

GRUNDLAGEN EINES KONZEPTEES
ZUR ALPHABETISIERUNG VON
SEITENEINSTEIGERKINDERN
AUS RUMÄNIEN UND BULGARIEN
IN DER GRUNDSCHULE

ERARBEITET VON

SIMONE JAMBOR-FAHLEN

JOANNA SCHRAMM

HEIDRUN TEUSNER-KRÓL

VORGELEGT IM JUNI 2011

AUFLAGE 2014



GRUNDLAGEN EINES KONZEPTEES
ZUR ALPHABETISIERUNG VON
SEITENEINSTEIGERKINDERN
AUS RUMÄNIEN UND BULGARIEN
IN DER GRUNDSCHULE

ERARBEITET VON

SIMONE JAMBOR-FAHLEN

JOANNA SCHRAMM

HEIDRUN TEUSNER-KRÓL

VORGELEGT IM JUNI 2011

AUFLAGE 2014



HERAUSGEGEBEN VOM ZMI



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Teil A: Theoretischer Hintergrund	7
1. Analphabetismus und Zweitspracherwerb.....	7
2. Detaillierte Beschreibung der zu erreichenden Ziele einer Grundalphabetisierung in der Zweitsprache.....	9
2.1 Motorik.....	9
2.2 Buchstaben und Laute versus Silben.....	10
2.3 Exkurs: Phonologische Bewusstheit.....	13
2.4 Lesekompetenz.....	14
2.5 Zum Lesen motivieren.....	16
2.6 Schreibkompetenz.....	17
2.7 Orthographische Kompetenz.....	17
2.8 Grammatische Kompetenz.....	20
2.9 Sprachliche Kompetenzen.....	21
2.10 Sprachliche Anforderungen in der Schule.....	23
2.11 Exkurs: Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit.....	24
2.12 Sprachliche Lernziele für Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner.....	25
3. Rolle der Erstsprache im Unterricht: Mehrsprachigkeit im Unterricht.....	28
4. Methoden der Alphabetisierung.....	31
4.1 Verwirrung aufgrund der Methodenvielfalt.....	31
4.2 Materialien zur Alphabetisierung.....	34
5. Kompetenzen erfassen und Lernstände bestimmen.....	39
5.1 Allgemeines zu Testverfahren.....	40
5.2 Testverfahren.....	41
6. Theoretisches zum Zweitspracherwerb.....	45
6.1 Identitätshypothese.....	45
6.2 Kontrastivhypothese.....	46
6.3 Interlanguagehypothese.....	47
7. Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen.....	47
8. Ein didaktisches Modell im Zweitsprachenunterricht: Der kommunikative Ansatz.....	52
Teil B: Beschreibung der Zielgruppe	55
1. Sozioökonomische Situation.....	55
1.1 Familiärer Hintergrund.....	56
1.2 Psychischer und physischer Gesundheitszustand.....	57
1.3 Bisherige Schul- und Lernerfahrungen.....	58
2. Sprachliche Voraussetzungen.....	59
3. Situation in der Schule/im Unterricht.....	60
3.1 Äußere Gegebenheiten.....	60
3.2 Gruppenstruktur.....	60

3.3 Personelle Situation.....	61
4 Methodische Prozesse.....	62
Teil C: Ermittelte Bedarfe und Forderungen an eine erfolgreiche Alphabetisierung in der Zweitsprache.....	64
Resümee	67
Literatur.....	68
Anhang.....	73
Anhang I: Angebote des Kommunalen Integrationszentrum Köln	73
Anhang II: Hilfreiche Kontaktstellen	76
Anhang III: Literatur zu Sprachvergleichen.....	80
Anhang IV: Unterrichtsskizze	81
Anhang V: DaZ-Materialien und Links nach Altersgruppen.....	84

RAA seit 2013 „Kommunale Integrationszentren“

Nach dem neuen Teilhabe- und Integrationsgesetz wurden die bisherigen RAA in NRW weiterentwickelt und ausgebaut und sind nunmehr unter der Bezeichnung „Kommunale Integrationszentren“ tätig.

Auf der Homepage des neuen Verbundes finden Sie alle Informationen zu den Kommunalen Integrationszentren in Nordrhein-Westfalen:
www.kommunale-integrationszentren-nrw.de

Vorwort

Der Zweitspracherwerb ist ein gut erforschtes Feld. Auch die didaktische Vermittlung einer Zweitsprache steht, basierend auf dem *kommunikativen Ansatz*, der bereits in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde, forschungstheoretisch auf festen Füßen. Trotzdem gibt es Bereiche, die noch Fragen aufwerfen. So ist die Bedeutung der Erstsprache für den Erwerb einer zweiten Sprache zwar unumstritten, jedoch fehlen Instrumente, die die erstsprachlichen Kompetenzen messen und so zu sinnvoller Förderung beitragen könnten. Auch der spezifische Bereich der Alphabetisierung von Kindern, die ohne schriftsprachliche Kenntnisse nach Deutschland kommen, aber das Schuleingangsalter bereits überschritten haben, ist bislang nicht in den Fokus der Forschung geraten. Wie so häufig muss zunächst die Problematik von den Handelnden entdeckt werden. Lehrkräfte an Kölner Grundschulen machten darauf aufmerksam, dass ein erneuter Zustrom osteuropäischer Kinder in ihre Seiteneinsteigerklassen besondere Merkmale aufweist: Die Kinder verfügen über keinerlei Kenntnisse der deutschen Sprache und sind zudem nicht in ihrer Erstsprache alphabetisiert, obwohl sie bereits zwischen acht und elf Jahren alt sind. Hier besteht Handlungsbedarf, denn die Lehrkräfte an Primarschulen sind für diese Lern- und Lehrsituation nicht ausgebildet. Daneben fehlt es an personellen, finanziellen, räumlichen und auch organisatorischen Ressourcen.

Das vorliegende Konzept kann selbstverständlich diese defizitäre Situation nicht vollständig ausgleichen. Zunächst können nur Grundlagen und Handlungsvorschläge erarbeitet werden.

Teil A bildet den sprachwissenschaftlichen und didaktischen Hintergrund zu den Themen Zweitspracherwerb und Alphabetisierung. Teil B beschreibt die Zielgruppe der Kinder, so wie sie sich zum Zeitpunkt der Entstehung des Konzeptes darstellt. Teil C umfasst die ermittelten Bedarfe und die sich daraus ergebenden Forderungen an eine erfolgreiche Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch.

Die Anhänge umfassen relevante Informationen zu den Themen. Darunter findet sich ein Best-Practice-Vorschlag für die erste Unterrichtsstunde sowie Literaturangaben zu Sprachvergleichen und Materialien für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Die Auflistung hilfreicher Kontaktstellen so-

wie die Angebote der RAA Köln (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) bieten eine erste Möglichkeit für Lehrkräfte, sich Unterstützung bei verschiedenen Problemlagen zu sichern.

Das Konzept ist in einer Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis entstanden.

Teil A: Theoretischer Hintergrund

Der Zweitspracherwerb umfasst viele unterschiedliche theoretische Zugänge – angefangen bei Begriffsbildungen und -bestimmungen bis hin zu konkreten methodischen Fragen bei der Unterrichtsgestaltung. Im Folgenden werden lediglich die Aspekte herausgegriffen und näher erläutert, die der Themenstellung der „Grundlagen eines Konzeptes zur Alphabetisierung von Seiteneinsteigerkindern aus Rumänien und Bulgarien in der Grundschule“ dienlich sind. Zudem werden in erster Linie die Kernaussagen der einzelnen Themenpunkte erläutert.

Zunächst werden Grundzüge der Alphabetisierung dargestellt¹. Im weiteren Verlauf der Darlegungen wird – immer in Anbetracht der hier behandelten Zielgruppe – der Alphabetisierung in der Zweitsprache bzw. dem Zweitspracherwerb im Allgemeinen eine besondere Bedeutung zuteil werden. Darüber hinaus wird ein zentrales didaktisches Modell zur Zweitsprachvermittlung näher erläutert, da dieses nach wie vor die Basis für den heutigen Zweitsprachenunterricht darstellt. Im Anschluss daran werden aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen Forderungen an eine erfolgreiche Alphabetisierung in der Zweitsprache formuliert.

1. Analphabetismus und Zweitspracherwerb

In der Alphabetisierungsarbeit mit erwachsenen Lernern² unterscheiden sich die Teilnehmer neben vielen anderen Aspekten vor allem nach ihrem Grad an bereits erworbenen Schriftsprachkenntnissen. Dies gilt auch für die hier skizzierte Zielgruppe. Die Kinder kommen mit sehr unterschiedlichen Schulerfahrungen und Schriftsprachkenntnissen nach Deutschland. In der klassischen Alphabetisierungsarbeit mit Erwachsenen differenziert man zwischen primären

¹ Wir verzichten im weiteren Verlauf bewusst darauf, Entwicklungsmodelle des Lesen- und Schreibenlernens (z. B. das Modell von Frith 1985 bzw. die Weiterentwicklung von Günther 1986) aufzuführen. Den Lehrkräften des Primarstufenbereichs dürften diese hinlänglich bekannt sein. Einen Überblick bieten z. B. Wildemann 2010 oder Löffler 2000.

² Aus stilistischen Gründen wird auf die durchgängige Verwendung der weiblichen und der männlichen Form bzw. geschlechtsneutraler Begriffe verzichtet und die in diesem Text zum Teil verwendeten Funktions- und Personen(gruppen)bezeichnungen sind geschlechtsneutral zu verstehen.

Analphabeten, funktionalen Analphabeten und solchen Teilnehmern, die bereits in einem anderen, nicht lateinischen Schriftsystem alphabetisiert wurden. Inwieweit diese Unterscheidung auch auf unsere Zielgruppe zutrifft, wird im Folgenden erläutert.

- a) Einige Kinder sind aus verschiedenen Gründen noch nicht mit einem Schriftsystem in Berührung gekommen. Sie können als primäre Analphabeten gelten.
- b) Andere Kinder wurden in ihrem Heimatland bereits beschult, haben das kyrillische Schriftsystem³ kennen gelernt, verfügen aber nicht über ausreichende Fähigkeiten in ihrer Erstschriftsprache⁴, so dass sie nicht auf ein ausgereiftes Schriftsystem zugreifen können. Dies spielt eine große Rolle beim Erwerb einer zweiten Schriftsprache (s. dazu auch Abschnitt A.3: Rolle der Erstsprache im Unterricht).
- c) Zu der letztgenannten Gruppe – den Teilnehmern, die in ihrem Herkunftsland ein Schriftsystem erlernt haben, das nicht lateinisch ist, und die lediglich „umzualphabetisieren“ sind – gibt es bei unserer Zielgruppe kein Äquivalent, denn die Altersstruktur ist nicht dementsprechend.
- d) Eine weitere Gruppe ist zudem noch zu identifizieren: Es gibt Kinder, die durch ihre Schulerfahrungen bereits mit einer zweiten Schriftsprache, zumeist dem Englischen, konfrontiert worden sind. Hier sind unter Umständen erste Erfahrungen mit dem lateinischen Schriftsystem gemacht worden, auf denen die Lehrkräfte aufbauen können.

Die Notwendigkeit einer zielgerichteten Diagnostik, um die Kompetenzen und darauf aufbauende Fördermöglichkeiten einschätzen zu können, ist hier offen-

³ Bei der hier behandelten Zielgruppe handelt es sich in erster Linie um Kinder aus Bulgarien. Falls sie dort beschult worden sind, haben sie als erstes Schriftsystem eine Variante der kyrillischen Schrift kennen gelernt. Ein sogenannter Sprachensteckbrief Bulgarisch, der die Sprache ausführlich vorstellt, kann aus dem Internet herunter geladen werden:

<<http://www.sprachensteckbriefe.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/Bulgarisch.pdf>>

[Juni 2011].

⁴ Zur begrifflichen Differenzierung von *Erstsprache* und *Muttersprache*: Wir verwenden hier den Begriff der *Erstsprache*, denn wir können nicht immer davon ausgehen, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund die Sprache ihrer Mutter genauso gut beherrschen wie gleichaltrige deutsche Kinder. Die *Familiensprache*, also die Sprache, die die Kinder im häuslichen Umfeld sprechen, ist somit nicht immer die stärkste Sprache der Kinder. Der Begriff der *Erstsprache* ist demzufolge eindeutiger definierbar: Sie ist die Sprache, die das Kind im Verlauf weniger Jahre seiner Umgebung entnimmt, die es gerne und am liebsten spricht und bei der es über den größten Wortschatz verfügt. Das ist meistens die Sprache seiner Mutter, muss es aber nicht zwangsläufig sein.

kundig und unumgänglich. Wir werden auf die Möglichkeiten der Diagnostik noch zu sprechen kommen (s. Abschnitt A.5: Kompetenzen erfassen und Lernstände bestimmen).

Gemeinsam ist allen Kindern, dass sie oftmals über wenige bis gar keine Schulerfahrungen verfügen. Das bedeutet aber auch, dass ihnen der Umgang mit Büchern nicht bekannt ist oder dass sie nicht auf bereits erworbene Lernstrategien zurückgreifen können. Es handelt sich also um ungeübte Lerner, für die das System „Schule“ neu und das Lernen an sich nicht vertraut ist.

2. Detaillierte Beschreibung der zu erreichenden Ziele einer Grundalphabetisierung in der Zweitsprache

Die globalen Ziele der Alphabetisierung in der Zweitsprache im Primarbereich sind zum einen die Vermittlung der Grundfertigkeiten Lesen und Schreiben bis hin zum altersgemäßen Niveau. Zum anderen soll die Zielsprache erlernt werden, damit das Kind autonom an seiner gesellschaftlichen Umgebung partizipieren kann und zur Integration befähigt wird. Darüber hinaus werden Lernstrategien und soziale Schlüsselqualifikationen vermittelt, damit am Ende das selbstständige Lernen im Regelunterricht erreicht werden kann.

Hervorzuheben ist dabei, dass davon abgesehen werden muss, unkritisch alle Methoden der Erstalphabetisierung, so wie sie im Regelunterricht bei vornehmlich deutschsprachigen Kindern eingesetzt werden, einfach auf die zugewanderten Kinder zu übertragen. Wir werden im Folgenden noch näher auf die besonderen Bedarfe (und auch Ressourcen) der Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund eingehen und deutlich machen, dass eine gezielte Alphabetisierungsarbeit für diese Kinder notwendig ist.

Was im Einzelnen die Alphabetisierung in der Zweitsprache beinhaltet, wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

2.1 Motorik

In diesem Abschnitt wird die richtige Stifthaltung thematisiert. Den Lehrkräften in der Erstalphabetisierung ist die Bedeutung des ökonomischen Schreibens selbstverständlich bewusst. Der Vollständigkeit wegen und auch aufgrund der Tatsache, dass viele der Kinder – auch der älteren Kinder – noch

niemals einen Stift in der Hand hatten, wurde dieser Abschnitt nicht ausgespart.

Eine geeignete Stifthaltung hilft dabei, nicht zu verkrampfen und zu einem geeigneten Schreibtempo zu gelangen. Die Lehrkraft sollte darauf achten, den Dreifingergriff, also die Stifführung zwischen Daumen-, Zeige- und Mittelfinger, einzuführen. Die Schreibbewegungen sollen nicht aus der Schulter ausgeführt werden, sondern mit den Fingern und dem Handgelenk. Ansonsten kann es zu Verspannungen der Nacken- und Schultermuskulatur kommen. Das Schreiben würde schmerzhaft werden. Ferner sollte das Kind *auf* der Schreibunterlage schreiben, das heißt, die stifthaltende Hand sollte nicht oberhalb oder seitlich des Blattes geführt werden.

Das Schreibtempo ist ebenfalls von Bedeutung, da der Schüler beim langsamen Schreiben unter Umständen nicht mit dem Lerntempo der Klasse mithalten kann. Das bedeutet, dass die Lehrkraft auch auf eine ökonomische Schreibweise achten muss. Die richtigen Bewegungsmuster für die einzelnen Buchstaben sind hierbei entscheidend. Diese können durchaus aus Fibeln für die Erstschriftsprachvermittlung entnommen werden. Bei Kindern empfiehlt es sich darüber hinaus, zunächst mit Bleistiften, hier sind sogenannte Schreiblernstifte im Handel zu finden, auf Papier zu schreiben.

2.2 Buchstaben und Laute versus Silben

Ausgehend von der Annahme, dass nicht eine Methode die richtige für alle Schülerinnen und Schüler ist, soll hier im Folgenden auf zwei unterschiedliche Zugänge zur Vermittlung von Schriftsprache eingegangen werden: Buchstaben und ihre Lautwerte sowie Silben als kleinste Einheiten der gesprochenen Sprache.

Die Alphabetisierung im Primarstufenunterricht führt im Regelfall Buchstaben und ihre Lautwerte als kleinste Einheiten der gesprochenen Sprache ein und bildet daraufhin mittels Synthetisierung erste Silben und dann Wörter. Dieser Zugang zur Schrift wird durch sogenannte Anlauttabellen begleitet. Diese sind bereits bei ihrer Anwendung durch Erstsprachenlerner kritisch zu betrachten (vgl. Buck 2002, Thomé 2000), führen aber bei Zweitsprachenlernern zu noch größerer Verwirrung, denn viele der hier dargestellten Bilder sind in ihrer

deutschen Übersetzung den Kindern nicht vertraut. Die Kinder übersetzen als Konsequenz daraus die Darstellungen in ihre Erstsprache und finden dadurch erst recht nicht die geeigneten Laut-Buchstaben-Zuordnungen. Eine andere Schwierigkeit ist der nicht vorhandene lebensweltliche Bezug der Darstellungen. Bei der Anlauttabelle des Jandorfverlages findet sich etwa ein *Ü* wie *Überholverbot*. In der Lehrwerksreihe „Konfetti“ (Diesterwegverlag) steht die Abbildung einer Dose Ölsardinen für den Buchstaben *Ö*. Als Konsequenz aus den für die Kinder nicht alltagsnahen Abbildungen wählen sie das, was ihnen bekannt ist, und machen etwa aus den Ölsardinen schlicht den Fisch bzw. den Buchstaben *F*. Hinzu kommt, dass die Laute des Deutschen unter Umständen nicht vergleichbar sind mit denen der Erstsprachen der Kinder oder ihnen vielleicht noch nicht einmal bekannt sind, da ihre Erstsprache nicht über diese Laute verfügt. Als ein Beispiel sei hier das Arabische genannt, das lediglich über drei Vokale verfügt (a, i, u).

Trotzdem ist die Vermittlung der Schrift über Buchstaben und ihre Laute die meistgewählte Methode im Primarstufenbereich – unabhängig davon, ob das Kind Deutsch als Erst- oder als Zweitsprache lernt. Die Vorgehensweise ist dabei regulär die folgende: Die Kinder müssen die Lautwerte der Buchstaben des deutschen Alphabets kennen lernen. Mit Blick auf die folgende Synthetisierung der Buchstaben müssen unabdingbar die Lautwerte und nicht etwa die Buchstabennamen vermittelt werden. Dabei ist eine Vorgehensweise, die Buchstaben aufgrund ihrer Vorkommenshäufigkeit einzuführen. Einen anderen Zugang stellt die Einführung der Buchstaben auf der Basis lebensweltlicher Erfahrung dar. So kann auch der schulische Wortschatz als Orientierung dienen.

Da den meisten Lehrerinnen und Lehrern dieser Zugang zur Erstalphabetisierung zur Genüge bekannt sein dürfte, wird er an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt.

Was bei der Erstalphabetisierung durch Buchstaben als kleinste Einheiten der gesprochenen Sprache zunächst als unproblematisch und einfach zu handhaben erscheint, nämlich die Vermittlung von einem Buchstaben, zu dem ein Laut gehört, und dass es lediglich diese Korrespondenz ist, die gelernt werden muss, wird im weiteren Verlauf des Schriftspracherwerbs zunehmend proble-

matisch. Genau an der Stelle nämlich, an der ein Schüler erkennen muss, dass zum einen ein Laut viele graphematische Entsprechungen hat (und umgekehrt) und zum anderen, dass diese – anders, als die Anlauttabelle es bisher suggeriert hat – von der Position und Distribution des Buchstabens im Wort abhängen. Also, dass die Laute von ihrer Umgebung „eingefärbt“ werden. Hat er also bisher gelernt, dass er stets „so schreiben soll, wie er hört“, muss er nun umdenken und gewisse Regeln (Orthographie) auswendig lernen, bzw. sich erarbeiten. An dieser Stelle scheitern viele Lerner und werden im Folgenden zu schlechten Schülern und im schlimmsten Fall – wenn das Schulsystem es nicht schafft, sie aufzufangen – zu sogenannten funktionalen Analphabeten.

Einen alternativen Zugang zur Schriftsprache stellt der Schriftspracherwerb nach dem Silbenmuster des Deutschen dar (vgl. Röber-Siekmeyer 2004 und Bredel 2009, 2010). Hierbei gelten die Silben als die kleinsten Einheiten der gesprochenen Sprache. Durch das trochäische Muster der nativen deutschen Schreibungen können die Lerner losgelöst von der Bedeutung der einzelnen Wörter Silben und Morphemgrenzen entdecken und dadurch orthographische Strukturen, wie Schärfungsschreibung oder Dehnungs-h, aus der Schrift heraus identifizieren und Regeln bilden. Diese Regeln sind dann nicht auswendig gelernt und dadurch sehr schwer kognitiv zu bewältigen, sondern ein Ergebnis selbstentdeckenden und impliziten Lernens. Dieses Modell ist ein genereller Zugriff auf Schrift und stellt somit ein Unterrichtsprinzip dar. Es kann begleitend über die gesamte Grundschulzeit den Lese- und Schreiberwerb begleiten. Dass die Silbenmethode eine erfolgreiche Alternative, gerade auch für mehrsprachige Kinder, darstellt, konstatiert auch *Wildemann*:

„Röber hat mit der Häusermethode bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, ebenfalls große Erfolge erzielt. Das liegt vor allem an dem systematischen Zugang zur Erstsprache, den die silbenanalytische Methode ermöglicht. Während herkömmlich Lese- und Schreiblehrgänge hauptsächlich mit der phonologischen Diskrimination arbeiten, die bei erstsprachigen Kindern durch die Phonologie der Erstsprache oft erschwert wird (vgl. Kerschhofer-Puhalo 2008), haben die Kinder hier die Möglichkeit, sich die Systematik der Schrift auf analytischem Weg zu erschließen“ (Wildemann 2010: 84).

Es ist an dieser Stelle nicht unser Anliegen, die Silbenmethode in ihrer Gesamtheit vorzustellen. Den interessierten Lehrkräften sei der Verlag Mildeberger empfohlen, der eine ganze Reihe, basierend auf dieser Methode, herausgegeben hat („ABC der Tiere“). Informieren kann man sich auch unter:

<www.abc-der-tiere.de> [Juni 2011] oder direkt beim Verlag unter: <www.mildenberger-verlag.de> [Juni 2011].

2.3 Exkurs: Phonologische Bewusstheit

Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die metasprachliche Fähigkeit, Einsichten über die formalen Strukturen von Sprache zu erlangen: Wörter als Teile von Sätzen, Silben als Teile von Wörtern und letztlich Laute als Teile von Silben (vgl. Skowronek/Marx 1989). Die phonologische Bewusstheit gilt somit als Baustein des Schriftspracherwerbs – neben Wortbewusstheit, syntaktischer Bewusstheit und pragmatischer Bewusstheit als weiteren Teilkompetenzen. Längsschnittstudien belegen den Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und einem erfolgreichen Schriftspracherwerb. Inwieweit aber die phonologische Bewusstheit Voraussetzung oder Folge der Auseinandersetzung mit Schrift ist, erläutert die Abgrenzung von phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne und im weiteren Sinne.

Phonologische Bewusstheit im engeren Sinne meint den bewussten Umgang mit Lauten (Phonemen) und die Fähigkeit, damit zu operieren. Insofern ist sie eine Folge des Schriftspracherwerbs.

Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne bezieht sich auf die Wahrnehmung der größeren Einheiten, wie Wörter im Satz oder Silben in Wörtern. Auch die Fähigkeit zu reimen gehört hierzu. Diese Fähigkeiten entwickeln sich schon vor dem Schrifterwerb, ohne äußere Einwirkung, zumeist bereits im Vorschulalter.

Schriftunkundige Kinder müssen erst noch auf die formalen Eigenschaften der Schriftsprache aufmerksam gemacht werden. Sie tendieren dazu, die Sprache nicht als Symbol für etwas zu erkennen. So kann es sein, dass ein Kind auf die Frage: „Welches Wort ist länger: Bus oder Schmetterling?“ spontan mit „Bus!“ antwortet. Kinder müssen erst noch Einsichten in die Struktur der Schrift erlangen und lernen, dass Wörter sich segmentieren lassen oder dass in den Silben Einzellaute zu finden sind (s. hierzu auch Abschnitt A.2.2 Buchstaben und Laute versus Silben). Die gängigen Übungen und Materialien zur phonologischen Bewusstheit sind jedoch zumeist isoliert von Schriftsprache durchzuführen. Dies ist aber – da phonologische Bewusstheit eben nicht nur Voraus-

setzung, sondern auch Folge des Schriftspracherwerbs ist – kritisch zu betrachten (vgl. auch Wildemann 2010: 81).

2.4 Lesekompetenz

Lesen lernen bedeutet, Buchstaben oder Silben so aneinanderzureihen, dass zunächst Wörter und dann Sätze erlesen werden können. Etwas *erlesen*, also Schrift dekodieren zu können, macht aber nur Sinn, wenn auch die Bedeutung des Gelesenen erschlossen werden kann. In der Lesedidaktik spricht man an dieser Stelle vom Konstrukt der *Leseflüssigkeit*. Leseflüssigkeit bedeutet zum einen, den Text in seiner Oberflächenstruktur wahrzunehmen und zu verarbeiten, zum anderen muss sich dem Leser die tiefere Bedeutung des Textes erschließen. Hohe Leseflüssigkeit zeichnet sich dadurch aus, dass der Leser eine so hohe Kontrolle über die Oberflächenstruktur erlangt hat, dass genügend kognitive Ressourcen für das Textverstehen zur Verfügung stehen. Das bedeutet, dass das Lesen derartig automatisiert abläuft, dass der Inhalt des Gelesenen aufgenommen und verstanden werden kann.

Die Leseflüssigkeit beinhaltet drei Aspekte:

- **Akkuratheit der Dekodierung:** Der Leser muss in der Lage sein, Wörter mit nur geringen Fehlern wiederzugeben, denn falsch erlesene Wörter führen zu falsch verstandenen Bedeutungen.
- **Automatisierung:** Der Leser muss so wenige Ressourcen für den Dekodierprozess (Erlesen und Synthetisieren der Buchstaben oder Silben) aufwenden, dass genügend mentale Ressourcen für Schlussfolgerungen zur Verfügung stehen.
- **Prosodisches Lesen:** Der Leser sollte im Stande sein, den Text in syntaktisch korrekte Abschnitte einzuteilen und dies durch seine Betonung deutlich zu machen. Ein Leser, der einen Text zwar zügig und mit nur wenigen Fehlern, jedoch ohne jegliche Betonung lesen kann, wird den Text wahrscheinlich nicht umfassend verstehen (vgl. Schreiber 1991).

Beim prosodischen Lesen werden im Einzelnen vier Teilfertigkeiten (vgl. Rasinski 2003) unterschieden:

(1) Betonung und Lautstärke,

- (2) Phrasierung,
- (3) Rhythmus sowie
- (4) Geschwindigkeit.

In der Grundalphabetisierung geht es sicherlich zunächst darum, einzelne Wörter und deren Bedeutung zu erlesen. Trotzdem müssen die oben genannten Aspekte der Leseflüssigkeit differenziert betrachtet werden, denn zum einen schließen sich unterschiedliche Förderkonzepte an und zum anderen belegen Daten aus der Förderpraxis einen Zusammenhang zwischen Leseflüssigkeit und Leseverstehen. Eine höhere Leseflüssigkeit bringt vor allem schwachen Lesern eine Steigerung von Verstehensleistungen. Für die Lehrkraft ist es bei den folgenden Übungsbeispielen (basierend auf Rosebrock/Nix 2006) vor allem schwierig, adäquate Texte für den jeweiligen Leistungsstand zu finden. Bei der Auswahl ist zu beachten, dass der Text den Kompetenzen des Lerners angemessen (Wortschatz, syntaktische Komplexität) ist und auf der anderen Seite thematisch auch interessant genug ist, um den Lerner zum Lesen zu motivieren.

Lautleseverfahren (Tandem-Übungen)

- **Repeated Reading:** Hier lesen die Lerner einem Tutor (leistungsstarker Teilnehmer des Kurses) einen kurzen, für sie mittelschweren Text so lange immer wieder laut vor, bis sie eine zuvor festgelegte Flüssigkeit (Zeit) erreicht haben. Für die nächste Übung wählt die Lehrkraft einfachere oder schwierigere Texte. Durch Wiederholung lernen schwache Leser einerseits neue signifikante Buchstaben- und Wortkombinationen und vergrößern andererseits ihren Wortschatz. Durch die Korrekturen des Tutors werden nach und nach auch ihre Fähigkeiten im sinngebenden Lesen (prosodisches Lesen) verbessert. Auch die Tutoren profitieren nachweislich von diesem Übungsverfahren.
- **Chorlesen:** Beim Chorlesen lesen der Lerner und sein Tutor gemeinsam simultan den Text laut vor. Hierbei profitiert vor allem der Lerner von der Lesekompetenz seines Partners. Das chorische Sprechen fördert außerdem das Takt- und Rhythmusgefühl.
- **Echolesen:** Lerner und Tutor lesen zeitlich verzögert die Texte.

- Lückenlesen: Der Tutor setzt an bestimmten Stellen aus und der Lerner übernimmt die laute Lektüre.

Alle Lautleseverfahren sind vergleichbar effektiv.

Vielleseverfahren (stilles Lesen)

- Sustained Silent Reading: Während des Unterrichts wird regelmäßig (drei bis vier Mal in der Woche) ein Zeitkontingent eingeplant, in dem der Lerner leise eine von ihm selbst gewählte Lektüre lesen darf. Die Lehrkraft ist hierbei ein Vorbild und liest selber oder liest vor. Sie kann auch beratend und unterstützend präsent sein.

Teil des Vielleseverfahrens sind Wettkämpfe, wie Leseolympiaden, bei denen es um die Quantität, also die bereits gelesenen Seiten, geht.

2.5 Zum Lesen motivieren

Neben dem Erlernen der Technik sollten die Lerner das Lesen aber auch als positive und sinnvolle Beschäftigung kennen lernen. Studien zeigen, dass Kinder, die außerhalb der Schule viel lesen, auch im Unterricht zu den leistungsstarken Lesern zählen (vgl. Anderson et al. 1988 oder auch Krashen 2004). Es geht also in erster Linie darum, den Kindern im Unterricht zwar die Technik zu vermitteln, aber darüber hinaus ein Leseverhalten zu integrieren, das die Kinder dazu motiviert und befähigt, selbstbestimmt zu lesen. Auch Vorlesen durch die Lehrkraft oder das Abspielen von Hörbüchern kann das Lesen als soziale Praxis bestätigen. „Literatur zum Hören“ kann den Lernern nicht nur anregende und spannende Inhalte vermitteln, sondern auch wiederum die technische Seite näherbringen: Zwar wird mündlich vorgetragen, dennoch auf eine konzeptionell schriftliche Art und Weise. Das heißt, dass die Lerner auch in diesem Fall mit der Schriftsprache in Berührung kommen, denn sie erleben schriftsprachlichen Satzbau oder Wortschatz. Auch verschiedene Textsorten und ihre Muster können so vermittelt werden.

Diese Maßnahmen können ebenfalls vor dem Hintergrund des nachhaltigen Lernens in der Alphabetisierungsarbeit gesehen werden. Die Kinder sollen befähigt werden, autonom zu lernen, damit sie nach Beendigung der Förderungsdauer den weiteren Schulverlauf meistern können.

2.6 Schreibkompetenz

Der Schreibprozess, betrachtet man ihn im Ganzen, ist ein komplexer Vorgang. Zunächst muss eine Schreibidee generiert werden, dieser folgt dann die Verschriftung, bei der Leserlichkeit, Wortwahl, Satzbau und natürlich Orthographie beachtet werden müssen. Daneben gibt es Aspekte wie Schreibstil oder Adressatenbezug. Für den Bereich der Alphabetisierung unserer Zielgruppe in der Grundschule gilt, dass ein altersgemäßes Niveau erreicht werden muss und eine Anschlussfähigkeit für den Regelunterricht gewährleistet wird. Insofern geht es sicherlich zunächst um einen ersten Zugang zum lateinischen Schriftsystem und eine anschließende Grundalphabetisierung.

Die unterschiedlichen Zugänge hierbei wurden bereits im Abschnitt A.2.2 Buchstaben und Laute versus Silben angesprochen.

2.7 Orthographische Kompetenz

Die Vermittlung der Orthographie ist ein Streitthema in der Alphabetisierung von Kindern. Bei den Erwachsenen dagegen sind sich die Lehrkräfte einig: Hier soll möglichst schnell orthographische Kompetenz erreicht werden, damit sich der Lerner sicher und ohne Scham schriftlich äußern kann. Erwachsene Lerner haben eine hohe Hemmschwelle, was das „öffentliche Schreiben“ angeht, und diese begründet sich in der Angst davor, Fehler zu machen. Daher vermeiden diese Lerner das Schreiben oftmals. Kinder haben diese Ängste nicht. Zu beobachten ist der Unterschied sehr deutlich bei der Übung „Das leere Blatt“. Ursprünglich eine Idee aus der Primarstufendidaktik, wurde sie auch für den Bereich der Alphabetisierung Erwachsener adaptiert. Die Lerner sollen bei dieser Übung ein leeres Blatt ganz frei, ohne Vorgaben und nach eigenen Wünschen beschriften. Den Kindern macht diese Übung großen Spaß und ohne auf Fehlerproduktion zu achten, verschriften sie alles, was ihnen in den Sinn kommt. Sie haben keine Angst davor, Fehler zu machen. Erwachsene dagegen haben große Hemmungen, das Blatt zu beschriften. Oftmals verweigern sie die Übung ganz.

Nun ist es in der Grundschulpädagogik weit verbreitet, das Lesen und das Schreiben mittels Anlauttabellen und dem *freien Schreiben* zu vermitteln. Diese Vorgehensweise geht auf die von *Jürgen Reichen* entwickelte Methode *Le-*

sen durch Schreiben (vgl. Reichen 1988) zurück. Die Kinder lernen hierbei mittels der Anlauttabelle das Schreiben. Das erste Prinzip dieser Methode ist, dass das Lesen – sozusagen als Begleitprodukt – ganz nebenbei durch das Schreiben erlernt wird. Die Kinder lernen zunächst, wie gesprochene Sprache aufgeschrieben wird. Dabei zergliedern sie die Sprache Laut für Laut. Fehler werden zunächst nicht korrigiert, es handelt sich hierbei um das sogenannte „freie Schreiben“. Eine ausführliche Beschreibung dieser Methode findet sich bei *Reichen* 2001: „Hannah hat Kino im Kopf“. Wir haben diesen Zugang zur Schriftsprache bereits in Abschnitt A.2.2 Buchstaben und Laute versus Silben kritisch betrachtet. Die Kinder müssen dann in einem zweiten Schritt lernen, dass sie plötzlich nicht mehr so schreiben dürfen, wie sie hören, sondern dass Regeln einzuhalten sind und Fehler rot markiert werden. Für viele Kinder ist dieser Paradigmenwechsel nicht nachvollziehbar: Was gestern noch galt, gilt heute nicht mehr. Gestern war ihr Schreiben korrekt und sie haben Lob erhalten, heute ist das gleiche Schreiben überall rot markiert und gilt von nun an als falsch. Sie müssen sich aus Gründen, die ihnen ganz und gar nicht klar sind, vollkommen umorientieren und nun orthographischen Regeln folgen. Das ist der Punkt, an dem schwache Lerner nicht mehr Schritt halten können und bei ausbleibender Förderung zu funktionalen Analphabeten heranwachsen können. Gerade für die Zielgruppe der Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund ist diese Vorgehensweise, Schrift zu vermitteln, problematisch, denn – wie oben bereits beschrieben – gilt für sie nicht das gleiche Lautsystem wie für Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Sie hören die Laute vielleicht anders und sie verbinden unter Umständen – bei entsprechender Erfahrung mit anderen Schriftsystemen – andere Grapheme mit den gehörten Lauten, als es die deutschsprachigen Kinder tun.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die erste Zielsetzung von Förderklassen sein sollte, eine Grundalphabetisierung zu gewährleisten, ein altergemäßes Niveau zu erreichen und das selbstständige Arbeiten im Regelunterricht zu ermöglichen. Der Zugang zur Schriftsprache sollte nicht über das „Schreib, wie du hörst“-Prinzip erfolgen⁵. Wir haben in Abschnitt A.2.2 die

⁵ Die Erfahrungen der Lehrkräfte machen aber auch Vorteile dieser Methode deutlich. So wird sehr schnell sichtbar, mit welchen Lautverbindungen die Kinder Probleme haben. Bei unserer Zielgruppe sind das zumeist: *ei*, *eu*, *äu*. Die Kinder benutzen diese ohne Probleme in der ge-

Silbenmethode beschrieben. Dieser Zugang ermöglicht einen von Anfang an systematischen Zugriff auf die deutsche Schrift und ist gerade für Lerner mit mehrsprachigem Hintergrund von Vorteil, da er nicht auf dem Lautsystem des Deutschen aufbaut, sondern auf der Struktur der Sprache. Da Kinder sich nicht dafür schämen, Fehler zu machen, haben sie auch keine Angst davor. Fehler können insofern bereits bei Beginn des Schrifterwerbs betrachtet und korrigiert werden.

Allgemein gilt jedoch für die Schulen in Deutschland das Prinzip der individuellen Förderung. Jedes Kind sollte in Bezug auf seine individuellen Stärken und Schwächen gefordert und gefördert werden. So ist auch der Zugang zur Schrift individuell und darf nicht dogmatisch für alle Kinder gleich gehandhabt werden. So heißt es in den *Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*:

„Diese Vielfalt [gemeint ist eine soziale, ethnische, kulturelle, religiöse, sprachliche Vielfalt, Anm. der Verf.] ist als Herausforderung zu verstehen, jedes Kind bezogen auf seine individuellen Stärken und Schwächen durch differenzierenden Unterricht und ein anregungsreiches Schulleben nachhaltig zu fördern. [...] Grundlegend hierfür ist die Kenntnis der individuellen Ausgangslage. Fortlaufende Beobachtungen der Lernentwicklung als Grundlage der individuellen Förderung sind unumgänglich“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 2008: 12).

Wie die Unterrichtspraxis letztendlich aber tatsächlich aussieht und ob die geforderten Maximen Eingang in die Klassenzimmer finden, ist kritisch zu hinterfragen. So stellt *Wildemann* z.B. fest:

„Anders sieht es jedoch in der Unterrichtspraxis aus, in der nach wie vor Fibellehrgänge dominieren. Betrachtet man rückblickend die seinerzeit innovativen Schriften von Gegnern der Fibellehrgänge aus den 1980er- und 90er-Jahren, die mit Vehemenz gegen eine Vereinheitlichung des schulischen Lese- und Schreibunterrichts argumentiert und zugleich neue, lernerorientierte Lern- und Lehrwege aufgezeigt haben (vgl. u.a. Brügelmann 1986, Brügelmann 1992, Brügelmann 1998, Brügelmann/Brinkmann 1998, Brügelmann/Balhorn 1995), so fragt man sich, wie viel davon im Schulalltag erhalten geblieben ist“ (Wildemann 2011: 7).

sprochenen Sprache, weil es im Bulgarischen und Rumänischen Entsprechungen gibt. Sie können die graphematischen Entsprechungen aber nicht erlesen, weil diese in der Muttersprache anders geschrieben werden, z. B. *aj, oj*. Da hierbei jedoch die Struktur leicht identifiziert werden kann, sind die Kinder in der Lage, Sprachen zu vergleichen und lernen schneller. Die Reflexion über die Sprachen kann natürlich nur mit Kindern thematisiert werden, die bereits über schriftsprachliche Erfahrungen verfügen und eine orthographische Sensibilisierung erhalten haben.

2.8 Grammatische Kompetenz

Die Vermittlung von Grammatik spielt eine immer größere Rolle im Anfangsunterricht – auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Für die Seiteneinsteigerkinder ist jede Deutschstunde natürlich auch von Anfang an eine Grammatikstunde. An immer mehr Schulen wird mit DEMEK⁶ gearbeitet. Hierbei wird besonderes Augenmerk auf die konstante Markierung des Genus gelegt: Die Genera sind farblich unterschiedlich markiert und die Kinder lernen die Artikel im Singular und Plural immer parallel zu den Nomen. In der DEMEK-Terminologie spricht man an dieser Stelle von der „Artikelsensibilisierung“.

Gerade das Genus und die Genusabhängigkeit des gesamten Satzes stellen besonders schwierige Lerninhalte dar (vgl. Rösch 2003: 132): Ist das Geschlecht eines Nomens dem Kind nicht vertraut, kann es keinen korrekten Satz bilden. Die Schwierigkeiten entstehen durch verschiedene Voraussetzungen in den unterschiedlichen Herkunftssprachen. Zum einen bereiten die drei deutschen Genera den Kindern Schwierigkeiten, die in ihrer Herkunftssprache zwar Genera kennen, aber unter Umständen nur zwei Geschlechter. Deren Zuordnungen zu den Nomen sind natürlich andere als im Deutschen und lassen sich nicht übertragen. Zum anderen ist zuerst eine kognitive Hürde zu überwinden, wenn Kinder aus ihren Erstsprachen gar keine Genera kennen. Die dritte Schwierigkeit besteht in der Realisierung grammatischer Strukturen. Das Deutsche ist eine flektierende, das Türkische beispielsweise eine agglutinierende Sprache. Für unsere Zielgruppe gilt:

„Zusammen mit dem Rumänischen, Albanischen, Makedonischen und Griechischen bildet das Bulgarische den so genannten „Balkansprachbund“, welcher durch bestimmte grammatikalische Gemeinsamkeiten gekennzeichnet ist, obwohl die Sprachen einander zum Teil nicht nah verwandt sind. Dieser Sprachbund entstand durch jahrhundertelange gegenseitige Beeinflussung, wechselnde Herrschaftssprachen und häufige Völkerwanderungen. Für die Sprachen des Balkanbundes, also auch für das Bulgarische, sind z.B. der Zusammenfall von Genitiv und Dativ, der nachgestellte bestimmte Artikel oder der Verlust des Infinitivs charakteristisch. [...] Wie im Deutschen gibt es im Bulgarischen drei Geschlechter, die jedoch nicht am Artikel, sondern durch die Wortendung zu erkennen sind (weiblich -a, sächlich -o oder -e und männlich meist auf Konsonant bzw. Nullendung). Im Zusammenhang mit dem Substantiv soll eine der Besonderheiten der Sprachen des Balkan-

⁶ DEMEK: Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen der Grundschule. DEMEK ist ein Projekt, das einen eigenständigen didaktischen Ansatz für mehrsprachige Klassen entwickelt und umgesetzt hat. Für vertiefende Informationen: <www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/HandreichungDEMEK1.pdf> [Juni 2011].

bundes erwähnt werden: der nachgestellte bzw. postpositive Artikel: z.B. majka (die Mutter) – majkata (die bestimmte Mutter da)“ (Popovka 2011: 8).

Zwar fordert beispielsweise *Rösch* in diesem Zusammenhang, dass „die Vermittlung des Genus [...] im Vordergrund stehen“ (Rösch 2003: 132) muss, jedoch zeigen Studien, dass es in bestimmten grammatischen Teilbereichen eine Erwerbssequenz gibt, die nicht durch den Unterricht beeinflusst werden kann. Das heißt, dass der Erwerb dieser Strukturen schrittweise einer chronologischen Reihenfolge folgt. Eine umfangreiche Studie von *Erika Diehl*⁷, die im Jahr 2000 den gesteuerten Erwerb des Deutschen durch Schüler, deren Erstsprache Französisch war, untersuchte, zeigte, dass sich insbesondere der Erwerb der Satzstellung, der Objektkasus und der Verbalflexion in festen Erwerbssequenzen vollzieht (vgl. Diehl et al. 2000).

Das macht den Grammatikunterricht selbstverständlich nicht sinnlos. Trotzdem macht es die Grenzen von unterrichtlicher Vermittlung deutlich und zeigt, dass Lehrkräfte sich an kognitiven Voraussetzungen orientieren müssen, um erfolgreichen Unterricht durchführen zu können: Man kann nicht den zweiten vor dem ersten Schritt tun. *Diehl* drückt es so aus:

Das schulische Grammatikprogramm sollte sich an der natürlichen Phasenabfolge orientieren. Wir stimmen [...] darin überein, dass neue Formen und Strukturen nur dann bearbeitet und integriert werden können, wenn die erwerbsmäßigen Voraussetzungen dafür gegeben sind, m.a.W. wenn die Regeln der vorausgegangenen Phasen erworben sind. (Diehl et al. 2000: 378).

2.9 Sprachliche Kompetenzen

Zunächst eine Begriffsbestimmung vorweg: Von Zweitsprache und Zweitspracherwerb spricht man, „wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet“ (vgl. Henrici/Vollmer 2001: 8). Konkretisiert wird die Definition durch *Rösler*: „Spielt die neue Sprache bei der Erlangung, Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität der Lernenden eine wichtige Rolle und ist sie unmittelbar kommunikativ relevant, dann bezeichnet man sie als ‚Zweitsprache‘, ansonsten eher als ‚Fremdsprache‘“ (Rösler 1994: 8). Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund spielt die neue Sprache demzufolge eine immens wichtige Rolle. Sie ist nicht nur „unmittelbar kommunikativ“ und da-

⁷ Wir stellen die Ergebnisse dieser Studie hier nicht ausführlich dar, da sie jeder Lehrkraft, die in diesem Bereich arbeitet, hinlänglich vertraut sein dürften. Für einen auffrischenden Überblick über die einzelnen Erwerbssequenzen vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 46ff.

her bereits essentiell, vielmehr wirkt sich die Beherrschung dieser Sprache auf die Gestaltung ihres gesamten weiteren Lebensweges aus.

Nun befinden sich die fremdsprachigen Kinder in der Regel nicht in der Position, zunächst in aller Ruhe ihre Sprachkenntnisse aufzubauen, um dann erst in den Regelunterricht der Schulen integriert zu werden. Vielmehr ist die Realität, dass die Kinder von Beginn an mit Deutsch als Unterrichtssprache konfrontiert sind und dadurch gleichermaßen die Zielsprache erlernen sowie alle fachlichen Inhalte aufnehmen müssen. Zwar stehen ihnen neben dem regulären Unterricht sogenannte Sprachförderklassen zur Verfügung, jedoch ist dies nur für wenige Stunden in der Woche der Fall oder der Unterricht in diesen Klassen fällt häufig aus, weil die zuständigen Lehrkräfte Vertretungsunterricht leisten müssen. Mit der Durchführung des Sprachförderunterrichts befasst sich eingehend Teil B: Beschreibung der Zielgruppe.

Des Weiteren muss man sich den Umfang des Wortschatzes klarmachen, den die Kinder bewältigen müssen. Der aktive Wortschatz eines deutschsprachigen Kindes weist bei der Einschulung zwischen 3000 und 6000 Wörter auf. In den folgenden Schuljahren sollen jährlich 2300 bis 2600 neue Wörter erlernt werden. Dazu kommen rund 1000 Wörter, die in den ersten vier Schuljahren schriftlich gelernt werden müssen – orthographisch korrekt natürlich. (Vgl. Glumpler/Apeltauer 1997.) Zusätzlich müssen nun Kinder, die Sprachförderklassen besuchen, den Wortschatz ihrer Lehrwerke erfassen und lernen. *Glumpler und Apeltauer* rechnen beispielhaft vor:

Würde man ausländischen Kindern Deutsch-Förderunterricht mit einem Zweitsprachlehrwerk wie „Deutsch in Deutschland neu“ erteilen und sie parallel dazu an einem Regelklassenunterricht in den Fächern Deutsch und Sachkunde teilnehmen lassen, der sich auf Sach- und Sprachbuchproduktionen der 80er-Jahre stützt, so müssten sie im zweiten Schuljahr etwa 5900 neue Wörter lernen (Glumpler/Apeltauer 1997: 20).

Dass dies bereits eine Überforderung darstellt, ist leicht vorstellbar. Nun ist es heute so, dass nur wenige Stunden in den Förderklassen zugebracht werden. Die meiste Zeit verbringen sie im Regelunterricht. Und neben allen anderen sprachlichen Anforderungen sollen die Kinder dort auch den fachlichen Ansprüchen gerecht werden. Es ist nicht verwunderlich, dass Lehrkräfte des Regelunterrichts von Sprachförderkindern berichten, die sich im „besten Fall“ nicht am Unterricht beteiligen und im schlechtesten die gesamte Klasse terrorisieren.

Im Folgenden werden die besonderen sprachlichen Anforderungen für Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner im Primarschulbereich näher beschrieben.

2.10 Sprachliche Anforderungen in der Schule

Für Kinder, die neu in der Schule ankommen, sind zunächst die für den Alltag bzw. Schulalltag relevanten Kommunikationsmittel von zentraler Bedeutung. Schließlich müssen sie sich zunächst in der neuen Struktur zurechtfinden: wissen, was am nächsten Tag mitzubringen ist oder wann der Unterricht startet und endet. Es darf nicht vergessen werden, dass die Seiteneinsteigerkinder oft längere Schulwege haben, weil es nur wenige Schulen mit Seiteneinsteigergruppen gibt. Oft ist problematisch, dass Unterricht ausfällt und Eltern und Kinder diese Information nicht verstehen.

Primäres Ziel sollte demnach sein, einen schulalltagsbezogenen Wortschatz zu vermitteln. Daneben sind alltagsrelevante Sprechhandlungen zu erlernen. Die folgende Liste soll nur einen ersten Ansatz repräsentieren.

Hinsichtlich Sprachproduktion und -rezeption sind in den ersten Stunden relevant:

- Angaben zur Person: Name, Adresse, Telefonnummer, Herkunft, Sprache etc.
- Grüßen: Begrüßung und Verabschiedung
- häufig vorkommende Phrasen der Alltagssprache wie „Guten Appetit“
- um Wiederholung des Gesagten bitten
- auf einfache Fragen zur Person oder zur Familie reagieren
- Familienmitglieder vorstellen
- Telefonnummern angeben und erfragen
- Notrufnummern wissen
- das Konzept der Höflichkeit: „Sie“ oder „Du“?
- Stundenplan und Organisatorisches des Schulalltags⁸

⁸ Die Thematisierung des Stundenplans und andere organisatorische Abläufe in der Schule sind für Kinder der Seiteneinsteigerklassen, aber auch der Regelklassen Pflichtprogramm in den ersten Stunden. Da diese Themen aber sehr anspruchsvoll und abstrakt sind, ist die Vermittlung schwierig und oft nicht erfolgreich.

Des Weiteren müssen in der Primarstufe alle Kinder gleichermaßen konkrete Lernziele im Bereich *Sprechen* erreichen. Genau beschrieben finden sich diese in den sogenannten Kompetenzerwartungen der „Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen“. Hier sind vier Unterkategorien des Bereichs „Sprechen und Zuhören“ unterschieden: „Verstehen und Zuhören“, „Gespräche führen“, „Zu anderen sprechen“ und „Szenisch spielen“. Was zunächst wenig anspruchsvoll erscheint, erweist sich bei näherer Betrachtung als hohe Anforderung, denn geforderte Kompetenzen wie etwa diskutieren, eigene Gefühle beschreiben, eigene Meinungen artikulieren oder gemeinsam in Gesprächen nach Lösungen für Konflikte suchen, ist verbal sehr komplex und dürfte auch älteren Kindern (und sicherlich noch einigen Erwachsenen) sehr schwer fallen (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 2008: 28ff).

Diese ersten sprachlichen Inhalte sind stark kommunikativ, also mündlich, interaktiv, dialogisch geprägt. Das macht in der Eingangsphase auch Sinn. *Günther* weist aber darauf hin, dass neben dem alltagsorientierten Sprachgebrauch, also dem konzeptionell Mündlichen, auch das konzeptionell Schriftliche (des Mündlichen) vermittelt werden muss (vgl. Günther 1998). Gerade in der Grundschulzeit sollte – dies gilt für die Erstsprachenlerner wie für die Zweitsprachenlerner gleichermaßen – die konzeptionell schriftliche Variante ihrer Muttersprache erlernt werden.

2.11 Exkurs: Konzeptionelle Mündlichkeit und konzeptionelle Schriftlichkeit

Mündliche Äußerungen können Merkmale des konzeptionell Schriftlichen aufweisen. Dies ist z.B. der Fall, wenn Referate in der Schule gehalten werden müssen. Schüler verfügen in der Regel über eine gut ausgebildete Alltagssprache, also über konzeptionell Mündliche Kompetenzen. Die Folge ist das oft verbreitete Missverständnis bei Lehrkräften, dass, wenn ihre Schülerinnen und Schüler gute mündliche Sprachkenntnisse aufweisen, sie sich genauso gut konzeptionell schriftlich ausdrücken können. Konzeptionelle Schriftlichkeit in der Schule bedeutet allerdings nicht, dass die Kinder sich „nur“ mündlich ausdrücken können. Es bedeutet, dass eine bestimmte Bildungssprache von ihnen erwartet wird. Dass es eine Sprache gibt, die im Unterricht verwendet wird,

um Fachinhalte auszudrücken. Auch wenn dieses Ziel hoch erscheint angesichts der Tatsache, dass es hier um Zweitsprachenlerner in der Grundschule geht, darf es trotzdem nicht unbeachtet bleiben. Es geht nicht nur darum, den Kindern erste Redemittel an die Hand zu geben. Es geht auch darum, ihnen verständlich zu machen, dass im Unterricht eine spezielle Variante der Sprache gefordert wird. Dieses wird ausschlaggebend für ihren weiteren (schulischen) Erfolg sein und spätestens in der Sekundarstufe wird von ihnen erwartet, sich konzeptionell schriftlich ausdrücken zu können. Was bedeutet nun eigentlich konzeptionelle Schriftlichkeit im Gegensatz zur konzeptionellen Mündlichkeit?

Konzeptionelle Mündlichkeit weist einen hohen Anteil an parataktischen Strukturen auf (Satzverknüpfungen mit z.B. *und*) und ist gekennzeichnet durch weniger komplexe Sätze. Die Äußerungen sind eher kontextgebunden und ohne diesen auch oftmals nicht verständlich. So ist beispielsweise „Hier vorne muss es liegen“ nicht ohne den situativen Zusammenhang verstehbar. Man sieht an diesem Beispiel auch, dass mündliche Äußerungen oft Deiktika (*hier, jetzt, da, dort* etc.) und Zeigegesten enthalten. Konzeptionelle Schriftlichkeit dagegen ist gekennzeichnet „durch komplexere Strukturen, ein höheres Maß an Informationsdichte, elaboriertere Register, merkmalsreichere Lexik“ (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 19ff).

Dass diese Unterscheidung auch für Zweitsprachenlerner von Bedeutung ist, zeigte der kanadische Bilingualismusforscher *Jim Cummins*. Er prägte das Begriffspaar BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) versus CALP (Cognitive Academic Language Proficiency). BICS umfasst die Alltagskommunikation, also den konzeptionell mündlichen Bereich. Dagegen beschreibt CALP die Bildungssprache, das konzeptionell Schriftliche. Ein Zweitsprachenlerner kann die alltagsrelevante Kommunikation relativ schnell erwerben. Hingegen dauert das Erlernen der CALP oft mehrere Jahre (vgl. Cummins 1978).

2.12 Sprachliche Lernziele für Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner

Das Lernziel „konzeptionelle Schriftlichkeit“ ist eher abstrakt und als ein übergreifendes Konzept zu sehen. Wir wollen versuchen, für die Zielgruppe

der Zweitsprachenlerner in der Primarstufe sprachliche Lehrinhalte zu beschreiben, die konkreter sind.

In Nordrhein-Westfalen gibt es – im Gegensatz zu beispielsweise Sachsen oder Bayern – kein Curriculum für Deutsch als Zweitsprache. Jedoch finden sich wichtige Hinweise in den „Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen“. Leider beziehen sich diese Angaben nicht, wie bei den oben genannten Curricula aus den anderen Bundesländern, auf den Sprachförderunterricht. Sie gelten für alle Kinder, egal welche Erstsprache sie gelernt haben. Trotzdem kann man aus den Richtlinien wichtige Lernziele für die Zweitsprachenlerner ableiten.

Zunächst werden in den Richtlinien allgemeine Forderungen zum Lernen und Lehren in der Grundschule formuliert. Hier finden sich auch Anhaltspunkte zur Förderung der Sprachkompetenz und zur besonderen Förderung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Es ist hervorzuheben, dass Sprache differenziert betrachtet wird. So unterscheidet man hier zwischen alltagskommunikativen und fachsprachlichen Kompetenzen. Ziel sei es, diese „so zu erweitern und zu festigen, dass das differenzierte Verstehen und Darstellen von Sachverhalten erweitert wird und sprachlich bedingte Lernhemmnisse abgebaut werden“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 2008: 14). Diese Unterscheidung stärkt die oben beschriebene Notwendigkeit zur Hinführung der Schülerinnen und Schüler zur konzeptionellen Schriftlichkeit.

Darüber hinaus bleibt die Betrachtung der besonderen Förderung von Zweitsprachenlernern sehr allgemein und bietet daher wenig Anknüpfungspunkte für eine gezielte Unterrichtsgestaltung. Die Rede ist von kontinuierlich fortgesetzter und nachhaltiger Förderung, so „dass sich erfolgreiches Lernen in den weiterführenden Schulen anschließen kann“ (ebd.).

Im Lehrplan Deutsch dagegen werden besondere sprachliche Schwierigkeiten des Deutschen thematisiert und damit Ansätze zur Unterrichtsgestaltung gegeben: Konkrete grammatische Muster, die Probleme für Zweitsprachenlerner

bereiten, werden benannt sowie Besonderheiten des Deutschen⁹ aufgezählt, die spezifische Fehlerquellen darstellen.

Besonderheiten des Deutschen sind (vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 2008: 24):

- die Vielzahl von Möglichkeiten, den Plural von Nomen zu bilden
- die verschiedenen Deklinationstypen und ihre jeweiligen Endungen; ein besonderes Problemfeld ist hier die grammatische Kongruenz zwischen Artikeln, Adjektiven und Nomen
- die unregelmäßigen Verben
- die unterschiedliche Perfektbildung mit „haben“ und „sein“
- der Satzrahmen im Deutschen, der durch das zwei- oder mehrteilige Prädikat gebildet wird
- die von der Satzart abhängige Wortstellung mit der Zweitstellung, Spitzenstellung oder Endstellung der Personalform des Verbs
- die Vielzahl von bedeutungsverändernden Morphemen (Vorsilben, Nachsilben)
- die Bildung und Bedeutung substantivischer Zusammensetzungen.

Neben diesen Auflistungen findet sich der Hinweis, dass die strukturellen Unterschiede verschiedener Sprachen, in erster Linie die Grammatik der Zielsprache, zu Interferenzfehlern führen. Diese seien mit sprachvergleichenden Betrachtungen erklärbar und den Kindern verständlich zu machen. Hierfür kann die Kooperation mit den Lehrkräften des herkunftssprachlichen Unterrichts hilfreich sein. Ergänzend sei an dieser Stelle angemerkt, dass es nur für die wenigsten Sprachen mutter- bzw. herkunftssprachlichen Unterricht gibt. Minderheitensprachen sind nicht darunter. Für die hier behandelte Zielgruppe der Kinder aus Rumänien und Bulgarien kann der Kontakt zu den sogenannten Roma-Mediatoren¹⁰ sinnvoll sein. Hierbei muss beachtet werden, welche Erst-

⁹ Auch bei Rösch et al. 2003 findet sich eine Übersicht über die „Stolpersteine der deutschen Sprache“ (Rösch et al. 2003: 213), die als Anhaltspunkt für spezifische Fördermöglichkeiten dienen kann.

¹⁰ Roma-Mediatoren wurden im Zuge eines Projektes der RAA Köln ausgebildet und können bei Bedarf zu Rate gezogen werden. Für weitere Informationen wenden Sie sich bitte an das Kommunale Integrationszentrum Köln (Kontaktdaten s. Anhang).

sprache tatsächlich vorliegt, denn nicht in allen Fällen ist Romani die Erstsprache der Kinder.

Welche Rolle der Erstsprache für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache zukommt, werden wir im folgenden Kapitel betrachten.

3. Rolle der Erstsprache im Unterricht: Mehrsprachigkeit im Unterricht

Vorweg sei ganz klar gesagt: Wenn Kinder in einer Sprache beschult werden, die sie im Vergleich zu ihren deutschsprachigen Klassenkameraden nicht altersgemäß entwickeln konnten, sind sie diesen gegenüber immer benachteiligt. Idealerweise wäre der DaZ-Unterricht gleichwertiger Teil eines bilingualen Unterrichts, indem auch die Erstsprache parallel weiter unterrichtet wird. Leider scheitert dies an den Möglichkeiten des hiesigen Schulsystems. Bilinguale Schulen findet man nur wenige, zumeist in Großstätten und dann auch nur für Sprachen, die eine Lobby oder Prestige haben. Im heutigen Schulalltag einer regulären Schule (also nicht etwa eine bilinguale Schule) ist die Sprachförderklasse der einzige Ort, an dem eine besondere sprachliche Förderung stattfindet. Aber auch hier spielt die Bedeutung der Erstsprache zumeist nur eine geringfügige Rolle. Dies hängt damit zusammen, dass die Lehrkräfte der Sprachförderklassen entweder „normale“ Primarstufenlehrerinnen und -lehrer sind, die keine Ausbildung in Deutsch als Zweitsprache haben, oder dass – falls diese Zusatzqualifikation erlangt wurde – nach Maximen des weit verbreiteten „kommunikativen Ansatzes“ unterrichtet wird, in dem die Erstsprache nur eine untergeordnete Rolle spielt. Wir werden auf diesen Punkt näher in Abschnitt A.8: Ein didaktisches Modell: Der kommunikative Ansatz eingehen. Zudem ist es – auf unsere Zielgruppe bezogen – nicht immer eindeutig, welche Erstsprache(n) das Kind spricht (s. Teil B: Beschreibung der Zielgruppe). Vielleicht ist auch der zugrunde liegende Kern des Problems, dass es eine unterschwellige Tendenz gibt, Migrantinnen und Migranten dazu zu ermutigen, sich möglichst schnell an die vorherrschende Kultur anzupassen. Sie gelten als weniger geeignet, sich zu integrieren, wenn sie an ihrer Sprache und Kultur festhalten. Schülerinnen und Schüler werden gemeinhin dazu aufgefordert, sich auf Deutsch zu unterhalten, wodurch sie sich von ihrer (sprachlichen) Kultur

abwenden¹¹. Diese Herangehensweise untergräbt jedoch die Forderung jedes Erziehers, die Kinder „dort abzuholen, wo sie sind“. Auch die *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen* formulieren eine deutliche Aufforderung, die Erstsprache der Kinder wertzuschätzen:

Die Lehrkräfte bringen den Kompetenzen in den Herkunftssprachen und den kulturellen Erfahrungen der Kinder Interesse und Wertschätzung entgegen. Dies stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder und stellt eine Bereicherung für alle dar. Wo immer es möglich ist, sollte auf die Herkunftssprache(n) eingegangen werden, um die Entwicklung einer ausgebildeten und sprachbewussten Zweisprachigkeit zu fördern, um Vermittlungshilfen zu schaffen und um vorhandene Sprachfähigkeiten auch als Basis für das Deutsch lernen zu aktivieren (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 2008: 14).

In der Forschung ist man sich über die Bedeutung der Erstsprache für die gesamte persönliche und schulische Entwicklung und ihrer identifikationsbildenden Rolle weitestgehend einig (für einen Überblick über die Forschungsergebnisse vgl. Baker 2000 und Cummins 2000):

- Kinder, deren Erstsprache gut ausgebildet ist, können auf bereits ausgebildete Konzepte (metasprachliche Fähigkeiten) aufbauen.
- Der Spracherwerb zweier Sprachen kann sich gegenseitig positiv beeinflussen. Der Wissenstransfer über Begriffsbildungen oder sprachliche Strukturen funktioniert in beide Richtungen.
- Die Fähigkeiten in beiden Sprachen sind eng miteinander gekoppelt und nicht unabhängig voneinander zu sehen.
- Die Förderung der Erstsprache verbessert zum einen den Erwerb der Zweitsprache und zum anderen die weitere Entwicklung der Erstsprache.
- Die Förderung der Erstsprache behindert nicht den Erwerb der Zweitsprache. Studien belegen sehr deutlich die Vorteile zweisprachiger Erziehung.
- Lange Zeit galt in der Forschung, dass die Erstsprache *vor* dem Erwerb der Zweitsprache stabilisiert werden sollte (vgl. z.B. Steinmüller 1981). Heute empfiehlt man einen möglichst frühen doppelten Spracherwerb (vgl. Stölting 2001).

¹¹ Es soll an dieser Stelle nicht unterschlagen werden, dass es Schulprogramme (so genannte Spracherhaltungsprogramme) gibt, die dieser Tendenz entgegen wirken. Diese sind aber nicht die Regel und werden außerdem nur für Mehrheitssprachen angeboten.

- Je weiter der Erwerb in der Erstsprache fortgeschritten ist, desto stärker ist der Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Generell gilt, dass ähnliche Strukturen in der Erst- und Zweitsprache (phonetisch, semantisch, strukturell) hilfreich beim Erlernen sind. Unterschiede dagegen bereiten den Lernenden größere Schwierigkeiten und sollten gesondert betrachtet werden.
- Die Erstsprache der Kinder kann schnell verloren gehen, wenn sie sie in der Schule nicht sprechen dürfen und auch die Umgebung der Kinder die Sprache nicht vorherrschend spricht. Die Kinder können eventuell noch rezeptive Fähigkeiten in ihrer Sprache erhalten, werden aber in der Umgebungssprache bzw. Zweitsprache kommunizieren. Die Kinder werden ihren Kulturen entfremdet und leben mit einem sprachlichen Graben zwischen sich und ihren Eltern.

Wir haben über die Bedeutung der Erstsprache für die Persönlichkeit und auch für das Erlernen der zweiten Sprache gesprochen. Wie sieht nun die Umsetzung der Theorie in den Schulalltag aus? Zunächst sind die Kinder als zweisprachige Kinder zu akzeptieren. Ihre Erstsprache ist nicht als Hilfsmittel zu sehen, das den Erwerb der Zweitsprache unterstützt. Vielmehr kommt ihr ein eigenständiger Status zu, der im Unterricht widergespiegelt werden sollte. Dabei reicht es nicht aus, dass die Lehrkräfte passiv die Existenz der verschiedenen Herkunftssprachen dulden. Sie müssen aktiv die Sprachen „in ihre Klassenzimmer“ holen. Aus naheliegenden Gründen ist es nicht möglich und auch nicht notwendig, dass die Lehrkräfte dabei die Herkunftssprachen der Kinder beherrschen. Es gilt, Anregungen zu schaffen, damit sich die Kinder mit ihrer Erstsprache und ihrer Zweitsprache beschäftigen¹² und sich vielleicht sogar bewusst mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten auseinandersetzen können. Dabei können konkrete Mittel sein:

- das Aufhängen von Plakaten in den verschiedenen Sprachen
- das Schreiben zweisprachiger Texte
- das Schreiben persönlicher zweisprachiger Wörterbücher

¹² In Anhang II findet sich eine Zusammenstellung kontrastiver Materialien zu einigen relevanten Erstsprachen. Diese Sprachvergleiche beinhalten besonders die Bereiche des Deutschen, die – je nach Herkunftssprache – besondere Bedeutung verdienen. Sie können den Lehrkräften dabei helfen, sprachbetrachtende Anregungen für den Deutschunterricht zu schaffen.

- das Implementieren von Begrüßungs- und Verabschiedungsphrasen der verschiedenen Sprachen in den Unterricht
- das Singen von Liedern in den verschiedenen Sprachen etc.

Es geht dabei nicht unbedingt um gezielte Lernerfolge in der Zweitsprache. Es geht um ein authentisches Interesse der Lehrkräfte an der (sprachlichen) Kultur und damit an der Identität der Kinder, darum, eine Lernatmosphäre zu generieren, in der sich das Kind geschätzt fühlt.

4. Methoden der Alphabetisierung

Die hier behandelte Zielgruppe lässt sich nicht in die gängigen, streng voneinander getrennten Forschungsfelder einsortieren. Diese wären auf der einen Seite die Sprachdidaktik des Primarstufenbereichs und auf der anderen Seite die Alphabetisierungsforschung in der Erwachsenenbildung, die vielfältig interdisziplinär angesiedelt ist. Natürlich haben wir es nicht mit Erwachsenen zu tun, aber trotzdem ist es ratsam, sich die Ergebnisse aus der Alphabetisierungsforschung näher anzuschauen, denn es handelt sich nicht um herkömmliche Schülerinnen und Schüler, die mit ca. sechs Jahren und mit mehr oder weniger Erfahrungen in der deutschen Schriftsprache eingeschult werden. Unsere Zielgruppe ist zumeist älter (zehn oder elf Jahre bereits) und verfügt über sehr unterschiedliche Erfahrungen mit Schrift: Erfahrungen mit einem anderen Schriftsystem, z.B. dem Kyrillischen; Erfahrungen mit der lateinischen Schrift, z.B. dem Rumänischen; keine Erfahrungen mit Schrift. Zudem lassen sich viele Merkmale der erwachsenen Analphabeten auf die Kinder übertragen, so finden wir insbesondere auch hier eine Notwendigkeit zur Förderung einer besonders stabilen und wohlwollenden Lernatmosphäre (mit der Charakterisierung der Zielgruppe befasst sich eingehend Teil B des vorliegenden Konzeptes). Wir stellen im Folgenden Ergebnisse aus den unterschiedlichen Forschungsdisziplinen vor, die unseres Erachtens hilfreich bei der Alphabetisierung der Zielgruppe sind.

4.1 Verwirrung aufgrund der Methodenvielfalt

Was angesichts der heterogenen Lernergruppe ratsam ist, nämlich ein breites Wissen an Methoden für den Alphabetisierungsunterricht, um angemessen auf

die unterschiedlichen Bedarfe und Lernertypen eingehen zu können, ist zunächst einmal sehr verwirrend, denn die Methodenlandschaft ist vielfältig: Buchstabiermethode, analytische Methoden, synthetische Methoden, Sinnlautmethode, Morphemmethode, Silbenmethode usw. Eine Klassifizierung scheint hilfreich zu sein. Zum einen gibt es die Methoden, die sich über den *Baustein* als zentralen Lerngegenstand definieren. Hierunter fallen z.B. die Buchstabiermethode (= Buchstabe), die Lautiermethode (= Laut) oder die Silbenmethode (= Silbe).

Ein besserer Zugang zum Verständnis und damit auch zur Klassifizierung ist aber die *psychisch-kognitive Tätigkeit* der Lernenden. So kommt es zu folgender Differenzierung: In der Assoziationspsychologie geht man davon aus, dass sich aus Teilvorstellungen Gesamtvorstellungen entwickeln. Darauf basiert die Annahme, dass sich aus den kleinsten Einheiten größere Einheiten bilden lassen (synthetische Methoden). Umgekehrt formuliert die Wahrnehmungspsychologie einen anderen Lernprozess. Hier postuliert man eine ganzheitliche Wahrnehmung von z.B. Schriftbildern, die sich in immer kleinere Einheiten zergliedern lassen (analytische Methoden).

Synthetische Methoden

Die synthetischen Methoden gehen also immer von der kleinsten Einheit aus. Diese kann – je nach theoretischer Auffassung des Gegenstandes Schrift – unterschiedlich sein. Geht man von Buchstaben und Lauten als kleinste Einheiten der Schrift aus, so verfolgt man den methodischen Weg der Anlaut- bzw. Lautiermethode. Sieht man jedoch Silben als kleinste Einheiten an, geht man nach der Silbenmethode vor. Beide Methoden haben wir bereits in Abschnitt A.2.2 vorgestellt.

Analytische Methoden

Die Vertreter der analytischen Methoden gehen davon aus, dass das Sehen und Erkennen zunächst auf Ganzheiten gerichtet ist. So vermitteln sie nach der Ganzwort- bzw. Ganzsatzmethode eine Kopplung von Sprachwort, Schriftwort und Bedeutung und zergliedern sie dann erst in kleinere Einheiten. Diese Methode konnte sich in der Praxis nie etablieren, da sie zu viele Nachteile beinhaltet. Jedoch kann sie im Sinne der Metho-

denvielfalt den Unterricht bereichern, indem z.B. alltagsrelevante Wörter als Ganzes eingeführt werden.

Neben dem Prinzip der Methodenvielfalt gilt für die Arbeit mit heterogenen Lernergruppen vor allem die Notwendigkeit zur Durchführung eines binnendifferenzierten Unterrichts. Hierbei ist die Lernstandsbestimmung (s. hierzu Abschnitt A.5: Kompetenzen erfassen und Lernstände bestimmen) bei den Schülern von zentraler Bedeutung. Zunächst ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, das vorhandene schriftsprachliche Wissen der Schüler zu erfassen, um eine passgenaue Förderung und unterrichtliche Angebote anbieten zu können. Für Schulanfänger im Allgemeinen, aber auch für die hier behandelte Zielgruppe im Besonderen gilt, dass auf der einen Seite vorhandenes Buchstabenwissen ausgebaut werden muss und auf der anderen Seite bei schriftunkundigen Kindern zunächst einmal das Konzept der Schrift, nämlich der Buchstabe als Symbol, vermittelt werden muss.

Hierzu empfiehlt *Wildemann* (2010: 78f) folgende Vorgehensweise:

1. Schritt – Aufmerksamkeit für Symbole schulen durch:

- Umfassen von Symbolen aus dem näheren Umfeld wie Schriftzüge (z.B. Coca Cola) und Zeichen (z.B. für Parkplatz)
- Sensibilisierung für Symbole, z.B. Autokennzeichen sammeln
- Symbole von anderen grafischen Elementen unterscheiden lernen (z.B. Differenzierung zwischen Bildern und Zeichen)

2. Schritt – Bedeutungsfunktion der Schrift erkennen durch:

- Vorlesesituationen, in denen explizit zwischen Bildern und Geschriebenem unterschieden wird
- Bezeichnungen als etwas bedeutsames verstehen, z.B. Beschriftungen im Klassenraum und der eigenen Schulmaterialien
- Funktionen von Beschriftungen sichtbar machen, z.B. Besitzanzeige (z.B. Beschriftung persönlicher Gegenstände), Bezeichnungen (z.B. Fachräume in der Schule wie der Musikraum), Funktion (z.B. WC für Toilette)

3. Schritt – Buchstaben im Gebrauch der Schrift kennen lernen:

- Sammeln von Wörtern, in denen bestimmte Buchstaben vorkommen: Ausschneiden aus Zeitungen, Abschreiben aus der Umgebung, Suchen im Wörterbuch
- Frühe erste Schreibversuche (auch mithilfe der Anlauttabelle)
- Forscheraufgaben zu Schrift und Buchstaben: z.B. Finde heraus wie viele F in dem Wort Schiff vorkommen

4. Schritt – Buchstaben extrahieren:

- Erst jetzt sollten Buchstaben als Einzelphänomene herausgelöst und bei Bedarf durch graphomotorische Übungen (Formen, Nachspuren usw.) und Aufgaben zur visuellen Wahrnehmung geschult werden.

Zusammenfassend empfehlen wir in diesem Rahmen folgende methodische Vorgehensweisen zur Alphabetisierung:

- Das Einsetzen verschiedener Methoden ist den heterogenen Gruppenstrukturen angemessen.
- Durch eine vorausgehende Diagnostik muss der Lernstand erfasst werden und wird binnendifferenzierter Unterricht erst möglich. Hierauf baut sich eine passgenaue Förderung auf.
- Es muss zwischen buchstabenkundigen und -unkundigen Kindern unterschieden werden. Buchstabenkenntnisse sind zu erweitern; schriftunkundigen Kindern muss zunächst das Symbolhafte der Schrift verständlich gemacht werden.

4.2 Materialien zur Alphabetisierung¹³

Schriftspracherwerb ist in den Lehrwerken für die Primarstufe im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zumeist ein integrativer Bestandteil eines Gesamtlehrwerks zum Spracherwerb in der Zielsprache, so z.B. in „Tamtam“ (Hueber) oder in „Die ABC Detektive“ (Gilde Verlag). Es findet sich kein DaZ-Lehrwerk, das explizit auf die Entwicklung der Schriftsprache ausgerichtet ist.

¹³ Eine sehr ausführliche Materialiensammlung zum allgemeinen DaZ-Unterricht findet sich in Anhang V.

Das wäre auch gar nicht wünschenswert. In der gängigen Praxis werden zudem oftmals Methoden und Materialien aus der Erstalphabetisierung von Kindern mit Deutsch als Erstsprache verwendet (z.B. die in den Regelklassen verwendeten Anlauttabellen).

Die folgenden Empfehlungen sind nach verschiedenen thematischen Schwerpunkten aufgeführt. Sie sollen in erster Linie Impulse geben, Mehrsprachigkeit aktiv und kreativ in den Unterrichtsalltag einzubeziehen.

Schriftspracherwerb

- **Friedrich, G./de Galgóczy, V. (2006):** Komm mit ins Buchstabenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Buchstaben. Freiburg i. B.: Christophorus (inkl. Audio-CD mit allen Buchstabenliedern).

Zielgruppe: Vorschulkinder und Schulanfänger. Buch mit Geschichten, Liedern, Reimen und Spielen zu den einzelnen Buchstaben des Alphabets, die im Buchstabenland wohnen, dazu zahlreiche Ideen zum kreativen Sich-herantasten an die Schriftkultur, inkl. Audio-CD mit den Buchstabenliedern. Zusatzmaterial: Buchstabenpuppen.

Erstsprachen einbeziehen und Mehrsprachigkeit fördern

Zwar entsprechen die folgenden Materialien nicht der Herkunftssprache unserer Zielgruppe, jedoch bieten sie wichtige Anregungen für die kreative Einbeziehung der Herkunftssprachen und Ideen für eine mögliche didaktische Einbettung in den Unterricht.

- **TRIO.** Lesen und Lernen in drei Sprachen + Trio im Unterricht: <http://www.trio.co.at> [Juni 2011].

Trio ist eine Zeitschrift mit Texten in Deutsch, Bosnisch/Serbisch/Kroatisch und Türkisch. Sie ist für den Einsatz in mehrsprachigen Klassen der Jahrgangsstufen 2 bis 6 konzipiert worden. Trio ist eine österreichische Zeitschrift und orientiert sich daher an den Lehrplan der dortigen Grundschulen (Volksschulen). Trotzdem ist sie für den Einsatz in deutschen Klassenzimmern sehr interessant. Es finden sich verschiedene Textsorten darin, Lesetexte sowie Sachtexte. Das Besondere ist, dass die Texte keine reinen Überset-

zungen aus dem Deutschen darstellen, sondern eigenständige Textkonstruktionen sind, die sich auch inhaltlich ergänzen und zu einem Sprachenvergleich motivieren.

Deutschsprachige Lehrkräfte, die die anderen Sprachen nicht verstehen, können eine komplette deutsche Version als PDF herunterladen (vgl. <<http://www.trio.co.at>> [Juni 2011]).

Darüber hinaus werden auch unterrichtsbegleitende Materialien vertrieben.

- **Beaumont, E.** (2004): Dein buntes Wörterbuch Deutsch – Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Köln: Fleurus + Dein buntes Wörterbuch Deutsch – Türkisch (mit österreichischen Begriffen). Köln: Fleurus. Die Reihe „Bunte Wörter“ enthält viele Themen und Zusatzmaterialien, wie z.B. eine Projektkassette. Diese enthält neben einem Satz Wörterbücher auch Arbeitsmaterialien und didaktische Begleithefte. Daneben regen Unterrichtsimpulse, wie das Erstellen eines mehrsprachigen Memorys, zur bewussten Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sprachen an. Die Reihe „Bunte Wörter“ soll die Alphabetisierung in den Erstsprachen fördern, zugleich aber auch den Kindern und den Lehrkräften die sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer erfahrbar machen.
- **Schader, B.** (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Bildungsverlag EINS/Orell Füssli. Der erste Teil des Handbuchs erläutert die theoretischen Hintergründe der Arbeit in mehrsprachigen Klassen. Der Schwerpunkt liegt auf der Beschreibung von Möglichkeiten, den Unterricht interkulturell zu öffnen. Der zweite Teil beschäftigt sich dagegen mit der Unterrichtspraxis. Er enthält 101 konkrete Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I, die das ganze Spektrum von kleinen Spielformen bis hin zu größeren Projekten umfassen. Sämtliche Unterrichtsvorschläge sind detailliert beschrieben und praxiserprobt.

- **Schader, B./Obrist, J. (1999):** Hilfe! Help! Aiuto! Zürich: Bildungsverlag EINS/Orell Füssli.

Im Vordergrund steht eine Geschichte mit und über Sprachen und den kreativen Umgang mit ihnen. Der Wortschatz und der Satzbau sind sehr einfach gehalten. Das (Bilder-)Buch ist mit humorvollen, farbigen Bildern ausgestattet. Der Text gibt bereits einige Anregungen für einen aufmerksamen, bewussten und kreativen Umgang mit Sprachen und Varietäten, die darüber hinaus in einem ausführlichen didaktischen Begleitheft aufgegriffen und weitergeführt werden. Darin finden sich auch die Übersetzungen des Lesetextes in Englisch und Französisch sowie in die wichtigsten Migrationssprachen (Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Türkisch).

Im didaktischen Begleitheft macht *Schader* zahlreiche Vorschläge zur Arbeit mit seinem Buch. Seine methodischen Hinweise betreffen einerseits die adäquate Förderung von Lesefreude, Sprachbewusstheit und Sprachreflexion, andererseits die Unterstützung eines elementaren Deutscherwerbs bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen sowie Überlegungen zum sinnvollen Einsatz der Übersetzungen im Unterricht.

- **Ulich, M. /Oberhuemer, P. (Hg.) (2005):** Es war einmal, es war keinmal... Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim/Basel: Beltz, 4. Aufl.

Das Lesebuch umfasst Märchen und Erzählungen aus verschiedenen ost- und südeuropäischen Sprach- und Kulturräumen in Originalsprache und deutscher Übersetzung. So erfahren die Kinder etwas über den Zauberer Giro aus Italien oder den Jäger Ahmet aus der Türkei. Die Geschichten sind mit einer Altersangabe versehen.

Zusätzlich werden Anregungen zu weiterführenden Aktivitäten (Lieder lernen, etwas kochen, eine Puppe basteln, szenisches Spiel u.a.) gegeben. Außerdem geben die Autoren kurze Einführungen in die kulturspezifischen Erzähltraditionen.

- **Ulich, M. /Oberhuemer, P. (Hg.) (2005):** Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Wein-

heim/Basel: Beltz, 6. Aufl.

Dieses multikulturelle Spiel- und Arbeitsbuch bietet neben Spielen, Liedern und Tänzen auch Familiengeschichten aus vielen unterschiedlichen Kulturen; mit vielen praktischen Anregungen für eine multikulturelle Arbeit mit deutschen und ausländischen Kindern. Dazu gibt es kulturkundliche Informationen, Bilderbuchempfehlungen und vieles mehr.

Informationen über Sprachen

- **Sprachensteckbriefe** <www.sprachensteckbriefe.at> [Juni 2011]. Das österreichische Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur verantwortet diese Internetseiten. Die Sprachensteckbriefe geben einen knappen Überblick über Verbreitung, Geschichte und Struktur einzelner Sprachen. Zusätzlich sind PDF-Dokumente zum Herunterladen bereitgestellt, die die Sprachen sehr ausführlich vorstellen. Zu jeder vorgestellten Sprache ist zudem eine Lese- und Hörprobe verfügbar. Darüber hinaus gibt es Hilfestellungen zur unterrichtlichen Praxis in mehrsprachigen Klassen, Bücherempfehlungen und Informationen über verschiedene Projekte aus dem österreichischen Schulalltag. Zurzeit finden sich Informationen zu 17 Sprachen auf den Seiten. Darunter alle gängigen Mehrheitssprachen (außer Englisch), aber auch die Sprachen unserer Zielgruppe: Rumänisch, Bulgarisch und Romani. Allerdings bieten diese Seiten keinen Vergleich zwischen den einzelnen Sprachen und dem Deutschen.
- **Phonetik International** <www.phonetik-international.de> [Juni 2011]. Auf den Seiten von Phonetik international finden sich kontrastiven Studien zu zurzeit 35 Sprachen. Darunter auch Sprachenvergleiche zwischen dem Bulgarischen und dem Deutschen und dem Rumänischen und dem Deutschen. Die Studien vergleichen die phonetischen und phonologischen Merkmale einer Sprache mit denen des Deutschen. Des Weiteren geben sie Empfehlungen für den Unterricht.

Weitere Materialien

- **Schwarz, H. (2005):** Märchen aus 16 Ländern zum Mitmachen. Vorlesen, Erzählen, Singen. Weinheim/Basel: Beltz, 2. Aufl.

Den Hauptteil des Buches machen 25, vom Autor neu erzählte Märchen aus. Eingebunden sind hier jeweils mit Noten versehene Lieder, die sich nicht nur zum Mitsingen, sondern auch zum Mitklatschen, -spielen oder in anderer Weise zum rhythmischen Unterstreichen eignen, ohne dass von dem eigentlichen Märchen zu sehr abgelenkt wird.

Vorangestellt sind jeweils prägnante Zusammenfassungen der Märchen. Im Anschluss an die Erzählungen finden sich kurze didaktische Beschreibungen, die helfen, andere kreativ-musikalische Elemente wie theaterpädagogische Möglichkeiten einzubauen. Die Zielgruppe der Märchen umfasst vier- bis zehnjährige Kinder.

Durch die Auswahl der Märchen aus verschiedenen Kulturen – allerdings auf Deutsch erzählt – lassen sich gut Vergleiche anstellen und interkulturelle Themen in den Unterricht einbeziehen.

5 Kompetenzen erfassen und Lernstände bestimmen

Diagnostik ist in der Alphabetisierung Erwachsener ein ungeliebtes Thema. Viele Lehrkräfte wehren sich dagegen, weil ihre Lerner zu viele negative Schulerfahrungen durch abwertende Bewertungen sammeln mussten. In der Schule hingegen sind Lernstandsdiagnosen und Leistungsbewertungen sozusagen ein Alltagsgeschäft und für Lehrkräfte wie Schüler ein normaler Vorgang. Trotzdem gibt dieser Bereich auch im Umfeld Schule oft Anlass zu Diskussionen und kritischen Auseinandersetzungen, denn Leistungen von Schülerinnen und Schülern zu bewerten ist auch hier sensibel zu handhaben.

Grundsätzlich gilt aber, dass nur dort eine gezielte und sinnvolle Förderung ansetzen kann, wo fundierte Kenntnisse über den Sprach- bzw. Schriftsprachstand der Schüler vorliegen. So fordert auch Landesregierung in den *Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*:

„Um die jeweilige Lernausgangslage zu ermitteln, sind fortlaufende Beobachtungen der Lernentwicklung sowie Sprachstandserhebungen in regelmäßigen Abstän-

den als Grundlage für die individuelle Förderung unumgänglich“ (Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 2008: 14).

5.1 Allgemeines zu Testverfahren

Zunächst ist wichtig zu verstehen, dass die Verfahren zur Sprach- bzw. Schriftsprachmessung keinerlei Rückschlüsse auf die kognitive Entwicklung der Kinder zulassen. Daher können diese Testinstrumente immer nur zur Planung der weiteren *sprachlichen* Förderung eingesetzt werden und nicht etwa um einen Ausschluss aus Regelklassen zu erwirken oder gar die Versetzung in eine Förderschule zu rechtfertigen.

Darüber hinaus stellen Sprachstandstests immer nur den punktuellen Stand der Entwicklung dar. Sprachliche Entwicklung ist aber immer ein linearer Prozess, daher kann keine Aussage über zukünftige Sprachentwicklung gemacht werden. Dies ist bei der Auswertung zu berücksichtigen.

Generell muss zwischen standardisierten bzw. formellen Tests und informellen Tests unterschieden werden. Formelle Testverfahren haben eine Erprobungsphase durchlaufen und sind anhand einer repräsentativen Stichprobe für eine bestimmte Zielgruppe und Altersstufe normiert, also sozusagen geeicht. Das bedeutet, dass Aussagen aus diesen Testverfahren tatsächlich nur über genau diese Zielgruppe gemacht werden können. Beispielsweise kann das bekannte Instrument zur Sprachstandsdiagnose im Elementarbereich „Delfin 4“ nur mit vierjährigen Kindern durchgeführt werden. Weiterhin gilt für standardisierte Testverfahren, dass sie die drei Hauptgütekriterien Objektivität (Unabhängigkeit der Ergebnisse von durchführenden Personen oder Untersuchungssituationen), Reliabilität (Zuverlässigkeit der Messung) und Validität (Tauglichkeit des Instruments zu messen, was es zu messen beabsichtigt) erfüllen müssen. (Eine ausführliche Erklärung zu den Gütekriterien findet sich in Kniffka/Siebert Ott 2007: 118f).

Informelle Testverfahren dagegen sind nicht normiert. Zumeist handelt es sich um sogenannte Screening-Verfahren oder Beobachtungsbögen. Der Vorteil ist, dass sie nicht für eine bestimmte Zielgruppe erprobt wurden und daher flexibler einsetzbar sind. Auch müssen sie nicht so exakt durchgeführt werden, wie standardisierte Erhebungsinstrumente es verlangen. Nachteilig ist aber, dass ihre Aussagekraft nicht so eindeutig und weitreichend sein kann,

wie formelle Verfahren es zulassen (wie z.B. die Einbürgerung aufgrund von Sprachtests oder die Bewilligung des Hochschulbesuchs).

Bei Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, muss das gesamte Sprachvermögen überprüft werden – also nicht nur die Kompetenzen in der Erst- und in der Zweitsprache, sondern auch das Verhältnis der beiden Sprachen zueinander. Es gibt kein standardisiertes Verfahren, das diese Multilingualität in ihrer Ganzheit messen könnte. Dies ist aber auch ein sehr hoher Anspruch, dem kein einzelnes Testinstrument gerecht wird. So konstatiert *Fried*:

„Abschließend ist festzustellen, dass es einen beachtlichen Vorrat an Spracherfassungsverfahren gibt. Keines darunter kann allerdings beanspruchen, alle derzeit vorgebrachten Anforderungen an ein solches Instrument zu erfüllen. Damit sehen sich ErzieherInnen und LehrerInnen vor die Aufgabe gestellt, aus dem gegebenen Repertoire dasjenige Verfahren auszuwählen, das die ihm zugedachte Funktion am besten erfüllen kann“ (Fried 2004: 86).

Bei der Auswahl eines geeigneten Testinstruments ist also zu überlegen, welche Kompetenzen man überprüfen möchte und welches Verfahren sich genau dafür eignet. Einen kritischen Überblick über Sprachstandsfeststellungsverfahren geben z.B. *Reich* 2003, *Fried* 2004 und *Roth* 2007. Unter Umständen müssen für das Erfassen verschiedener Kompetenzen mehrere Verfahren miteinander kombiniert werden.

Im Folgenden sollen einige Verfahren vorgestellt werden, die sich für die hier thematisierte Zielgruppe eignen.

5.2 Testverfahren

Bärenstark¹⁴

Das Erhebungsinstrument enthält Materialien zur Erfassung *des deutschen* Sprachstandes und einen Teil mit Erläuterungen zu eventuell festgestellten Sprachstörungen. Im Einzelnen werden die Sprachrezeption und die Sprachproduktion detailliert eingeschätzt sowie die Artikulation, der Wortschatz, die Wortbildung und der Satzbau unter förderdiagnostischen Aspekten beschrieben. Festgestellt werden damit nicht nur die Defizite, sondern auch die Stärken des einzelnen Kindes in bestimmten

¹⁴ Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg.) (2002): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. Berlin

sprachlichen Bereichen. Darüber hinaus gibt es Anregungen für eine gezielte Förderung der Kinder. Die Testung dauert ungefähr 30 Minuten. Mithilfe eines Punktesystems werden im Anschluss die Äußerungen des Kindes ausgewertet.¹⁵

Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache (LiSe-DaZ¹⁶)

LiSe-DaZ misst den Sprachentwicklungsstand des Deutschen bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen. Das Verfahren ist für Kinder von drei bis sieben Jahren normiert. Zwar ist unsere Zielgruppe mehrteilig älter, doch manche Kinder fallen noch in diese Altersspanne.

Das Verfahren misst zentrale morphologische, syntaktische und semantische Strukturen des *deutschen mündlichen Sprachgebrauchs*. Es erfasst dabei sowohl produktive wie auch rezeptive Fähigkeiten.

Das Verfahren ist so konzipiert, dass es ohne vertiefte linguistische und testpsychologische Kenntnisse verwendet werden kann, und daher für Lehrkräfte geeignet. Die Durchführung dauert ungefähr 20 bis 30 Minuten.

BAKO¹⁷

Der BAKO ist bislang (bis LiSe-DaZ veröffentlicht wird) das einzige standardisierte Testverfahren für den Grundschulbereich. Er misst die Basiskompetenzen für Lese- und Rechtschreibleistungen, bezogen auf die Klassen 1 bis 4. Auch der BAKO geht von der Annahme aus, dass die sogenannte phonologische Bewusstheit, das heißt die Fähigkeit, Lautstrukturen der gesprochenen Sprache zu erkennen (s. Abschnitt A.2.3), mit der Entwicklung von Lese-Rechtschreibleistungen in enger Verbindung steht. Schwächen beim Erwerb und in der Entwicklung der Schriftsprache, im Lesen und Schreiben fallen zwar nicht zwangsläufig, aber doch

¹⁵ Für eine kritische Auseinandersetzung mit Bärenstark vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2003.

¹⁶ Schulz P./Tracy R.: LiSe-DaZ (noch nicht veröffentlicht): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache.

Das Testverfahren soll im Sommer 2011 erscheinen (Stand Juni 2011). Nähere Informationen unter: <www.lise-daz.de> [Juni 2011].

¹⁷ Hasselhorn M./Marx H./Schneider W. (Hg.) (2003): BAKO 1–4. Basiskompetenzen für Lese-Rechtschreibleistungen. Ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit vom ersten bis vierten Grundschuljahr. Göttingen: Beltz.

vielfach mit Schwächen im phonologischen Bewusstsein zusammen. Mit dem BAKO lassen sich die Schwere und die spezifische Ausprägung einer solchen Störung bei Grundschulkindern untersuchen und gleichzeitig lässt sich der Förderbedarf gezielt ermitteln.

Sismik¹⁸

Ursprünglich wurde Sismik für den Einsatz im Elementarbereich (bis zum Schuleintritt) konzipiert. Da es sich aber um einen informellen Beobachtungsbogen handelt, der nicht für eine Altersgruppe normiert ist, kann er auch für unsere Zielgruppe eingesetzt werden. Dies allerdings nur, wenn noch keine Literalisierung im eigentlichen Sinne stattgefunden hat.

Sismik erfasst sprachliche Kompetenzen (des Deutschen) von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Hierbei geht es in erster Linie um mündliche Sprachkompetenzen und erste Erfahrungen mit Schriftsprache. Die Beobachtungen beziehen sich unter anderem auf folgende Themenfelder: sich einbringen im Gesprächskreis, eine Geschichte nacherzählen oder ein Gedicht aufsagen, deutliches Sprechen, Satzbau, Wortschatz usw. Das Sprachvermögen des Kindes in der Erstsprache wird zwar nicht systematisch erfasst, aber doch thematisiert, so dass hier erste Hinweise zur bisherigen Literacyerfahrung sichtbar werden, denn für die Beobachtung wurden bewusst auch Situationen im Zusammenhang mit Bilderbüchern, Erzählen und Schriftkultur ausgewählt.

Ein Begleitheft erläutert die Konzeption des Verfahrens, das Vorgehen bei der Beobachtung, die verschiedenen Ebenen der Nutzung und die Auswertungshinweise für den Beobachtungsbogen.

Screening-Modell für Schulanfänger¹⁹

Diese Verfahren stellt ein vierstufiges Screening-Modell für die Erfassung von *mündlichen Deutschkenntnissen* zum Zeitpunkt der Schuleinschreibung bzw. Schulanmeldung dar: Mit geringem organisatorischem und

¹⁸ Ulich, M./Mayr, T. (2003): Sismik. Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen (Beobachtungsbogen und Begleitheft). Freiburg: Herder.

¹⁹ Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hg.) (2005): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. Stuttgart: Klett.

zeitlichem Aufwand können Deutschkenntnisse von Kindern nichtdeutscher Herkunft qualifiziert festgestellt werden.

Die Stufen umfassen neben einem erweiterten Einschreibeverfahren noch ein Gespräch, in dem erste kommunikative Fähigkeiten festgestellt werden können, und Spielsituationen, die Redeanlässe bieten. Es ist allerdings nicht notwendig, dass ein Kind alle Stufen durchläuft. Bei ausreichenden Deutschkenntnissen kann das Verfahren schon nach den ersten beiden Stufen abgebrochen werden.

Lehrende mit und ohne Testerfahrung können feststellen, ob und welche Fördermaßnahmen notwendig sind. Zusätzlich zum eigentlichen Verfahren sind der Theoriehintergrund sowie ein Praxisteil mit einem umfassenden Materialanhang enthalten.

Schulanfangsbeobachtung nach Dehn/Hüttis-Graff²⁰

Durch verschiedene Lernbeobachtungen werden die schriftsprachlichen Erfahrungen der Kinder (mit der deutschen Schriftsprache) festgehalten. Ursprünglich wurde das Verfahren für Kinder entwickelt, die sich seit wenigen Wochen in der Schule befinden, um deren elementare Schriftkultur zu erfassen. Für unsere Zielgruppe ist es jedoch auch einsetzbar, da *erste Erfahrungen mit dem deutschen Schriftsystem* sichtbar gemacht werden. Die Lernbeobachtung besteht aus drei Teilen, dem „Leeren Blatt“ (schriftsprachliche Erfahrungen), dem „Memory mit Schrift“ (Symbolverständnis und Lesefähigkeiten) und der „Diagnose des Könnens“ (Buchstabenkenntnisse und Reimverständnis). Dem gesamten Verfahren liegt eine kompetenzorientierte Vorgehensweise zugrunde. Im Gegensatz zu vielen anderen Messverfahren, die eher die Defizite aufzeigen, wird hier das Können in den Mittelpunkt gestellt.

Die überarbeitete Version der Lernbeobachtung aus dem Jahr 2006 verfügt zusätzlich zu den Beobachtungsfeldern über Beobachtungsbögen.

Leider finden sich für den Großteil unserer Zielgruppe *keine* passgenauen Verfahren, die die Erstsprachfähigkeit messen: Zwar überprüfen HAVAS 5²¹ und

²⁰ Dehn, M./Hüttis-Graff, P. (2006): *Zeit für die Schrift 2. Beobachtung und Diagnose*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

SCREEMIK²² die erstsprachlichen Kompetenzen, jedoch sind sie zum einen für jüngere Kinder (bis sieben Jahre) normiert und zum anderen erfassen sie nicht die Erstsprachen unserer Zielgruppe. Des Weiteren gibt es bislang kein Instrument, das spezifische Sprachentwicklungsstörungen in der Erstsprache und damit auch in der Zweitsprache aufzeigt. Daher kann häufig nicht geklärt werden, ob es sich bei den Sprachauffälligkeiten um eine spezifische Sprachentwicklungsstörung oder um Auffälligkeiten in einem normalen Zweitspracherwerbsprozess handelt²³.

6 Theoretisches zum Zweitspracherwerb

Es gibt zum gegenwärtigen Zeitpunkt leider noch keine Theorie, die den Zweitspracherwerb umfassend und vereinheitlichend erklären kann. Verschiedene Erklärungsansätze stehen sich gegenüber und keiner kann der Komplexität des Vorgangs gerecht werden. Trotzdem liefern die Theorien Ansatzpunkte für ein tieferes Verständnis des Erwerbsprozesses und damit auch die Möglichkeit zur spezifischen Förderung der Zweitsprachenlerner.

6.1 Identitätshypothese

Die These *Chomskys*²⁴ zugrunde legend, dass der Spracherwerbsprozess bereits im Menschen angelegt ist, geht die Identitätshypothese davon aus, dass der Erwerb der Erstsprache und der der Zweitsprache im Wesentlichen gleich ablaufen. Das heißt, dass in dieser theoretischen Betrachtung das sprachliche

²¹ HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei fünf- bis siebenjährigen Kindern) ist ein Instrument zur Erfassung des Sprachstandes von Kindern in einer oder in mehreren Sprachen. Es ermöglicht die Messung des Sprachstandes der Kinder in insgesamt acht Sprachen: Deutsch, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch (vgl. Reich, H. H./Roth, H.-J. (2004): Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger – HAVAS 5. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg).

²² Computergestütztes Screening der Erstsprachfähigkeit bei Migrantenkindern für Russisch und Türkisch. Es ist normiert für Kinder von 4; 0 bis 5; 11 Jahre. (Literatur zu SCREEMIK: Wagner, L. (2006): Computergestütztes Screening der Erstsprachfähigkeit von Migrantenkindern – SCREEMIK. In: Forum Logopädie, 22–27).

²³ Derzeit läuft dazu das Projekt „Sprachdiagnostik bei mehrsprachigen Kindern“ an der Universität zu Köln, Forschungsinstitut und Beratungsstelle für Sprachrehabilitation, unter Leitung von Prof. Dr. H.-J. Motsch und Prof. Dr. R. Romonath.

²⁴ Noam Chomsky ist einer der Begründer und der wohl berühmteste Vertreter der sogenannten Universalgrammatik. Diese postuliert, dass alle menschlichen Sprachen gemeinsamen grammatischen Prinzipien folgen und dass diese dem Menschen angeboren sind. Das heißt, dass die Veranlagung zum Spracherwerb in seiner Form und Struktur bei allen Menschen gleich ist. Diese Strukturen und dieses innere Regelwissen sind uns dabei genauso wenig bewusst wie andere biologische oder kognitive Voraussetzungen.

Vorwissen keinen besonderen Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache hat. *Dulay* und *Burt* identifizierten folgende Strategien, die sowohl für den Erst- wie auch für den Zweitspracherwerb empirisch belegt wurden: die Vereinfachung komplexer Strukturen, wie z.B. die Verwendung von Verben im Infinitiv (**Schule gehen*), die Übergeneralisierung von Regeln, wie z.B. die regelmäßige Bildung unregelmäßiger Verben in der Vergangenheit (**ich komme*), und die doppelte Markierung von Funktionen, wie z.B. die Kombination von Markierungen der Präteritumbildung regelmäßiger und unregelmäßiger Verben (**ich gosste die Blumen*) (vgl. *Dulay/Burt 1974*). Ursprünglich sollte die empirische Forschung von *Dulay* und *Burt* belegen, dass nur die wenigsten Fehler auf die Wechselwirkung zweier Sprachsysteme zurückzuführen sind. Letztlich erfuhr der Ansatz aber gerade deswegen Kritik: Die erhobenen Daten konnten den Transfer nicht ausschließen, so dass auch andere Lernprozesse akzeptiert werden müssen.

6.2 Kontrastivhypothese

Die Kontrastivhypothese geht von gegenteiligen Annahmen aus. Der Erwerb der Erstsprache beeinflusst nach dieser Theorie den Zweitspracherwerb massiv. Entwicklungsverläufe des Zweitspracherwerbs sind abhängig von der Struktur der Erstsprache. So wird angenommen, dass gleiche Strukturen und Regeln in beiden Sprachen richtig auf die Zweitsprache übertragen werden – es kommt zu einem sogenannten positiven Transfer. Im Gegensatz dazu verursachen Differenzen in den beiden Sprachen Lernprobleme und falsche Übertragungen – man spricht von negativem Transfer. Letztlich konnte die Kontrastivhypothese aber nicht die Komplexität des Aneignungsprozesses einer zweiten Sprache umfassend darstellen und auch Lernschwierigkeiten konnten auf der Grundlage eines systematischen Vergleichs zweier Sprachen nicht erklärt werden. Jedoch wird die Tatsache, dass es eine gegenseitige Beeinflussung von Erst- und Zweitsprache gibt, nicht angezweifelt. Auch in Abschnitt A.3: Rolle der Erstsprache im Unterricht wurde der Einfluss von der Erst- auf die Zweitsprache näher erläutert.

6.3 Interlanguagehypothese

Die Weiterentwicklung und Modifizierung der beiden oben genannten Theorien führte zur sogenannten Interlanguagehypothese, generiert von *Selinker* (vgl. Selinker 1972). Zunächst liegt der Hypothese die Feststellung zugrunde, dass sich der Erst- und der Zweitspracherwerb grundsätzlich voneinander unterscheiden. Insofern kann die Identifikationshypothese in ihrer reinen Form keinen Bestand haben. *Selinker* erklärt die Unterschiede im Verlauf des Aneignungsprozesses damit, dass beim frühkindlichen Erstspracherwerb angeborene Strukturen aktiviert werden, beim Zweitspracherwerb jedoch Psychostrukturen der allgemeinen Problemlösung für den Spracherwerb zuständig seien. Insofern integriert *Selinker* die beiden vorangegangenen Theorien. Doch darüber hinaus formuliert er weiter die These, dass der Zweitspracherwerb auf der Bildung einer Lernersprache (auch Interimssprache, Zwischensprache) basiert. Diese enthält Elemente aus der Erst- wie auch aus der Zweitsprache, aber auch Merkmale, die sich aus keiner der beiden Sprachen erklären lassen. Der Lernende hat mit seinen psychischen Ressourcen eine eigenständige Sprache entwickelt. Im weiteren Verlauf des Aneignungsprozesses gleichen sich Erst- und Zweitsprache aber immer weiter aneinander an.

7 Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen

Allgemein lässt sich feststellen, dass es viele Untersuchungen zu einzelnen grammatischen Phänomenen gibt, aber wenige zu mündlichen Kompetenzen, wie z.B. Diskursfähigkeit (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2007: 68). Zudem konstatieren *Kniffka* und *Siebert-Ott*:

„Was bislang aussteht, sind Untersuchungen und Erkenntnisse über Erwerbsprozesse, die im Regelunterricht stattfinden, also beispielsweise Erkenntnisse darüber, wie der Zweitspracherwerb eines Migrantenkindes, das am Regelunterricht einer deutschen Schule teilnimmt, abläuft“ (Kniffka/Siebert-Ott 2007: 68).

Die folgenden Faktoren gelten allgemein hin als anerkannt, jedoch ist man sich in der Verteilung und Gewichtung der einzelnen Punkte und der sich daraus ableitenden Konsequenzen für die Vermittlung der Zweitsprache nicht einig. Auch sind die aufgeführten Faktoren immer in komplexen Zusammenhängen wirksam und es ist daher schwierig, einzelne Aspekte isoliert zu untersuchen. Daher fehlen eindeutige empirische Befunde.

a) **Kognitive Variablen:** Die kognitiven Variablen umfassen Aspekte der Sprachlerneignung, der Intelligenz und des Lernstils. Auch die Sprachlernerfahrung spielt eine Rolle.

Der Faktor Sprachlerneignung ist – wie alle folgenden im Übrigen auch – nicht eindeutig geklärt. Empirische Studien weisen darauf hin, dass die Fähigkeit zur Sprachanalyse und die Kapazitäten des Arbeitsgedächtnisses Komponenten der Sprachlerneignung sind. Allerdings untersuchen diese Studien in erster Linie den schriftlichen Gebrauch von Sprache und daher ist die Aussagekraft im Hinblick auf kommunikative Fähigkeiten anzuzweifeln. Neuere Studien zeigen, dass gute Ergebnisse erzielt werden, wenn Grammatik indirekt vermittelt wird.

Auch der Einfluss von Intelligenz ist nicht eindeutig. Zwar zeigen Studien einen Zusammenhang zwischen Intelligenzquotient und Spracherwerb, jedoch messen Intelligenztests zumindest teilweise sprachanalytische, also metasprachliche Fähigkeiten. Daher fällt die Korrelation zwischen metasprachlichen Fähigkeiten und Intelligenzquotientem höher aus. Das sagt aber zunächst einmal nichts über kommunikative Fähigkeiten aus.

Dass der Lernstil zumindest einen indirekten Einfluss auf den Spracherwerb hat, wird nicht angezweifelt. Ebenso wenig wird die Existenz verschiedener Lernstile und Lernertypen in Frage gestellt. Daher die Forderung nach einem Unterricht, der darauf ausgerichtet ist, die Heterogenität der Lernstile abzudecken, damit alle Bedarfe gedeckt sind und jeder Lerner vom Unterricht profitieren kann.

b) **Affektive und attitudinale Variablen:** Die Faktoren, die unter affektive und attitudinale Variablen fallen, sind zahlreich und schwer bestimmbar. Persönlichkeitsmerkmale, Motivation und Einstellung bzw. Haltung zur Zielsprache/zum Zielland gehören zu diesen Variablen.

Motivation und Einstellung sind schwer voneinander zu trennen. Unter Motivation ist allerdings nicht zu verstehen, dass Schüler sich interessiert am Unterricht beteiligen. Dieses Interesse ist eher eine kurzfristige Motivation. Gemeint ist hier eine grundlegende Einstellung zum Ziel des Erwerbs. *Gardner* und *Lambert* unterschieden in ihrer Studie von 1992 zwei unterschiedliche Formen von Motivation: instrumentelle und integ-

rative Motivation. Instrumentelle Motivation liegt dann vor, wenn Lernende mit dem Erwerb einer Zweitsprache ein bestimmtes pragmatisches Ziel, wie bessere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt, verfolgen. Integrative Motivation bedeutet, dass ein Lerner durch den Erwerb der Zweitsprache eine Bereicherung seiner Persönlichkeit sieht oder eine bessere Integration in der neuen Sprachgemeinschaft anstrebt. Obwohl neuere Studien belegen, dass die Gründe für den Erwerb der Zweitsprache zu einem hohen Prozentsatz auf einer instrumentellen Motivation beruhen, gibt es Hinweise darauf, dass der Lernerfolg höher ist, wenn aus integrativer Motivation heraus gelernt wird (vgl. European Commission 2006: 30ff).

Dass Persönlichkeitsmerkmale ebenfalls eine Rolle beim (Sprachen-)Lernen spielen, ist gut vorstellbar. Extrovertierte Lerner beteiligen sich rege am Unterricht und das Gelernte wird durch den Kontakt mit nativen Sprechern der neuen Sprache aus dem Klassenzimmer transferiert und verinnerlicht. Introvertierte Lerner haben oftmals Sprechangst und hemmen damit den Erwerbsprozess. Jedoch wirken derartige Merkmale immer in komplexen Zusammenhängen und können somit nicht eindeutig fixiert und untersucht werden. Vorläufig lässt sich nur feststellen, dass die Persönlichkeit eines Lerners auf sein Lernverhalten Auswirkungen hat und dadurch auch den Lernerfolg beeinflusst.

- c) **Alter:** Das Alter von Lernenden lässt sich schlecht als Einflussfaktor von anderen Faktoren isolieren. Es kommen zusätzlich zu viele andere Aspekte, wie Lernstil, kognitive Variablen, Motivation, hinzu. Trotzdem lassen sich einige Aussagen zur Variable *Alter* machen. Frühere Forschungen haben ergeben, dass die Pubertät das Ende der sogenannten sensiblen Phase, also der Phase, in der die Zweitsprache noch das Erstsprachenniveau erreichen kann, markiert (vgl. z.B. Patkowski 1980). Neue Studien aus der Hirnforschung zeigen allerdings eine andere altersbedingte Trennlinie. Diese liegt bei bereits sechs Jahren. *Kim et al.* (1997) konnten belegen, dass beim Zweitspracherwerb im Kleinkindalter ein Hirnareal für beide Sprachen zuständig ist. Nach der kritischen Alterslinie jedoch zeigen bildgebende Verfahren, dass das syntaktische Zentrum für zwei Sprachen überwiegend getrennt ist. Das heißt, dass

ab einem Alter von sechs Jahren der Erwerb einer zweiten Sprache nicht mehr in Verbindung mit der ersten gelernt wird, sondern als getrenntes System. Zumindest werden andere Hirnareale verwendet. Für die Unterrichtspraxis ergibt sich daraus ein neues Verständnis für spezifische Lernerschwierigkeiten. Besonders im Bereich der Aussprache können Zweitsprachenlerner nach Überschreiten der Alterstrennlinie keine erstsprachlichen Kompetenzen mehr erwerben. Jedoch bedeutet dies nicht, dass generell schlechter gelernt würde oder das Ergebnis defizitärer ist. Es bedeutet zunächst nur, dass andere Kompetenzen genutzt werden und andere Faktoren beim Zweitspracherwerb eine Rolle spielen als dies vor dieser altersbedingten Trennlinie von sechs Jahren der Fall ist. So erklärt sich die Forschung, dass „es beim L2-Erwerb (Erwerb einer Zweitsprache, Anmerkung der Verfasser) zu den beobachteten höchst unterschiedlichen Ergebnissen, die individuell, sozial oder unterrichtlich bedingt sind [...]“ kommt. (Grießhaber 2001: 22)

- d) **Sozioökonomische und soziokulturelle Faktoren:** Die sozioökonomischen und soziokulturellen Faktoren bilden den Hintergrund des Erwerbsprozesses. Die Kinder lernen Sprachen (aber auch alle anderen Lerninhalte) gleichsam wie vor einer Folie: beeinflusst durch das soziale Milieu, aus dem sie kommen. Im internationalen Vergleich spielt in Deutschland insbesondere die soziale Schichtzugehörigkeit für den Bildungserfolg eine große Rolle (vgl. Baumert/Schümer 2002). Die sozialen Ungleichheiten verstärken sich sogar im Laufe der Schulzeit noch, wie die Verteilung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft auf die verschiedenen Schultypen zeigt. Danach besuchen verhältnismäßig wenige Kinder aus Arbeiterfamilien (ca. 10 %) ein Gymnasium (vgl. Baumert/Schümer 2002). Erfasst wird die soziale Schichtzugehörigkeit in der Regel über das Bildungsniveau der Eltern, die Berufstätigkeit und daraus resultierend das Familieneinkommen.

Die Eltern sind Vorbilder und ihrer literalen Praxis kommt eine Schlüsselstellung im schulischen Erwerbskontext zu. Auf die Bedeutung des Bildungsniveaus der Eltern weisen auch Forschungsergebnisse zum Schriftspracherwerb bei Mehrsprachigkeit hin: Mehrsprachig aufwachsende Kinder in der zweiten und dritten Klasse schneiden danach gut bis sehr gut in der Leseleistung ab,

wenn die Eltern einen akademischen Hintergrund haben bzw. die Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern stammen (vgl. Zöller/Roos/Schöler 2006). Davon unabhängig wünschen sich die meisten Eltern zwar den höchstmöglichen schulischen Abschluss für ihre Kinder, können aber gegebenenfalls notwendige Förderangebote aus finanziellen Gründen nicht unterstützen oder kümmern sich schlichtweg nicht darum. Für Kinder mit Migrationshintergrund, die über eher geringe sprachliche Kompetenzen verfügen, scheinen jedoch ausschließlich schulische Interventionen nicht ausreichend zu sein: *Billmann-Mahecha* und *Tiedemann* sehen vor dem Hintergrund eher anregungsarmer Lernumwelten dieser Kinder die Notwendigkeit für eine „frühzeitige, anspruchsvolle und längerfristige Sprachförderung sowie eine Ganztagsbetreuung“ (*Billmann-Mahecha/Tiedemann* 2006: 491).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die hier beschriebenen Faktoren in erster Linie deswegen in der sprachdidaktischen Fachliteratur aufgeführt sind, weil sie hier anerkannt sind und untersucht wurden. Viele andere beeinflussende Aspekte im Zweitspracherwerb sind nicht durch sprachwissenschaftliche empirische Studien nachgewiesen und somit zunächst noch nicht in der Fachliteratur sichtbar. Hier fehlt es an interdisziplinären Verbindungen. Trotzdem ist es leicht nachvollziehbar, dass traumatisierende Erlebnisse, wie Flucht und Vertreibung, Kriegsgeschehen oder häusliche Gewalt, die allgemeine Lernfähigkeit negativ beeinflussen. Mit diesen Phänomenen hat sich bislang hauptsächlich die Psychologie beschäftigt. Hier weiß man schon seit langer Zeit, dass Langzeittraumata (z.B. häusliche Gewalt, Leben in einem Asylantenheim) Charakterveränderungen und Persönlichkeitsstörungen hervorrufen können. Neben diesen allgemeinen Veränderungen ist explizit die Fähigkeit zur Symbolisierung vermindert, da diese Menschen zum Konkretismus neigen (vgl. McDougall 1980). Gerade hier wird deutlich, dass eine Voraussetzung für den Schriftspracherwerb – die Fähigkeit, Schrift als Symbol anzusehen – negativ beeinflusst ist.

Akute posttraumatische Belastungsstörungen, singuläre Traumata also, rufen Symptome hervor, die insgesamt die Lernfähigkeit stark einschränken. So finden sich im ICD-10²⁵ folgende Symptome:

- eingeschränkte Aufmerksamkeit
- Desorientierung
- innerer Rückzug
- Unruhe
- Depressionen
- Überaktivität
- Verzweiflung
- Angst
- innere Anspannung
- Alpträume
- Schlaflosigkeit
- eingeschränkte Konzentrationsfähigkeit
- etc.

8 Ein didaktisches Modell im Zweitsprachenunterricht: Der kommunikative Ansatz

Der kommunikative Ansatz ist in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelt worden und ist bis heute ein populäres Modell, das breiten Einsatz findet und maßgeblich die Basis für unseren heutigen Zweitsprachenunterricht gelegt hat. Der Grund hierfür ist sein offenes und flexibles Konzept, das eine Orientierung am Lerner und am Lernprozess erlaubt. Die Forschung belegt, dass diese Vorgehensweise am ehesten zum Lernerfolg führt.

Was heute selbstverständlich ist, wurde damals als Antwort auf stark strukturell-grammatisch ausgerichtete Unterrichtskonzepte konzipiert. *Der kommunikative Ansatz* rückt neben der Vermittlung von Grammatik die kommunikativen Fähigkeiten in den Mittelpunkt. Wesentliche Inhalte dabei sind die Sprachkompetenz, die Gesprächskompetenz, die pragmatische Kompetenz und die

²⁵ Das ICD-10 ist ein weltweit anerkanntes Verschlüsselungssystem für Krankheiten und Diagnosen in der Medizin. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) gibt es heraus. Das ICD-10 aus dem Jahr 2006 ist die aktuellste Ausgabe.

soziolinguistische Kompetenz. Erstmals wurden aus diesen am mündlichen Sprachgebrauch orientierten Aspekten Bedarfe der Lerner, wie z.B. berufsorientierte Sprachgebräuche, entwickelt. Listen mit Sprechakten, Sprechintentionen, Textsorten und Themen wurden generiert und fanden letztlich Eingang in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der seit 2001 das Orientierungslehrwerk für Lehrkräfte, Prüfer und Testentwickler darstellt.

„Sprachverwendung – und dies schließt auch das Lernen einer Sprache mit ein – umfasst die Handlungen von Menschen, die als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde eine Vielzahl von Kompetenzen entwickeln, und zwar allgemeine, besonders aber kommunikative Sprachkompetenzen. Sie greifen in verschiedenen Kontexten und unter verschiedenen Bedingungen und Beschränkungen auf diese Kompetenzen zurück, wenn sie sprachliche Aktivitäten ausführen, an denen (wiederum) Sprachprozesse beteiligt sind, um Texte über bestimmte Themen aus verschiedenen Lebensbereichen (Domänen) zu produzieren und/oder zu rezipieren. Dabei setzen sie Strategien ein, die für die Ausführung dieser Aufgaben am geeignetsten erscheinen“ (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 2001: 21).

Ein weiterer wesentlicher Aspekt des *kommunikativen Ansatzes* ist die Hinwendung zum Lernenden und zum Lernprozess. Dieser wird als kreativer Vorgang verstanden, der Fehler erlaubt und diese als Hinweise auf Lernstände sieht. Der Lerner mit seinen individuellen Bedürfnissen ist zentraler Gegenstand von Unterrichtszielen und -inhalten. Die Prinzipien des *kommunikativen Ansatzes* sind demzufolge:

- sprachliches Handeln im Unterricht, sprachliche Aktivitäten schaffen
- Einsatz authentischer Materialien, wie z.B. Zeitungsausschnitte
- selbstentdeckendes Lernen, Erschließen des grammatischen Regelwissens
- Lehrkräfte als Hilfesteller und Moderatoren
- Grammatik als Hilfsmittel, kommunikative Aufgaben zu bewältigen
- Einsprachigkeit ist erwünscht, die Erstsprache spielt keine Rolle

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die vom *kommunikativen Ansatz* entwickelten Merkmale eines Unterrichts heute zur „normalen“ Praxis der Zweitsprachvermittlung gehören. Viele neuere methodische und didaktische Überlegungen basieren auf diesem Modell. Insgesamt ist der Erfolg des Konzepts darin begründet, dass hier erstmals der Lerner als Ausgangsbasis für den Unterricht gesehen wurde und dass Übungsformen, Unterrichtsabläufe und Rollen der Lehrkräfte nicht festgelegt sind, sondern ganz nach Bedarfsla-

ge angepasst werden sollen. Einzig die Tatsache, dass die Erstsprache der Lerner keine Rolle spielt, ist aus unserer Sicht zu kritisieren.

Teil B: Beschreibung der Zielgruppe

Teil B beinhaltet die konkrete Identifizierung und Beschreibung der hier behandelten Zielgruppe, wie sie sich zum Zeitpunkt der Entstehung des Konzeptes für die mitwirkenden Lehrkräfte darstellt. Vorgestellt werden die Kinder in den Seiteneinsteigergruppen der Kölner Grundschulen GGS Lustheiderstraße²⁶ und KGS Heßhofstraße²⁷.

Es handelt sich hierbei also ausdrücklich um eine subjektive Beschreibung seitens der Lehrkräfte. Trotzdem sind diese Beobachtungen aufgrund der vielfältigen Erfahrungen nicht nur auf wenige Kinder zu begrenzen, sondern durchaus verallgemeinerbar.

Die nähere Beschreibung der Kinder und ihrer häuslichen Lebenssituation ist in vielerlei Hinsicht schwierig: Die (deutsch-)sprachlichen Kompetenzen der Kinder und ihrer Eltern sind anfangs noch zu gering ausgebildet, als dass die Lehrkräfte weitreichende Informationen erhalten könnten. Auch die Erfassungsbögen der jeweiligen Zuweisungsstellen sind nicht aussagekräftig – entweder weil Angaben zu allgemein gehalten werden oder aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten falsche Angaben erfolgen. Die Lehrkräfte sind zunächst also darauf angewiesen, sich die sprachlichen und schriftsprachlichen Kompetenzen der Kinder sowie alle anderen relevanten Informationen zur Lebenssituation selbst zu erschließen.

1 Sozioökonomische Situation

Wie oben bereits erwähnt, ist es oftmals sehr schwierig, weitergehende Informationen zu den Kindern und ihrem häuslichen Umfeld zu erhalten. Trotzdem sind Aspekte wie der finanzielle Status der Familie, die Familienstruktur, die bisherige Lernerfahrung oder sogar der psychische und physische Gesundheitszustand des Kindes notwendigerweise in Erfahrung zu bringen, denn davon ist die Lernfähigkeit maßgeblich abhängig.

²⁶ GGS (Gemeinschaftsgrundschule) Lustheiderstraße in Köln-Vingst.

²⁷ KGS (Katholische Grundschule) Heßhofstraße in Köln-Vingst.

1.1 Familiärer Hintergrund

Wie sich die bisherige Lebenssituation der Kinder gestaltet hat, wird oftmals erst nach einer längeren Zeit in der Gruppe deutlicher. Wobei sich die Lehrkräfte anhand von einzelnen Details, zumeist sprachlichen Auffälligkeiten, ein Bild machen können. Mitunter scheint das offizielle Herkunftsland nur der Ausgangspunkt oder der Endpunkt einer bewegten Vergangenheit der Kinder zu sein. Sprachkontakte zu fremden Sprachen zeugen von einem unsteten Leben. In der Regel kommen die Familien aus Bulgarien und Rumänien nach Deutschland; meist haben sie einen Roma-Hintergrund.

In vielen Fällen haben die Eltern eine abgeschlossene Berufsausbildung, die jedoch in Deutschland nicht anerkannt wird bzw. aufgrund der schlechten Deutschkenntnisse nicht ausgeübt werden kann. Daher kommen sie zumeist einer Tätigkeit nach, die nur ein geringfügiges Einkommen ermöglicht (Hilfsarbeitertätigkeiten in der Gastronomie, auf Baustellen etc.). Zudem können Eltern ohne eine sogenannte Freizügigkeitsbescheinigung²⁸ nicht erwerbstätig sein. Aufgrund des geringen Einkommens können demzufolge viele Förder- oder Freizeitangebote nicht wahrgenommen werden.

Die Familien wohnen dementsprechend entweder in günstigen Mietwohnungen oder in Wohnheimen. In beiden Fällen sind die Wohnverhältnisse beengt und im Fall eines Aufenthalts in einem Wohnheim ist noch nicht einmal geklärt, wie lange die Familien dort wohnen dürfen. Es kommt zu willkürlichen Umsiedlungen, die die Kinder, die sich gerade erst in einer Schule etabliert haben, aus ihrem Umfeld reißen. In einem Fall wurden Kinder dazu angehalten, die bisherige Schule weiter zu besuchen, was zur Folge hatte, dass diese sich jeden Morgen auf einen zweistündigen Schulweg machten, um dann dort völlig übermüdet und überfordert anzukommen. Derartige Wohnheimwechsel sind unter Umständen nicht einmalig.

Traditionell wird der Familienzusammenhalt bei den Roma durch verwandtschaftliche Beziehungen gewährleistet. Auch bei der Einwanderung nach

²⁸ Eine Freizügigkeitsbescheinigung ist eine amtliche Bestätigung des Aufenthaltsrechtes und des Rechtes, einer Erwerbstätigkeit nachzukommen. Sie wird für alle Staatsangehörige der Europäischen Union ausgestellt. Die Freizügigkeitsbescheinigung ist kein Aufenthaltstitel nach dem Aufenthaltsgesetz, sondern hat nur deklaratorischen Charakter und damit Ausweisfunktion.

Deutschland versuchen die Familien, diese Strukturen aufrechtzuerhalten. Großfamilien und Verwandte wohnen in der nächsten Umgebung, oft in einem Haus. Dies hat zur Folge, dass die Familien (insbesondere Frauen) ausschließlich Kontakte innerhalb der Verwandtschaft pflegen und nur selten die Gelegenheit haben oder nutzen, Deutsch zu sprechen. Es ist ein längerer Prozess, bis Eltern überhaupt zu Gesprächen in die Schule kommen und sich verständigen können. Oft lernen die Eltern parallel, aber langsamer als die Kinder Deutsch. Die Eltern, insbesondere die Mütter, sind daher sehr häufig nicht in der Lage, schriftliche (auch einfach formulierte) Mitteilungen der Schule (wie Stundenplan, Elternbriefe oder kurzfristige Planänderungen wie Stundenausfall) zu verstehen und darauf entsprechend zu reagieren.

Häusliche Unterstützung im Lernprozess (wie Hilfe bei den Hausaufgaben) ist daher unter Umständen nicht möglich, da die Eltern und ältere Geschwisterkinder meist über keine bzw. sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen. Bildung hat in den Familien oft keinen hohen Wert. Die Kinder werden nur selten von den Eltern zum schulischen Arbeiten und zum Erlernen der deutschen Sprache motiviert. Es fehlen positive Vorbilder im Familienkreis, an denen sich die Kinder orientieren könnten. Daher bietet sich eine Ganztagsbetreuung an: Hier können die Kinder Förderangebote wahrnehmen und Gelerntes vertiefen. Jedoch muss hier die Finanzierung und auch das Platzangebot gesichert werden.

1.2 Psychischer und physischer Gesundheitszustand

Die psychische Belastung, die vor allem durch die neue, unbekannte Sprache entsteht, ist oft enorm hoch. Die Tatsache, dass die Kinder ihre Gefühle und Gedanken in der fremden Sprache nicht ausdrücken können, führt – je nach Persönlichkeitsstruktur des Kindes – zu aggressivem oder zu ängstlichem und in sich zurückgezogenem Verhalten. Beobachtbar sind gewalttätige Angriffe auf schwächere Kinder oder das gegenteilige Verhalten: innerer und äußerer Rückzug, Sprachlosigkeit, Verstecken unter den Tischen. Die Überforderung entsteht durch viele weitere Faktoren. Es muss nicht nur eine neue Sprache erlernt werden, zusätzlich müssen alle weiteren Inhalte des Regelunterrichts in dieser neuen Sprache verstanden werden. Hinzu kommen die neue Lebenssituation, die fremde Kultur und die ungünstigen Wohnverhältnisse. Oft brau-

chen die Kinder sehr lange, bis sie sich in die neue Schulumgebung eingewöhnt haben.

In manchen Fällen ist der physische Gesundheitszustand der Kinder so schlecht, dass er das Lernen beeinträchtigt. Häufige Infekte mit entsprechenden Fehlzeiten sind die Folge. Fehlendes Gesundheitsbewusstsein seitens der Eltern, ein ungeklärter Krankenversicherungsstatus und auch Sprachprobleme führen zu mangelnder ärztlicher Versorgung.

1.3 Bisherige Schul- und Lernerfahrungen

Da die Eltern oft über keine bzw. schlechte Deutschkenntnisse verfügen, können nur sehr wenige Angaben zur schulischen Laufbahn der Kinder gemacht werden. Im Unterrichtsalltag werden meist erhebliche Defizite in allen Fächern, besonders im mathematischen Bereich, festgestellt. Manche Kinder haben offensichtlich eine Schule besucht, da sie rudimentäre Kenntnisse in anderen Schriftsystemen (z.B. im Kyrillischen) aufweisen. Andere Kinder waren gar nicht in der Schule. Allgemein lässt sich feststellen, dass die Kinder nicht immer über schulische (Grund-) Erfahrung verfügen, obwohl sie bereits im schulpflichtigen Alter sind. Die Familien haben meist große Schwierigkeiten, sich an den strukturellen schulischen Rahmen zu halten (unpünktliches Erscheinen zum Unterricht, unentschuldigtes Fehlen, nicht erledigte Hausaufgaben etc.). Hierzu kommen häufig auftretende Konzentrationsprobleme und mangelnde Disziplin (vereinbarte Klassenregeln werden nicht eingehalten).

Die Kinder sind demnach oft lernungewohnt und haben kein stabiles und ausgeprägtes Arbeitsverhalten. Auch die Motivation ist oft noch sehr wechselhaft. Mit zunehmenden Sprachkenntnissen und mit viel Zuwendung der Lehrkraft machen die Kinder aber Fortschritte. Sie benötigen jedoch noch mehr Anschaulichkeit und handelndes Lernen als sowieso in der Grundschule erforderlich. Die Vermittlung der Schriftlichkeit tritt im Schulalltag hinter die der Mündlichkeit zunächst zurück.

Einzelne lerngewohnte Kinder dagegen, die schon im Herkunftsland regelmäßig die Schule besucht haben, besitzen durch ihre Erfahrung die Struktur und Eigenständigkeit, um selbstständig mit angebotenen Material zu arbeiten. Sie können neu Gelerntes in ein vorhandenes (Sprach-)System einordnen.

2 Sprachliche Voraussetzungen

Die Klassen- bzw. SprachförderlehrerInnen entnehmen Informationen zur sprachlichen Kompetenz der Kinder dem Erhebungsbogen (Beratungsgespräch) der RAA. Die Informationen sind oftmals aber nicht zufrieden stellend, da die Angaben sehr allgemein gehalten sind oder sich bei näherer Betrachtung der Kompetenzen des Kindes als unwahr herausstellen. Dies ist darin begründet, dass sich zum einen die Eltern nicht verständlich machen können oder sie zum anderen wissentlich falsche Angaben über bisherige Schulbesuche machen.

Beim folgenden Anmeldegespräch in der Schule können aus den gleichen Gründen nicht viele Angaben bezüglich der erstsprachlichen Kompetenz gemacht werden. Oft stellt sich im Laufe des Lernens heraus, dass die sprachliche Kompetenz in der Erstsprache nicht gut entwickelt ist und die Kinder über keine ausreichenden Sprachstrukturen, Sprachmuster und Kommunikationserfahrungen verfügen.

Je nach Herkunftsregion und Kontakt zu anderen sprachlichen Gruppen haben die Kinder Grundkenntnisse in der türkischen oder in der russischen Sprache, die sich jedoch nur auf das Mündliche beschränken und eher passiv sind.

Zum Teil sind die Kinder mehrsprachig, denn sie verwenden das Romani (Familiensprache) und die jeweilige offizielle Sprache des Landes (Bulgarisch oder Rumänisch). Die Kinder verfügen jedoch nicht immer über Kenntnisse des Schriftsystems der Mehrheitssprache. Da die Grundalphabetisierung noch nicht abgeschlossen ist und es keinen herkunftssprachlichen Unterricht für diese Minderheitssprachen gibt, wird die Alphabetisierung in der Erstsprache nicht fortgesetzt. Die Folgen dieser Entwicklung sind in Abschnitt A.3: Rolle der Erstsprache im Unterricht bereits beschrieben worden.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Mehrheit der Kinder über wenig bis keine Kenntnisse eines Schriftsystems verfügt: Das Romani ist eine ausschließlich mündliche Sprache (s.u.) und die Mehrheitssprache (Umgebungsprache im Herkunftsland der Kinder) konnte durch fehlenden Schulbesuch nur rudimentär vermittelt werden. Als Folge dessen fehlt den Kindern die Vorstellung der Schrift, das abstrakte Symbolverständnis. Hier müssen Lehrkräfte

zunächst das Konzept der Schrift, nämlich Buchstaben als Symbole, vermitteln (s. dazu auch die Ausführungen in Abschnitt A.4).

Kurzer Exkurs: Romani

Romani ist eine bis heute nicht verschriftlichte, also ausschließlich mündlich tradierte Sprache. Es existieren viele Varietäten dieser Sprache. Für die meisten Sprecher ist ihre jeweilige Romani-Varietät auf die gruppeninterne Kommunikation beschränkt. Darüber hinaus verwenden die Roma die Sprache der jeweiligen Mehrheitsbevölkerung in allen übrigen Domänen wie bei öffentlichen Kontakten, bei Behördengängen oder am Arbeitsplatz. Das Romani ist eine dominierte Sprache. Sie ist geprägt durch ein geringes Prestige und Assimilationsdruck aus der Mehrheitssprache. Die Folgen sind Sprachabbau bis hin zu Sprachverlust.²⁹

3 Situation in der Schule/im Unterricht

3.1 Äußere Gegebenheiten

Die Situation ist in den beiden Schulen höchst verschieden. Während in der KGS Heßhofstraße ein neuer Raum dringend benötigt wird, ist in der GGS Lustheiderstraße ein schöner Raum zur hauptsächlichen Nutzung für den Seiteneinsteigerunterricht vorhanden. Der Raum ist groß, hell und mit allen medialen Möglichkeiten (PC, Farbdrucker etc.) ausgestattet. Die KGS Heßhofstraße ist in dieser Hinsicht stark benachteiligt. Der Unterrichtsraum ist in einem angrenzenden Pavillon angesiedelt. Dieser ist sanierungsbedürftig oder vielleicht sogar baufällig. Es ist keinerlei mediale Unterstützung vorhanden.

3.2 Gruppenstruktur

Die Kinder nehmen am Unterricht der Regelklassen teil. Sie sind in beiden Schulen in die jahrgangsübergreifenden Klassen 1/2 oder 3/4 integriert. Der Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ) findet nach Möglichkeit jeden Tag statt, damit eine gewisse Kontinuität gewährleistet ist. In der KGS Heß-

²⁹ Eine ausführliche Beschreibung der Sprache findet sich im Internet unter: <http://www.sprachensteckbriefe.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/Romani.pdf> [Juni 2011].

hofstraße lernen die Kinder durchschnittlich sechs bis acht Unterrichtsstunden DaZ pro Woche. Die Gruppen werden individuell zusammengestellt (Eingangsgruppe, Aufbaugruppe), wobei nicht nur der Sprachstand, sondern auch das Alter und der aktuelle psychische Zustand der Kinder eine entscheidende Rolle spielen. Es wird kein Einzelunterricht erteilt. Darüber hinaus bekommen die Kinder Förderunterricht im Fach Mathematik im Umfang von ein bis drei Unterrichtsstunden pro Woche.

In der GGS Lustheiderstraße werden zurzeit insgesamt 15 Kinder in der Seiteneinsteigergruppe unterrichtet. Die Lehrkraft bildet Gruppen, die sich am Stundenplan der Regelklassen, am Alter und Lernstand der Kinder orientieren. Die Gruppenstärke liegt zwischen zwei und sechs Kindern. In der Woche werden die Schüler zwischen zwei und fünf Stunden unterrichtet.

Im Unterricht DaZ lernen die Kinder jahrgangsübergreifend (Klassen 1 bis 4). In den Regelklassen müssen die Kinder einer bestimmten Klassenstufe zugewiesen werden, was sich oft als sehr schwierig erweist, weil die Kinder zwar vom Alter her am Unterricht der A-Stufe (Aufbauklasse 3. und 4. Schuljahr) teilnehmen müssen, aber den vorausgesetzten Lernstand (auch im Bezug auf das Arbeitsverhalten und die soziale Kompetenz) noch nicht erreicht haben.

Eine weitere Schwierigkeit besteht in der kontinuierlichen Durchführung der Sprachförderstunden, denn oftmals muss dieser ausfallen, da die Lehrkräfte in den Regelklassen Vertretungsstunden absolvieren müssen. Dieser Umstand ist wenig zufrieden stellend, da nicht nur die sprachliche Förderung ausbleibt, sondern den Kindern der einzige „Raum“ vorenthalten wird, in dem sie sich gut aufgehoben fühlen. Darüber hinaus wird der Eindruck vermittelt, dass ihre Bedürfnisse nie Vorrang haben.

3.3 Personelle Situation

Die Lehrkräfte der Seiteneinsteigergruppen sind an beiden Schulen nicht fest eingestellt. Dies hat zur Folge, dass häufige Lehrerwechsel stattfinden, was für viele Kinder sehr schwierig ist, da die Lehrkraft in der Seiteneinsteigergruppe meist die erste Bezugsperson in der Schule ist.

Die Lehrkräfte in den Gruppen sind in der Regel PrimarstufenlehrerInnen, die eine Zusatzausbildung im Bereich Deutsch als Zweitsprache absolviert haben.

Es findet ein regelmäßiger Austausch von Informationen mit den KlassenlehrerInnen und anderen FachlehrerInnen sowie bei Bedarf mit der Schulsozialarbeiterin (KGS Heßhofstraße) statt. In der GGS Lustheiderstraße sind zudem Sonderpädagogen angestellt, da es sich um eine integrative Schule handelt. Dieser Umstand ist von Vorteil, denn es gibt mehr Ansprechpartner im Fall von psychosozialen Auffälligkeiten. Außerdem findet der Unterricht immer in Doppelbesetzung statt, wodurch es eher möglich ist, sich einem Kind mit besonderem Förderbedarf zu widmen.

Die Lehrkräfte der Seiteneinsteigergruppen haben keinen Status als KlassenlehrerIn. Dies hat zur Folge, dass es eine starke Vernetzung aller relevanten Akteure geben muss, um sich über Lehr- und Lerninhalte, Fortschritte und unter Umständen einzuleitende Maßnahmen abzustimmen.

4 Methodische Prozesse

Die bisher eingesetzte Methodik wurde primär aus dem Bereich Deutsch als Zweitsprache bezogen (s. Abschnitt A.8: Der kommunikative Ansatz). Die Vermittlung der Schriftsprache allerdings stützt sich auf Materialien und Methoden aus dem an der Schule durchgeführten regulären Deutschunterricht – also der Vermittlung der deutschen Schriftsprache für Kinder mit Deutsch als Erstsprache. Jedoch wurde diese Vorgehensweise bereits in der Vergangenheit als problematisch erlebt. Hier sind Fortbildungen und eine damit einhergehende Sensibilisierung für die spezifischen Bedürfnisse bei der Alphabetisierung von Kindern mit anderen Erstsprachen notwendig und gewünscht.

Im Bereich Deutsch als Zweitsprache kommen beispielsweise folgende Materialien zum Einsatz:

- DaZ-Box (Finken)
- DaZ-Koffer (Finken)
- KLARO-Box (Alles klar! Spectra Lernprogramm; Spectra Verlag)
- LOGICO (Finken)³⁰

³⁰ LOGICO ist ein Lernsystem aus dem Finken Verlag. Die Zielgruppe sind Kinder vom Kindergartenalter bis zum 6. Schuljahr. Ausführliche Informationen unter: www.finken.de/sc_hule/logico/dasistlogico.htm [Juni 2011].

- Rosetta Stone³¹ und andere Software (nicht an der KGS – kein Computer)
- Werkstatt Deutsch als Zweitsprache (Schroedel)
- DEMEK-Material und -Methode, z.B. Sprachrunden und Artikelsensibilisierung
- Bildwörterbücher
- Mehrsprachige Bücher
- Bild-Wort-Karteien

³¹ Rosetta Stone ist gleichzeitig eine Methode, ein Produkt (Lernsoftware) und eine Firma. Sprachlernprogramme für zurzeit 31 Sprachen sind dort zu beziehen. Weitere Informationen unter:
<www.rosettastone.de> [Juni 2011].

Teil C: Ermittelte Bedarfe und Forderungen an eine erfolgreiche Alphabetisierung in der Zweitsprache

Die folgende Auflistung stellt eine Zusammenfassung aus den gesamten bisherigen Ausführungen dar. Insofern ist jeder Punkt an dieser Stelle nur stichwortartig aufgeführt. Lediglich die Erläuterungen zum Portfolio stellen einen neuen Aspekt dar und werden daher näher beschrieben. Die Auflistung ist nur als Sammlung zu betrachten und ist nicht nach Prioritäten sortiert.

a) Portfolio

Im Bildungsbereich ist ein Portfolio eine Mappe, in der alle Materialien eines Lerners zusammengetragen und aufbewahrt werden. Es dient dazu, einen Überblick über das bereits Gelernte und Geleistete zu bekommen. Gleichzeitig bildet es den Lernzuwachs des Teilnehmers ab. Das Portfolio kann offen für Lerner und Lehrkraft gleichermaßen gehandhabt werden, kann aber auch nur für den Lerner selbst zugänglich sein. Die Portfolioarbeit wird unter anderem durch folgende Aspekte charakterisiert:

- Die Arbeit der Lernenden kann durch die besondere Aufmerksamkeit eine Wertschätzung erfahren.
- Sichtbarmachen der Lehr- und Lernprozesse.
- Dokumentation der Fortschritte und Schwierigkeiten der Teilnehmer im Lernprozess.
- Durch Selbstreflexion kann der Lerner seine eigenen Schwächen und Stärken erkennen.
- Motivation durch Selbstreflexion.
- Unterstützung der kognitiven Ziele (Problemlösefähigkeit, kritisches Denken).
- Unterstützung der persönlichkeitsbildenden Ziele (Stärkung des Verantwortungsgefühls für die eigene Entwicklung, Motivation, Stärkung des Selbstbewusstseins).
- Der Lehrende erhält mehr Rückschlüsse über Lernstände und Strategien seiner Lerner.

Neben diesen allgemeinen Funktionen eines Portfolios, wie es im Bereich der Bildung eingesetzt wird, kann es darüber hinaus, auf die Situation der Seiteneinsteigerkinder bezogen, noch weitere Vorteile bieten. Die Kinder werden – wie oben bereits angesprochen – oftmals einem unsteten Leben ausgesetzt. Zwangsumsiedlungen oder ungesicherte Arbeitsverhältnisse, die einen Arbeitsplatzwechsel und einen Umzug mit sich bringen, führen zu häufigen Schulwechseln. Das Portfolio kann an dieser Stelle der ständige Begleiter des Kindes werden. Dadurch können alle Informationen über das Kind gesichert und weitergegeben werden. Dies ist besonders beim Übergang in die weiterführenden Schulen sehr sinnvoll. Spezifische Inhalte – neben den Arbeitsergebnissen der Kinder – können sein:

- Protokolle der Aufnahmegespräche
- Aufnahmebogen der RAA
- eventuell vorhandene Befunde: allgemeiner Lernstand, Erstsprachen, Grad der Alphabetisierung etc.
- Beobachtungsbögen der Klassen- und Sprachförderlehrer
- Protokolle über Fallgespräche mit allen beteiligten Personen
- Informationen der SozialarbeiterInnen und Sozialpädagogen
- Protokolle über Elterngespräche
- durchgeführte Tests und deren Auswertungen
- Fördergespräche
- Befunde über unterrichtsrelevante Arztbesuche bzw. über den psychischen und physischen Gesundheitszustand
- Informationen über Krankenversicherung, Aufenthaltsstatus
- Berufstätigkeit der Eltern (Bildungsstand)
- Übersetzungsmöglichkeiten
- Religion, interkulturelle Besonderheiten
- Zeugniskommentare
- etc.

b) Stärkung der Erstsprache und Förderung des mehrsprachigen Unterrichts

c) Methodische Besonderheiten berücksichtigen

- Vermittlung der Vorläuferfähigkeiten in den Vordergrund stellen (Schrift als Symbol, motorische Übungen, phonologische Bewusstheit etc.)
 - Erweiterung des „kommunikativen Ansatzes“ um die Komponente „Erstsprache“
 - Je nach Lernertyp: Methodenvielfalt einsetzen (Silbenmethode für Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund)
 - Kontrastive Sprachvergleiche einsetzen
 - Bildungssprache (konzeptionelle Schriftlichkeit) berücksichtigen
- d) Stärkere Vernetzung der beteiligten Personen (Lehrkräfte, Sozialpädagogen, Eltern)
- e) Fortbildungsangebote schaffen (Alphabetisierung von Kindern mit mehrsprachigem Hintergrund, Implementierung der Erstsprache in den Unterricht, Methodenschulungen, Diagnosemöglichkeiten etc.)
- f) Diagnoseinstrumente einsetzen und darauf basierende Fördermaßnahmen erstellen (s. Abschnitt A.5: Kompetenzen erfassen und Lernstände bestimmen)
- g) Betreuung in einer OGTS (offenen Ganztagschule)
- h) Mediale Möglichkeiten in den Unterrichtsräumen schaffen
- i) Räume modernisieren (eine wertschätzende Arbeitsatmosphäre generieren)
- j) Lebenssituation der Kinder stärken und stabilisieren
- k) Stärkung der „Position“ der Seiteneinsteigergruppen innerhalb der Schule: Förderunterricht ist immer als vorrangig zu betrachten
- l) Förderung des regelmäßigen informativen Austauschs der Lehrkräfte von Seiteneinsteigergruppen

Resümee

Die hier erarbeiteten ersten Grundlagen für ein Konzept zur Alphabetisierung von Seiteneinsteigerkindern sollen eine erste Orientierung für den erfolgreichen Unterricht mit Seiteneinsteigerkindern, die nicht alphabetisiert sind, bieten. Der Themenbereich wurde aus mehreren Perspektiven beleuchtet: Zentrale Ergebnisse aus der Zweitspracherwerbsforschung und Erkenntnisse aus der Alphabetisierungsarbeit wurden dargestellt. Einen Schwerpunkt bildete die Forderung nach der wertschätzenden Einbeziehung der Erstsprachen in den Unterricht. Daneben wurde die Diagnostik als notwendige Voraussetzung für eine individuelle und passgenaue Förderung thematisiert.

Neben den theoretischen Grundlagen dieses Themenbereichs wurden Bedarfe der Praxis herausgearbeitet und Empfehlungen für eine Umsetzung in den Schulalltag gegeben.

Diese Ausführungen verstehen sich nicht als eine hinreichende und vollständige Antwort auf die derzeitige Problemlage in den Seiteneinsteigergruppen. Zudem muss noch einmal betont werden, dass wir aus der subjektiven Sicht zweier Schulen heraus die Grundlagen und Empfehlungen erarbeiteten. Damit wird nur ein Ausschnitt aus dem städtischen Bild gegeben und es besteht die Notwendigkeit, zur weiteren Erfassung und Auswertung der Gesamtsituation an Kölner Grundschulen mit Seiteneinsteigerklassen. Jedoch hoffen wir, eine erste Hilfestellung geleistet zu haben.

Literatur

- Ad - hoc- Gruppe „Förderdiagnostik“ des Arbeitskreises für Schulentwicklung (AKSE) des RAA Verbundes** (2008): Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung - Instrumente zur Beobachtung und Förderung der individuellen Sprachentwicklung für die Primarstufe und die Sekundarstufe. Als Download unter:
<www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/RAA-sprachstandsdiagnose_B.pdf> [Juni 2011.]
- Alberti, Josef/ Büttner, Siegfried/ Kopp, Gabriele** (2002): Tamtam. Erster Kontakt Deutsch für Kinder. Arbeitsbuch. Ismaning: Hueber.
- Anderson, Richard C. et al.** (1988a): Growth in reading and how children spend their time outside school. In: Reading Research Quarterly, Vol.23, No. 3, S. 285-303.
- Baker, Colin** (2000): A parents' and teachers' guide to bilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel** (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-38.
- Beaumont, Emilie** (Hrsg.) (2008): Dein buntes Wörterbuch Deutsch - Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Köln: Fleurus.
- Beaumont, Emilie** (Hrsg.) (2004): Dein buntes Wörterbuch Deutsch -Türkisch (mit österreichischen Begriffen). Köln: Fleurus.
- Billmann-Mahecha, Elfriede/ Tiedemann, Joachim** (2006): Migration. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 486-495.
- Bredel, Ursula** (2009): Orthographie als System - Orthographieerwerb als Systemerwerb. In: Klein, Wolfgang, Dimroth, Christine (Hg.): Worauf kann sich der Sprachunterricht stützen? Stuttgart: Metzler, S. 135-154.
- Bredel, Ursula** (2010): Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und die Schrift entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch, Heft 221, S. 14 - 21.
- Brügelmann, Hans** (1989): Die Schrift entdecken: Beobachtungshilfen und methodische Ideen für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben 3. Aufl. Konstanz: Faude.
- Buck, Siegfried** (2002): Fibel und Schriftspracherwerb heute. In: Grömminger, Arnold (Hg.): Geschichte der Fibel. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 367-390.
- Cummins, Jim** (1978): Educational implications of mother tongue maintenance in minority-language Groups. In: The Canadian Language Review, Vol. 34, Nr. 3, S. 395-416.
- Cummins, Jim/ Swain, Merrill** (1992): Bilingualism in education. Aspects of theory, research and practice. London: Longman.

- Cummins, Jim** (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diehl, Erika et al.** (2000): Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Tübingen: Niemeyer 2000.
- Dulay, Heidi C./ Burt, Marina K.** (1974): You can't learn without goofing. In: Richards, J. C. (ed.): Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition. London: Longman, 95-123.
- Eder, Ulrike** (2009): Mehrsprachige Kinder- und Jugendliteratur für mehrsprachige Lernkontexte. Wien: praesens.
- Europarat.** Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Strassburg 2001.
- Floer, Jürgen/ Luig, Susanne** (a.A.): Alles klar! (Klaro-Box). Essen: Spectra-Verlag.
- Fried, Lilian** (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergarten und Schulanfänger – eine kritische Betrachtung. München: DJI-Verlag.
- Frith, Uta** (1986): Psychologische Aspekte orthographischen Wissens. Entwicklung und Entwicklungsstörung. In: Augst, Gerhard (Hrsg.): New Trends in Graphemics and Orthography. Berlin/ New York: de Gruyter, S. 218-233.
- Glumpler, Edith/ Apeltauer, Ernst** (1997): Ausländische Kinder lernen Deutsch. Lernvoraussetzungen. Methodische Entscheidungen. Projekte. Berlin: Cornelsen.
- Granser, Theodor:** Sprachensteckbrief Rumänisch. Eine Information des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Referat für Migration und Schule. Österreich. Als Download unter:
<http://www.sprachensteckbriefe.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/Sprachensteckbrief_Rumaenisch.pdf> [Juni 2011].
- Grießhaber, Wilhelm** (2001): Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Deutsch in Armenien. Jerewan: Armenischer Deutschlehrerverband. Teil 1 1/ 2001, S. 17-24; Teil 2 2/2001, S. 5-15.
- Günther, Hartmut** (1998): Die Sprache des Kindes und die Schrift der Erwachsenen. In: Huber, L./ Kegel, G./ Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Einblicke in den Schriftspracherwerb. Frankfurt: Westermann, S. 25-40.
- Günther, Klaus-B.** (1986): Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In: Brügelmann, Hans (Hrsg.): ABC und Schriftsprache: Rätsel für Kinder, Lehrer und Forscher. Konstanz: Faude, S. 32-54.
- Halwachs, Dieter W./ Pawlata, Ulli** : Sprachensteckbrief Romani. Eine Information des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Referat für Migration und Schule. Österreich. Als Download unter:
<<http://www.sprachensteckbriefe.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/Romani.pdf>> [Juni 2011].
- Henrici, Gert/ Vollmer, Helmut J. et al.** (2001): Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF), Band 12, Heft 2, S. 1-145.
- Hüttis-Graff, Petra/ Baark, Claudia** (1996): Die Schulanfangsbeobachtung. In:

Dehn, Mechthild (Hg.): Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Weinheim: Beltz.

Hölscher, Petra/ Piepho, Hans E. (Hg.) (2003): DaZ Lernen aus dem Koffer. Lernzenarien für Deutsch als Zweitsprache. Oberursel: Finken.

Kerschhofer-Puhalo, Nadja (2008): Erstsprachliche Lautwahrnehmung und ihr Einfluss auf den Schriftspracherwerb in der Zweitsprache. In: Wiater, Werner/ Videsott, Gerda (Hrsg.): Migration und Mehrsprachigkeit. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 217-238.

Kim, Karl H.S./ Relkin, Norman R./ Lee, Kyoung-Min/ Hirsch, Joy (1997): Distinct cortical areas associated with native and second languages. In: Nature 388/ 10, S. 171-174.

Klettenheimer, Edith/ Schmidt, Maria/ Vavatzandis, Karin (2004): Die ABC Detektive: Ein Lehrbuch zur Alphabetisierung in der Fremdsprache/ Zweitsprache Deutsch für Kinder. Köln: Gilde Verlag.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2003): „Sprachtests“ für zweisprachig aufwachsende Grundschul Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. In: Primar 34, S. 46-50.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh.

Krashen, Stephen D. (1982): Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. (2004): The Power of Reading. Insights from the research. Libraries Unlimited.

Leonhard, Michael/ Röhner-Münch, Karla/ Quehl, Thomas (2003): Werkstatt Deutsch (Arbeitshefte A-D). Braunschweig: Schroedel.

Löffler, Cordula (2000): Analphabetismus in Wechselwirkung mit gesprochener Sprache. Zu Sprachentwicklung, Sprachbewusstsein, Variationskompetenz und systematisch fundierter Förderung von Analphabeten. Theorie und Praxis. Eine Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, Heft 71. Hannover.

McDougall, Joyce (1980): A child is being eaten: Psychosomatic States, Anxiety Neurosis and Hysteria – a Theoretical Approach II: The Abysmal Mother and the Cork Child – a Clinical Illustration. Contemporary Psychoanalysis, Vol 16 (4), S. 417-459.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Heft 12: Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre, katholische Religionslehre. Frechen: Ritterbach Verlag.

Patkowski, Mark S. (1980): The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. In: Language Learning 30/80, S. 449-472.

Popovska, Elena: Sprachensteckbrief Bulgarisch. Eine Information des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Referat für Migration und

Schule. Österreich. Als Download unter:
<<http://www.sprachensteckbriefe.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/Bulgarisch.pdf>> [Juni 2011].

- Rasinski, Timothy V.** (2003): *The fluent reader. Oral Reading Strategies for Building Word Recognition, Fluency, and Comprehension.* London: Scholastic Professional Books.
- Rasinski, Timothy V.** (2004): *Creating fluent readers.* In: *Educational Leadership.* 61 (6), S. 46-51.
- Reich, Hans H.** (2003): *Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben.* In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache, Bd.2,* Paderborn: Schöningh, S. 914-923.
- Reichen, Jürgen** (1988). *Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen. Lesedidaktische, lernpsychologische und schulpädagogische Grundlagen eines vom Schüler selbstgesteuerten Schriftspracherwerbs.* Zürich: Sabe-Verlag.
- Reichen, Jürgen** (2001): *"Hannah hat Kino im Kopf": Die Reichen Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für Lehrerinnen und Lehrer, Studierende und Eltern.* Hamburg: Heinevetter-Verlag.
- Röber-Siekmeyer, Christa** (2004): *Schrifterwerb.* In: Knapp, Karlfried (Hg.): *Angewandte Linguistik.* Tübingen: Narr, S. 5-25.
- Rösch, Heidi et al.** (2003): *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung.* Hannover: Schroedel.
- Rosebrock, Cornelia/ Nix, Daniel** (2006): *Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und -didaktik.* In: *Didaktik Deutsch,* 20, S. 90-112.
- Rösler, Dietmar** (1994): *Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart/ Weimar: Metzler.
- Roth, Hans-Joachim** (2007): *Verfahren zur Sprachstandsfeststellung – ein kritischer Überblick.* In: Bainski, Christian/ Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.): *Handbuch Sprachförderung.* Essen: NDS-Verlagsgesellschaft.
- Rucys, Dagmar** (2002): *Die DaZ-Box. Deutsch als Zweitsprache/ Sprachförderung.* Oberursel: Finken.
- Schader, Basil** (1999): *Begegnung mit Sprachen auf der Unterstufe. Didaktisches Begleitheft zur Geschichte „Hilfe! Help! Aiuto!“.* Mit weiterführenden Ideen und Informationen zu Sprachprojekten und zum interkulturellen Unterricht. Zürich: Orell Füssli.
- Schreiber, Peter A.** (1991): *Understanding prosody's role in reading acquisition.* In: *Theory into practice.* 30 (3), S. 158-164.
- Selinker, Larry** (1972): *Interlanguage.* In: *IRAL* 10/ 1972, S. 209-231.
- Skrowronek, Helmut/ Marx, Harald** (1989): *Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde.* In: *Heilpädagogische Forschung: Zeitschrift für Pädagogik und Psychologie bei Behinderungen* 15, S. 38-49.

- Steinmüller, Ulrich** (1981): Begriffsbildung und Zweitspracherwerb. Ein Argument für den muttersprachlichen Unterricht. In: Essinger, Helmut/ Hellmich, Achim/ Hoff, Gerd (Hrsg.): Ausländerkinder im Konflikt. Königsstein/ Taunus: Scriptor, S. 83-97.
- Stölting, Wilfried** (2001): Zweisprachigkeit, gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und die Stellung der Migrantensprachen. In: EliS_e (Essener Linguistische Skripte – elektronisch – www.elise.uni-essen.de), 1 (1), S. 15-22.
- Thomé, Günther** (2000): Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Anlauttabellen. In: Valtin, Renate (Hg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 116-119.
- Wildemann, Anja** (2010): Lesen und Schreiben erfolgreich unterrichten. Wege im Sprachlichen Anfangsunterricht. München: Oldenbourg Verlag.
- Zöllner, Isabelle/ Roos, Jeanette/ Schöler, Hermann** (2006): Einfluss soziokultureller Faktoren auf den Schriftspracherwerb im Grundschulalter. In: Schröder-Lenzen, Agi (Hrsg.): Risikofaktoren kindlicher Entwicklung, Migration, Leistungsangst und Schulübergang. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 45-65.

Anhang

Anhang I: Angebote des Kommunalen Integrationszentrums Köln

Mit der Einrichtung des Kommunalen Integrationszentrums Köln wurden die bisherige "Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA)" und das "Interkulturelle Referat" der Stadt zusammengelegt. Damit kam es zu einer Zusammenführung der beiden Schwerpunkte "Integration durch Bildung" und "Integration als Querschnittsaufgabe". Das Kommunale Integrationszentrum Köln ist unter anderem für die Beratung von neu eingereisten Kindern und Jugendlichen und deren Eltern zum Schul- und Bildungssystem zuständig.

Diversity / Kommunales Integrationszentrum

Rheingasse 11

50676 Köln

0221 22129190

Leitung: Susanne Kremer-Buttkereit

susanne.kremer-buttkereit@stadt-koeln.de

Ansprechpartnerinnen:

Seiteneinsteiger Primarstufe/Sek I:

- Kerstin Simon (Stellv. Leitung)
0221 22129004
kerstin.simon@stadt-koeln.de
- Christine Flohr
0221 22129092
christine.flohr@stadt-koeln.de
- Ignacio Ruiz
0221 22129727
ignacio.ruiz@stadt-koeln.de

Seiteneinsteiger Sek II

- Barbara Hofmann
0221 22129536
barbara.hofmann@stadt-koeln.de

Mediatoren und sonstige Hilfen, Paten-Projekt

- Gabriele Haubrich-Sandkühler
0221 22129283
gabriele.haubrich-sandkuehler@stadt-koeln.de

Geschäftsführung des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI)

- Jolanta Boldok
0221 22124244
jolanta.boldok@stadt-koeln.de

Alle geförderten Kommunalen Integrationszentren in NRW bilden einen landesweiten Zusammenschluss. Das Land NRW unterstützt die Kommunalen Integrationszentren durch eine Landesweite Koordinierungsstelle (LaKI), die sich aus der ehemaligen Hauptstelle der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien NRW und Teilen des Kompetenzzentrums für Integration bei der Bezirksregierung Arnsberg zusammensetzt.

Bezirksregierung Arnsberg, Dezernat 37
Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren
(LaKI)

Ruhrallee 1-3
44139 Dortmund
02931 82 5215
laki@bra.nrw.de

AnsprechpartnerInnen:

- Interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung, Sprachlernkonzepte und Deutsch als Zweitsprache
Alexandra Balogh
02931 82 5206
alexandra.balogh@bra.nrw.de
- Beraterpool Interkulturelle Schul- und Unterrichtsentwicklung, Seiteneinsteiger
Tina Teepe
02931 82 5205
tina.teepe@bra.nrw.de

Anhang II: Hilfreiche Kontaktstellen

Wünschenswert wäre eine umfangreiche und möglichst lückenlose Liste aller Institutionen in Köln, sowie der jeweiligen Ansprechpartner, mit deren Hilfe man die Lernsituation der Schülerinnen und Schüler optimieren und die Lehrkräfte unterstützen könnte. Einen Anfang stellt die folgende Auflistung dar:

- **Amaro Kher**³²
Venloer Wall 17
50672 Köln
0221 3558174
<http://www.romev.de/>

Bezugsmöglichkeiten für Sachspenden

- **Kleiderkammer des DRK**
Deutsches Rotes Kreuz
Kreisverband Köln e.V.
Oskar-Jäger-Str. 101-103
50825 Köln
Ansprechpartnerin: Maida Grahmen
0221 5487460
<http://www.drk-koeln.de/was-wir-tun/menschen-in-not/kleiderkammer.html>

Familienbetreuung

- **Familienberatung und Schulpsychologischer Dienst**
Willy-Brandt-Platz 3 (Stadthaus Deutz)
50679 Köln
0221 221-29053
<http://www.stadt-koeln.de/buergerservice/adressen/00055/>

³² Die Schule Amaro Kher (auf Romanes: Unser Haus) ist eine Initiative des Rom e.V. in Köln und wird als zentrales Schulprojekt für Romaflüchtlingskinder von öffentlicher Seite (Jugendamt der Stadt Köln, Land NRW, „wir helfen“-Kölner Stadtanzeiger, Aktion Mensch, Europäischen Flüchtlingsfonds) unterstützt.

- **Beratungsstelle für Eltern, Jugendliche und Kinder**
Rathausstraße 8
51143 Köln
02203 55001
eb-porz@caritas-koeln.de
http://www.beratung-caritasnet.de/index.php?id=koeln_porz

- **Internationale Familienberatung**
Mittelstraße 52-54
50672 Köln
0221 9258430
ifb.koeln@caritas-koeln.de
<http://www.beratung-caritasnet.de/index.php?id=835>

- **Familienberatungsstelle des Kinderschutzbundes**
Bonner Straße 151
50968 Köln
0221 577770
<http://www.kinderschutzbund-koeln.de/>

Gefährdungsmeldungs-Sofort-Dienst (GSD)

Rund um die Uhr schnelle und bedarfsgerechte Hilfe für gefährdete Kinder.

- 0221 221-91999 (Innenstadt)
- 0221 221-92999 (Rodenkirchen)
- 0221 221-93999 (Lindenthal)
- 0221 221-94999 (Ehrenfeld)
- 0221 221-95999 (Nippes)
- 0221 221-96999 (Kalk)
- 0221 221-97999 (Porz)
- 0211 221-96999 (Chorweiler)
- 0221 221-99999 (Mülheim)

<http://www.stadt-koeln.de/2/familie/05142/>

Gesundheit

- **Gesundheitsamt**
Neumarkt 15-21
50667 Köln
Postfach 10 35 64
50475 Köln
Zentrale Auskünfte: 0221 221-24712
Bürgertelefon: 0221 221-24646
<http://www.stadt-koeln.de/service/adressen/gesundheitsamt>
- **Gesundheitswegweiser für Migrantinnen und Migranten³³**
Zum Herunterladen unter:
http://www.stadt-koeln.de/mediaasset/content/pdf53/gesundheitswegweiser_migranten.pdf

Kinder- und Jugendhilfe

- **Jugendamt der Stadt Köln**
Kalk Karree
Ottmar-Pohl-Platz 1
51103 Köln
Postfach 10 35 64
50475 Köln
0221 221-0
<http://www.stadt-koeln.de/service/adressen/amt-fuer-kinder-jugend-und-familie>
- **Kinder- und Jugendpsychiatrische Beratungsstelle**
Gesundheitsamt
Neumarkt 15-21
50667 Köln
0221 221-27382
<http://www.stadt-koeln.de/buergerservice/themen/gesundheit/kinder-und-jugendpsychiatrische-beratungen>

³³ Der Gesundheitswegweiser enthält eine Liste von niedergelassenen Ärztinnen, Ärzten, Therapeutinnen und Therapeuten, Kliniken, Beratungsstellen und Apotheken mit fremd- beziehungsweise muttersprachlicher Kompetenz in verschiedenen Sprachen.

- **Kinder- und Jugendzahnärztlicher Dienst**
Gesundheitsamt
Neumarkt 15-21
50667 Köln
Postfach 10 35 64
50475 Köln
0221 221-24750
<http://www.stadt-koeln.de/service/adressen/kinder-und-jugendzahnaerztlicher-dienst>

Schulamt

- **Bildungsberatung im Schulamt für die Stadt Köln**
Im Mediapark 6 b
50670 Köln
<http://www.stadt-koeln.de/buergerservice/adressen/00802/index.html>

Anhang III: Literatur zu Sprachvergleichen³⁴

Cimilli, Nükhet/ Liebe-Harkort, Klaus (1976): Sprachvergleich Türkisch-Deutsch. Düsseldorf: Schwann.

Praxis-Deutsch (Sonderheft 1980): Deutsch als Fremdsprache. Kontrastive Analysen Italienisch-Deutsch, Türkisch-Deutsch, Griechisch-Deutsch, Portugiesisch-Deutsch, Spanisch-Deutsch, Serbokroatisch-Deutsch. Seelze: Friedrich Velber.

Niedersächsisches Kultusministerium (1991, 1996): Hilfen für den Deutschunterricht mit Kindern und Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Arabisch, Griechisch, Italienisch, Farsi (Persisch), Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Russisch, Serbokroatisch, Spanisch und Türkisch.

Sächsisches Staatsministerium für Kultus (1996): Vorläufiger Lehrplan für Vorbereitungsklassen, Vorbereitungsgruppen, Förderkurse. Deutsch als Zweitsprache: Russisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch, Farsi, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Spanisch, Türkisch und Vietnamesisch.

Thüringer Kultusministerium (1995): Empfehlungen für den Deutschunterricht mit Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist: Russisch, Polnisch, Tschechisch, Serbokroatisch.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1990): Handreichung Sprachunterricht mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen: Polnisch, Russisch.

Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1990): Empfehlungen für den Unterricht ausländischer Schüler Deutsch als Zweitsprache: Türkisch.

Sachsen-Anhalt – Kultusministerium/ Ministerium des Innern (1997): Deutsch als Zielsprache. Grundsätze und Anregungen für die unterrichtliche und außerunterrichtliche Praxis in den Sekundarstufen I und II sowie in der Erwachsenenbildung: Russisch.

³⁴ (entnommen aus: Rösch et al. 2003)

Anhang IV: Unterrichtsskizze

Voraussetzungen

In dieser Unterrichtsskizze beschreiben wir beispielhaft eine für unsere Seiteneinsteigergruppen typische Situation:

Ein neues Kind³⁵ ohne deutsche Sprachkenntnisse, das auch in seiner Herkunftssprache nicht alphabetisiert ist, ca. 6-8 Jahre alt, nimmt an seiner ersten Gruppenstunde (90 Minuten) teil.

Generell lässt sich feststellen, dass die Kinder Schriftsprachkenntnisse unterschiedlicher Niveaus mitbringen. In der Regel muss das Kind in eine bestehende Seiteneinsteigergruppe oder -klasse integriert werden. Die Lehrkraft muss den Lernstand des Kindes in der Herkunftssprache, seine Schulerfahrung, den Stand der Alphabetisierung und auch eventuell vorhandene Deutschkenntnisse feststellen.

Die individuellen Lernziele, die für das neue Kind angestrebt werden, müssen in den Unterrichtsablauf der gesamten Gruppe integriert werden.

Die Schüler der Gruppe wiederholen und vertiefen in der hier beschriebenen Unterrichtseinheit die sprachlichen Mittel und sind Kommunikations- und Arbeitspartner für das neue Kind.

Thema

- Ich bin in der Schule.

Kommunikative Lernziele

- sich vorstellen
- nach dem Namen fragen
- Begrüßung und Verabschiedung
- Einführung der ersten Schulbegriffe

³⁵ Es handelt sich hierbei nicht um ein konkretes „lebendes“ Kind, sondern sozusagen um einen Prototyp der in diesem Konzept thematisierten Kinder.

Unterrichtsverlauf

1. Ritualisierter Unterrichtsbeginn im Kreis

- Begrüßung mit einem Lied : z.B. „Hallo, Hallo“, „Guten Tag, Guten Tag“ oder „Hallo Kinder, guten Morgen“

2. Vorstellungsrunde

- Einführung und Wiederholung sprachlicher Mittel:
 - Ich stelle mich vor: „Ich heiße....“
 - Ich frage nach dem Namen: „Wie heißt du?“
- In den folgenden Stunden folgen Spiele und Erweiterungen: z.B.
 - „Mein rechter, rechter Platz ist frei“
 - Steckbrief malen und schreiben

3. Wortschatzeinführung der ersten Schulbegriffe

- Spiel: „ Was kommt in den Ranzen?“ ⇒ „Der Stift, die Mappe, das Lineal usw. kommt in den Ranzen“
 - Material: Bildkarten mit Artikelkennzeichnung nach DEMEK oder reale Gegenstände
 - Verlauf: Die Karten werden präsentiert und ausgelegt. Das Spiel verläuft nach dem bekannten Muster: „Ich packe meinen Koffer...“, wobei vereinfacht wird, um die Antwort im Nominativ formulieren zu können.
 - Ziele: Das neue Kind hört die ersten Schulbegriffe, wobei die Lehrkraft als sprachliches Vorbild dient. Durch die häufige Wiederholung wird das Einprägen der Begriffe erleichtert. Die anderen Schüler der Seiteneinsteigergruppe vertiefen ihre Artikelkenntnisse im Nominativ.

4. Einzelarbeit (Differenzierung für das neue Kind)

- Arbeitsblatt:
 - z.B. aus „Meine Freunde und ich“ (Kopiervorlage 68): Je nach Situation und Lernstand hat man viele Möglichkeiten mit diesem Arbeitsblatt zu arbeiten: z.B. Mustersatz des Spiels wiederholen, anmalen, auswählen, ausschneiden, mit Wort oder Anlaut beschriften. Hier können die Grundlagen für einen individuellen Lern- und Förderplan herausgearbeitet werden.
- Die übrige Gruppe arbeitet an ihrem aktuellen Thema und Material selbstständig weiter.

5. Verabschiedung mit einem Lied :

- z.B. „Auf Wiedersehen“

Literatur:

Benati, Rosella/ Kniffka, Gabriele/ Sieber, Traudel (2005): Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. München: Langenscheidt

Horn, Reinhard/ Mölders, Rita/ Schröder, Dorothe (1999): KlassenHits. 143 Liederrund um die Schule. Liederbuch für die Klassen 1-4. Lippstadt: Kontakte Musikverlag

Anhang V: DaZ-Materialien und Links nach Altersgruppen³⁶

Sammlungen mit Aufgaben / Materialien für alle Altersstufen

- **DaZ-Box** (Finkenverlag; je für Elementarbereich, Grundschule und Sek 1): Umfangreiche Materialsammlung mit Videodemo zum Einsatz; Umsetzung zu Hölscher, Petra u.a. „Lernszenarien“.
- **Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen – Sprachen lernen, lehren, beurteilen.**
<http://www.goethe.de/z/50/commeuro/> [Mai 2014]
 Für den Fremdsprachunterricht in der Erwachsenenbildung, an Universitäten und in Schulen, besonders zur Standardisierung von Zertifikaten. Die Liste der detaillierten „Deskriptoren“ für Deutsch auf „Profile deutsch“; fertigungsbezogene Kann-Beschreibungen, kann auch für DaZ unterstützend wirken.
- **LIFE (4. 2006): Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen.** München: BMW / ISB
 Download unter:
http://www.bmwgroup.com/bmwgroup_prod/d/0_0_www_bmwgroup_com/verantwortung/gesellschaft/interkulturelle_innovationen/das_lifekonzept.shtml [Mai 2014]
- **Manz, Hans** (1993): Die Welt der Wörter. Sprachbuch für Kinder und Neugierige.
- **Schader, Basil** (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen + 95 Unterrichtsvorschläge vom Kindergarten bis Sekundarstufe 2. Bern. (allg. Einführung, dann Aufgabenserien u. Projektvorschläge für Interkulturelles Lernen / Nutzung der Mehrsprachigkeit in der Schule)
- **Schoenbach, Ruth** u.a. (2006): Lesen macht schlau. (Cornelsen) – Beschreibung eines projektartigen und eines fächerintegrierten Ansatz-

³⁶ Entnommen aus: Bildungsserver Rheinland Pfalz:
<http://sprachfoerderung.bildung-rp.de/grundlagen-der-sprachfoerderpraxis/daz-seiteneinsteiger.html#c9245> [Juni 2011].

zes der Leseförderung mit ausführlichen Informationen und Aufgabenbeispielen; v.a. für leseungewohnte Jugendliche.

- **Sprachprofile erstellen** – Kiga bis 9. Schuljahr, Vergleich von Sprachprofilen zum Download:

<http://www.edubs.ch/unterricht/deutsch/vergleich-sprachprofile.pdf/view> [Mai 2014]

Elementar / Vorschule

(Zusammengestellt von Katja Storn)

Materialien, die Sprache umfassend fördern

- **Günther, Herbert** (2003): *Sprachförderung: Die Fitnessprobe*. Bausteine für einen erfolgreichen Schulanfang. Weinheim / Basel: Beltz.
Material zur Ermittlung des Entwicklungsstandes und zur Förderung von Vorschulkindern und Schulanfängern in den Bereichen *Lebendige Interaktion, Symbolfähigkeit und Sprach-verstehen, Körpersprache und Prosodie, Sprache und Sprechen, Fantasie und Sprachwitz, Literale Erfahrungen und Literalität, Sprachbewusstsein und Phonologische Bewusstheit*
- **Hölscher, Petra / Ulich, Michaela** (2005): *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs Deutsch lernen vor Schulbeginn*. München: ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München, Finken Verlag, 2., überarb. u. erw. Aufl.
Material mit drei detailliert ausgearbeiteten Lernszenarien zur Sprachförderung für (1. Neu in der Schule, 2. Der Zahlenfresser, 3. Der Natur auf der Spur) Vorschulkindern mit Kopiervorlagen und Aufsatz zur Literacy-Erziehung
- **Jampert, Karin** (2002): *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich; sehr lesbare Einführung über Bedeutung und Funktion der Sprache für Kinder im Kindergartenalter, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung mehrsprachiger Kinder

- **Jampert, Karin u. a. (2007):** Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte, Maßnahmen. Weimar / Berlin: Das Netz.
Vorstellung von Sprachförderkonzepten und -projekten im Elementarbereich anhand ihrer Ziele und Zielgruppen, Inhalte und Methoden, Rahmenbedingungen, Qualifizierungen des pädagogischen Personals, zugrunde liegender Erkenntnisse und Theorien zum Spracherwerb, (soweit vorhanden) Erfahrungen und Befunde zur Wirksamkeit u. a.; *wertvolle Hilfe für Kita-Träger bei der Entscheidung für bestimmte Sprachfördermaßnahmen und -verfahren*
- **Kniffka, Gabriele u. a. (2005):** Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. Lehrerhandbuch. Berlin / München: Langenscheidt; sachthematisch aufgebautes Material mit genauen Angaben zu Lernzielen u. Vorgehen sowie Kopiervorlagen u. Audio-CD mit Liedern u. Hörtexten zu den Bereichen Meine Freunde u. ich, Wetter u. Jahreszeiten, Körper u. Sinne, Essen u. Trinken, Zu Hause u. Freizeit, Tiere, Schule ; laut Autorinnen für Vorschul- und Grundschulkinder mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen konzipiert, aber auch für Kinder mit fortgeschrittenen DaZ-Kenntnissen und deutschsprachige Kinder geeignet
Zusatzmaterial: Bildkarten, Sammelmappe (Schnellhefter zum Sammeln der Übungsblätter)
- **Krumbach, Monika (2004):** Das Sprachspiele-Buch. Kreative Aktivitäten um Wortschatz, Aussprache, Hörverständnis und Ausdrucksfähigkeit – für Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökotoxia; nach den Förderbereichen Laute und Buchstaben, Wörter und Begriffe, Sätze bauen, Erzählen und Dichten, Verständigungsformen, Multikulturelles, Schrift u.a. geordnete Sprachspiele, vor jedem Spiel Überblick zu Alter und benötigtem Material
- **Montanari, Elke (2006):** Spiel mit Deutsch. Kinder als Sprachforscher und Entdecker. Freiburg i.B.: Herder; Material, das im Rahmen von Sachthemen Kinder ab 5 Jahren für grammatische Strukturen sensibilisieren will; problematische Vorgehensweise z. B. im Bereich Artikel; er-

- **Schlösser, Elke (2007):** Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökotoxia, 6., akt. u. erw. Aufl.
Sachthematisch organisiertes Sprachprogramm mit detaillierten Hinweisen zu Sprachzielen, Methodik und Materialien sowie Kopiervorlagen zu den Themen ich/du/wir, Familie, Kindergarten, Schule, Stadtteil, Krankheit/Arzt, Tiere, Formen/Farben/Mengen, dazu allgemeine didaktische Hinweise und Beobachtungsbogen zur Sprachstandseinschätzung; Aktivitäten z.T. wenig anspruchsvoll für Kinder im Vor- und Grundschulalter mit Deutsch als Muttersprache bzw. fortgeschrittenen DaZ-Kenntnissen, Kopiervorlagen: Linien oft schwach und nicht durchgehend gezeichnet, sodass in der Kopie keine klaren Konturen und Flächen zum Ausmalen entstehen. Zusatzmaterial: Audio-CD mit 22 Liedern
- **Ueffing, Claudia M. (2004):** Das bin ich. Oberursel: Finken.
Sachthematisch organisiertes Material für die Sprachförderung im Kindergarten bestehend aus einem Ordner mit Handbuch und 3 Heften zu den Themenkomplexen ‚Mein Tag‘, ‚Ich bin krank‘, ‚Ich komme in die Schule‘ mit Planungshilfen, Spielvorschlägen, Wortlisten, Geschichten, Kopiervorlagen sowie je Thema 1 großes und 2 kleine Erzählposter, dazu Box mit 224 Bildkarten und Handpuppe „Finki“

Materialien, die einzelne Sprachbereiche fördern

Schrift-, Buch- und Erzählkultur – Literacy

- **Friedrich, Gerhard / de Galgóczy, Viola (2006):** Komm mit ins Buchstabenland. Eine spielerische Entdeckungsreise in die Welt der Buchstaben. Freiburg i.B.: Christophorus, inkl. Audio-CD mit allen Buchstabenliedern
Zielgruppe: Vorschulkinder und Schulanfänger ; Buch mit Geschichten, Liedern, Reimen und Spielen zu den einzelnen Buchstaben des Alphabets, die im Buchstabenland wohnen, dazu zahlreiche Ideen zum kreativen Sich-Herantasten an die Schriftkultur, inkl. Audio-CD mit den Buchstabenliedern. Zusatzmaterial: Buchstabenpuppen

- **Rheinischer Verband für Kindergottesdienst (Hg.)** (2004): Erzählen mit allen Sinnen. Kreativbuch mit über 50 Methoden und biblischen Erzählbeispielen. Leinfelden-Echterlingen: Verlag Junge Gemeinde. Handbuch zu Erzählmethoden (Erzählen mit Gegenständen, mit Symbolen und Zeichenhandlungen, mit Bildern, mit darstellendem Spiel, Chor und Bewegung, mit Puppen, mit Musik und Klang), die sich leicht auf andere Geschichten übertragen lassen
- **Schwarz, Horst** (2005): Märchen aus 16 Ländern zum Mitmachen. Vorlesen, Erzählen, Singen. Weinheim / Basel: Beltz, 2. Aufl. 20 Volksmärchen mit Anregungen zur Einbeziehung des Publikums in das Erzählgeschehen Singen, Bewegung, Rollenspiel, Schattenspiel, Rechnen u.a.) ; Zielgruppe: 4- bis 10-Jährige

Phonologische Bewusstheit

- **Christiansen, Christiane** (2005): Wuppis Abenteuerreise durch die phonologische Bewusstheit. Oberursel: Finken; Übungsprogramm für Vorschulkinder eingebettet in die Abenteuerreise des Außerirdischen „Wuppi“ als Erzähl- u. Handlungsrahmen (Förderbereich Literacy) Bestandteile: Ordner mit 3 Heften (Einführung, Vorlesegeschichte, Anhang); 80 Aufgabenblätter, Handpuppe „Wuppi“
Zusatzmaterial: „Wuppi“-Fingerpuppen
- **Küspert, Petra / Schneider, Wolfgang** (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen, 5., überarb. Aufl. (beziehbar: Anleitung oder Anleitung u. Bildkarten); Achtung z.T. ungünstig gewählte Beispiele, die beim Erwerb der Laut-Buchstaben-Korrespondenz verwirren.
- **Plume, Ellen / Schneider, Wolfgang** (2004): Hören, lauschen, lernen 2. Spiele mit Buchstaben und Lauten für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Buchstaben-Lauttraining. Göttingen (beziehbar: Anleitung oder Anleitung + Anleitung und Bild-, Buchstaben- u. a. -karten). (Ergänzung zu Küspert/Schneider 2006)

Mundmotorik – Aussprache – Schreibschwung

- **Monschein, Maria** (2005): Spiele zur Sprachförderung. Band 1. München: Don Bosco, 7. Aufl.
270 Spiele zu Wahrnehmung/Koordination, Mundmotorik und zur Erarbeitung einzelner Problemlaute für Kindergarten- und Grundschulkinder
- **Monschein, Maria** (2003): Spiele zur Sprachförderung Band 2. München: Don Bosco, 4. Aufl.
180 weitere Spiele; übergeordnete Sachthemen wie Sich kennen lernen, Ferienerinnerungen, Tiere u. a. ermöglichen Auswahl nach Interessen der Kinder
- **Roß, Gabriele / Erker, Robert** (2000): Lustiges Sprechzeichnen. Eine spielerische Sprachförderung. 24 Hexengeschichten und dazu passende Übungszeichen. München: Pattloch.
Verbindung von Sprache und Bewegung, Vers und Form (Förderung von Betonung, Gliederung und Rhythmus beim Sprechen) eingebettet 24 kurze Erzählungen über die Hexenfreundinnen „Mira“ und „Mirakula“.

Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

- **Ulich, Michaela / Oberhuemer, Pamela** (Hg.) (2005): Es war einmal, es war keinmal... . Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch. Weinheim / Basel: Beltz, 4. Aufl.
Märchen und Erzählungen aus verschiedenen ost- und südeuropäischen Sprach- und Kulturräumen in Originalsprache und deutscher Übersetzung, mit Altersangabe und Überblick über im Märchen angesprochene Themen sowie Anregungen zu weiterführenden Aktivitäten (Lied lernen, etwas kochen, eine Puppe basteln, szenisches Spiel u. a.) ; außerdem kurze Einführungen in die kulturspezifischen Erzähltraditionen
- **Ulich, Michaela u.a.** (Hg.) (2005): Der Fuchs geht um ... auch anderswo. Ein multikulturelles Spiel- und Arbeitsbuch. Weinheim / Basel: Beltz, 6. Aufl.
Buch + Audio-CD mit Kinderspielen, -liedern, -tänzen, Geschichten u. a. aus verschiedenen ost- und südeuropäischen Sprach- und Kulturräumen

mit Anleitungen zu Bewegungsabläufen und z. T. auch praktische Arbeitsanregungen

Spiele und Spielesammlungen

- **Pepino. Sprachfördermaterialien** für Kindergarten, Vorschule und Grundschule. (Cornelsen)
Bestandteile (einzeln zu erwerben): Bildkarten (240 Bild- und Reimkarten, 140 Verbkarten und 12 Bildserien à 3 Karten), Aufgabekartei (über 100 Aufgabekarten), Handreichungen für den Unterricht ; spielerische Heranführung von Kindern ohne Lesekenntnissen an die Grundlagen der deutschen Sprache (Bereiche: Phonologische Bewusstheit, Sprachwissen, Wortschatz, Satzstrukturen, Hörverstehen, Lesen und Schreiben)

Links

- Ideen und Materialien zur Gestaltung von Angeboten im Kindergarten:
<http://www.kigasite.de/> [Mai 2014]
- Seite zum frühen Fremdsprachenlernen:
<http://www.goethe.de/lhr/mat/ffl/deindex.htm> [Mai 2014]
- Sprachspiele von zzzebra – dem Webmagazin für Kinder:
<http://www.labbe.de/zzzebra/index.asp?themaId=343&titelId=> [Mai 2014]

Grundschule

- **Bärenspäß 1 u. 2:** Lehr- und Arbeitsbücher mit weiteren Materialien (Gildeverlag); Deutsch als Fremdsprache (DaF)
- **Belke, Gerlind** (2001): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider.
- **Boehrer, Helga** (2004): Deutsch mit Spaß und Spiel. Basiswissen und Praxismaterialien DaZ. Stuttgart: Klett; Heft zur Arbeit vorwiegend mit neuerdings Deutsch lernenden Kindern

- **Duden Lernsoftware** – Diktat 3. / 4. Klasse
- **Diktat 5./6.** (Klett)
- **Deutsch mit Spaß und Spiel** – Basiswissen und Praxismaterialien DaZ; Heft mit Infos u. einigen Aufgabenbeispielen (Klett)
- **Forster, Maria; Martschinke, Sabine** (2001): Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb. Band 2: Leichter Lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer
Übungsprogramm für Schulanfänger mit Hexe Susi, die Lesen lernen muss, um das Zauberbuch studieren zu können, als Identifikationsfigur
- **Grundschulwörterbuch Deutsch** (Langenscheidt); einsprachiges Wörterbuch für DaF u. DaZ
- **Hölscher, Petra u. a.** (2004): Lernszenarien, Teil 2 (Grundschule) ISB Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München. (Finken Verlag); Konkretisierungen zum Rahmenplan DaZ; Unterrichtsvorschläge mit einigen Kopiervorlagen
- **Kniffka, Gabriele u. a.** (2005): Meine Freunde und ich. Deutsch als Zweitsprache für Kinder. Lehrerhandbuch. Berlin / München: Langenscheidt; sachthematisch aufgebautes Material mit genauen Angaben zu Lernzielen u. Vorgehen sowie Kopiervorlagen u. Audio-CD mit Liedern u. Hörtexten zu den Bereichen Meine Freunde u. ich, Wetter u. Jahreszeiten, Körper u. Sinne, Essen u. Trinken, Zu Hause u. Freizeit, Tiere, Schule ; laut Autorinnen für Vorschul- und Grundschulkindern mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen konzipiert, aber auch für Kinder mit fortgeschrittenen DaZ-Kenntnissen und deutschsprachige Kinder geeignet
Zusatzmaterial: Bildkarten, Sammelmappe (Schnellhefter zum Sammeln der Übungsblätter)
- **Mega 1-3** schließt an Bärenspaß an (bis ca. 6. Klasse); mit weiteren Materialien; DaF; auch für Seiteneinsteigerkurse
- **Neu in Deutschland** – Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln: Screening für Seiteneinsteiger ab Klasse 2; Heft mit Informationen und Kopiervorlagen (Klett)

- **Rösch, Heidi** (Hg.): Deutsch als Zweitsprache - Grundlagen, Übungs-ideen und Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel (Grundschule)
- **Spielekiste** DaZ. (Persen Verlag)
Für Sprachanfänger der 1.-4. Klasse; 5 Materialpakete zu den 5 Wortschatzbereichen Tiere, Kleidung, Essen und Trinken, Wohnung, Stadt – hierzu jeweils 20 Grundbegriffe aufbereitet in Form von jeweils 20 Bildkarten, 40 Memory-Karten, 20-teiliges Dominospiel, 20-teiliges Kartenspiel, 5 verschiedene Kopiervorlagen für Lottospiele
- **Werkstatt Deutsch als Zweitsprache**, Arbeitshefte Grundschule (Schroedel)

Links

- **Online-Übungen, Thema „Odyssee“**, multimedial:
<http://www.goethe.de/lhr/pro/mediterrania/schueler/index.htm> [Mai 2014]

Weitere Materialien

Phonetik

- **Online-Übungen:** <http://cornelia.siteware.ch/phonetik/#laute> [Mai 2014]
- **Phonothek interaktiv** – CD-ROM; auch für Muttersprachler, Kenntnis von phonetischem Fachvokabular erforderlich (Langenscheidt)
- **Simsalabim – Übungsmaterial** für den Einsatz im (Anfänger)Kurs (Langenscheidt)

Einsprachige Wörterbücher

- **Duden – Rechtschreibung** – Buch mit CD-ROM; enthält auch Aussprachefunktion (Ton)
- **Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache** - als Wörterbuch und als CD-ROM
- **e-Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache** – hat in Ergänzung zum E-Duden Worterklärungen und Zusatzinfos auch für „einfache“ Wörter (Langenscheidt)
- **Wahrig – Deutsches Wörterbuch** – stellt höhere Ansprüche an den Benutzer als s.o. (Bertelsmann)

Grammatik

- **Grammatik in Feldern für Fortgeschrittene** – geht von Bereichen wie Vergleichen, Kontakt aufnehmen, Vermuten usw. aus (Hueber)
- **Übungsgrammatik DaF für Fortgeschrittene** – geht sprachsystematisch vor (Hueber)

Selbstlernmaterialien

- **Perfekt! Interaktiver Sprachkurs Deutsch als Fremdsprache**
Anfänger und Fortgeschrittene - CD-ROM u. v. a. (Cornelsen)

ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration

c/o Diversity / Kommunales Integrationszentrum

Rheingasse 11

50676 Köln

info@zmi-koeln.de

<http://www.zmi-koeln.de>

Das ZMI ist eine Kooperationseinrichtung der Stadt Köln, der Bezirksregierung Köln und der Universität zu Köln. Die drei Partner haben es sich mit dem ZMI zur Aufgabe gemacht, dauerhaft an der *„Etablierung, Fortführung und Ausweitung der gemeinsamen Aktivitäten zu Mehrsprachigkeit und Integration“* (Kooperationsvertrag von 2008) zu arbeiten. Die Zusammenarbeit der drei Partner macht es möglich, jeweils aus ihren Institutionen heraus gemeinsam bildungsabschnittsübergreifend und sprachenübergreifend am Ausbau von Angeboten für die Förderung des Deutschen sowie einer mehrsprachigen Bildung mitzuwirken.



