglied das Geschehen der Klasse insgesamt im Auge behält, kann ein anderes sehr gezielt auf einzelne Kinder der Klasse zugehen und diese detailliert erfassen.

Der Erfolg von Teamarbeit, wie sie eine integrierte Förderung darstellt, ist von vielen Faktoren abhängig – nicht zuletzt auch von der gegenseitigen Sympathie der Beteiligten oder vom Umstand, dass LehrerInnen in der Regel dazu ausgebildet wurden, allein zu arbeiten. Teamarbeit und integrierte Unterrichtsformen können nicht auf Grund eines einmaligen Beschlusses erfolgreich sein. Sie müssen genauso entwickelt werden wie die Lernumgebung, in der die Kinder lernen sollen.

Zur Arbeit im Lehrerteam

Beide Organisationsformen – parallel oder begleitend – haben ihre großen Vorteile und ihre Nachteile. Wenn es personell und räumlich möglich ist, zwischen beiden zu alternieren, kann wohl der höchste Effekt erzielt werden: Die Kinder bleiben im engen Kontakt und haben dennoch die Möglichkeit, besondere Aufgaben, die nicht von allen erfüllt werden müssen, in einem eigenen Rahmen und mit eigenen Möglichkeiten zu erfüllen.

Didaktische Grundsätze

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, die im Lehrplantext lose aneinander gereihten didaktischen Grundsätze des Lehrplan-Zusatzes „Deutsch für Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache“ zu gruppieren und zu kommentieren.

Disposition der Lehrerin/des Lehrers

Die Lehrerin/der Lehrer befindet sich in der Regel in der Rolle des „native speaker“. Häufig findet sie/er sich zwei Fallen gegenüber:
Kein Sensorium für die Schwierigkeit der eigenen Sprache zu besitzen und/oder überempfindlich für selbst geringfügige Fehler der SchülerInnen zu sein.

Für das erfolgreiche Unterrichten von Deutsch als Zweitsprache ist es nötig, dass sich der Lehrer darum bemüht, seine eigene Muttersprache unter dem Gesichtspunkt der Neuheit und Fremdheit zu betrachten. Mit diesem Versuch einer gewissen Distanznahme von etwas ihm sehr Nahem kann er die Schwierigkeiten, die Menschen nicht-deutscher Muttersprache beim Erlernen des Deutschen haben, wenigsten erahnen und ihnen didaktisch angemessen begegnen.

Elementarer Sprachunterricht ist schwer vorstellbar als Unterricht im traditionellen Sinn, der möglichst alle Kinder in ein gemeinsames Programm einbezieht. Er muss vielmehr die einzelnen Kinder in ihrer Eigenart erfassen, um auf sie eingehen zu können.

Im Hinblick auf ihre Rolle als entscheidendes Sprachvorbild ist es für Lehrer besonders wichtig, dass sie möglichst oft das einzelne Kind ansprechen, besonders deutlich artikulieren, ihr gewohntes Sprechtempo etwas verringern und das gesprochene Wort bei normaler Intonation und Rhythmisierung mimisch und gestisch unterstützen.

Stellenwert der Sprache

Herkunftssprache

Kinder, die noch nicht Deutsch können, sind keine unbeschriebenen Blätter. Sie können eben etwas anderes.

Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch sind nicht sprachlos. Das ist eine ebenso banale Feststellung wie die Tatsache, dass die Muttersprachen dieser Kinder meist keine augenfällige Bedeutung für den deutschsprachigen Unterricht haben. Man kann es auch so ausdrücken: Die Kinder können zwar (noch) nicht Deutsch, aber sie können nicht nichts.

Ihre Erstsprache hat starke Prägungswirkung, was ihre Vorstellung vom Funktionieren von Sprache betrifft, aber die Zweitsprache lernen sie nicht zwingend komparativ. Sie erweitern einfach ihre Sprachkompetenz durch eine weitere Sprache.

Der Spracherwerb erfolgt möglichst unter Rückgriff auf bereits verfügbare Kenntnisse der Muttersprache und auf eventuell vorhandene Kenntnisse der Zweitsprache.

Die Anknüpfung an die Muttersprache kann in den meisten Fällen nur über die Vermittlung von Bezugspersonen erfolgen, die dieser Sprache mächtig sind.³⁴

Wo es sich anbietet, soll der Bezug zur jeweiligen Muttersprache und Herkunftskultur des Kindes hergestellt werden (Vergleich von Sprachen und Kulturen). Dazu sind Kontakte, Kooperation und Absprachen, vor allem mit dem Lehrer für den muttersprachlichen Zusatzunterricht (heute: Unterricht), aber auch mit den Eltern des Kindes, sehr hilfreich. Wenigstens gelegentlich sollte die Erarbeitung eines Themas in beiden Sprachen gleichzeitig erfolgen.

34 vgl. Kapitel 3.2.5, S. 59

Ausgangssprache

Die Alltagskommunikation (in der Muttersprache oder Umgangssprache) stellt einen sprachlichen Horizont dar, der sich von schulischen Anforderungen zuweilen deutlich abhebt. Dennoch ist sie die Basis für jede schulische Weiterentwicklung.

Die Alltagskommunikation geschieht meist teils in der Muttersprache des Kindes und teils in deutscher Umgangssprache oder in einer Mundart, weniger in deutscher Standardsprache.

Zielsprache

Der Anspruch der schulischen Sprachentwicklung umfasst die Annäherung an die gehobene Standardsprache, die literarische und die fachsprachliche Entwicklung.

Die allgemeine Sprachkompetenz ist in jedem Unterrichtsgegenstand, nicht nur im Sprachunterricht, zu fördern: Jeder Unterricht ist auch als eine Sprachlernsituation aufzufassen.

Darüber hinaus sind in jedem einzelnen Unterrichtsgegenstand die dort benötigte fachliche Terminologie sowie die fachlichen Sprach- und Handlungsstrukturen aufzubauen. Die Textorientiertheit des schulischen Sprachgebrauchs bedeutet eine spezifische Form der kognitiven Orientierung.

Spracherwerb

Zweitspracherwerb im Grundschulalter ist dem Erstspracherwerb ähnlich.

Übereinstimmungen sind:

- ♦ die Ganzheitlichkeit des Prozesses,
- ♦ die Generalisierungs- und Kompensierungsprozesse,
- ♦ das fehlende Regelverständnis.

Unterschiede sind gegeben durch:

- ♦ die wesentliche Sozialisation in der Erstsprache und
- ♦ den Aufbau der wesentlichen kognitiven Fähigkeiten in der Erstsprache.

Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache erwerben die Zweitsprache Deutsch im Rahmen der schulischen Gemeinschaft, darüber hinaus aber auch in vielen außerschulischen Lernsituationen. Im Regelfall kann davon ausgegangen werden, dass der Unterricht an ein vorhandenes Bedürfnis nach Kommunikation in der Zweitsprache und nach sozialer Integration in die Lerngemeinschaft anknüpfen kann.

Die Alltagssprache ist der Ausgangspunkt für jede weitere Sprachentwicklung.

Jeder Unterricht ist immer auch Sprachunterricht!

Der Erwerb sprachlicher Kompetenzen geschieht im engen Wechselbezug mit dem Erwerb von sozialen und sachlichen Kompetenzen. Deshalb ist auch die soziale Eingliederung der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache von Anfang an in den Klassenverband für ihren Lernerfolg von besonderer Bedeutung.

Der Erwerb von Begriffen setzt die Konfrontation mit Dingen und Sachverhalten voraus. Daher ist dem didaktischen Grundsatz der „Lebensbezogenheit und Anschaulichkeit“ in diesem Zusammenhang besondere Beachtung zu schenken. Lernorte außerhalb des Klassenzimmers bieten dem Spracherwerb besonders wirkungsvolle Impulse.

Lernsituation

Spracherwerb im Grundschulalter muss aus mehreren Gründen kommunikativ-situativ-handlungsorientiert gestaltet werden.

Lernsituationen müssen die unmittelbaren Bedürfnisse der Kinder aufgreifen, um nicht die üblichen Bedingungen des Fremdsprachunterrichts anzunehmen und zu überhöhen.

Eine Fülle an sprachlichen Anreizen bieten!

Die gestaltete Lernumgebung soll sich durch einen Überfluss an sprachlichen Anreizen und Konfrontationen auszeichnen.

Der Unterricht hat an die besondere Motivationslage dieser Schüler anzuknüpfen. Die anfänglich meist vorhandene Leistungsbereitschaft soll erhalten und womöglich noch gesteigert werden. Dadurch kann der Gefahr des Stehenbleibens und Verfestigens auf einem bestimmten Niveau der Zweitsprache begegnet werden.

Dort, wo es sachlich möglich und gerechtfertigt ist, wird das Erlernen der Sprache teilbereichsübergreifend bzw. integrativ erfolgen, gelegentlich auch unter Rückgriff auf die jeweilige Muttersprache. Im Unterricht ist daher dem sprachkomparativen Prinzip sowie dem kontrastierenden Lernen (bes. im Bereich der Sprachbetrachtung) besondere Beachtung zu schenken. Soweit die Schüler ihre Muttersprache bereits schriftmäßig beherrschen, können sie die Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung, wo es sich anbietet, im kontrastierenden Vergleich erlernen.

Übungsreihen sollten im Regelfall in der Reihenfolge Hören – Verstehen – Sprechen – Lesen – Schreiben aufgebaut werden.

Gleichlautende, aber in ihrer grammatischen (syntaktischen und morphologischen) Funktion unterschiedliche Formen sollten nicht gleichzeitig, sondern mit hinreichendem zeitlichem Abstand erarbeitet werden.

Arbeitstechniken

Kinder im Zweitspracherwerb stehen unter besonderem zeitlichen Druck – sie müssen den Mangel an Übungs- und Erprobungszeit durch gezielt einsetzbare Lerntechniken ausgleichen.

Es sind besondere Hilfsmittel bereitzustellen bzw. einzusetzen und verschiedene Arbeitstechniken zu vermitteln. Den verschiedenen Lösungshilfen beim Rechtschreiben ist besondere Beachtung zu schenken: Nachschlagen in verschiedenartigen ein- und zweisprachigen Wörterbüchern und in Lexika, Erstellen und Gebrauchen von Wortlisten, Arbeit mit muttersprachlichen Paralleltexten u.a.m.

Vergleich und Korrektur

Ermütigung zur Sprachproduktion steht mit dem landläufigen Fehlerverständnis in Konflikt. Fehler sind nicht prinzipiell Defekte, sondern mögliche Zwischenstufen in der Annäherung an die Zielsprache. Die Angst vor der Verfestigung fehlerhafter Formen ist nicht angebracht.

Die Kinder brauchen Anleitungen zur eigenen Reflexion über ihre Sprachproduktion und konkrete Hilfestellung bei sinnstörender Kommunikation.

Wesentliche Bedeutung für Fortschritte im Prozess des Spracherwerbes kommt der Fähigkeit und Bereitschaft zu, die eigenen Sprachäußerungen im Wechselspiel der Kommunikation zu reflektieren, zu vergleichen und zu korrigieren. Es ist Aufgabe des Unterrichtes, diese Bereitschaft und Fähigkeit zu fördern und zu entwickeln.

Die Korrekturen in sprachlicher und in sachlicher Hinsicht sind sehr behutsam, verständnis- und taktvoll vorzunehmen.

Fehler sind ein notwendiger Schritt beim Spracherwerbsprozess

Verstehen und Sprachhandeln

Verstehen und Sprachhandeln gehen im Zweitspracherwerb des Grundschulalters in jedem Fall dem Umgang mit der Schriftsprache voraus, obwohl oberflächlich betrachtet schulischer Sprachgebrauch dominant text orientiert erscheint.

➤ **freie Textproduktion**

Freie Textproduktion kann sich nur als eine weiterreichende Form der Äußerung oder Kommunikation auf der Basis einer gelungenen sprachlichen Verständigung ergeben.

Kinder, die sich kaum auf Deutsch verständigen können, sollten keinesfalls zum Freischreiben angehalten werden. Gerade für sie müssen alle Formen eines lustbetonten Schreibens aufgespürt werden: z. B. Piktogramme gestalten, Zeichnungen beschriften, dem Lehrer einen Text ansagen und dann abschreiben, Briefe schreiben, Plakate entwerfen.

➤ **textadäquates Verstehen**

Auch textadäquates Verstehen kann nur schrittweise ausgebaut werden, indem sich die sprachliche Auseinandersetzung aus dem rein situativen Kontext allmählich in eine von Erinnerung und Phantasie gestaltete Vorstellungswelt weiterentwickelt.

Der Spracherwerb geschieht im Wechselspiel von Global- und Detailverständnis. Bei der Sinnerschließung helfen vor allem der Handlungs- und der Sprachkontext (v. a. im schriftlichen Bereich unterstützen beigefügte Illustrationen), bei der Sinnvermittlung unter anderem nonverbale Elemente der Mimik und Gestik.

Die verschiedenen schriftlichen Texte sollen durch optische Gliederung, durch das Hervorheben von Leit(Schlüssel)wörtern und -begriffen u. a. in besonderer Weise aufbereitet werden.

Die Texte sind durch das Kürzen von Sätzen, das Auflösen von Satzgefügen, eine gezielte Wortwahl, durch Konzentration auf das Wesentliche, Einfügen von Erklärungen und Beispielen in verständlicher Alltagssprache u. a. zu vereinfachen.

**Texte verstehen
und produzieren**

3.2.5 Förderung der Erstsprache

Der Einsatz von muttersprachlichen LehrerInnen

Seit dem Schuljahr 1992/93 findet man im 9. Teil des österreichischen Lehrplans der Volksschule unter dem Kapitel „Freigegegenstände und unverbindliche Übungen“ den Bereich „Muttersprachlicher Unterricht“.

In der „Bildungs- und Lehraufgabe“ definiert bereits der erste Satz die Funktion und Aufgabe dieses Unterrichts:

„Ziel des Muttersprachlichen Unterrichts ist der Erwerb der Muttersprache zur Herstellung von Kontinuität und Stützung der Persönlichkeitsentwicklung ausgehend von der Zugehörigkeit zum Sprach- und Kulturkreis der Eltern.“³⁵

Ziele des muttersprachlichen Unterrichts

Ebenso in diesem Kapitel findet man die drei wesentlichsten Aufgabenbereiche, die der muttersprachliche Unterricht umfasst:

- ♦ „Festigung der Muttersprache/Primärsprache als Grundlage für den Bildungsprozess überhaupt sowie für den Erwerb weiterer Sprachen
- ♦ Vermittlung von Kenntnissen über das Herkunftsland (Kultur, Literatur, gesellschaftliche Struktur, ökonomische, politische Verhältnisse usw.)
- ♦ Auseinandersetzung mit dem biculturellen Prozess (d.i. Migrantenkultur, neue Sozialisationsbedingungen, neues kulturelles Umfeld, soziokulturelle und psychosoziale Konfliktfelder usw.)“³⁶

Hiermit wurde festgeschrieben, dass die Kolleginnen und Kollegen tatsächlich die Aufgabe eines „native speaker“ übernehmen und nicht das Erlernen der Zweitsprache Deutsch verantworten sollen. Dieses Ziel kann durch den integrativen oder additiven Einsatz von muttersprachlichen LehrerInnen verwirklicht werden.

Die Aufgabe der muttersprachlichen LehrerInnen

Will man für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch den Schuleinstieg emotional positiv und interessant gestalten, erreicht man diese Kinder anfangs ausschließlich über ihre Muttersprache. Auch wir als Erwachsene fühlen uns in einer neuen Umgebung nur dann physisch wohl, wenn wir in unserer Muttersprache, in der wir uns gut verständigen können und psychisch sicher sind, angesprochen werden und antworten dürfen bzw. auf Verständnis stoßen.

Mit Schuleintritt ist das Fundament der Muttersprache noch nicht genügend gefestigt, d. h. auf die Weiterentwicklung der Primärsprache darf auf keinen Fall vergessen werden. Daraus folgt der Appell an alle KollegInnen im Bereich der Schuleingangsphase: Zweitsprache plus Muttersprache in Native-Qualität möglichst lange Zeit parallel anbieten!

35 Der komplette Text ist auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (www.bmbwk.gv.at) downloadbar.

36 Ebd.

Dieser Forderung kann nur mit Hilfe von muttersprachlichen Lehrerinnen und Lehrern – am besten in einem Lehrerteam mit deutsch sprechenden Kolleginnen und Kollegen – nachgekommen werden. Daher sind folgende Überlegungen für Schulneulinge mit unterschiedlichen Muttersprachen unumgänglich:

Unterstützung der Muttersprache durch Teamarbeit

1. Das Lehrerteam inkludiert alle beteiligten muttersprachlichen LehrerInnen.
2. Die muttersprachlichen LehrerInnen sollen als Teammitglieder in den Unterricht eingebunden werden. Teambesprechungen eine Woche im Voraus zur Planung des gemeinsamen Unterrichts eröffnen den Zugang zu einer Vielfalt an Ideen und können eine Bereicherung für alle Teammitglieder sein.
3. Mehrsprachiges Unterrichtsmaterial kann ausgearbeitet und im Unterricht mit muttersprachlicher Unterstützung eingesetzt werden.
4. Elternarbeit wird durch muttersprachliche Unterstützung erleichtert und kann dadurch intensiver und effektiver stattfinden.
5. Erlebte Zweisprachigkeit und Multikulturalität geben dem Unterrichtsprinzip „Inter-kulturelles Lernen“ erst Sinn.
6. Eine Teamreflexion über die Kinder einer Klasse bringt viele neue Aspekte. Man lernt die Kinder aus mehreren Blickwinkeln kennen.
7. Während der Arbeit im Team kann jedes Teammitglied zeitweise die so wichtige und leider viel zu wenig geschätzte Beobachterrolle übernehmen.
8. Der Erwerb bzw. das Erlernen zweier/mehrerer Sprachen erfordert deren Vergleich und Gegenüberstellung (= Kontrastivität). Um bei der Fehlerkorrektur Rückschlüsse auf die Ursachen der entstandenen Fehler ziehen zu können und die Korrektur für die Kinder schlüssig erklären zu können, erweist es sich als günstig, möglichst viele Informationen über die Muttersprachen der Kinder einzuholen. Dieses Hintergrundwissen zu erlangen, wird ebenfalls durch Mithilfe von „native speakers“ in der Klasse wesentlich erleichtert.

Vorteile eines integrativen muttersprachlichen Unterrichts

1. Individualisieren und Differenzieren werden Realität!
2. Unterschiedliche Sozialformen (wie Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Kreisgespräche) können durch die Einbindung muttersprachlicher LehrerInnen die Weiterentwicklung der Muttersprache unterstützen.
3. Die Durchführung von freien Lernphasen, Planarbeit im Zusammenhang mit reformpädagogischen Modellen wie z.B. nach Freinet, Montessori, Jenaplan, Daltonplan wird durch ein Lehrerteam erleichtert.
4. Vielfältiges, mehrsprachiges Unterrichtsmaterial macht die Kinder neugierig, animiert sie und erweitert ihren Horizont.
5. Unsicherheiten in der Zweitsprache Deutsch werden mit muttersprachlicher Unterstützung leichter gemeistert.

6. Die Präsenz und somit die Wertigkeit der Muttersprachen im Unterricht unterstützt das Wohlbefinden der Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch.
7. Vielsprachigkeit und Multikulturalität im Unterricht schaffen für alle Kinder die Basis für Anerkennung und Achtung vor Unbekanntem.
8. Projekte entwickeln sich wesentlich weltumspannender und weltoffener, da unterschiedliche kulturelle, sprachliche, historische, geografische, religiöse, ... Aspekte angesprochen werden können.
9. Der Kontakt zu Partnerklassen aus den Herkunftsländern der Kinder ist äußerst empfehlenswert und mittels E-Mail-Kontakt kein wesentlicher Mehraufwand. Eine solche Möglichkeit erhält die Muttersprache der Kinder lebendig und entwickelt sie weiter.
10. Interkulturelle Feste können die Identifikation der Kinder mit der Schule stärken, die Eltern ins Schulleben einbinden und allen Beteiligten mehr Einblick in unterschiedliche Lebenswelten geben.

Arbeit ohne muttersprachliche LehrerInnen

Ohne muttersprachliche Unterstützung kann vieles des im vorangegangenen Kapitel Beschriebenen nicht so intensiv durchgeführt werden. Nichtsdestotrotz sollte man als Klassenlehrerin in multikulturell zusammengesetzten Elementarklassen versuchen, im Sinne aller lernfreudigen Schulneulinge Ideen zu einem vielsprachigen Unterricht aufzugreifen.

Förderung der Erstsprache ohne muttersprachlichen Unterricht – geht denn das?

Folgende Punkte können helfen, auch ohne muttersprachliche Lehrerin oder muttersprachlichen Lehrer im Sinne des Unterrichtsprinzips „Interkulturelles Lernen“ und zum Vorteil aller Kinder zu agieren.

1. Versuchen Sie während der gesamten Schuleingangsphase geduldig zu sein, und geben Sie den Kindern Zeit, sich mit der neuen Umgebung, den neuen Kindern und der neuen Sprache anzufreunden.
2. Machen Sie möglichst viele Gruppenspiele, bei denen sich die Kinder immer wieder auf andere Art und Weise aneinander gewöhnen können.
3. Versuchen Sie den Kindern verständlich zu machen, dass sie immer, wenn ihnen etwas unklar ist, fragen dürfen und sollen.
4. Versuchen Sie während der ersten Schulwochen sehr häufig Reime, Gedichte, rhythmische Sprachspielereien, Kreisspiele und Lieder mit den Kindern einzuüben. Dies beschleunigt die Gewöhnung an die deutsche Sprache und setzt die Gewohnheiten des Kindergartenlebens fort.
5. Besorgen Sie mehrsprachiges Lernmaterial (u. a. Wörterbücher, Leselektüre in den Sprachen der Kinder).
6. Machen Sie die Mehrsprachigkeit in der Klasse sichtbar: ³⁷ Hängen Sie mehrsprachige Wortkarten zu den im Klassenraum vorhandenen Dingen auf!

³⁷ vgl. Kapitel 3.2.2, S. 42

**Einbeziehung der
Eltern ins
Unterrichtsgeschehen**

7. Beachten Sie die in der Klasse vorhandenen familiären Traditionen und typischen Lebensweisen der Kinder.
8. Bemühen Sie sich um einen individualisierenden Unterricht, denn nur so können Sie auf jedes Kind eingehen und seine Stärken und Schwächen kennen lernen.
9. Versuchen Sie auf den „Rotstift“ weitgehend zu verzichten. Korrigieren Sie möglichst spärlich und nur dann, wenn es tatsächlich notwendig ist.³⁸ Der Rotstift verdirbt *allen* Kindern den Spaß an schriftlichen Äußerungen. Lassen Sie die Kinder mit dem Bleistift schreiben (das lässt sich leicht verändern) oder lassen Sie schwierige Wörter einfach abschreiben.
10. Bauen Sie Elternkontakte auf und greifen Sie auf deren Sprachkenntnisse zurück!
11. Laden Sie die Eltern in den Unterricht ein.
12. Stellen Sie Lernspiele gemeinsam mit den Eltern her.

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... Respektlosigkeit und Verachtung anderen Menschen gegenüber in keiner Kultur einen positiven Wert darstellen?
- ❖ ... das *Gesetz der Gastfreundschaft* in vielen Kulturen stärker ist als etwa die Furcht, seine Ehre zu verlieren?
- ❖ ... die so genannte westliche Freizügigkeit und Zügellosigkeit von vielen Eltern zugewanderter Familien gefürchtet wird?

38 vgl. Kapitel 3.2.6, S. 63

3.2.6 Sinnvolle Fehlerkorrektur und Leistungsbeurteilung

Für die Leistungsbeurteilung von außerordentlichen (a.o.) SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wird im SchUG festgelegt: Die Leistungen von SchülerInnen, die wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache als außerordentliche SchülerInnen aufgenommen wurden, sind unter Berücksichtigung ihrer Sprachschwierigkeiten zu beurteilen. (§ 18 Abs. 9 SchUG). Weiters heißt es: Schulpflichtigen a.o. SchülerInnen ist am Ende des Unterrichtsjahres eine Schulbesuchsbestätigung auszustellen, in der auch die Beurteilung ihrer Leistungen aufscheint (vgl. § 22 SchUG). Allerdings ist „eine Leistungsbeurteilung ... insoweit nicht aufzunehmen, als der Schüler wegen mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache ... die erforderlichen Leistungen nicht erbringt“ (§ 22 Abs. 11 SchUG).³⁹

Anschaulichkeit, Differenzierung, Individualisierung sind wichtige Voraussetzungen für die spätere Leistungsbeurteilung. Keinesfalls darf auf Leistungsanforderungen und -beurteilungen automatisch verzichtet werden. Selbst VolksschülerInnen, die noch kaum Deutsch sprechen, können z.B. in Leibesübungen, bildnerische Erziehung oder Musikerziehung problemlos beurteilt werden.

Für die Beurteilung sollten folgende Überlegungen angestellt werden:

- ◆ Jeder erfolgte Leistungszuwachs, selbst geringe Ansätze zur Bewältigung von Leistungsanforderungen, sind positiv zu beurteilen.
- ◆ Die Beobachtung mündlicher Leistungen sollte Vorrang haben.
- ◆ differenzierte Aufgabenstellung und entsprechende sprachliche Aufbereitung bei schriftlichen und mündlichen Aufgabenstellungen
- ◆ großzügige Beurteilung bei schriftlichen Arbeiten
- ◆ (Satzbau; Verwendung der Artikel, der Fürwörter, Gebrauch der Fälle)
- ◆ Sonderaufgaben, die den Leistungsstand des einzelnen Kindes genauer erfassen:
 - Zuordnen von Wörtern oder Sätzen zu Bildern
 - Bildgeschichten
 - Lückentexte
 - Ordnen von Sätzen nach Zeitabläufen
 - zeitliche Abläufe richtig stellen lassen
 - Sinnverkehrungen richtig stellen lassen
 - Überschriften finden
 - den Schluss zur Geschichte finden lassen
 - begonnene Geschichten fortsetzen lassen
 - bei Mathematikaufgaben möglichst reine Rechenbeispiele stellen
 - bei Textaufgaben in Mathematik möglichst einfache Formulierungen verwenden
 - Texte mit Förder- oder BegleitlehrerInnen dem Sinn nach erarbeiten
 - Texte übersetzen lassen

39 vgl. Kapitel 3.1, S. 31

**Zur Beurteilung von
außerordentlichen
SchülerInnen**

Für außerordentliche SchülerInnen führen die an den Leistungszuwachs angepassten Beurteilungen zu gerechten, keinesfalls zu „geschenkten“ Noten bzw. verbalen Beurteilungen. MitschülerInnen und Eltern zeigen dafür bei entsprechender Information Verständnis. Es ist keineswegs im Sinne des Gesetzgebers und wäre auch gegen alle pädagogischen Erkenntnisse, würde man außerordentliche SchülerInnen nach denselben Kriterien beurteilen, wie dies für ordentliche SchülerInnen vorgesehen ist.

Bei dieser Schülergruppe, wie auch bei anderen SchülerInnen in ähnlichen Situationen, sollte vor allem der individuelle Leistungszuwachs beurteilt werden. Dazu ist es unerlässlich, Leistungsstand, Ausgangslage, positive und negative Aspekte und die Lernentwicklung zu beschreiben. Dies kann besser mit Hilfe einer verbalen Leistungsbeurteilung erfolgen. Ein Vergleich der Schülerleistung mit anderen Schülerleistungen ist nicht wünschenswert. Ein solcher Vergleich ist auch nicht erforderlich, solange die SchülerInnen den a. o. Status haben.

**Zur Beurteilung von
ordentlichen
SchülerInnen**

Nach ca. zwei Jahren – dann, wenn der/die SchülerIn als ordentliche/r SchülerIn geführt werden muss – ist eine Leistungsbeurteilung wie bei allen anderen SchülerInnen vorzunehmen. Aber auch hier wird die beurteilende Lehrperson (wie generell bei ihren SchülerInnen) die besonderen Umstände des Schulbesuchs und der Leistungserbringung berücksichtigen und in der Leistungsbeurteilung letztendlich die individuelle Bezugsnorm mitdenken. Bei jeder Form der Leistungsfeststellung soll daher geprüft werden, ob die zu beurteilenden Lernziele tatsächlich erfasst werden können und nicht nur die Sprachleistung in Deutsch (siehe oben). Nötigenfalls muss die Form der Leistungsfeststellung für ein Kind mit einer anderen Erstsprache als Deutsch entsprechend umgestaltet werden.

**Zur verbalen
Beurteilung**

Sollte ein Kind mit einer anderen Muttersprache bereits in der Grundstufe I als ordentliche Schülerin / ordentlicher Schüler geführt werden, sollte überlegt werden, ob nicht für die ganze Klasse eine alternative Form der Leistungsbeurteilung im Rahmen eines Schulversuchs gewählt werden soll. In den meisten Fällen (z. B. bei der gemeinsamen Führung von Schulstufen der Grundstufe I) wird eine verbale Beurteilung oder eine mündliche Information der Eltern dem Schuleingangsbereich gerechter werden als die herkömmliche Ziffernbeurteilung. Dies gilt ganz besonders, wenn Kinder mit verschiedenen Muttersprachen die Klasse besuchen. Wenn kein Schulversuch durchgeführt werden kann, sollte zumindest geprüft werden, ob eine Ziffernbeurteilung mit zusätzlichen verbalen Leistungsbeschreibungen der pädagogischen Situation in der speziellen Klasse angemessener ist.

Wussten Sie, dass ...

- ❖ ... Schulbildung nicht bei allen Menschen als wichtigstes Mittel, das Leben zu meistern, angesehen wird?

4 Grundlagen aus der Sprachwissenschaft

Zur Dynamik des Spracherwerbs

Der Sprache, die Lernende im Laufe ihres Erwerbsprozesses produzieren, liegt das spezifische Sprachsystem zugrunde, das sich bei ihrer Auseinandersetzung mit der neuen Sprache herausbildet. Selinker (1972) prägte hierfür den Terminus „Interlanguage“. Lerner Sprachen (Interlanguage)-Systeme können nicht als unvollkommene Varianten der Zielsprachengrammatik angesehen werden; vielmehr sind sie autonome, in jedem Moment strukturierte sprachliche Systeme. Sie sind nicht stabil, sondern dynamisch, d. h. durch zunehmende Komplexierung nähern sie sich der Zielsprachengrammatik Schritt für Schritt an.⁴⁰ Diese Entwicklung kann als kreativer kognitiver Prozess betrachtet werden: Der/die Lernende stellt auf der Grundlage von fremdsprachlichem Input, bereits vorhandenem Sprachwissen (Fremdsprache, Muttersprache) sowie seiner/ihrer allgemeinen (Sprach-) Lernerfahrung Hypothesen über Eigenschaften und Regelmäßigkeiten der Zielsprache auf, testet diese und verwirft und verändert sie gegebenenfalls.⁴¹ „Fehler“ sind hierbei als Ausdruck von Sprachlernprozessen zu verstehen, sie zeigen an, dass Lernende kognitiv und kreativ tätig sind, und liefern wichtige Hinweise auf den Sprachstand. Keinesfalls sind Fehler von vornherein zu vermeiden oder gar als Zeichen für Unaufmerksamkeit, Faulheit oder mangelndes Talent anzusehen.

**Spracherwerb
ist ein langfristiger
Prozess**

Prinzipiell sind vor allem zwei „Fehler“-Typen zu unterscheiden:

1) Interferenzfehler

Diese kommen dann zustande, wenn Lernende muttersprachliche Regeln auf Kontexte der Zweitsprache anwenden, in denen sie nicht gelten. Muttersprachlicher Transfer, d. h. die Übertragung von Elementen und Regeln der Erstsprache auf die Zielsprache, ist eine wichtige Sprachlernstrategie. Es ist völlig natürlich, dass diese nicht lediglich in positivem Transfer (Regeln der Erst- und Zweitsprache decken sich), sondern auch in negativem Transfer und somit in Interferenzfehlern, resultiert. So dürfte die Verwendung von *haben* anstelle von *sein* bei der Angabe des Lebensalters im folgenden Ausschnitt auf muttersprachlichem Einfluss beruhen:

**Fehler geben Auf-
schluss über die
Spracherwicklung
des Kindes.**

Erstsprache Polnisch (7 Jahre)⁴²
Kind (K): Ich **hab* sieben Jahre.

40 vgl. Peltzer-Karpf/Zangl 1998

41 vgl. Faerch et al. 1984 und Tönshoff 1995

42 vgl. Peltzer-Karpf et al. 2000

2) Entwicklungsbedingte Fehler

Das sind Fehler, die mit der Struktur der zu erwerbenden Zielsprache zusammenhängen. Hierzu zählen beispielsweise Übergeneralisierungen, das heißt, Regeln der Zielsprache werden auf Formen übertragen, für die sie nicht gelten (z. B. **gelaufte*).

Das folgende Beispiel soll dies verdeutlichen: Erstsprache Kroatisch (7 Jahre) ⁴³

Interviewer (I): Hast du ein Haustier?
Kind (K): Mhm.
K: Meine *Bruders* lieben Hunde [?], meine *Brudern*.
[...]
I: Ich hab dich jetzt nicht verstanden, Entschuldigung.
I: Du hast gesagt, deine?
K: Meine *Bruder* lieben Hunde.
I: Sie lieben Hunde, mhm.
[...]
K: Wir haben nur *Fischen*.
I: Fische habt ihr.
I: In einem Aquarium, oder?
K: Ja.

Das Kind verwendet unmittelbar hintereinander drei verschiedene Strategien zur Pluralbildung des Nomens *Bruder*. Das frequente {-n}-Suffix, das im Fall von *Brudern* zum Einsatz kommt, wird auch bei der Produktion von *Fischen* übergeneralisiert.

**Fehler zeigen,
dass sich das Kind
produktiv mit der
Sprache
auseinander setzt.**

Derartige Fehler sind ein deutliches Zeichen, dass Lernende begonnen haben, produktiv mit sprachlichen Regeln zu operieren. Häufig kommt es dabei auch zu Fluktuationen in den Regelanwendungen. Beides ist als Fortschritt in der sprachlichen Entwicklung zu werten.

Es sollte auch betont werden, dass der sprachliche Entwicklungsstand von SchülerInnen derselben Schulklasse zu ein- und demselben Zeitpunkt aufgrund zahlreicher individueller Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen, naturgemäß sehr unterschiedlich sein kann sowie dass Übergeneralisierungen, wie im oben zitierten Beispiel, auch im Erstspracherwerb ein natürliches, häufig auftretendes Phänomen sind. Dies bedeutet, dass die im Erst- und Zweitspracherwerb feststellbaren Regelverstöße und Inkorrektheiten häufig sehr ähnlich sind. Folgende Passage soll dies illustrieren:

Erstsprache Deutsch: (7 Jahre) ⁴⁴
Kind (K): Dienstag da, da warn wir wieder bei meiner Oma.
I: Ja.
K: Und da, da haben wir *Knackwurst* gekauft.

43 Ebd.

44 Ebd.

In diesem Textausschnitt zeigt sich eine Übergeneralisierung des Pluralsuffixes {-er}, bei gleichzeitigem Verzicht auf die wortinterne Markierung durch den Umlaut (Wurst – Würste).

Spracherwerb in der Migration

Im Folgenden soll kurz dargestellt werden, wie die angewandte Sprachwissenschaft und Spracherwerbsforschung die sprachliche Entwicklung von zweisprachigen Minderheitenkindern sieht, v.a. Kindern von Einwanderern und Migrantenfamilien, deren Muttersprache in der Regel eine Minderheitensprache mit geringem Sprachprestige ist.

Die Rolle der Muttersprache beim Spracherwerb

Die zentrale Rolle der Muttersprache oder Erstsprache⁴⁵ für die sprachliche Entwicklung eines Kindes und für den Schulerfolg ist spätestens seit den Sechzigerjahren pädagogisches Allgemeingut. Damals wurde in der so genannten „Sprachbarrierendiskussion“ festgestellt, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten, im deutschsprachigen Raum auch Kinder, die einen Dialekt als Muttersprache sprechen, in den an Mittelschichtnormen und an der Hochsprache orientierten Schulen benachteiligt sind.⁴⁶

Außer in den seltenen Fällen von „echtem“, frühen Bilinguismus, bei dem ein Kind zwei Sprachen simultan erwirbt (z.B. weil die Eltern verschiedene Muttersprache haben), erwirbt ein Kind zuerst einmal *eine* Erstsprache. Dabei beginnt der Spracherwerb mit der Geburt, wenn nicht schon in der pränatalen Phase, und der Erwerb der Kerngrammatik ist bei den meisten Kindern etwa mit dem Schulalter abgeschlossen. Die Aktualisierung und Förderung der für den Menschen spezifischen Spracherwerbsfähigkeit im Erstspracherwerb, das gleichzeitige Hineinwachsen in eine bestimmte sprachliche und kulturelle Welt legen den Grundstein für den Erwerb von weiteren Sprachen. Dabei ist der Erwerb der Muttersprache natürlich mit dem Schuleintritt noch nicht abgeschlossen. Wesentliche Bereiche der Grammatik, des Wortschatzes und natürlich die Rechtschreibung müssen in der schulischen Sozialisation ergänzt bzw. überhaupt erst erworben werden.

Auch der Erwerb der Erstsprache ist bei SchulanfängerInnen noch lange nicht abgeschlossen.

Der Spracherwerb der Muttersprache muss also in der Schule weiterentwickelt werden, er darf nicht unterbrochen werden, denn nicht nur die Sprachbeherrschung in der Muttersprache leidet darunter, sondern auch die Entwicklung der allgemeinen kognitiven Fähigkeiten.

45 Für die Sprache, in der die Primärsozialisation erfolgt, werden unterschiedliche Bezeichnungen verwendet: „Muttersprache“ oder „Erstsprache“, „Primärsprache“ oder manchmal auch „Familiensprache“. Im Folgenden wird der in der Diskussion übliche Terminus der Muttersprache synonym mit dem der Erstsprache, auch L1, verwendet.

46 vgl. Bernstein 1970 und Oevermann 1972

Bei Kindern, die sprachlichen Minderheiten angehören, passiert allerdings häufig genau das: Die Entwicklung der Muttersprache wird mit dem Schuleintritt mehr oder minder abrupt abgeschnitten. Der weitere Erwerb der L1 wird in der Schule kaum oder gar nicht unterstützt. Die Kinder lernen in einer Zweit- oder Fremdsprache lesen und schreiben. Kinder, deren Familiensprache Bosnisch, Kroatisch, Serbisch, Albanisch oder Türkisch ist, werden auf Deutsch alphabetisiert.

Was passiert, wenn Kinder in einer Sprache, in der sie noch kaum kommunizieren können, alphabetisiert werden?

Die Folge davon ist, dass sich weder die eine noch die andere Sprache voll entwickeln kann, weil die Alphabetisierung und die schulische Sozialisation in der Zweitsprache erfolgen und nicht in der Sprache der Primärsozialisation und der Familie, also sozusagen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung eintritt. Das Resultat ist ein Phänomen, das mit dem etwas umstrittenen Terminus „Halbsprachigkeit“, „doppelseitige Halbsprachigkeit“, „Semilingualismus“⁴⁷ bezeichnet wird. Es handelt sich dabei um eine stecken gebliebene, unvollständige sprachliche Sozialisation, eine Zweisprachigkeit, bei der sich auf Grund eines ungünstigen Verlaufs weder die eine noch die andere Sprache, daher auch die Spracherwerbsfähigkeit, nicht voll entwickeln konnte.

Diese unzulängliche Kompetenz in der Muttersprache und in der Zweitsprache ist aber oberflächlich oft gar nicht festzustellen. Die betreffenden Kinder fallen mit ihrer zweiten sprachlichen Kompetenz, in unserem Fall des Deutschen, in der Alltagskommunikation gar nicht auf. Das Defizit zeigt sich häufig erst viel später, wenn in der Schule die so genannten „kognitiv-akademischen“ sprachlichen Fähigkeiten in den Vordergrund rücken, wenn es z.B. darum geht, mit abstrakten Begriffen zu operieren. Und da die dem Menschen eigene Fähigkeit, aus seiner Umgebung sprachliche Daten zu verarbeiten und so natürliche Sprachen zu erlernen, also seine Spracherwerbsfähigkeit, unteilbar ist, wirken sich Defizite in der muttersprachlichen Sozialisation auch negativ beim Erwerb jeder weiteren Sprache aus. Cummins (1979) erklärt das mit seiner so genannten „Interdependenztheorie“. Die sprachlichen Fertigkeiten (das Kompetenz- und Performanzniveau), die jemand in einer Zweit- oder Fremdsprache erreichen kann, sind zu einem wesentlichen Teil von dem Niveau abhängig, das jemand in seiner Muttersprache erreicht hat.

Wussten Sie, dass ...

❖ ... auch in Österreich Frauen das Kopftuch trugen und noch tragen - ohne dem Islam anzugehören?

47 vgl. Skutnabb-Kangas 1983

Befunde aus der Zweisprachigkeitsforschung

Dass die Muttersprache eine zentrale Rolle im Spracherwerbsprozess spielt, eben auch beim Erwerb der Zweitsprache, also im Fall von Minderheitenkindern in der Regel der Staatssprache, zeigt sich besonders an Befunden der Zweisprachigkeitsforschung, die die sprachlichen und schulischen Leistungen zweisprachiger Kinder untersucht. Es gibt eine Fülle derartiger Untersuchungen, die teilweise⁴⁸ sehr ausführlich dokumentiert sind.

So kommt Cummins (1979) anhand seiner Untersuchungen zum Erwerb flüssiger Lesefähigkeit zum Schluss, dass bei normalem Erwerb der Sprache nicht nur eine bestimmte Sprache, sondern *Sprache als solche* erworben wird. Die kognitiv-akademischen Sprachfähigkeiten in Erst- und Zweitsprache können als Manifestationen derselben zu Grunde liegenden Dimension erfasst werden. Wird diese nicht dementsprechend gefördert, entsteht ein Zirkel: Die anfänglich eingeschränkte kognitiv-akademische Sprachfähigkeit führt zu deren fortlaufender Einschränkung, indem sie die Bedingungen ihrer eigenen Förderung begrenzt. Die Folgen sind eingeschränkte Lese-, Schreib- und sonstige Schulleistungen. Das Defizit wird umso sichtbarer, je stärker die Schule diese kognitiv-akademische Fähigkeit verlangt, also z.T. erst sehr spät im Curriculum.

Es wird nicht nur eine bestimmte Sprache, sondern Sprache an sich erworben.

Und natürlich führt die Nicht-Förderung der Muttersprache in der Schule bei Minderheiten zu unzulänglicher Zweitsprachenbeherrschung. Speziell für das Lesen erhärtet das eine umfassende Untersuchung aus 14 Ländern: „Es zeigte sich für gewöhnlich eine schwere Retardierung im Lesen, wenn der Leseunterricht nicht in der Muttersprache des Kindes durchgeführt wurde.“⁴⁹

Andererseits zeigen Befunde aus der Forschung, dass die Berücksichtigung der Muttersprache von Minderheitenkindern im schulischen Curriculum zu positiven Ergebnissen führt. Was die Relevanz für so genannte „akademische Leistungen“ betrifft, kann man feststellen, „dass, so weit dies erfasst wurde, die Förderung der Muttersprache sich immer nicht nur auf die Zweitsprache, sondern auch auf weitere Leistungsbereiche auswirkte.“⁵⁰

Eine gut entwickelte Erstsprache fördert den Erwerb der Zweitsprache und die kognitiven Fähigkeiten.

Auch was die *kognitive Relevanz* der Muttersprache betrifft, spricht einiges für positive Auswirkungen zweisprachiger Erziehung in verschiedenen Intelligenzbereichen, wobei die eindeutige Interpretation, dass diese Effekte durch Bilingualismus verursacht sind, eher schwer nachzuweisen ist. Angeführt werden etwa die Verbesserung analytischer Fähigkeiten (Fähigkeit der Trennung zwischen Bezeichnetem und Bezeichnung, zwischen Form und Inhalt der Sprache) oder Verbesserungen im kreativen Bereich. Daneben gibt es Befunde zur sozialen Intelligenz (differenziertes Eingehen auf Zuhörende u.ä.), allerdings nur dann, wenn die Bedingungen, z.B. vom Elternhaus her, günstig sind, wenn ausgeglichener Bilingualismus vorliegt.

48 vgl. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger 1985

49 Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger 1985, S. 85

50 Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbinger 1985, S. 89

Bei Semilingualismus zeige sich der gegenteilige Effekt: Durch eine mangelhafte schulische Sozialisation ergibt sich eine unzulängliche Kenntnis der Muttersprache und der Zweitsprache, und diese zeigt sich häufig erst dann, wenn ein Kind abstrakte Begriffe verstehen und gebrauchen soll. Konsequenterweise ist er begleitet von schulischem Versagen. Ebenso zeitigt das Nicht-Erreichen des gesellschaftlichen Standards Beeinträchtigungen im emotionalen Bereich, sodass Semilingualismus als ein die Gesamtpersönlichkeit betreffendes Syndrom zu sehen ist.⁵¹

Die Förderung der Muttersprache ermöglicht den Kindern, ein positives Selbstbild aufzubauen.

Die Förderung der Muttersprache von bilingualen Kindern in Minderheitensituationen wirkt sich letztlich auch *affektiv* aus: Es entwickelt sich ein positives Selbstbild der Minderheit, eine positive Einstellung zur eigenen Gruppe; und auch bei schulrelevanten affektiven Variablen wie Motivation, Ermöglichung des Kontakts zwischen Schule und Elternhaus etc. zeigen sich positive Effekte.

Der wichtige Einfluss der Muttersprache soll noch an Hand zweier Beispiele illustriert werden:

In einer Untersuchung von Knapp (1997) wurde die Text- und Erzählkompetenz sowie die Formulierungsfähigkeit von Migrantenkindern in Deutschland an Hand von Phantasieerzählungen zu einem Bildimpuls untersucht. Die Stichprobe setzte sich aus vier Gruppen zusammen, die nach Erstsprache und Aufenthaltsdauer in Deutschland differenziert wurden. Es zeigte sich, dass jene Kinder, die sowohl in Deutschland geboren waren, als auch durchgehend die deutsche Schule besucht hatten (Aufenthaltsdauer von acht Jahren) nicht besser abschnitten als Kinder, die erst zwei Jahre in Deutschland lebten. In Bezug auf die Text- und Erzählkompetenz erzielten letztere sogar bessere Ergebnisse. Knapp erklärt dies durch die Tatsache, dass diese Kinder eine zumindest grundlegende Kompetenz in diesen Bereichen bereits aus dem in der Erstsprache genossenen Unterricht im Heimatland mitbrachten und auf die Zweitsprache übertragen konnten.

Eine von Peltzer-Karpf et al.⁵² durchgeführte Langzeitstudie verfolgt den Spracherwerb von über 100 Kindern in sechs multikulturellen Wiener Volksschulklassen über einen Zeitraum von bereits drei Schuljahren hinweg. Die Untersuchung umfasst sowohl spontansprachliche Interviews, systemlinguistische Tests (Morphosyntax, Lexikon) als auch die Erhebung schriftlicher Daten, jeweils in der Muttersprache der Kinder (BKS bzw. Türkisch) sowie in Deutsch. Daneben werden auch die Auswirkungen des Erwerbs einer dritten Sprache (Englisch) beobachtet. Die bisherigen Ergebnisse zeigen unter anderem, dass Kinder, die in der Erstsprache Schwierigkeiten haben, in der Regel auch das Deutsche mit deutlicher Verzögerung erwerben sowie auch beim Erwerb der dritten Sprache überfordert sind.

51 vgl. Fthenakis/Sonner/Thrul/Walbiner 1985, S. 19

52 vgl. Peltzer-Karpf et al. 2000, 2001 und 2002

Pädagogische Konsequenzen

Die Literatur zum Bilingualismus, die meisten Befunde aus der Spracherwerbsforschung sprechen also für einen Unterricht in der Erstsprache von Kindern nichtdeutscher Muttersprache und für zweisprachige Erziehung, v.a. da die Kinder ohnehin schon zweisprachig sind und es darum geht, diese vorhandene Zweisprachigkeit zu entwickeln und zu fördern, anstatt sie verkümmern zu lassen. Als Hauptargumente seien noch einmal angeführt:

- ◆ Das Erlernen der Muttersprache gleichzeitig mit der Unterrichtssprache/Zweitsprache (in unserem Fall Deutsch) in der Schule behindert den Erwerb der Zweitsprache nicht, sondern im Gegenteil.
- ◆ Eine stabile Erstsprache fördert und erleichtert den Erwerb der Zweitsprache und aller weiteren Sprachen.
- ◆ Die Fähigkeit zur sprachlichen Analyse und die Qualität und Quantität von Spracherwerbsstrategien ist bei zweisprachigen Kindern höher als bei einsprachigen.
- ◆ Die sprachliche Kreativität wird gefördert.
- ◆ Positive Einflüsse auf die verbalen und nonverbalen Intelligenzleistungen werden festgestellt.
- ◆ Schließlich wird die größere Toleranz bilingualer Menschen und ihre geringere Anfälligkeit gegenüber Ethnozentrismus ins Treffen geführt.

Für Österreich liegt etwa mit der Untersuchung von Boeckmann (1997) eine empirische Studie vor, die all das bestätigt: dass nämlich die in den burgenländischen Schulen zweisprachig erzogenen Kinder (kroatischer bzw. ungarischer Muttersprache) nicht nur keine schulischen Nachteile zu erwarten haben, sondern vielmehr zusätzlich zum Vorteil einer zweisprachigen Kompetenz auch eine überdurchschnittliche kognitive Entwicklung aufweisen. Auch die einsprachig erzogenen Kinder (der Mehrheitsbevölkerung) profitieren – so die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung – letztlich davon, wenn sie zweisprachige Schulen besuchen. Zu ähnlichen Ergebnissen kam die Evaluation der Schulversuche zur zweisprachigen Alphabetisierung (Deutsch – Türkisch) in Berlin.⁵³

Zweisprachigkeit stellt einen Vorteil dar.

Diese Erkenntnisse wurden im Übrigen in den letzten Jahren mehrfach umgesetzt, um den Fremdsprachenunterricht effizienter zu gestalten. So entstanden zweisprachige Schulen, in denen die Kinder von Anfang der Schulpflicht an in zwei Sprachen unterrichtet werden. So gibt es in Österreich seit einigen Jahren die Vienna Bilingual School, in der SchülerInnen und ab der 1. Klasse Volksschule in Deutsch und Englisch unterrichtet werden.

Bei Angehörigen von Minderheiten, deren Muttersprachen gefährdet sind, und das ist unter Migrationsbedingungen in der Regel der Fall, ist deren Förderung im Erziehungssystem besonders nötig. Die schulischen Modelle dafür sind unterschiedlich: eigene bilinguale Züge/Klassen auf der einen Seite, eine möglichst

53 vgl. Nehr/Karajoly 1995

Eine Alphabetisierung in der Erstsprache ist aus Sicht der Sprachwissenschaft wünschenswert.

große Einbeziehung dieser Sprachen in das reguläre Schulwesen auf der anderen Seite, wobei etwa die Modelle der zweisprachigen Alphabetisierung im deutschsprachigen Raum (z.B. in Berlin) einen gelungenen Versuch eines solchen integrativen, interkulturellen Ansatzes darstellen. Eine Alphabetisierung in der Muttersprache und ausreichender muttersprachlicher Unterricht zumindest in den ersten drei bis vier Jahren der Schulpflicht, am besten die Verwendung der L1 als zweite Unterrichtssprache, stellen sozusagen ein Minimum der muttersprachlichen Förderung dar.



Verwendete Literatur

- Bernstein, Basil: Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958-1970. Amsterdam 1970.
- Boeckmann, Klaus-Börge: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. (Arbeiten zur Sprachanalyse 26). Peter Lang, Frankfurt am Main u.a. 1997.
- Cummins, Jim: Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research 49/2/1979. S. 222-251.
- Cummins, Jim: Conversational and academic language proficiency in bilingual context. In: AILA review 8. S. 75-89.
- Faerch, Claus, K. Haarstrup und Robert Phillipson: Learner Language and Language Learning. Nordisk Forlag, Kopenhagen 1984.
- Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbiner, Waltraud: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Hueber, München 1985.
- Knapp, Werner: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Niemeyer, Tübingen 1997.
- Nehr, Monika /Karajoli, Edeltraud: Bilingual Literacy Education of Turkish Schoolchildren in Berlin. Final Report for the Council of Europe. Berlin 1995.
- Oevermann, Ulrich: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt/M. 1972.
- Peltzer-Karpf, Annemarie und Renate Zangl: Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs. Narr, Tübingen 1998.
- Peltzer-Karpf, Annemarie/ Wurnig, Vera/ Schwab, Barbara/ Lederwasch, Klaus/ Piwonka, Dijana/ Akkuş, Reva/ Karabinova, Diana/ Sundl, Petra/ Kümmel, Ruth: Sprachstandserhebung bei Schulanfängern: Bilingualer Spracherwerb in der Migration. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien 2000 – 2002 (unveröffentlichte Jahresberichte).
- Selinker, L.: Interlanguage. International Review of Applied Linguistics 10. 1972.
- Skutnabb-Kangas, Tove: Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Clevedon 1983.
- Tönshoff, Wolfgang: Fremdsprachenlerntheorie. Fremdsprache Deutsch Sondernummer. 1995

5 Anhang

Kommunikative Sprachlernspiele in einem integrativen und interkulturellen Anfangsunterricht

Wenn Schulneulinge einander erstmals begegnen und möglichst rasch in Kontakt treten wollen und sollen, einander aber mitunter nicht immer gut verstehen können, sind kommunikative Sprachlernspiele eine sinnvolle Möglichkeit, ein gemeinsames Leben und Lernen anzubahnen. Bei allen im Folgenden angeführten Spielen ist es in der Schuleingangsphase durchaus sinnvoll, die Kinder vorerst in ihrer Muttersprache sprechen zu lassen. Daher ist es von Vorteil, diese Spiele im Dabeisein der muttersprachlichen LehrerInnen zu erklären und erstmals einzusetzen. Damit können Kinder, deren Muttersprache nicht die Unterrichtssprache ist, anfängliche Sprachhemmungen überwinden.

Im Übrigen lassen sich natürlich alle im Folgenden angeführten Spiele in jeder Sprache durchführen. D.h. sie können auch im muttersprachlichen Unterricht in Kursform eingesetzt werden, um die muttersprachliche Kompetenz der Kinder zu heben.

Es spricht aber auch nichts dagegen, bei Spielen, wo nur das Hörverständnis der Kinder gefragt ist (Verstehen von Spielregeln), die Spielanweisungen in einer anderen Sprache als Deutsch zu geben, wenn Kinder dieser Sprachgruppe in der Klasse vertreten sind und eine muttersprachliche Lehrkraft vorhanden ist. Das Verstehen fremdsprachiger Anweisungen schult die Auffassungsgabe aller Kinder und bereitet sie auch auf den Fremdsprachenunterricht vor.

Verwenden Sie im Anfangsunterricht einfache, wenn möglich sowohl sprachlich als auch kommunikativ ausgerichtete Spiele. Eine Auswahl dieser Ihnen wahrscheinlich teilweise gut bekannten und bewährten Spiele finden Sie im folgenden Kapitel. Kinder üben auf diese Art oftmals schwierige sprachliche Konstruktionen bzw. erweitern unbewusst ihr mentales Lexikon in spielerischer Unterrichtsform rascher und intensiver. „Lernen im Spiel“ ist eine der Lernformen, die im Lehrplan der Volksschule verankert ist!⁵⁴

Umfassendere Informationen über die An- und Verwendung von Lernspielen (mit und ohne Selbstkontrolle) finden Sie bei Furch, E. im Band 2 von Gauss, R. u. a. (Hg.) (1995): Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Jugend und Volk, Wien, S. 235 - 250.

54 Der komplette Text ist auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (www.bmbwk.gv.at) downloadbar.

5.1 Kennenlernspiele – Spiele zur Kooperationsbereitschaft

Freundschaftsnetz

Lehr- und Lernziele:

- Näheres Kennenlernen der Kinder einer Klasse
- Merken der Namen der MitschülerInnen durch Wiederholen
- Warten können, bis man an der Reihe ist
- Sprechhemmung verlieren
- Sich vorstellen (unterschiedlich intensiv!)
- Feinmotorisches: Wolle wickeln

Material: größeres Wollknäuel

Spielablauf:

Die SpielerInnen sitzen im Sesselkreis, werfen sich ein Wollknäuel zu, behalten dabei immer den Faden und nennen den eigenen Namen und/oder stellen sich kurz vor und/oder geben persönliche Vorlieben bekannt (Hobby, Lieblingsfarbe, Lieblingspeise, ...) und werfen das Knäuel weiter zu. Wenn ein Netz entstanden ist, wird die Wolle zurückgewickelt und der Name jedes Spielers / jeder Spielerin beim Zurückwickeln wiederholt.

Kreisspiel „Das ist das grüne Krokodil“

Lehr- und Lernziele:

- Näheres Kennenlernen der Kinder einer Klasse
- Merken der Namen der Mitschülerinnen durch Wiederholen
- Warten können, bis man an der Reihe ist
- Sprechhemmung verlieren
- Namen nennen können
- Satzstrukturen üben (u. a. Aussage-, Fragesatz)
- Reihenfolge von drei Sätzen merken
- Personalpronomen richtig anwenden

Material:

Irgendein Gegenstand, den man leicht herumreichen kann, der evt. auch witzig oder komisch ist – sollte auf keinen Fall ein grünes Krokodil sein!!! (z. B. Socken, Schuh, Plüschtier, ...)

Spielablauf:

Die Kinder sitzen im Sitzkreis. Das „grüne Krokodil“ ist irgendein Gegenstand, der an den/die jeweilige/n SprecherIn weitergereicht wird. Der erste Sprecher gibt den Satz vor: z. B. „Das ist das grüne Krokodil. Ich heiße Ronald. Wie heißt du?“ „Das ist das grüne Krokodil, er heißt Ronald, ich heiße Christina und wie heißt du?“ usw. – Achtung: Beim 10. Kind wieder neu starten, sonst wird es zu anstrengend, wenn sich die Kinder noch nicht gut kennen.

Luftballonspiel (= Kennenlernspiel, ohne Sprechen)

Lehr- und Lernziele:

- den eigenen Namen schreiben können
- Namen der MitschülerInnen einigermaßen kennen
- Namen der MitschülerInnen lesen können
- vorsichtig auf einem Luftballon schreiben können

Material:

Luftballons in der Anzahl der gesamten Kindergruppe, wasserfeste Overheadstifte (ca. 10 Stück), alle Luftballons vor Beginn des Spiels aufblasen und gut verschließen, Triangel oder Ähnliches

Spielablauf:

Dieses Spiel ist am günstigsten im Turnsaal zu spielen.

Jeder Spieler / jede Spielerin erhält einen aufgeblasenen Luftballon und schreibt mit einem wasserfesten Overheadstift seinen/ihren Namen gut leserlich darauf. Nun treibt er/sie ihn in der Luft vor sich her. Die Luftballons sollen beim Spielen vertauscht werden. Jede/r spielt mit jedem Ballon. Auf ein Signal des Spielleiters / der Spielleiterin nimmt jedes Kind einen Ballon in die Hand und sucht den/die dazugehörige/n SpielerIn und gibt den Luftballon wieder zurück.

Kreisspiel „Mein rechter, rechter Platz ist leer, ...“

Lehr- und Lernziele:

- vorgegebene Satzstruktur wiederholen können
- rhythmisierten Satz oftmals hören – Lautschulung
- Probieren, Rätsel zu entwerfen
- Freundschaften anbahnen
- Namen von MitschülerInnen kennen lernen
- die Bedeutung von LINKS und RECHTS unterscheiden können

Material: keines

Spielablauf:

Im Sitzkreis sitzend – ein Platz mehr als Kinder

„Mein rechter, rechter Platz ist leer, da wünsch ich mir die/den ... her.“ oder „Mein rechter, rechter Platz ist leer, da wünsch ich mir jemanden mit einem roten Pullover her.“

Variante: „Mein linker, linker Platz ist leer, ...“

„Zipp-zapp“ oder „Pampadipampam“ im Sitzkreis

Lehr- und Lernziele:

- Üben der Namen der Mitschülerinnen
- die Bedeutung von LINKS und RECHTS unterscheiden können
- auf Signalwörter rasch reagieren lernen

Material: keines

Spielablauf „Zipp-zapp“

Ein Kind sitzt in der Mitte des Kinderkreises, zeigt auf ein Kind im Kinderkreis und sagt „Zipp!“. Das bezeichnete Kind muss sehr rasch den Namen seines LINKEN Sitznachbarn nennen. Sagt es aber „Zapp!“, muss das bezeichnete Kind den Namen seines RECHTEN Sitznachbarn nennen.

Gelingt dies nicht rasch genug, soll das Kind in der Mitte mit dem Kind, das den erfragten Namen nicht gewusst hat, Platz wechseln usw.

Spielablauf „Pampadipampam“

Grundsätzlich genauso wie das „Zipp-zapp“-Spiel. Hier zeigt das in der Mitte des Kreises sitzende Kind auf ein Kind im Kreis, sagt „Linker Nachbar!“ oder „Rechter Nachbar!“ und gleich anschließend das Zauberwort „Pampadipampam!“

Währenddessen muss das bezeichnete Kind den zu nennenden Kindernamen sagen. Gelingt dies nicht, bis das Zauberwort „Pampadipampam“ zu Ende gesprochen worden ist – Platzwechsel.

„Bewegte Namen“

Lehr- und Lernziele:

- Festigung der Namen der SchülerInnen in der Klasse
- Üben der weiblichen und männlichen Personalpronomen
- durch Sprechen im Chor Scheu vor der fremden Sprache Deutsch verlieren
- Satzstruktur wiederholen
- durch Bewegung Scheu von den anderen Kindern verlieren

Material: keines

Spielablauf:

Ein Kind sagt seinen Namen im Kreis sitzend/stehend und macht dazu eine Bewegung. Alle anderen Kinder müssen genau zuschauen und sprechen danach im Chor „Er/sie heißt ...“ und machen die soeben gezeigte Bewegung nach.

„Wer fehlt?“

Lehr- und Lernziele:

- Kennen der Namen aller MitschülerInnen

Material: keines

Spielablauf:

Alle Kinder sitzen im Kreis und bedecken ihre Augen mit ihren Händen. Der/die SpielleiterIn berührt ein Kind an der Schulter. Nur dieses Kind darf die Augen öffnen und soll den Raum leise und ganz kurz verlassen. Sobald die anderen hören, wie die Tür sich schließt, oder einen vereinbarten Ton vernehmen, dürfen sie die Augen öffnen und raten, wer die Gruppe verlassen hat.

Variante: Zwei bis drei Kinder verlassen gleichzeitig den Kreis.

„Namenszug“

Lehr- und Lernziele:

- Namen der MitschülerInnen üben
- einander besser kennen lernen
- Fragesatz wiederholen können
- Aussagesatz üben
- soziales Lernen

Material: keines

Spielablauf:

Ein Kind wird bestimmt und darf ein anderes in der Gruppe/Klasse „abholen“, indem es zu ihm hinget und nach seinem Namen fragt: „Wie heißt du?“. Nach dessen Antwort: „Ich heiße ...“ nimmt das erste Kind das zweite bei der Hand und geht mit ihm weiter. Beide Kinder gehen handhaltend zu einem dritten Kind, fragen es wieder und nehmen es mit. ... Bei einer im Voraus festgelegten Anzahl der Kinderkette (etwa bei fünf Kindern) muss das erste Kind alle Namen der Kinder seiner Kette wiederholen. Es können natürlich gleichzeitig mehrere Ketten entstehen.

Variante „Namenszug“:

Drei bis vier „Lokomotiven“ (Kinder) bewegen sich (evt. mit geeignetem Geräusch): Bleibt eine „Lok“ bei einem Mitschüler / einer Mitschülerin stehen, stellt sie sich vor: „Ich bin die Lok Salih, guten Tag!“ Der angesprochene Mitspieler / die angesprochene Mitspielerin antwortet: „Ich bin die Station Emel!“ Die Station „Emel“ hängt sich an die Lok an, der Zug fährt zur nächsten Station, ...

„Wer ist das?“

Lehr- und Lernziele:

- soziales Lernen
- Vertrauen in die Mitglieder einer Gruppe bilden
- Namen festigen
- versuchen, die MitschülerInnen nach anderen als optischen Merkmalen zu erraten

Material: leise, langsame Hintergrundmusik

Spielablauf:

Die Kinder werden in zwei Gruppen eingeteilt. Eine Gruppe spielt „Blinde“, die andere Gruppe „Sehende“.

Jede/r „Sehende“ sucht sich eine/n „blinde/n“ PartnerIn und führt ihn/sie spazieren. Der/die Blinde muss währenddessen erraten, wer ihn/sie führt.

Auf ein Zeichen des Spielleiters / der Spielleiterin öffnen die „Blinden“ die Augen und kontrollieren, ob sie den/die PartnerIn wirklich erkannt haben. Während des Spiels kann langsame und leise Musik gespielt werden.

„Fingerabdrücke“

Lehr- und Lernziele:

- einander näher kennen lernen
- Ähnlichkeiten / Unterschiede am Partner feststellen
- in Partnerarbeit gezielt arbeiten lernen

Material:

Malfarben/Fingerfarben, Plakate, Pinsel, Malschürzen, Wasser zum Abwaschen

Spielablauf:

In Partnerarbeit sollen die Kinder ihre Hände vergleichen, Unterschiede oder Ähnlichkeiten feststellen; anschließend sollen sie mit Malfarben auf einem großen Blatt Papier ihre Finger, Handflächen, Handrücken, ... abdrucken, umfahren, Figuren mit ihren vier Händen legen und abzeichnen.

„Rette sich, wer kann!“

Lehr- und Lernziele:

- soziales Lernen
- Vertrauen zu MitschülerInnen aufbauen
- auf die Musik hören

Material: Musikstück – eher flott

Spielablauf:

Die SpielerInnen werden in Gruppen geteilt (z. B. die 1er, 2er, 3er, ..., nach Schuhgröße, Alter, nach Anfangsbuchstaben der Namen, ...).

Alle bewegen sich einzeln durcheinander zur Musik. Wenn die Musik unterbrochen wird, ruft der/die SpielleiterIn die Zahl 1 oder 2 oder ..., und die 1er oder ... lassen sich mit einem lauten Seufzer zu Boden fallen. Gleichzeitig müssen die übrigen SpielerInnen versuchen sie zu retten.

Mit dem Beginn der Musik wird das Spiel fortgesetzt.

„Bewegung und Musik“

Lehr- und Lernziele:

- Verstehen von Anweisungen
- Durchführen von Anweisungen
- Vertrauen in die Gruppe bilden
- diszipliniertes Zuhören
- Raumorientierung schulen
- aufeinander Rücksicht nehmen
- Namen schreiben können
- Namen lesen können
- geometrische Begriffe verstehen

Material: Musik – eher flott

Spielablauf:

Während Musik spielt, bewegen sich alle MitspielerInnen ohne zu sprechen einzeln durch den Raum. Bricht die Musik ab, gibt der/die SpielleiterIn eine kurze Anweisung, die dann durchzuführen ist. Auswählen aus z. B.:

- möglichst viele Hände schütteln,
- möglichst vielen Kindern auf die Schulter klopfen,
- alle vier Ecken des Raumes begrüßen,
- alle vier Ecken des Raumes berühren,
- durch die Raummitte gehen,
- diagonal durch den Raum gehen,
- in Quadratform gehen,
- in Diagonalen gehen,
- in Dreieckform gehen,
- zur Tafel gehen,
- zur Tür gehen,
- hebt alle die linke Hand,
- hebt alle die rechte Hand,
- zur Fensterfront gehen.
- Schreibe mit deinem Finger deinen Namen auf den Rücken eines anderen Kindes.
- Schreibe mit deinem Finger einen Buchstaben auf den Rücken eines anderen Kindes.
- Lass es erraten, was du geschrieben hast.

„Mensch zu Mensch“

Lehr- und Lernziele:

- in Partnerarbeit Aufgaben erfüllen
- Verstehen von Anweisungen
- Durchführen von Anweisungen
- die Bedeutung von LINKS und RECHTS unterscheiden können

Material: Musik – eher flott

Spielablauf:

Paarweise bewegt man sich zur Musik, wird die Musik unterbrochen, gibt der/die SpielleiterIn Anweisungen, z. B.:

- Ohr zu Knie,
- linke Hand zu rechter Ferse,
- Schulterklopfen,
- Hände schütteln,
- Nase zu Nase,
- linkes Ohr zu rechtem Ohr,

- linkes Knie zu rechtem Knie,
- linkes Knie zu linkem Knie,
- rechtes Knie zu rechtem Knie,
- Nase zu linkem Knie,
- Nase zu rechtem Knie,
- linke Hand zu linkem Knie,
- linke Hand zu rechtem Knie,
- rechte Hand zu rechtem Knie,
- rechte Hand zu linkem Knie,
- „Guten Morgen!“ sagen in deiner Muttersprache, ...
- Kommt die Anweisung „Mensch zu Mensch!“, wird der Partner gewechselt.

„Klopfgeist“

Lehr- und Lernziele:

- Vertrauen in die Gruppe aufbauen
- akustische Schulung
- Rhythmus erhören und übernehmen können
- mit Körperinstrumenten rhythmische Geräusche erzeugen lernen
- Konzentrationsschulung

Material: keines

Spielablauf:

Im Sitzkreis sitzend Augen schließen – SpielleiterIn tupft jemanden an, der/die klopft einen einfachen Rhythmus mit Körperinstrumenten – alle übernehmen den Rhythmus und klopfen mit. Auf ein akustisches Zeichen sind alle still, ein/e andere/r TeilnehmerIn wird vom Spielleiter /von der Spielleiterin angetupft – klopft einen neuen Rhythmus, ...

Mögliche Körperinstrumente:

Hände reiben, zwei Finger klatschen in Handfläche, mit Fingern schnipsen, in Hände klatschen, mit Fingern auf Tischplatte, Boden, ... trommeln, auf Oberarme oder Schenkel schlagen, mit Füßen trampeln, auf aufgeblähte Wange schnipsen, ...

„Regenspiel“

Lehr- und Lernziele:

- Vertrauen in die Gruppe aufbauen
- Geräusch erhören und übernehmen können
- mit Körperinstrumenten Geräusche erzeugen lernen
- Hörschulung
- Konzentrationsschulung

Material: keines

Spielablauf:

Der/die SpielleiterIn beginnt mit einem Körperinstrument, das leisen Regen darstellt; blickt nächsten Mitspieler an, der übernimmt und blickt nächsten an, ... wenn wieder der/die SpielleiterIn an der Reihe ist, spielt er eine verstärkte Variante, ...; dann wieder abnehmender Regen; Körperinstrumente – siehe 1.14.

Lotsenspiel

Lehr- und Lernziele:

- Vertrauen in die Gruppe aufbauen
- Hörschulung
- Konzentrationsschulung

Material: keines

Spielablauf:

Ein Kind führt ein anderes, das die Augen geschlossen hat, mit Geräuschen/ Körperinstrumenten (z. B. leises Pfeifen, Finger schnipsen, Zunge schlagen, Säuseln, ...) durch den Raum. Es soll darauf geachtet werden, dass die Paare langsam gehen und nirgends anstoßen.

Klangkreis, -wald

Lehr- und Lernziele:

- Vertrauen in die Gruppe aufbauen
- Hörschulung
- Konzentrationsschulung

Material: Orff-Instrumente

Spielablauf:

Die Kinder stehen im Raum verteilt; ein Kind geht mit geschlossenen Augen. Wenn es an jemanden anzustoßen droht, spielt derjenige mit seinem (Körper- oder Orff-)Instrument ganz kurz. Wenn es in die Nähe einer Wand / von Möbelstücken kommt, „spielt“ der ganze Wald.

Jammerquaks

Lehr- und Lernziele:

- Vertrauen in die Gruppe aufbauen
- Variationen von Geräuschen üben
- Rücksicht nehmen
- Hörschulung
- Konzentrationsschulung

Material: keines

Spielablauf:

Zwei Gruppen von Kindern; eine Gruppe steht in einem Kreis mit Handfassung, der Kreis ist an einer oder zwei Stellen offen.

Die zweite Gruppe steht in der Mitte des Kreises. Das sind die „Jammerquaks“, Fantasiere, die völlig blind sind und sich nur nach rückwärts bewegen können. Die Hände sind dabei an den Beinknöcheln festgewachsen. Sie quaken leise, weil sie traurig sind, dass sie eingesperrt wurden!

Sobald ein Jammerquak aber einen Ausgang aus dem Kreis gefunden hat, quakt er ganz laut, um die anderen aus dem Kreis zu lotsen.

Modernes Konzert

Lehr- und Lernziele:

- Klänge/Geräusche erkennen
- Abwarten können
- Hörschulung
- Konzentrationsschulung

Material: Orff-Instrumente

Spielablauf:

Jedes Kind im Kreis hat ein Instrument (Körper- oder Klanginstrument), das es nur 1x kurz anschlagen darf. Alle Augen müssen geschlossen sein. Erst wenn der Ton verklungen ist, darf das nächste Kind im Kreis sein Instrument ertönen lassen.

Nachwächterspiel

Lehr- und Lernziele:

- Hörschulung
- Konzentrationsschulung
- soziales Lernen

Material: Schlüsselbund

Spielablauf:

Die Kinder haben die Augen geschlossen. Der/die SpielleiterIn geht mit einem Schlüsselbund – rasselt einem Kind ins Ohr. Dieses Kind darf die Augen öffnen, geht mit dem/der SpielleiterIn weiter und darf rasseln – es entsteht eine lange Schlange. Wenn ein/e SpielleiterIn oder -teilnehmerIn den Schlüsselbund fallen lässt, sucht sich jede/r einen neuen Platz. Das Spiel fängt von vorne an.

Namensstreifen

Lehr- und Lernziele:

- einander besser kennen lernen
- den eigenen Namen schreiben können
- miteinander reden

Material: Papierstreifen mit 3 Feldern, Schreibzeug

Spielablauf:

Alle Kinder sollen 3x den eigenen Namen in die dafür vorgesehenen 3 freien Felder des Papierstreifens schreiben, 3x kurze Vorstellungsgespräche mit je einem anderen Kind führen. Nach jedem Gespräch erhält der Gesprächspartner 1 Abschnitt des Streifens von seinem Gegenüber. Am Ende des Spiels müsste jeder Spielteilnehmer 3 unterschiedliche Kärtchen mit drei unterschiedlichen Namen erhalten haben.

Schwungtuchanimation mit Softball

Lehr- und Lernziele:

- Vertrauen in die Gruppe aufbauen
- einander besser kennen lernen
- Konzentrationsschulung
- Aufträge verstehen können
- Aufträge durchführen können
- Schwungtuch fest halten können

Material: Schwungtuch, Softball

Spielablauf:

- Ball zuerst vorsichtig von einer Seite auf die andere rollen, darf nicht hinunterfallen
- Ball kreisen
- Ball in die Höhe werfen und wieder mit dem Tuch auffangen
- Platz wechseln – Tuch hoch halten und unter dem Tuch durchlaufen, z. B.:
 - Alle Kinder, die heute Schulmilch getrunken haben, wechseln Platz.
 - Alle Kinder, die heute in der Früh zum Frühstück ein Butterbrot gegessen haben,
 - Alle Kinder, die gestern keine Hausübung gemacht haben, ...
 - Alle Kinder, die Geschwister haben, ...
 - Alle Kinder, die mehrere Sprachen sprechen, ...
- Haispiel: TeilnehmerInnen knien und halten das Schwungtuch ganz gespannt. 1 – 2 Kinder werden vom Spielleiter / von der Spielleiterin in Haie verwandelt und müssen nun unter dem Tuch „im Meer“ schwimmen. Sie berühren die Kinder „am Ufer“ – diese fallen mit einem lauten Schrei ins „Wasser“ unter das Tuch und werden ebenso zu Haien und „fressen“ die anderen rundum.

Gefühlsbarometer

Lehr- und Lernziele:

- Vertrauen in die Gruppe aufbauen
- einander besser kennen lernen
- zuhören können
- einander besser verstehen lernen
- freies Erzählen üben
- Satzstrukturen übernehmen

Material: unterschiedliche „Smilies“

Spielablauf:

Angeregt durch vier unterschiedliche „Smilies“ auf dem Boden mitten im Sesselkreis liegend soll jedes Kind seine momentane Gefühlslage beschreiben; z. B. „Mir geht es gut / nicht gut, weil ...“

Kugellager oder Zwiebel – Partnergespräche

Lehr- und Lernziele:

- Partnergespräche zu einem vorgegebenen Thema führen lernen
- einander besser kennen lernen
- miteinander lernen
- freies Reden üben
- Verwenden der Muttersprache

Material: keines

Spielablauf:

Die Kinder sollen lernen, ein Gespräch zu einem vorgegebenen Thema gegenüber sitzend in zwei konzentrischen Sesselkreisen zu führen. Bei einem vorher vereinbarten Geräusch/Klang rücken die Kinder im Innenkreis um einen Sessel weiter nach Links oder Rechts. Die Kinder im Außenkreis bleiben sitzen. Nun wird das gleiche Thema mit einem neuen Partner besprochen (maximal 3x wechseln, dann ein neues Thema!).

Zuzwinkern – Kreisspiel (im Stehen)

Lehr- und Lernziele:

- Freundschaften knüpfen
- Konzentrationsschulung
- Beobachtungsschulung

Material: keines

Spielablauf:

Ein Kind wird bestimmt, geht in die Mitte des Kreises und zwinkert jemandem zu – die beiden Kinder wechseln Platz.

Epidemie-/Virus-Kreispiel (im Sitzen oder Stehen)

Lehr- und Lernziele:

- Vertrauen zueinander aufbauen
- einander besser kennen lernen
- Konzentrationsschulung
- Beobachtungsschulung

Material: keines

Spielablauf:

Ein Kind beginnt im Kreis mit einer komischen Bewegung, Grimasse, Haltung – der/die linke NachbarIn muss diese Darstellung exakt übernehmen, dann der/die nächste ... – bis alle dieselbe ansteckende „Krankheit“ haben. Nun beginnt ein anderes Kind mit einem anderen ansteckenden „Virus“.



5.2 Wortschatz erweiternde Spiele und Spiele zur Sprachbetrachtung⁵⁵

Rätsel: „Ich seh, ich seh, was du nicht siehst, und das ist rot!“

Lehr- und Lernziele:

- optische Konzentrationsschulung
- verstehen, was gemeint ist
- Satzkonstruktion üben – wiederholt sich in rhythmisierter Form
- Hörschulung
- Erweiterung des Wortschatzes

Material: Dinge im Raum (ohne Vorbereitungsnotwendigkeit)

Spielablauf:

Nach dem oben erwähnten Satz müssen alle anderen Kinder erraten, welches Ding im Raum gemeint war.

Rätsel: „Ich hör, ich hör, was du nicht hörst, was ist das?“

Lehr- und Lernziele:

- akustische Konzentrationsschulung
- verstehen, was gemeint ist
- Satzkonstruktion üben – wiederholt sich in rhythmisierter Form
- Hörschulung
- Erweiterung des Wortschatzes

Material:

Geräusch erzeugende Dinge im Raum (u. a. Geräuschkassette, Orff-Instrumente, Video, ...)

Spielablauf:

Nach dem oben erwähnten Satz müssen alle anderen Kinder die Augen schließen und erraten, welches Geräusch der/die SprecherIn meint. Der/die SprecherIn kann auch ein Geräusch machen, das es zu erraten gilt, oder eine Kassette mit Geräuschen abspielen.

55 Der komplette Text ist auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur (www.bmbwk.gv.at) downloadbar.

Rätsel: „Alles, was Flügel hat, fliegt, der Bleistift fliegt.“

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- Schulung der Feinmotorik
- verstehen, was gemeint ist
- Satzkonstruktion üben – wiederholt sich in rhythmisierter Form
- Erweiterung des Wortschatzes

Material: keines

Spielablauf:

Ein Kind spricht diesen oben erwähnten Satz und versucht Begriffe zu nennen, die tatsächlich fliegen können, aber auch solche, die es nicht können. Es werden die Hände immer beim Verb „fliegt“ in die Höhe gehoben. Bei Wörtern von Dingen, Menschen etc, die tatsächlich fliegen, müssen die Hände hoch gehoben werden, bei denen, die nicht fliegen, müssen sie unten bleiben. Wer die Hände bei Gegenständen/Tieren/Menschen etc. hebt, die nicht fliegen, muss weiter sprechen.

Variante: „Alles, was Räder hat, fährt, die Tafel fährt.“

„Denkste“

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- optische Differenzierungsschulung
- Schulung der Merkfähigkeit
- Dinge benennen können
- Dinge merken können
- Erweiterung des Wortschatzes

Material: ca. 10 unterschiedliche Gegenstände oder Bilder

Spielablauf:

ca. 10 (je nach Vokabelverständnis bzw. Konzentrationsspanne mehr oder weniger) Gegenstände oder Bildkarten in die Mitte des Sitzkreises legen. Die Kinder sollen diese Dinge genau betrachten. Zeit geben!!!

Die Dinge/Bilder werden mit einer Decke oder mit einem Packpapierbogen zugeeckt – Kinder sollen nun erraten, was alles unter der Decke liegt. Nach nochmaligem Anschauen – wiederum zudecken – Augen schließen – LehrerIn nimmt ein oder zwei Dinge weg – aufdecken – Kinder sollen feststellen, was fehlt.

Reimwörter

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- Dinge benennen können

- Erweiterung des Wortschatzes
- Reimform erfassen und anwenden können

Material: geeignete Bildkarten, Gegenstände

Spielablauf:

Lehrerin sagt ein Wort, z. B. „Tisch“ – Kind sagt darauf „Fisch“ und sagt ein neues Wort, z. B. „Rose“ – ein anderes Kind sagt „Hose“ usw.

„Sprechwände“ – richtige Aussprache üben:

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- akustische Differenzierungsschulung
- Sprechschulung
- Erweiterung des Wortschatze

Material: keines

Spielablauf:

2 Gruppen stehen einander in einer Reihe gegenüber. Jede Gruppe vereinbart für sich ein möglichst langes, kompliziertes Wort, ohne es der anderen Gruppe zu verraten.

Beide Gruppen gehen dann langsam aufeinander zu, sprechen immer lauter werdend das vereinbarte Wort je näher sie aufeinander zukommen; voreinander stehend schreien sie dieses Wort.

Dann gehen beide Gruppen wieder langsam auseinander, sprechen dabei immer leiser dieses Wort. Nun erraten die Gruppen gegenseitig das jeweils von der anderen Gruppe gesprochene Wort – beide Gruppen sagen das Scherzwort der jeweils anderen Gruppe.

„Ich packe meinen Koffer ...“

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- akustische Differenzierungsschulung
- Schulung der Merkfähigkeit
- Dinge benennen können
- Dinge merken können
- Satzkonstruktion wiederholen und erweitern lernen
- Erweiterung des Wortschatzes

Material: anfangs Gegenstände, Bilder

Spielablauf:

Im Sitzkreis sitzend beginnt ein Kind seinen imaginären Koffer zu packen: „Ich packe meinen Koffer und nehme die Zahnbürste mit.“

Nächstes Kind im Kreis: „Ich packe meinen Koffer und nehme eine Zahnbürste und ... (einen Pullover) mit.“... Immer beim ersten Kind im Kreis beginnen! Spätestens nach 10 Kindern neu beginnen – je nach Sprachkompetenz der Kinder.

Pantomime mit Verbkarten

Lehr- und Lernziele:

- Bewegungen erkennen und benennen können
- Verstehen/Lesen der auf den Karten dargestellten Verben
- Verwendung von weiblichen und männlichen Personalpronomen und -formen
- Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Verben

Material: Verbkarten (Tätigkeiten in Bildern und/oder mit Wörtern dargestellt)

Spielablauf:

1 Kind zieht ein Kärtchen – spielt ohne Worte, was auf den Kärtchen zu sehen ist – andere Kinder erraten, was das Kind gerade macht: Er schreibt. Sie sitzt. ... und machen dies nach. Man kann dies auch zeitversetzt erzählen: Er hat geschrieben. Sie ist gesessen. ...

Tastspiel

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- Dinge erkennen und benennen können
- Fragen formulieren lernen
- Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Adjektiva

Material: unterschiedliche Dinge, die man leicht durch Tasten erkennen kann

Spielablauf:

In einem Tastsack sollen Dinge ertastet werden. Die Kinder, die gerade nicht ertasten, fragen das tastende Kind: Hast du ... gefunden? Ist ... drinnen? – Ja oder nein! Das tastende Kind kann selbst ein Rätsel entwerfen: Das Ding ist rund, hart, ...

„Obstsalat“

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- Dinge erkennen und benennen können
- Schulung der Merkfähigkeit
- Hörschulung durch oftmaliges Wiederholen
- Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Substantiva

Material:

Spielkarten mit Namen und/oder Wörtern von z. B. unterschiedlichen Obstsorten, Gemüsesorten, Automarken, ...

Spielablauf:

Kinder im Sesselkreis minus ein Platz; Kärtchen mit Begriffen (oder Bildern) von Obstsorten austeilen. 4 Kinder sind Birnen, 4 sind Bananen, ... Eine Obstsorte wird vom Spielleiter / von der SpielleiterIn aufgerufen, die betroffenen Kinder sollen die Plätze wechseln. Beim Ruf „Obstsalat“ wechseln alle Kinder ihre Plätze – ein Kind bleibt übrig und wird neue/r SpielleiterIn.

Varianten: Gemüsesuppe, Blechsalat, Zirkus, ...

„Dalli, Dalli“

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- Oberbegriffe erfassen
- Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Substantiva

Material: Bilder, Gegenstände, Wortkarten (auch ohne Material möglich)

Spielablauf:

Zu vorgegebenen Oberbegriffen (Bildern, Gegenständen, Wörtern) – evt. ziehen lassen – möglichst viele Begriffe mit einem/r PartnerIn um die Wette sagen!

„Auf Schatzsuche“

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- Beobachtungsschulung
- Dinge erkennen und benennen können
- Formulieren von Fragen lernen
- Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Adjektiva

Material: unterschiedliche Gegenstände, undurchsichtiges Papier

Spielablauf:

Ein Gegenstand wird in undurchsichtiges Papier gewickelt und vom Spielleiter / von der SpielleiterIn versteckt. Nun sollen die MitspielerInnen Fragen stellen: zuerst nach dem Versteck, dann nach dem Gegenstand. Der/die SpielleiterIn darf nur mit JA oder NEIN antworten.

„Was fällt dir ein?“ (zusammengesetzte Nomen üben)

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- Dinge erkennen und benennen können

- Artikel zuordnen können
- Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der zusammengesetzten Nomen

Material: geeignete Bildkarten

Spielablauf:

1. Kind sagt: „Apfel“ – 2. Kind: „Baum“ – 3. Kind: „der Apfelbaum“.

„Mach es nach“

Lehr- und Lernziele:

- Hörschulung
- Beobachtungsschulung
- Verben verstehen können
- Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Verben

Material: keines

Spielablauf:

Ein Kind sagt: „Alle stehen auf!“ – Alle Kinder stehen auf. Ein zweites Kind sagt: „Setzt euch wieder!“ – Alle Kinder setzen sich. ...

Satzketten

Lehr- und Lernziele:

- Konzentrationsschulung
- Hörschulung
- Satzstruktur anwenden können
- inhaltlichen Zusammenhang verstehen
- Üben von Satzstrukturen durch Wiederholung
- Erweiterung des Wortschatzes

Material: evt. Gegenstände, Bilder

Spielablauf:

1. Kind: „Ich habe einen Hut.“ – 2. Kind setzt fort: „Der Hut ist alt.“ – 3. Kind: „Er hat ein Loch.“ ...

Einkaufslisten – Rollenspiel

Lehr- und Lernziele:

- Fragen formulieren lernen
- höflichen Umgang beim Einkaufen in einem Geschäft üben
- in Rollen schlüpfen lernen
- Dinge des täglichen Lebens erkennen
- Preisbewusstsein schulen
- Erweiterung des Wortschatzes im Bereich der Nomen

Material: Zettel für Einkaufslisten, Schreibzeug

Spielablauf:

Kinder schreiben/zeichnen Einkaufslisten – tauschen Zettel untereinander aus, spielen „Einkaufen“: „Ich hätte gerne ...“ oder „Bitte haben Sie ...?“ „Was kostet ...?“



5.3 Literaturhinweise

Zwecks leichterer Orientierung wurde eine Einteilung in „Kommunikative Sprachlernspiele und mehrsprachige Unterrichtsmaterialien“, „Sprache“, Interkulturelle Pädagogik“ und „Schulrecht“ vorgenommen. Es versteht sich von selbst, dass die Themenbereiche sich vielfach überlappen.

Kommunikative Sprachlernspiele und mehrsprachige Unterrichtsmaterialien

BMUK/ZSE (Hg.): Zoom 4: Sprachen integrieren: Burgenländisch-Kroatisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Slowakisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. Graz 1997.

BMUK/ZSE (Hg.): Zoom 5: Sprachen integrieren: Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Burgenländisch-Kroatisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Slowakisch, Slowenisch, Tschechisch, Türkisch, Ungarisch. Graz 1998.

Gudjons, H.: Spielbuch Interaktionserziehung. Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1990.

Hüsler, Silvia: Al fin Serafin. Kinderverse aus vielen Ländern. Verlag pro juvenile, Zürich 1994.

Kern, H.: Der fliegende Teppich im Klassenzimmer. Interkulturelles Lernen im Theaterspiel. Beltz Praxis, Weinheim und Basel 1990.

Naegele, Ingrid & Haarmann, Dieter (Hg.): Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen. Anregungen zur interkulturellen Kommunikationsförderung. Beltz Reihe, Weinheim und Basel 1991.

Puhan-Schulz, B.: Wenn ich einsam bin, fühle ich mich wie acht Grad minus. Kreative Sprachförderung für deutsche und ausländische Kinder. Beltz Praxis, Weinheim und Basel 1989.

Rabenstein, R.: Lernen kann auch Spaß machen. AGB, Ökotoxia, Münster 1992.

Rademacher, H., Wilhelm, M.: Spiele und Übungen zum Interkulturellen Lernen. VWB-Verlag für Wissenschaft und Bildung 1991.

Schader, Basil und Jürg Obrist: Hilfe! Help! Aiuto! Erstlesetext für Sechs- bis Siebenjährige. Orel Füssli Verlag, Zürich 1999.

Schader, Basil: Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte „Hilfe! Help! Aiuto!“. Orel Füssli Verlag, Zürich 1999.

Schneider, M. und Steininger, E.: Spielmodelle – Animationen und Rollenspiele. ÖBV, Wien 1987.

Ulich, M. u.a. (Hg.): Es war einmal, es war keinmal, ... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Beltz Reihe, Weinheim und Basel 1985.

Ulich, M. u.a. (Hg.): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Beltz Praxis, Weinheim und Basel 1995.

Sprache

- Apeltauer, E. (Hg.): Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht. München 1987.
- Apeltauer, E.: Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs. Universität Gesamthochschule Kassel, Langenscheidt, Berlin 1997.
- bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr. 3: Spracherwerb in der Migration. Wien (wird jährlich neu aufgelegt)
- Boeckmann, K.-B.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. Arbeiten zur Sprachanalyse 26. Peter Lang, Frankfurt/M. 1997.
- Burkhart Montanari, E.: Wie Kinder mehrsprachig aufwachsen. Ein Ratgeber. Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V., Brandes & Apsel, Frankfurt/M. 2000.
- Çınar, Dilek (Hg.): Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten, Band 13, StudienVerlag, Innsbruck – Wien 1998.
- Eggers, C.: Ziel- und Zweitsprache Deutsch. Anfangsunterricht im Primar- und Sekundarbereich. Agentur Dieck 1992.
- Ehlers, S., Leseerwerb in bilingualen Erziehungskontexten. Theorie und Praxis. Jahrbuch 2000. StudienVerlag, Innsbruck – Wien 2000.
- Fthenakis, E. W. u.a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Hueber Verlag, München 1985.
- Gogolin, I.: Erziehungsziel Zweisprachigkeit: Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Bergmann und Helbig, Hamburg 1988.
- Gogolin, I.: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann, Münster/New York 1994.
- Hegele, I.: Fremdsprachen in der Grundschule. Ansätze, Entwicklungen, Perspektiven. In: Kinder begegnen Fremdsprachen. Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 1994.
- Klein, Wolfgang: Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Königsstein 1984.
- Knapp, Werner, Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Niemeyer, Tübingen 1997.
- Koliander-Bayer, C.: Einstellung zu Sprache und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Reihe: Theorie und Praxis, Österreich. Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache, Studienverlag Innsbruck – Wien 1998.
- Luchtenberg, S.: Interkulturelle sprachliche Bildung. Zur Bedeutung von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Waxmann, Münster/New York 1995.

- Nehr, M. u.a.: In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachig koordinierte Alphabetisierung. Beltz Praxis, Weinheim und Basel 1988.
- Neuner, G.; Hunfeld, H.: GhK – Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Langenscheidt, Berlin – München – Wien 1993.
- Rieder, K.: Herkunftssprache – Zielsprache. Eine Handreichung für den Unterricht in multikulturellen Klassen. Studienverlag, Innsbruck – Wien 2000.
- Rieder, K.: Linguistik für Lehrerinnen und Lehrer. Reihe „Pädagogisches Wissen aktuell.“ öbv & hpt, Wien 2001.
- Sari, M.: Der Einfluß der Zweitsprache (Deutsch) auf die Sprachentwicklung türkischer Gastarbeiterkinder in der Bundesrepublik Deutschland. Peter Lang, Frankfurt/M. 1995.
- Wode, Henning: Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht. München 1995.
- Zimmer, D. E.: So kommt der Mensch zur Sprache. Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken. Zürich 1988.

Interkulturelle Pädagogik

- Auernheimer, G.: Einführung in die interkulturelle Erziehung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1990.
- Borrelli, M. (Hg.): Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik, Teil I. In der Reihe „Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie“, Band 13. Burgbücherei Schneider GmbH, Baltmannsweiler 1992.
- Diem, I. und Radtke F. O.: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik. Band 3. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 1999.
- Dönmez, N.: Schicksal Migration. Fallgeschichten und Interviews mit Kindern aus der Türkei. StudienVerlag, Innsbruck – Wien 1998.
- Eichelberger, H. und Furch, E. (Hg.): Kulturen – Sprachen – Welten. Die Herausforderung (Inter-)Kulturalität. StudienVerlag Innsbruck – Wien 1998.
- Furch, E. und Pirstinger, S.: Lebendige Reformpädagogik, Schulheft 80. J&V, Wien 1995.
- Gauss R. u.a.: Interkulturelle Bildung – Lernen kennt keine Grenzen. Band 1 und 2, Verlag Jugend & Volk, Wien 1994 und 1996.
- Gröpel, W. (Hg.): Migration und Schullaufbahn. Wissenschaftstheoretischer und praxis-orientierter Diskurs inklusive internationalem Ausblick zu (Schul-)karrieren von Kindern ethnischer Minderheiten. Reihe: Schule – Wissenschaft – Politik, Band 13, Peter Lang, Frankfurt/M. 1999.
- Lanfranchi, A. und Hagmann, Th. (Hg.): Immigrantenkinder. Plädoyer für eine integrative Pädagogik. Edition SZH/SPC, Luzern 1992.

Schulrecht

Lehrplan der Volksschule, als download abrufbar unter: www.bmbwk.gv.at > Bildung – Schulen > Unterricht und Schule > Lehrpläne > allgemein bildende Schulen > Volksschulen

bm:bwk (Hg.): Schülereinschreibung für Kinder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Rechtliche Kurzinformationen und Tipps. 2. unveränderte Auflage. Wien, Dezember 2001.

bm:bwk (Hg.): Schülereinschreibung Punkt für Punkt. 3. unveränderte Auflage. Wien, Mai 2001.

bm:bwk (Hg.) Schularbeiten in der Grundschule. Punkt für Punkt. Wien und Klagenfurt, September 2000.

bm:bwk (Hg.): Leistungsbeurteilung in der Grundschule. Punkt für Punkt. Wien und Klagenfurt, September 2000.

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr. 1: Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Wien (wird jährlich aktualisiert)

bm:bwk (Hg.): Informationsblätter des Referats für Interkulturelles Lernen, Nr. 4: Auszug aus der Schulbuchliste für das Schuljahr 2002/03: Deutsch als Zweitsprache, muttersprachlicher Unterricht, Wörterbücher zum muttersprachlichen Unterricht. 4. aktualisierte Auflage. Wien, Februar 2002 (wird jährlich aktualisiert).

bm:bwk (Hg.): Willkommen in der Schule! Teil 1: Tipps für die Zeit bis zum Schulstart. Teil 2: Tipps für einen guten Schulstart. Wien 2001.

Landesschulrat für Tirol (Hg.): Erste Schritte auf dem Weg zur Schule. 2. Auflage, Innsbruck 2002.

Landesschulrat für Tirol (Hg.): Prvi koraci u pravcu škole. 2. Auflage, Innsbruck 2002 (bosnische/kroatische/serbische Ausgabe).

Landesschulrat für Tirol (Hg.): Okula Giden Yolda İlk Adımlar. 2. Auflage, Innsbruck 2002 (türkische Ausgabe).

5.4 Kontaktadressen

Ihre erste Anlaufstelle in allen schulrechtlichen, organisatorischen und pädagogischen Fragen ist natürlich der/die zuständige BezirksschulinspektorIn. Darüber hinaus stehen Ihnen auch folgende Stellen zur Verfügung:

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur

Abt. V/12
Referat für Interkulturelles Lernen
Mag. Gila Dibaian
Mag. Elfie Fleck
Minoritenplatz 5
A – 1014 Wien
Tel.: 01/53-120/25-52 oder 25-53
Fax: 01/53-120/25-99
E-Mail: gila.dibaian@bmbwk.gv.at
elfie.fleck@bmbwk.gv.at

Schulberatungsstellen für AusländerInnen/MigrantInnen bei den Landesschulräten / beim Stadtschulrat für Wien

Burgenland

Gerhard Vitorelli
LSR für das Burgenland
Kernausteig 3, Zimmer 112
7001 Eisenstadt
Tel.: (026-82) 710/121
Fax: (026-82) 710/79
E-Mail:
gerhard.vitorelli@lsr-bgld.gv.at

Kärnten

LSI Prof. Thomas Ogris
LSR für Kärnten
10. Oktoberstraße 24
9010 Klagenfurt
Tel.: (04-63) 58-12/414
Fax: (04-63) 58-12/105
E-Mail: thomas.ogris@lsr-ktn.gv.at

Niederösterreich

Ernst Figl
LSR für Niederösterreich
Rennbahnstraße 29
3109 St. Pölten
Tel.: (027-42) 280/48-12
Fax: (027-42) 280/11-11
E-Mail: ernst.figl@lsr-noe.gv.at

Oberösterreich

Dr. Selçuk Hergüvenc
BSR Linz-Stadt
Pfarrgasse 7
4020 Linz
Tel.: (07-32) 70-70/14-37
Fax: (07-32) 70-70/14-38
E-Mail: selcuk.herguevenc@lsr-ooe.gv.at

Salzburg

Shaban Topalli
LSR für Salzburg
Mozartplatz 8-10
5010 Salzburg
Tel.: (06-62) 80-42/30-13
Fax: (06-62) 80-42/21-99

Steiermark

Dr. G. W. Kerschbaumer
LSR für die Steiermark
Körblergasse 23, Zimmer 507
8011 Graz
Tel.: (03-16) 345/198
Fax: (03-16) 345/21-04
E-Mail:
gottfried.kerschbaumer@lsr.stmk.gv.at

Tirol

Nataša Maroševac
Azade Zaman
LSR für Tirol
Innrain 1/1. Stock
6010 Innsbruck
Tel.: (05-12) 520-33/114 oder 115
Fax: (05-12) 520-33/342
E-Mail: n.marosevac@lsr-t.gv.at
a.zaman@lsr-t.gv.at

Vorarlberg

Dr. Şevki Eker
LSR für Vorarlberg
Bahnhofstraße 12, Zimmer 413
6900 Bregenz
Tel.: (055-74) 49-60/612
Fax: (055-74) 49-60/408
E-Mail: sevki.eker@lsr-vbg.gv.at

Wien

Schulberatung für MigrantInnen
Postgasse 11
1010 Wien
Tel.: (01) 512-69-06/11 bis 16
Fax: (01) 512-69-06/19
E-Mail: sbm@wif.wien.at

Regionale Beratungsstellen

REBAS 15

Regionale Beratungsstelle
für den 7. und 15. Bezirk
Gasgasse 8-10/4/1, Zimmer 134
1150 Wien
Tel.: (01) 89-134/15-361 oder 15-362
Fax: (01) 89-134-99/15-156
E-Mail: kanzlei-reb@m11.magwien.gv.at

B.I.K – Beratungs-, Informations- und Koordinationsstelle des Magistrats der Stadt Salzburg

VD Gertrude Schönauer
Volksschule St. Andrä
Haydnstraße 3
5020 Salzburg
Tel.: (06-62) 87-52-74
Fax: (06-62) 87-52-74/77
E-Mail: direktion@vs-st.andrae.schulen-salzburg.at

Die Schulpsychologie-Bildungsberatung in den Bundesländern

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR für das Burgenland

Hofrat Dr. Werner Wagner
Kernausteig 3, 7001 Eisenstadt
Tel.: 02682/710/131
Fax: 02682/710/79
E-Mail: werner.wagner@lsr-bgld.gv.at
Homepage: <http://www.lsr-bgld.gv.at/psych/psych.htm>

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR für Kärnten

Hofrätin Dr. Christine Kampfner-Löberbauer
Kaufmannngasse 8, 9020 Klagenfurt
Tel.: 0463/56-659
Fax: 0463/56-659/16
E-Mail: christine.kampfner-loeberbauer@lsr-ktn.gv.
Homepage: <http://www.lsr.ktn.gv.at/lsr/Abteilungen/Abt8.htm>

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR für Niederösterreich

Hofrat Dr. Anton Eimer
Rennbahnstraße 29, 3109 St. Pölten
Tel.: 02742/280/47-00
Fax: 02742/280/11-11
E-Mail: brigitte.schaetz@lsr-noe.gv.at

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR für Oberösterreich

Hofrat DDr. Peter Seyfried
Sonnensteinstraße 20, 4041 Linz
Tel.: 0732/70-71/23-21
Fax: 0732/70-71/23-30
E-Mail: Ulrike.Wagner@lsr-ooe.gv.at
Homepage: <http://www.lsr-ooe.gv.at/schulpsychologie/default.htm>

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR für Salzburg

Mag. Helene Humer
Rudolfskai 48 (Postfach 530), 5010 Salzburg
Tel.: 0662/84-27-88
Fax: 0662/84-27-88/4
E-Mail: helene.humer@lsr.salzburg.at
Homepage: <http://www.elterninfo.salzburg.at/schulpsychologie.htm>

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR für die Steiermark

OR Dr. Josef Zollneritsch
Körblergasse 23, 8015 Graz
Tel.: 0316/345/199
Fax: 0316/345/21-04
E-Mail: josef.zollneritsch@lsr-stmk.gv.at
Homepage: <http://www.lsr-stmk.gv.at/schulpsychologie/sp.htm>

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR für Tirol

Hofrätin Dr. Ingrid Tursky
Müllerstraße 7/II, 6020 Innsbruck
Tel.: 0512/57-65-61
Fax: 0512/57-65-61/13
E-Mail: schulpsy@asn-ibk.ac.at
Homepage: <http://www.schulpsychologie.tsn.at>

Schulpsychologie-Bildungsberatung im LSR für Vorarlberg

Hofrätin Dr. Maria Helbock
Bahnhofstraße 10, 6900 Bregenz
Tel.: 05574/49-60/877
Fax: 05574/47-798-78
E-Mail: maria.helbock@lsr-vbg.gv.at
Homepage: <http://www.vobs.at/landesschulrat/service.htm>

Schulpsychologie-Bildungsberatung im SSR für Wien

Hofrätin Dr. Mathilde Zeman
Wipplingerstraße 28, 1010 Wien
Tel.: 01/52-525/77-505
Fax: 01/52-525/99-77-501
E-Mail: mathilde.zeman@ssr-wien.gv.at
Homepage: <http://www.magwien.gv.at/ssr/abt5/index.htm>