

Prof. Dr. Michael Ritter/Dr. Alexandra Ritter  
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Institut für Schulpädagogik & Grundschuldidaktik

## Deutsch als Zweitsprache

Eine konzeptionelle Kurz-Orientierung für den Primarbereich

### Ausgangspunkt 1: Integration

Deutsch als Zweitsprache in der Schule adressiert eine heterogene Zielgruppe:

1. Seiteneinsteiger/Neueingeweihte: i.d.R. SchülerInnen ohne Deutschkenntnisse
  2. SchülerInnen, die bereits länger in Deutschland leben,
    - a) aber durch die familiäre Sozialisation keine/kaum Deutschkenntnisse (mündlich und schriftlich) erworben haben.
    - b) und die mündliche Sprachkenntnisse im Deutschen erworben haben, aber beim Schriftspracherwerb Probleme entwickeln.
    - c) mit hervorragenden Deutschkenntnissen (erfolgreicher Zweitspracherwerb, hohe Sprachbewusstheit (language awareness) – erfolgreicher Schriftspracherwerb).
- Gruppe 1 steht im Moment sehr im Fokus
  - Gruppen 2a-2c zeigen, dass ein mehrsprachiger Hintergrund nicht das Hauptproblem ist:
    - o 2c – in der Regel bildungsbürgerlich geprägt – sehr gute Integration – sehr gute Schulergebnisse
    - o 2a,b – keine/kaum/wenig Integration, niedriger sozioökonomischer Status – bildungs- bzw. schriftferne Milieus – ähnliche Probleme wie Kinder mit Familiensprache Deutsch aus bildungsbenachteiligten Verhältnissen

**Konsequenz:** Aufgabe der Schule im Hinblick auf Gruppe 1

1. Vermittlung basaler Deutschkenntnisse als Voraussetzung für Teilhabe an schulischer Bildung und gesellschaftlichem Leben
2. Integration der Kinder und ihrer Familien in gesellschaftliche Subsysteme: Schulklasse, Sportgruppen, Freundeskreise, Vereine, etc.

Fazit: Aufgabe 1 und Aufgabe 2 sind voneinander nicht zu trennen und gelingen nur in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander!

### Ausgangspunkt 2: Zweitspracherwerb zwischen Lehrgang und Alltagsinteraktion

DaF:

- ist Fremdsprachenunterricht in einem nicht deutschsprachigen Umfeld,
- hat eher eine Zukunftsbedeutung (Berufschancen, Reisen, Lektüre, ...)
- orientiert sich an einer lehrgangsbezogenen Systematik
- Erwerb findet hauptsächlich im (Deutsch-)Fremdsprachenunterricht statt

#### DaZ:

- ist Sprachunterricht in einem deutschsprachigen Umfeld
- hat eine hohe Gegenwartsbedeutung (Bewältigung von gegenwärtigen Alltagsanforderungen, Teilhabe an Bildung und Gesellschaft)
- muss schnell wichtige Alltagskompetenzen vermitteln – Lehrgangslogik tritt eher in den Hintergrund
- Erwerb findet hauptsächlich beiläufig in realen (unterrichtlichen und außerunterrichtlichen) Sprachhandlungssituationen statt – Deutsch-Förderkurse ergänzen und unterstützen nur!!!

#### Konsequenz:

- DaZ-Förderung braucht die möglichst frühzeitige Integration in deutschsprachige Handlungskontexte (Regelklassen). Zusammenfassung der Kinder in Sprachförderklassen ist für die Sprachförderung ausgesprochen ungünstig.
- DaZ-Förderung braucht ein möglichst sprachreiches Lebens- und Lernumfeld und eine gute interaktionale Einbindung der Kinder.
- DaZ-Förderung orientiert sich an den lebensweltlichen Gegebenheiten – die Sprachsystematik hat eher eine nachrangige Bedeutung.

### **Ausgangspunkt 3: Zum Verhältnis von Familien- bzw. Herkunftssprache (L1) und Ziel- bzw. Verkehrssprache (L2)**

- Die Schule hat ein defizitäres Bild von DaZ-Kindern. Dabei verfügen die Kinder in der Regel über ausgeprägtere Sprachkompetenzen (L1 + L2), allerdings in Bereichen, die für die schulische Beurteilung nicht von Belang sind.
- L1 ist wichtige Basis für die Entwicklung von L2. Beginnen Kinder mit L2-Erwerb, die noch keine voll entwickelte L1 haben, kann sich L2 besser entwickeln, wenn sich auch L1 erfolgreich weiterentwickelt.

#### Konsequenz:

- Die Forderung nach sprachlicher Integration ist wichtig, jüngere Kinder sollten aber auch den bereits begonnenen L1-Erwerb parallel zum L2-Erwerb fortsetzen.
- In der Familie kann/sollte L1 weiter gebraucht werden. Kinder brauchen demgegenüber viele Kontexte, in denen sie L2 sprechen: Schule, Freizeit, Öffentlichkeit... L1-Kontext und L2-Kontext sollten geklärt und nachvollziehbar abgegrenzt werden.
- Beim Übergang zur Schriftlichkeit sollte auch die Schule L1 berücksichtigen und idealerweise weiterentwickeln. Das kann zum Beispiel geschehen, indem Kinder zum Erzählen in ihrer Herkunftssprache angeregt werden.
- Auf jeden Fall sollte die L1-Sprachfähigkeit in der Schule gewürdigt und nicht unterbunden werden. Kinder sollten auch hier Kompetenzerfahrungen machen können, z.B. indem der Unterricht auch ihrer Sprache und Schrift Raum eröffnet, sie zu Übersetzern für die Klasse werden können, vielfältige Parallelen gesucht werden, etc.

### Praxisbeispiel: Übersetzer

Einmal wöchentlich darf ein DaZ-Kind etwas von sich und seiner Familie erzählen. Wo kommt es her? Was ist in seinem Land anders als in Deutschland? Wie kleidet man sich? Was wird zuhause gegessen? Was machen die Kinder in ihrer Freizeit? ... Die Kinder bringen Fotos und Gegenstände mit, von denen sie berichten wollen. Sie benennen sie auch in ihrer Herkunftssprache, die Klasse darf die Wörter nachsprechen. Ältere Kinder können die Wörter auch aufschreiben. Das ist mitunter auch optisch ausgesprochen faszinierend. Vielleicht wollen die deutschstämmigen Kinder selbst einmal die fremde Schrift erproben, dann leitet das verantwortliche DaZ-Kind an...

Es gibt viele Möglichkeiten, dieses Szenario auszubauen. Für die DaZ-Kinder wird durch das gegenseitige Interesse ein würdiger und willkommen heißender Erfahrungs- und Begegnungsraum geschaffen. Weiterhin schafft das Erzählen einen Anlass zum darstellenden und situationsentbundenen Sprechen, was eine wichtige Voraussetzung für den schriftlichen Sprachgebrauch ist, durch Fotos und Gegenstände aber unterstützt werden kann. Die deutschstämmigen Kinder erleben einen Perspektivenwechsel (Blick auf fremde Kultur), der die gegenseitige interkulturelle Sensibilisierung unterstützt. Die Auseinandersetzung mit der fremden Sprache erweitert den persönlichen Sprachschatz und unterstützt auch bei den Deutsch-L1-Lernern die Entwicklung von Sprachbewusstheit.

## Ausgangspunkt 4: Didaktische Prinzipien bei der DaZ-Förderung

### Projekt: Erzählzeit<sup>1</sup>

In Berlin erzählen professionelle ErzählerInnen in Brennpunktschulen mit hohen DaZ-Anteilen (>90%, bildungsbenachteiligtes Milieu) regelmäßig (wöchentlich, Zeitraum 1-2 Jahre) Märchen, die nicht an das Sprachniveau der Kinder angepasst wurden. Erzählt werden vor allen Dingen deutsche, aber auch internationale Märchen. Über einen langen Zeitraum hören die Kinder nur zu, später beginnen sie unter Anleitung der ErzählerIn Märchen nachzuerzählen und eigene Märchen zu erfinden.

Die ehemalige Projektleiterin Kristin Wardetzky beobachtet: „Die Texte, die die Kinder nach einer langen Phase des Zuhörens und freien Erzählens verfassen, zeugen von einer beachtlichen Fertigkeit im Umgang mit den Stilgesetzen des Märchens, ohne dass sie jemals darin unterrichtet wurden. [...] Über das Zuhören und die mündliche Rekapitulation hat sich latent und ohne direkte didaktische Unterweisung die Befähigung herausgebildet, mit den Mustern und Motiven des Märchens kreativ umzugehen.“ (Wardetzky 2010, S. 46f.)

### Konsequenz:

- Ein erheblicher Teil des (Zweit-)Spracherwerbs findet beiläufig (implizit) und ohne direkte Unterweisung statt. Neben expliziten und systematischen Förderangeboten sollten vielfältige Sprachangebote implizites Lernen anregen.
- Umso jünger die Kinder, umso höher ist der Anteil beiläufiger Lernprozesse und umso geringer ist die Wirksamkeit expliziter Förderangebote.
- DaZ-Kinder hören oft lange zu, bevor sie selbst produktiv werden. Über das Zuhören nehmen sie viele Wörter und Muster auf, die oft erst viel später aktiv genutzt werden können. DaZ-Unterricht sollte viele Gelegenheiten zum Zuhören und Aufnehmen von Sprache bieten.

---

<sup>1</sup> <http://www.erzaehlzeit.de>

- Erfolgreicher (Zweit-)Spracherwerbs braucht:
  - o Gute Sprachvorbilder in hoher Intensität (Faszination, Aufmerksamkeit)
  - o Regelmäßigkeit und Zeit
  - o Positive Beziehungen und Vertrauen

## Ausgangspunkt 5: Prozessorientierung

- Aneignung der L2 geschieht im Prozess, weniger als systematischer Erwerb abgeschlossener Lerneinheiten, sondern als zunehmende Angleichung an Normen der L2.
- Fehler beim Sprechen zeigen den Grad der Sprachaneignung und dokumentieren oft die bereits erworbenen Strukturen. Sie sind nicht negative Abweichungen vom Lernweg, sondern notwendige Zwischenschritte auf dem Weg zum zunehmend korrekten Sprachgebrauch.
- Bei Fehlern sollte nicht interveniert werden. Wichtiger sind das Modellieren der Äußerungen und die implizite Korrektur.

---

### Modellierungstechniken (nach Haid 2012, S. 15)

#### *Expansion/Erweiterung*

Die unvollständige kindliche Äußerung wird durch den Erwachsenen erweitert.

Kind: „Hund fort.“

Erwachsener: „Ja, der Hund läuft fort. Er läuft zum Tor. ...“

#### *Umformung*

Die kindliche Äußerung wird umgeformt und die gewünschte Zielform eingebaut.

Kind: „Wir nehmen Bälle.“

Erwachsener: „Gut, dann nehmen wir Bälle. Nehmen wir auch ...?“

#### *Korrektives Feedback*

Die fehlerhafte Äußerung des Kindes wird durch den Erwachsenen korrekt wiedergegeben und nicht direkt korrigiert.

Kind: „Der Krankenwagen nicht kommen muss.“

Erwachsener: „Der Krankenwagen muss nicht kommen.“

#### *Extension/Weiterführung*

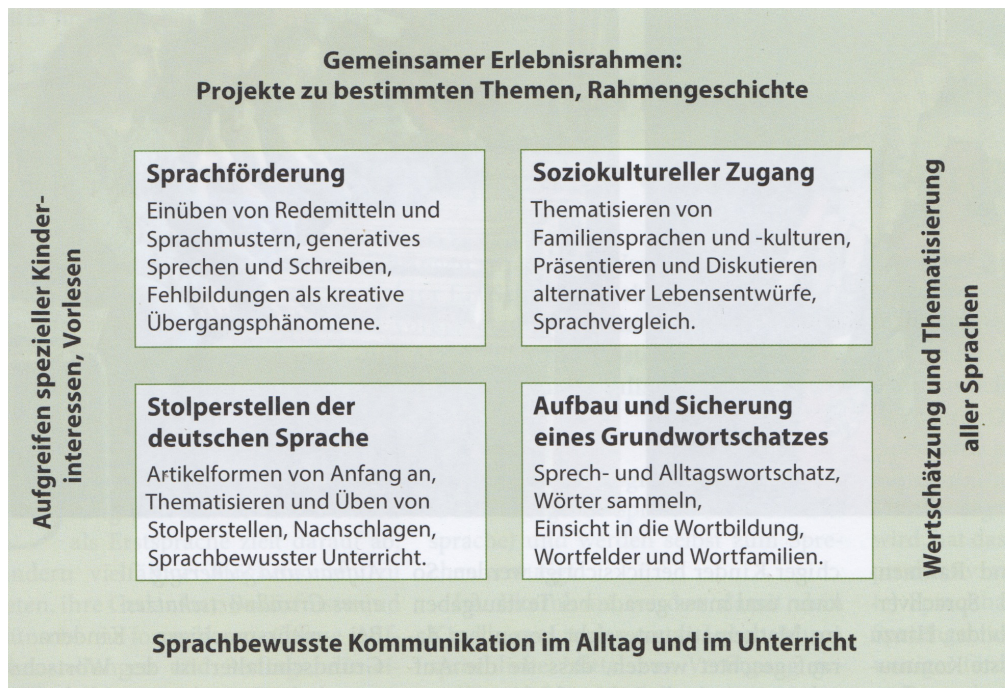
Die kindliche Äußerung wird durch den Erwachsenen sachlogisch weitergeführt.

Kind: „Du kannst nicht das machen?“

Erwachsener: „Nein, ich habe das nicht gelernt.“

---

## Die didaktische Dimension: Die vier Säulen des sprachsensiblen interkulturellen Deutschunterrichts (nach Jeuk 2014<sup>2</sup>)



- Das Modell schafft eine Orientierung, an welche Handlungsfelder und -ebenen DaZ-Unterricht anknüpfen sollte.

## Die fachliche Dimension: Fünf Qualifikationsbereiche des Deutschen als Zweitsprache (nach Jeuk 2015)

### 1. Phonische (lautliche) Qualifikation

- Gegenstand: Lautstruktur (Klangcharakteristik) der Sprache
- Bereits mit 8 Monaten werden Kinder auf Artikulationsschemen der L1 festgelegt. Umso jünger Kinder im L2-Erwerb sind, umso leichter fällt der Erwerb der Lautung und Artikulation einer Sprache – z.B. akzentfreies Sprechen.
- Es gibt L1-spezifische Eigenarten, z.B.: Kinder mit türkischer L1 haben Probleme mit Konsonantenhäufungen, da es sie im Türkischen nicht gibt. Daher fügen sie Vokale, wo keine hingehören: /schipilen/ statt /spielen/ und /Fabirik/ statt /Fabrik/
- Übungsschwerpunkte: Wortklang, Aussprache, Silbenstrukturen, Konsonantenhäufung, etc.

#### *Praxisbeispiel:* Gebundene Sprachmuster

Gemeinsame Abzählreime, Gedichte, Sprachspiele und Lieder stellen besonders die Lautung und die Artikulation in den Mittelpunkt. Beim Singen ist es wegen der Kombination von Sprechrhythmus und Melodie z.B. nicht möglich durch Vokaleinfügungen zusätzliche Silben zu kreieren. Das häufige Wiederholen eines Liedes sichert zudem das überschaubare Wortmaterial, das immer in exakt der gleichen Form präsentiert und singend reproduziert

<sup>2</sup> In Anlehnung an die vier Säulen des Schriftspracherwerbs nach Hans Brügelmann

wird. So hören und sprechen sich Kinder in eine Sprache ‚ein‘. Dieser Vorgang ist evtl. dem eigentlichen Sinnverstehen vorgelagert, was aber kein Problem darstellt.

Hinweis: Aus der eigenen Erfahrung ist uns dieses Phänomen durchaus bekannt. Gerade Lieder, die in einer uns unbekanntem Sprache gesungen werden, machen mit der fremden Sprache so vertraut, dass wir ggf. mitsingen können, obwohl wir die Worte und Sätze nicht verstehen. Es entsteht Vertrautheit mit der spezifischen Klangstruktur einer Sprache, was eine wichtige Voraussetzung für ihren erfolgreichen Erwerb ist.

## 2. Pragmatische und diskursive Qualifikation

- Gegenstand: bezieht sich auf den Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen, die eigentliche sprachliche Handlungsfähigkeit
- Unglaublich weiter Kompetenzraum: von Nutzung von Mimik und Gestik bis hin zur Formulierung von Begründungen für Handlungen etc.
- Auch Abläufe kommunikativer Handlungen (z.B. ein Gespräch beginnt mit einer Begrüßungsfloskel, auf eine Frage wird eine Antwort erwartet) gehören dazu
- Von besonderer Bedeutung für Alltagsbewältigung – stellt gerade für schulische (schriftförmige) Bildungsprozesse eine extreme Herausforderung dar
  - o Rezeption/Lesen: Distanzkommunikation der Schrift kann nicht flexibel auf Bedürfnisse des Empfängers reagieren
  - o Produktion/Schreiben: die Schrift hat viel stärker normierte Formen (Konzeptionelle Schriftlichkeit (Bildungssprache: Wendungen, Textmuster, Syntax, Fachwortschatz)
- Enge Verbindung mit semantischer Qualifikation (Wortschatz) – wenn die Worte nicht zur Verfügung stehen, kann kaum verständlich kommuniziert werden
- Über Rollenspiele (Begrüßung, Einkaufen, Verabredung, etc.) können vielfältige mündliche Sprachhandlungskompetenzen eingeübt werden
- Sprechsituationen sollten möglichst authentisch sein, daher bietet es sich an, entsprechende Übungen mit tatsächlichen Handlungen zu verbinden...

### *Praxisbeispiel:* Erzählwerkstatt

Das Erzählen ist eine Sprechform, die primär monologisch organisiert, das schriftliche Sprachhandeln vorbereitet und den Übergang in die Schriftlichkeit erleichtert. Ad hoc können DaZ-Kinder jedoch lange noch nicht erzählen. Sie brauchen ein gutes Thema und eine angemessene Vorbereitung. Voraussetzung für das Erzählen ist eine lebendige Erzählkultur in der Klasse, die auch Vorbilder bereit hält, an denen sich orientiert werden kann.

*Themen* können nacherzählte oder selbst erdachte Märchen sein – siehe Projekt Erzählzeit – oder auch Erlebnisse der Kinder. Auch biografische Erzählungen haben einen besonderen Reiz. Zum Beispiel können Kinder angeregt werden, Geschichten aus ihren Familien (solche, die sich zu Familienfesten immer wieder erzählt werden und die daher auch schon eine sprachliche Form haben) zu berichten.

Zur *Vorbereitung* können die Kinder Bilder zur Geschichte malen, die an einer Wäscheleine oder in einem Kamishibai (Erzähltheater) präsentiert werden. Die Vorbereitung sichert das strukturierte Textkonzept der Erzählung und unterstützt die Kinder durch die ausführliche Auseinandersetzung mit Szenen bei der Generierung des notwendigen Wortschatzes.

Bei der *Präsentation* können die Kinder ggf. zuerst in ihrer Herkunftssprache erzählen, die in diesem Kontext beiläufig mitentwickelt wird. Das würdigt die sprachliche Identität der



Kinder (Willkommenskultur, interkulturelle Sensibilisierung) und ist für die Zuhörenden ein besonderes klangästhetisches Erlebnis. Dann erzählen die Kinder noch einmal auf Deutsch; so, wie sie es bisher realisieren können.

Kinder sollten nicht zum Erzählen gezwungen werden. Ggf. können Sie ihre Geschichte auch in Partnerarbeit einem deutschstämmigen Kind erzählen, das die Geschichte nach der Präsentation in der Herkunftssprache stellvertretend für das Kind auf deutsch erzählt. Auch dann entwickelt es seine darstellenden und kommunikativen Fähigkeiten in der Partnerarbeit weiter, und entwickelt eine Vorstellung vom fertigen Produkt in der Erzählung des anderen Kindes.

### 3. Semantische Qualifikation – Wortschatzarbeit:

- Gegenstand: Wortschatz, wichtigste Grundlage für Sprachgebrauch – fällt älteren Kindern leichter als jüngeren
- Zuerst zuhören (rezeptiv, sog. Zuhörphase), dann eigenen Wörter wiedergeben (produktiv)
- Semantisches Lernen ist vielfältig:
  - o Bedeutung(en) und Gebrauch der Wörter
  - o Wortformen und Wortbildungsmöglichkeiten
  - o Bildung von Oberbegriffen und Kategorien
  - o Erwerb von Metaphern und Phrasen
- Oft haben Worte mehrere Bedeutungen: Er *geht* schnell. Wie *geht* es dir? Das Licht *geht* aus.
- Bedeutungen werden im Verwendungskontext gelernt – in konkreten Handlungen
- Besonders wichtige Wörter:
  - o Besonders einfach ist der Nomenwerb – konkreter Bezug zu sinnlicher Umwelt – stellen aber auch 60% der deutschen Wörter dar
  - o Weitere wichtige Wörter sind sozial-personale Wörter: ja, nein, hallo, guck – basale Kommunikation
  - o Verben und Adjektive etwas später thematisieren
  - o Verben haben aufgrund ihrer syntaktischen Stellung eine besondere Bedeutung
  - o Funktionswörter (Pronomen, Präpositionen, Konjunktionen, Adverbien) haben ausschließlich grammatische Funktion, keinen kommunikativen Mehrwert – sehr viel anspruchsvoller
  - o Globalwörter mit vielfältiger Bedeutung helfen Leerstellen zu schließen. Ding, Sache, machen, tun – bildungssprachlich: Aspekt
    - ‚machen‘ kann auch semantisch vielfältig differenziert werden, da mit vielen Morphemen kombinierbar: ‚aufmachen‘, ‚anmachen‘, ‚wegmachen‘, ‚Unfug ‚machen‘, ...)
    - Globalwörter sind eine wichtige Brücke zu sich zunehmend ausdifferenzierenden Wortschatz
- Wörter mit persönlicher Bedeutsamkeit werden schneller erlernt
- Nachhaltigkeit (Nodari 2015): Aufnahme/Registr. der Wörter durch Sinneskanäle
  - o Hören: 20%
  - o Sehen: 30%
  - o Hören und Sehen: 50%
  - o Sprechen: 70%
  - o Hören und Sehen und Handeln: 90%

- Zwei didaktische Strategien für den Lexikonerwerb in der Schule:
  - beiläufig-intuitiv:
    - bis in die Grundschule hinein sehr viel wichtigere Strategie
    - Jedoch häufiger Gebrauch notwendig – 50x Wort erleben (hören und erproben), bevor gespeichert und nutzbar!
    - Handlungsbegleitendes Sprechen – möglichst viel – Anpassung an das Sprachniveau
    - Systematisch Wortschatzförderung ist bestenfalls unterstützende Zusatzmaßnahme
  - systematisch-gesteuert:
    - gerade schriftbezogen für Jugendliche und Erwachsene ein guter Weg
    - Systematisch kann man sehr viel mehr Wörter lernen, sie sind aber aufgrund des mangelnden Kontextbezuges viel weniger nachhaltig verankert
    - In KiTa und ersten GS-Jahren ist systematisches Lexikontraining sehr schwer und wenig effektiv

*Praxisbeispiel: Wortschatzarbeit vor der Haustür (nach Celik 2015)*

Kinder sollen Wörter in möglichst vielfältigen Handlungssituationen erleben, um die bestmöglich und nachhaltig zu erwerben. Dazu wird das Umfeld der Schule erkundet: Bibliothek, Supermarkt, Cafe, etc. Die Fachleute vor Ort empfangen die Kinder und führen sie durch die Einrichtungen. Alle wichtigen Objekte und Handlungsmöglichkeiten werden erläutert, wobei Begriffe und Wendungen möglichst häufig wiederholt werden. Wichtige Begriffe werden auf Karten geschrieben und an Ort und Stelle fotografiert. So entsteht ein kleines Bildlexikon zur Rekapitulation in der Schule.

In der Schule können Wortkärtchen auch an den Objekten angebracht werden, zu denen sie gehören. Oder aber die Wortkärtchen befinden sich in einer Schachtel und als Spiel verteilen die Kinder die Karten im Raum zu den Objekten, zu denen sie gehören. Dazu müssen die Kinder bereits basale Lesefähigkeiten erworben haben.

*Praxisbeispiel: Internationales Wörterbuch*

In der Klasse wird in einer Kladde eine Wortliste angelegt. Nach Buchstaben geordnet werden Bilder untereinander geklebt. Neben die Bilder werden die Namen der abgebildeten Objekte auf Deutsch geschrieben. Nun sollte noch genug Platz sein, die Wörter auch in den Herkunftssprachen der Kinder der Klasse zu notieren. Ältere, bereits in der Herkunftssprache alphabetisierte Kinder bewältigen das gern auch allein, ansonsten können auch Eltern einbezogen werden. So entsteht mit der Zeit ein reichhaltiges Wörterbuch in mehreren Sprachen, das die Herkunftssprachen der Kinder würdigt und zum Nachschlagen dienen kann.

*Praxisbeispiel: Einfach alles! Die Wort-Schatz-Kiste<sup>3</sup>*

In der Kiste befinden sich 150 fest kartonierte Bildkarten der Illustratorin Rotraut Susanne Berner. Auf der Rückseite wird der Name des Wortes in unterschiedlichen Sprachen abgebildet. Die Bildkarten können auf dem Tisch ausgebreitet werden. Die Kinder kennen bereits einige Wörter, die benannt werden. Dann kann sortiert werden. Was gehört zusammen? Was mag ich? Was habe ich schon einmal gesehen? Was ist grün? Was reimt

---

<sup>3</sup> <http://www.klett-kinderbuch.de/index.php?id=121>



sich? ... Wähle drei Dinge aus und erzähle eine Geschichte, in der alle drei Wörter vorkommen...

Es gibt unendlich viele Möglichkeiten, mit diesen ästhetisch ausgesprochen hochwertigen und anregenden Karten zu Spielen und dabei Sprache beiläufig zu gebrauchen.

Wortschatzarbeit verbindet sich dabei – je nach Übung – mit der phonischen, pragmatischen und diskursiven Ebene.

#### 4. Morphosyntaktische Qualifikation

- Gegenstand: Bau und Stellung der Wörter im Satz – landläufig Grammatik
- Entwicklungsstruktur ist ähnlich bei L1- und L2-LernerInnen, es gibt aber andere Zeitschienen (schnellere Überwindung der Ein- und Zwei-Wort-Phasen)
- Rezeption und Produktion liegen mitunter weit auseinander
- Mitunter können Fehler als Fortschritt gewertet werden, wenn z.B. starke Verben regelmäßig konjugiert werden, obwohl sie vorher bereits unregelmäßig genutzt
  - o Hinweis: Zwischenschritte des Lernens zulassen, bestenfalls durch Modellierungstechniken (s.o.) aufnehmen

##### *Praxisbeispiel: Genusbestimmung*

Drei farbig markierte Schuhkartons stehen für die drei grammatischen Geschlechter (Maskulinum, Femininum, Neutrum). Aus einem Beutel werden reihum Gegenstände gezogen und mit Artikel benannt. Dann wird der Gegenstand in den Schuhkarton gelegt. Kennt ein Kind den richtigen Artikel nicht, kann es Hilfe erhalten. Es entscheidet dann dennoch selbst, in welchen Schuhkarton der Gegenstand gelegt wird. So wird zuerst einmal die Genuswertigkeit des Artikels gesichert. Solche Übungen sollten regelmäßig stattfinden, um diese wichtigen Worteigenschaften zunehmend zu sichern.

##### *Praxisbeispiel: Satzbau und Verbzweitstellung (für Kinder mit basalen Lesefähigkeiten)*

Ein beliebiger, aus mehreren Satzgliedern bestehender Hauptsatz wird in großer Schrift auf Papierstreifen geschrieben und satzgliedweise auseinander geschnitten. In einer Kindergruppe erhält jedes Kind ein Satzglied. Die Kinder lesen die Satzglieder vor und bilden einen Satz, indem sie sich in einer Reihe aufstellen und das Satzglied sichtbar vor sich halten. Dann ordnen sie sich neu und lesen den Satz wieder vor.

Interessant ist, mit den Kindern über ihre Beobachtung zu sprechen. Das Kind mit dem Prädikat kann seinen Platz nicht wechseln, alle anderen schon. So kann spielerisch-entdeckend das Prinzip der Verbzweitstellung im deutschen Hauptsatz entdeckt werden.

#### 5. Literale Qualifikation

- Schriffterwerb bezieht sich einerseits auf die phonische Qualifikation und andererseits auf die Entwicklung der konzeptionellen Schriftlichkeit
- Voraussetzungen ähnlich wie bei deutschsprachig aufgewachsenen Kinder
  - o Phonologische Bewusstheit
  - o Schriftnahe Sozialisation – konzeptionelle Schriftlichkeit/Bildungssprache

##### *Praxisbeispiel: Sprechen/Schreiben zu literarischen Baumustern (vgl. Artikel von A. & M. Ritter 2014, Kohl 2007)*

Viele Bilderbücher wie „Die große Frage“ von Wolf Erlbruch und „Wenn Anna Angst hat“ von Heinz Janisch und Helga Bansch sind nicht nur inhaltlich und künstlerisch ausgesprochen

anregend, sondern sie weisen auch immer wiederkehrende und nur leicht variierte sprachliche Muster auf, die zum Ausgangspunkt für eigene Formulierungen werden können. Nach ausgiebiger Lektüre und Besprechung dieser Bilderbücher kann man gemeinsam ausprobieren, die Muster für eigene Formulierungen zu nutzen. Zunehmend selbstständig erarbeiten die Kinder eigene Formulierungen, die an den literarischen Vorgaben orientiert sind.

Neben der Unterstützung der Entwicklung der Formulierungsfähigkeit bieten diese Übungen eine spielerisch-kreative Orientierung an den Strukturen der Schrift. Aus den konkreten Erlebnissituationen distanziert wird Schriftgut zur Orientierung für die eigene Sprachgestaltung. Die literarische Vorlage ist gleichzeitig Vorbild und normative Vorstrukturierung.

## Literatur

- Bruner, Jerome (1983): *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Huber.
- Celik, Hülya (2015): *Wortschatzarbeit vor der Haustür*. In: *Grundschulunterricht Deutsch*, Heft 4, S. 30-33.
- Haid, Andrea (2012): *Kindlicher Spracherwerb*. Informationsbroschüre. Wien: Universität Wien. URL: [http://www.shlr.ch/media/downloads\\_sal/broschüre%20einsprachig%202012%20web.pdf](http://www.shlr.ch/media/downloads_sal/broschüre%20einsprachig%202012%20web.pdf) [17.01.2015].
- Jeuk, Stefan (2014): *Mehrsprachigkeit wertschätzen und fördern*. In: *Grundschule aktuell* Heft 128, S. 6-8.
- Jeuk, Stefan (2015). *Deutsch als Zweitsprache in der Schule*. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kohl, Eva Maria (2007): *Geschichtengrammatik*. Oder: Wenn Geschichten über sich selbst sprechen. In: *Grundschulzeitschrift*, Heft 204, 22–25.
- Nodari, Claudio (2006): *Grundlagen zur Wortschatzarbeit*. Zürich: IIK – Institut für Interkulturelle Kommunikation. URL: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=3832> [17.01.2015].
- Ritter, Alexandra (2013): *Vom Buch zum Buch*. Bilderbuchbaumuster für das eigene Schreiben. In: Jantzen, Christoph/Klenz, Stefanie (Hg.): *Text und Bild - Bild und Text*. Bilderbücher im Deutschunterricht. Stuttgart, S. 165-182.
- Ritter, Alexandra und Michael (2008): *Wer weiß, wie der Geist heißt*. Kinder schreiben zu einem Gedicht von Georg Bydliniski. In: *Praxis Deutsch* H. 209, S. 18-20.
- Ritter, Alexandra und Michael (2008): *„Als wir in eine leere Zahnpastatube zogen“* Kreatives Schreiben von Kindern im Umgang mit einem Bilderbuch. In: *Grundschulunterricht* H. 3, S. 14-18.
- Ritter, Michael (2008): *Große Fragen*. Bilderbücher, die zum Nachdenken anregen. In: *Grundschulunterricht* Juli, S. 24-28.
- Ritter, Michael (2012): *Mit Anna und Lotte ins Buchstabenland*. Kreativ malen, erzählen und schreiben zu Bilderbüchern in Klasse 1. In: *Sache-Wort-Zahl* H. 129, S. 50-55.
- Ritter, Michael (2014): *Literarische Baumuster – schreibdidaktisches Handwerkzeug*. Hilfen zum Formulieren und Strukturieren eigener Texte am Anfang der Schreibbiografie. In: *Grundschulunterricht* H. 1, S. 22-27.
- Ritter, Michael / Rönicke, Nadine (2014): *Sommererlebnisse – einmal anders*. In: *Grundschule aktuell* H. 128, S. 26-29.
- Ritter, Michael / Rönicke, Nadine (2014): *Flexible Transformation*. Sprachgebrauch am Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Florian Dietz/Ada Sasse/Gerd Peter Wind (Hrsg.): *Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht*. Bedingungen und Möglichkeiten. Herzogenrath, S. 51-77.
- Rösch, Heidi (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Sprachförderung: Grundlagen – Übungsideoen – Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel.
- Vach, Karin (2015): *Mehrsprachige Bilderbücher*. In: Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela (Hrsg.): *Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen*. Frankfurt/Main: Grundschulverband, S. 146-155.
- Wardetzky, Kristin (2010): *Schwimmen lernen*. In: *Grundschulzeitschrift* 231, S. 46-49.