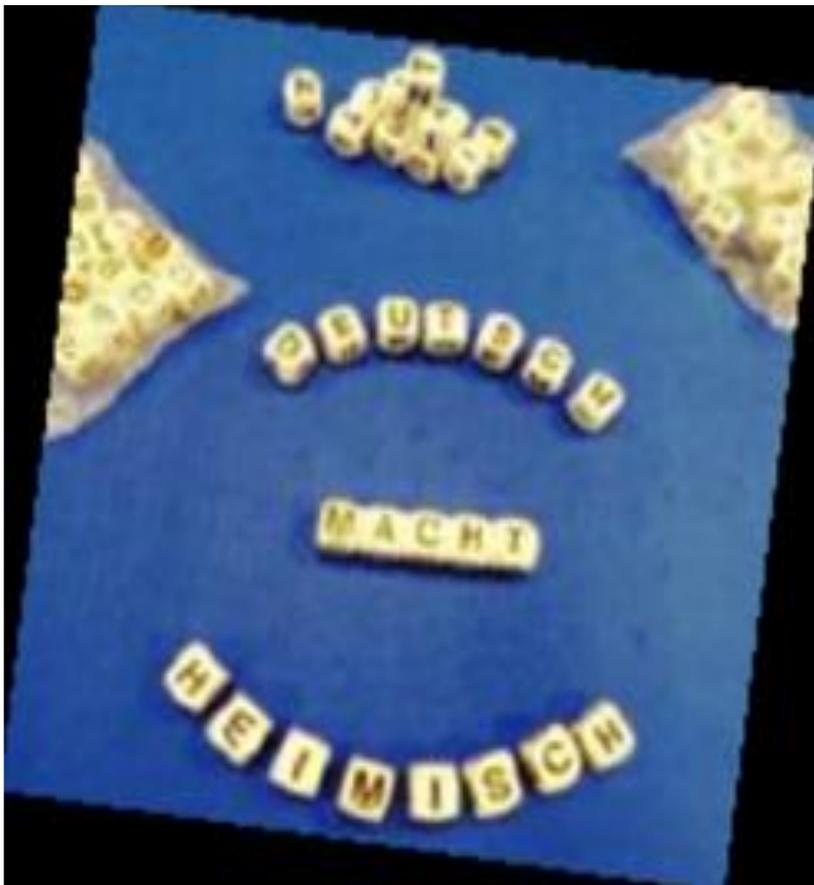


**Deutsch als Zweitsprache in unterrichtsbegleitender
Einzelförderung – Konzept im Rahmen des Programms
„Deutsch ist mega!“ (vormals *Deutsch macht heimisch*)**



EXPOSEE

Eine Vielzahl erprobter Materialien und Methoden zur Unterstützung von Grundschulkindern beim Schriftspracherwerb wird in klar verständlicher Form präsentiert. Alle Übungen können nachgearbeitet oder erweitert werden.

Monika Nießen-Horré

Inhalt

0. Die Grundlagen	2
a. Bedeutung der Schrift	3
b. Wortschatz und Schrift	4
1. Das Setting	5
a. Einzelförderung	5
b. Das Train-the-Trainer-Prinzip	6
c. Supervision	8
d. Fortbildung	8
e. Tests	10
2. Das Material	11
a. Buchstabenwürfel	11
b. Bildkarten	15
c. Spielpläne	19
d. Was-stimmt-hier-nicht-Karten	19
e. Lesespiele	21
f. Lesekäfer	23
g. Schilda-Sätze	25
h. Purzelsätze	26
i. Klammerkarten	28
j. Finde-mich-Spiel	29
k. Zahlenknocheien bis 100	30
l. Purzelgeschichten	31
3. Die Methoden	32
a. Individuelle Förderung	32
b. Schritt-für-Schritt-aufbauendes-Lernen	34
i. Beispiel Lesemethoden	35
ii. Orientierung an Farben	37
iii. Orientierung an Bildern	38
c. Lernen in Kontexten	38
d. Wygotski und die „Zone der nächsten Entwicklung“	41
e. Scaffolding	41
f. Die Bedeutung der Schrift	44
i. Laut-Buchstaben-Zuordnung	44
ii. Die silbenanalytische Methode	47
iii. Wortmuster	48
4. Literatur	49

0. Die Grundlagen

Ausgehend von einer Studie über schriftsprachliche Kompetenzen von Schülern mit türkischer Muttersprache am Ende der Primarstufe (Ingrid Majid, 2015) entstand die Idee, Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen müssen, in besonderer Weise zu unterstützen. Unabhängig von den jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen werden erschreckend viele Kinder wegen ihrer sprachlichen Defizite an Förderschulen oder Hauptschulen verwiesen, weil die Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um dem schulischen Unterricht zu folgen.

Das Projekt *Deutsch macht heimisch* wurde 2016 entwickelt, um den Kindern mit nicht-deutscher Herkunftssprache individuelle Förderung zukommen zu lassen. Auf diese Weise sollten die Kinder an den Unterricht in den jeweiligen Klassen herangeführt werden.

Ab 2017 wurde ein Konzept entwickelt, das strukturiert, überschaubar und reproduzierbar sein sollte. Die ehrenamtlichen Mitarbeiter, die weiterhin dabeibleiben wollten, bekamen ein Honorar als Gegenleistung für wesentlich mehr Verbindlichkeiten.

Im Jahr 2020 hatte das Projekt bereits Programm-Status erreicht und wurde umbenannt in „*Deutsch ist mega!*“

Ziele der Förderung sind nunmehr

- der Aufbau von Wortschatz
- der Umgang mit/der Gebrauch von Sprache
- das Kennenlernen der Schrift
- die Fähigkeit, Informationen aufzunehmen und zu nutzen
- strukturiertes Denken

a. Bedeutung der Schrift

Eine Sprache als Zweitsprache zu lernen und zu lehren stellt sowohl den Lernenden als auch die Lehrperson vor besondere Herausforderungen:

- Zum Erlernen einer Sprache braucht es Schrift, d.h. die Kenntnis von Schriftzeichen, ihrer Bedeutung und ihres Gebrauchs. Dieser Prozess wird als Alphabetisierung bezeichnet.

Deutschsprachige Kinder beginnen in der Grundschule ihre lebenslange Lernzeit mit dem Kennenlernen der Schrift. Sie verfügen bereits über eine mündliche Sprachkompetenz, die sie im Laufe der ersten Lebensjahre auf natürlichem Wege erworben haben. Diese Sprachkompetenz ist die Voraussetzung für den schulischen Schriftspracherwerbsprozess.

Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, verfügen in der Regel über mündliche Sprachkompetenz in ihrer jeweiligen Erstsprache¹, nicht aber im Deutschen. Hier reicht die Spanne von Kindern, die keine oder nur vereinzelte Wörter der deutschen Sprache kennen bis hin zu solchen, die im Kindergarten Deutsch sprechen gelernt haben, denen aber der Wortschatz für die meisten alltäglichen Situationen fehlt und die von dem Wortschatz, den wir dem Bereich der Bildungssprache im weitesten Sinne zuordnen, sehr weit entfernt sind.

- Je nachdem, in welchem Alter Kinder nach Deutschland kommen, haben sie bereits in ihrem Herkunftsland eine Schule besucht oder eben noch nicht. Konkret bedeutet das, dass es Kinder gibt, die neben dem Erlernen einer Zweitsprache die notwendige Alphabetisierung in eben dieser fremden Sprache durchmachen müssen, wenn sie zuvor noch nicht in eine Schule gegangen sind. Dazu kommen die vielen neuen Erfahrungen und

¹ In den Schulen hört man manchmal die Bezeichnung *Nullsprachler*, wenn von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache die Rede ist. Der Begriff ist ebenso unsensibel wie falsch: Menschen, die andere Sprachen sprechen, sprechen eben andere Sprachen. Ein *Nullsprachler* wäre jemand, der nicht fähig zu irgendeiner Art von Kommunikation ist.

Herausforderungen, die damit verbunden sind, zum ersten Mal eine Schule zu besuchen: Unterricht in Klassen, Mitschüler, Unterrichtszeiten, Verhalten im Unterricht, um nur wenige zu nennen. Und in allen diesen fremden Situationen steht ihnen nicht eine Sprache zur Verfügung, mit der sie sich ausreichend verständigen können.

Manche Kinder sind bereits in ihrem Herkunftsland oder einem Drittland eingeschult worden und haben schon Erfahrungen mit Schriftsystemen gemacht, die ihnen aber im Unterricht bei uns nichts nützen oder sogar im Wege stehen. Leserichtung und Buchstabeninventar seien hier zu nennen.

Es liegt auf der Hand, dass der Vielschichtigkeit der Voraussetzungen und Hindernisse bei der Integration der betroffenen Kinder nicht mit schnellen, einfachen Maßnahmen zu begegnen ist. Und schon gar nicht kann davon ausgegangen werden, dass die Kinder in der Grundschule schon irgendwie Deutsch lernen werden, auch wenn dafür die Schule ja da ist.

b. Wortschatz und Schrift

Im Laufe des Projektes **Deutsch macht heimisch** wurde daher ein Konzept entwickelt, das einerseits das Erlernen der Schriftsprache zum Ziel hat und andererseits die jeweiligen individuellen Voraussetzungen berücksichtigt und zur Grundlage macht für den Aufbau von Wortschatz und (mündlichem) Sprachverstehen. Im Wesentlichen ergeben sich daraus die beiden

Schwerpunkte

- Wortschatz und
- Schriftkenntnis

Dieses Fundament haben wir erweitert um die Bereiche

- Textverständnis und
- Grammatik

soweit diese für den Unterricht in der Grundschule (je nach Altersstufe!) notwendig sind.

Für diese Zwecke mussten geeignete Materialien und Methoden gefunden werden, die individuell und flexibel, vor allem aber vielseitig, d.h. differenziert, einsetzbar sind.

1. Setting

Individuelle und flexible Förderung setzt voraus, dass man sich auf das (Lern-) Verhalten und die Entwicklung eines Kindes uneingeschränkt konzentrieren kann. Aus diesem Grund war von Anfang an Einzelförderung im Projekt vorgesehen. Schon der Unterricht von zwei Kindern gleichzeitig führt dazu, dass die Aufmerksamkeit nicht mehr gleichmäßig verteilt werden kann: Es gibt immer ein Kind, das schneller spricht oder handelt als das andere und das mehr Aufmerksamkeit auf sich zieht oder für sich beansprucht als das andere.

- a. Nur in der **Einzelförderung** gelingt es zuverlässig, den Lernfortschritt eines Kindes im Auge zu behalten und durch Differenzierung des Materials angemessen zu entwickeln.

Zwar werden LehrerInnen jeden Tag vor die Aufgabe gestellt, den Lernfortschritt jedes einzelnen Kindes ihrer Klasse zu beobachten und voranzubringen – und natürlich gelingt dies in der Regel, denn dafür sind Lehrpersonen entsprechend ausgebildet worden – doch arbeiten wir mit fachfremden Kräften, die speziell für diese Aufgabe vorbereitet werden und die im Rahmen von Schulungen und Einzelcoachings fachlich trainiert werden.

Es unterscheidet sich gleichwohl der Prozess, in dem Lernfortschritt in der Klasse stattfinden soll, von dem Prozess, der in unserer Förderung im Mittelpunkt steht: Man könnte sagen, dass im Rahmen unseres Programms der Umgang, d.h. die **Handhabung des „Werkzeugs“ Sprache** entwickelt und eingeübt wird, während im Klassenunterricht bewertet wird, *was* mit diesem Werkzeug erreicht/produziert wird. Deutlicher wird diese Unterscheidung möglicherweise, wenn man Feinmotorik als vergleichbares „Werkzeug“ betrachtet: Wenn ein Kind nicht über die erforderliche Motorik verfügt, zu basteln oder mit einer Schere oder einem Stift umzugehen, wird Hilfe außerhalb des Unterrichts bzw. der Schule in Anspruch genommen, weil Schule dieses Training nicht leisten kann. Ebenso ist es mit Zweitspracherwerb im Rahmen unseres Programms.

Zwar gibt es an den Schulen Lehrer mit einer Zusatzausbildung DaZ/DaF, doch ist eine 1:1-Förderung, wie das Programm *Deutsch macht heimisch* sie leisten kann, – zumindest auf Dauer – in der Regel nicht möglich.

Verständlicherweise ist der aktive Redeanteil der einzelnen Kinder im Klassenverband relativ gering. Eine Zweitsprache lernt man gleichwohl nicht allein durch Zuhören, sondern durch den **aktiven Gebrauch der Sprache**. Im Einzelunterricht wird dem mündlichen Sprachgebrauch viel Raum gegeben.

- b. Unsere Förderkräfte werden nach einem **Train-the-Trainer**-Prinzip für genau die Aufgabe, die sie erfüllen sollen, ausgebildet.

In der Regel verfügen unsere Bewerber über unterschiedliche berufliche Erfahrungen. Sie haben i.d.R. weder spezielle didaktische noch basale linguistische Kenntnisse.

In einem Vorstellungsgespräch werden zunächst geeignete Bewerber ausgewählt, die anschließend die Möglichkeit haben, die Fachkraft bei ihren Schulbesuchen zu begleiten und dabei die Arbeit im Programm kennenzulernen. Auch die Fachkraft hat so die Gelegenheit, die Bewerber ein wenig besser einschätzen zu können und zu beurteilen, ob sie für diese Aufgabe geeignet sind oder nicht.

Wenn Fachkraft und Bewerber:in sich einig sind, wird ein Honorarvertrag aufgesetzt und von beiden unterschrieben. Neben dem Honorar wird hier festgelegt, was im Rahmen des Programms von der zukünftigen Förderkraft erwartet wird. Im Wesentlichen ist dies die Bereitschaft, an Schulungen und Hospitationen teilzunehmen nach den Vorgaben des Programms zu arbeiten. Die neue Förderkraft bekommt die Möglichkeit, sich eine unserer 9 Schulen auszusuchen, da wir in der Regel an allen Schulen Wartelisten haben.

Nach Rücksprache mit der jeweiligen Schulleitung werden (in der Regel) zwei Kinder ausgewählt, die im Beisein der neuen Förderkraft von der Fachkraft getestet werden. Anschließend wird die Durchführung und das Ergebnis des Tests mit der Förderkraft besprochen und das Förderziel für die nächsten drei Monate festgelegt. Für die Förderung geeignetes Material wird zur Verfügung gestellt. Nach vorheriger Instruktion wird eine schriftliche Anleitung ausgegeben, in der Schritt für Schritt erklärt wird, wie mit dem Material zu verfahren ist.

- c. Unterrichtsbegleitend findet **Supervision** statt. Die Fachkraft hospitiert in einem solchen Fall bei der Förderung und gibt anschließend ein Feedback, das dazu geeignet ist, erfolgreich weiterzuarbeiten.

Beispiel: Eine Förderkraft fragt ein Kind nach dem Lesen eines Textes *Hast du das verstanden?* Eine solche Frage ist nicht hilfreich, weil das Kind darauf lediglich mit *Ja* oder *Nein* antworten wird, ohne dass deutlich wird,

was das Kind verstanden hat. Eine Rückmeldung in dieser Situation könnte beispielsweise den Hinweis enthalten, offene Fragen zu stellen wie *Was bedeutet gegen 10 Uhr?* Oder *Wie stellst du dir einen „dichten Wald vor“?* Zu Beginn ihres Einsatzes werden die neuen Förderkräfte in kurzen Abständen besucht, um den Einstieg zu erleichtern. Alle haben die Möglichkeit, jederzeit um den Besuch der Fachkraft zu bitten. In der Regel ist eine Hospitation innerhalb einer Woche möglich, so dass niemand lange warten muss. Außerhalb direkter Anfragen wird jede Förderkraft nach Möglichkeit einmal pro Monat besucht.

Jede Hospitation wird dokumentiert, so dass sowohl evtl. Probleme der Förderkraft als auch die Entwicklung des Förderkindes jederzeit nachvollziehbar ist und auch noch Jahre später dargestellt werden kann.

- d. Neben der Supervision, die unter vier Augen stattfindet, gibt es regelmäßige **Fortbildungen** für alle Förderkräfte.

In der Form eines Workshops wird ein Thema vorgestellt und mit einem kurzen Impulsvortrag illustriert. Anschließend werden Materialien zur Verfügung gestellt, mit denen die Inhalte des Workshops ausprobiert bzw. nachvollzogen werden können. Im Plenum werden die Erfahrungen mit den jeweiligen Materialien und Übungen präsentiert und in einem weiteren Praxisteil intensiviert.

Beispiel: In einem Workshop zum Thema Wortschatzarbeit gab es eine kurze Einführung darüber, wie wichtig es ist, nicht nur Nomen und Adjektive aufzubauen und anzuhäufen, sondern jeweils durch die Verbindung mit geeigneten Verben Aussagen zu ermöglichen. Wenn die zu lernenden Wörter darüber hinaus in einen Kontext eingebettet werden, ist die jeweilige Bedeutung leichter zu begreifen (vgl. Scaffolding).

Im anschließenden Praxisteil bekamen die Teilnehmer Bildmaterial (*Was-stimmt-hier-nicht?*-Karten) und sollten zunächst in einem Brainstorming Nomen, Verben und Adjektive zu der dargestellten Situation sammeln. Mit diesem Wortmaterial wurden verschiedene Redeanlässe gestaltet: Die Bilder ließen sich damit beschreiben, erklären, weiterdenken, eigene Erfahrungen konnten benannt oder erzählt werden, der Bilderwitz konnte erschlossen werden.

Seit 2017 fanden Fortbildungen zu den folgenden Themen statt:

- Lesen im DaZ-Unterricht
- Wie geht eigentlich Deutsch? Was kann man lehren/Was kann man lernen im Deutschunterricht?
- Material und Möglichkeiten
- Wie kann man Kinder motivieren?
- Konzentrationsübungen mit Kindern
- Die silbenanalytische Methode (nach Christa Röber)
- Strukturen in Texten und Wörtern
- Arbeiten mit dem Konzeptheft
- Wortmuster
- Die silbenanalytische Methode von Christa Röber u.a. und die 5 Wortmuster von Monika Nießen-Horré
- Praktische Übungen zum Umgang mit den 5 Wortmustern von Monika Nießen-Horré
- Wortschatz. Wie man ihn lernt und wie man ihn lehrt.
- Schulung für die Förderung ukrainischer Kinder in Gruppen
- Das Feldermodell. Eine Alternative zum Grammatikunterricht?

Die Inhalte der Fortbildungen richten sich einerseits nach den Bedürfnissen der Förderkräfte, andererseits nach den Anforderungen für die Weiterentwicklung des Programms. So wurde etwa eine

Schriftspracherwerbtheorie vorgestellt, die auf der Analyse von Schrift beruht im Gegensatz zu Konzepten, die Laut-Buchstaben-Orientierung fokussieren. Das wichtigste Argument für diese Entscheidung ist der Hinweis darauf, dass unsere Schrift einerseits nicht lautgetreu ist und andererseits nicht davon ausgegangen werden kann, dass Kinder mit anderen Muttersprachen als Deutsch wissen, wie deutsche Wörter ausgesprochen werden und welche Schriftzeichen den Lauten zuzuordnen sind. Schrift dagegen kann, weil sie regelrecht ist, wiedererkannt und gelernt werden. Die Aussprache hängt direkt mit den erwähnten regelmäßigen Strukturen unserer Schrift zusammen, will sagen, regelmäßige Markierungen in der Schrift geben Hinweise auf die korrekte Aussprache.

Die Analyse von Schrift wurde in einem eigenen Konzept regelmäßig wiederkehrender *Wortmuster* methodisch umgesetzt und zum Gegenstand von Fortbildungen und Übungen gemacht.

- e. Zu Beginn der Förderung und vor Aufnahme eines Kindes in die Förderung findet immer ein **Test** statt.

Unter Verzicht auf den Einsatz von Standard-Testverfahren (Hamburger Schreibprobe, C-Tests) wird das Kind auf eine alltägliche Situation zum Thema Schule angesprochen. Beispielsweise wird gefragt, was es gerade im Unterricht gemacht hat, aus dem es geholt wurde oder, was es in der Pause gespielt hat. Dieses Gespräch wird ganz nach den Fähigkeiten des Kindes fortgeführt oder nicht. So wird deutlich, wie weit sich das Kind über schulische Situationen äußern kann, ob ihm der nötige Wortschatz zur Verfügung steht und ob bzw. wie weit es Zusammenhänge versteht bzw. darstellen kann.

Anschließend kommen verschiedene unserer Materialien zum Einsatz, die in der Förderung benutzt werden, um zu überprüfen, wie Entwicklungsstand des Kindes ist: Kennt das Kind Wörter zu den Bildern? Kann es die Texte lesen? Versteht es die Texte? Kann es die Aufgaben lösen?

Mit Hilfe der Bildkarten lässt sich in etwa abschätzen, wie umfangreich der Alltagswortschatz ist.

In einem weiteren Teil des Tests überprüfen wir, ob das Kind die Buchstaben kennt und ob es in vorgegebenen Wörtern die (Stamm-) Vokale erkennen kann.

Die jeweiligen Ergebnisse bilden die Grundlage für den Förderunterricht in den nächsten drei Monaten.

Ziel der Förderung ist es, das Kind zu befähigen, alltägliche Situationen in der Schule zu verstehen, kommunikativ zu bewältigen und angemessen reagieren zu können. Im Unterricht müssen Arbeitsanweisungen **verstanden** und befolgt werden können. Arbeitsmaterialien müssen **benannt** und **angewendet** werden können. Nach diesen Zielen richtet sich die Entwicklung des Wortschatzes. Kenntnis der Schrift ist Voraussetzung dafür, schriftliche Arbeitsanweisungen befolgen zu können sowie Aufgaben zu bearbeiten.

2. Material

- a. **Buchstabenwürfel:** Das wichtigste und vielseitigste Material, mit dem wir arbeiten und das aus keiner Unterrichtsstunde wegzudenken ist, sind die Buchstabenwürfel.

Sie werden für
Schreiarbeiten eingesetzt,
solche Aufgaben gestellt
die zur **Klärung von Schrift**
Erarbeitung von Schrift
sind.



wobei nur
werden,
oder zur
bedeutsam

Zunächst gilt es festzustellen, ob ein Kind alle Buchstaben des lateinischen Alphabetes kennt. Wenn nicht, wird zunächst mit den Buchstaben gearbeitet, die es kennt. Die übrigen Buchstaben werden nach und nach eingeführt, so wie sie gebraucht werden.

Wir beginnen grundsätzlich mit den Vokalen, weil sie erstens deutlich gehört und voneinander unterschieden werden können und weil sie zweitens einen hohen Wiedererkennungswert beim Auffinden und Erkennen von Wörtern haben, auch wenn ein Kind noch nicht lesen kann.

Es liegt auf der Hand, dass zunächst nur mit langen Vokalen gearbeitet wird.

Beispiel: Das Kind sieht die Bildkarten *Igel*, *Hase* und *Tee*. Wir legen die 5 Vokale A – E – I – O – U mit den Würfeln aus und fragen danach, welchen Vokal (Silbenkönig) das Kind jeweils hört. Die richtig gewählten Vokale werden auf die jeweiligen Bildkarten gelegt. Wenn nun Wortkarten mit den Wörtern *Igel*, *Hase* und *Tee* ausgelegt werden, erkennt das Kind die Wörter an den jeweiligen Vokalen und kann sie den Bildern zuordnen, auch wenn es die übrigen Buchstaben noch nicht kennt. Es ist leicht vorstellbar, wie stolz das Kind ist, wenn es so erfährt, dass es „lesen“ kann!

Wählt ein Kind bei der Bestimmung von Vokalen einen falschen, sprechen wir das Wort mit dem gewählten Laut, damit das Kind sich selbst korrigieren kann.

Nun kann die Aufmerksamkeit des Kindes auf Konsonantenbuchstaben gelenkt werden, die dem bereits bekannten Vokal vorgeordnet sind, beispielsweise das **S** in *See* oder das **N** in *Nase*. Aufbauend auf der Kenntnis der langen Vokale liest das Kind [ze:] bzw. [na:].

Unabhängig davon, ob das Kind schon alle Vokale kennt, kann das Prinzip von Reimwörtern erfahrbar gemacht werden:

Wir legen mit den Würfeln beispielsweise das Wort *Hand* und tauschen nacheinander den Anlaut **H** gegen **S**, **W**, **B** und **R** aus. Die Wörter *Hand*, *Sand*, *Wand*, *Band* und *Rand* werden dabei gesprochen. So wird für das Kind im wörtlichen Sinn **begreifbar**, wie Reime funktionieren.

In gleicher Weise kann die Abhängigkeit eines Vokals von der lautlichen Umgebung erfahrbar gemacht werden: Aus *Hand* wird *Hund* (und niemals [hu:nt]), aus *Wand* wird *Wind* (und niemals [wi:nt] usw.) oder *wund*, aus *Sand* *sind*, aus *Band* *Bund* und aus *Rand* *Rind* oder *rund*. Die Qualität der Vokale bleibt immer gleich, nämlich kurz bzw. ungespannt.

Eine weitere Verwendung bekommen die Würfel bei der Unterscheidung von langen, d.h. gespannten, und kurzen, ungespannten Vokalen:

Wir legen beispielsweise das Wort *holen* mit den Würfeln aus und zeigen, was passieren muss, damit das O wie in (*Frau*) *Holle* klingt: Durch das Einschieben eines zweiten L verändert sich der Klang des Vokals. Legt man eine Reihe von Wörtern mit langem Vokal untereinander und lässt eine Lücke hinter dem (Stamm-)Vokal wird sichtbar, was im Wort geschehen muss, damit aus einem langen ein kurzer Vokal wird:

ma len

alle

le sen essen

O fen offen

Die Lücke hinter dem Stammvokal wird durch einen weiteren Konsonantenbuchstaben gefüllt. Gleichzeitig verändert sich der Klang des Vokals. Dieser Zusammenhang wird in seiner Regelmäßigkeit erkennbar und begreifbar.

Macht ein Kind beim Lesen Fehler oder kann es ein Wort nicht lesen, bitten wir es, das Wort mit den Würfeln nachzulegen. Um diese Aufgabe zu erfüllen, muss das Kind genau hinschauen und jeden Buchstaben betrachten. Beim Legen der Buchstaben wird erfahrbar, wie lang oder kurz ein Wort sein kann. Anschließend soll das Kind die Silbenkönige sichtbar machen, indem es die Vokale hochschiebt. Nun werden die Silbenränder den Königen zugeordnet und das Wort kann Silbe für Silbe gelesen werden.

Geht es um das Verständnis von Morphemen in Komposita oder Flexionen, verfahren wir so, dass wir erst die Grundbedeutung bzw. den Wortstamm sichtbar machen und dann zeigen, wie das Wort verändert werden kann:

fahren – fährt – gefahren – Fahrer

Gefahr – Gefährte

Fahrzeug - Führerschein

Der Einsatz der Buchstabenwürfel ist vielseitig, macht Kindern in der Regel großen Spaß, ist handlungsorientiert und ermöglicht eine Konzentration auf das Wesentliche: die Schrift und ihre Regelmäßigkeiten.

Für das Erlernen einer Zweitsprache ist Schrift eine **unbedingte Voraussetzung**. Allein durch das Hören der fremden Klänge sind Wörter bzw. bedeutungstragende Einheiten nicht erkennbar.

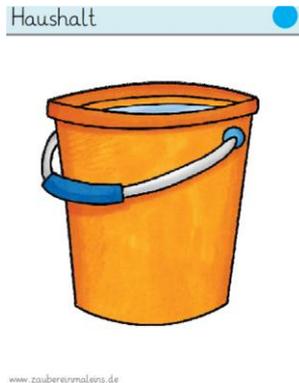
Andererseits kommt es vor, dass Kinder (und natürlich auch Erwachsene) Texte in einer fremden Sprache fließend lesen können, ohne zu verstehen, was sie dort lesen. Wörter sind daher mit Bedeutung zu verbinden. Inhalt und Bedeutung lässt sich am einfachsten und nahezu unmissverständlich mit Bildern vermitteln. Daher kombinieren wir die Arbeit mit den Würfeln mit Bildkarten und bebilderten Texten.

b. Bildkarten²:



² Diese und die folgenden Materialien sind, wenn nicht anders angegeben von Susanne Schäfer, Zaubereinmaleins, www.zaubereinmaleins-shop.de

Wir beginnen in der Regel mit den Bildern zu den Reimwörtern und ergänzen Bildmaterial zu bestimmten Themen wie Schule, Haushalt, Tiere, Herbst, Freizeit usw.



Die Karten werden ausgelegt und das Kind wird aufgefordert, den jeweiligen Begriff zu nennen, den Gegenstand zu beschreiben, zu erklären, was man damit machen kann oder wo man einen solchen Gegenstand findet – je nach den individuellen

sprachlichen Möglichkeiten.

Wenn ein Kind noch nicht viele Wörter kennt oder ein Problem damit hat, neue Wörter zu lernen, nutzen wir die Karten für verschiedene Spiele:

- Wir legen etwa 10 Karten aus und lassen das Kind auswählen, welche Karten es kennt und welche Begriffe es nennen kann.

Zu den übrigen Karten legen wir evtl. die Wörter aus, wenn das Kind die Schrift schon kennt, oder wir legen sie beiseite, um später darauf zurückzukommen.

Anschließend legen wir weitere 10 Karten aus und verfahren wie oben, bis alle Karten ausgelegt wurden.

Von den unbekanntem Karten darf sich das Kind drei aussuchen. Diese werden während der Stunde sichtbar ausgelegt. Die Förderkraft erzählt eine Geschichte, in der die Begriffe vorkommen. Wenn das Kind eines der Wörter hört, darf es sich die Karte nehmen.

- Wir legen jeweils sechs (oder vier) Karten nacheinander aus. Die Förderkraft nennt die Begriffe, das Kind sucht die Karte heraus. Für jede richtige Antwort gibt es einen Punkt. Anschließend werden weitere

Karten ausgelegt. Am Ende werden die Punkte zusammengezählt und notiert. In der nächsten Stunde werden weitere Karten ausgelegt, so dass irgendwann alle Bilder gezeigt wurden. Die Punktezahl wird notiert. Nun geht es von vorne los. Natürlich kann man den Kartensatz auch von vornherein reduzieren, damit ein Lernerfolg schneller sichtbar ist. Damit die Ergebnisse vergleichbar sind, muss immer die gleiche Anzahl (und die gleichen) Karten ausgelegt werden. So kann das Kind seinen Lernerfolg selbst erfahren. Ziel ist es, nach und nach alle Begriffe kennenzulernen.

- Eine Variante, bei der das Kind die Begriffe noch nicht kennen muss, beim Spiel aber nebenbei lernen kann, ist die folgende Übung: Die fünf Vokale und evtl. die Diphthonge *au*, *ei* und *eu* werden mit den Buchstabenwürfeln in einer Reihe ausgelegt.

Darunter legen wir die Bildkarten und nennen jeweils den Begriff dazu. Das Kind soll den Stammvokal heraushören und die Karte unter den jeweiligen Vokal legen. Anschließend werden die Wortkarten ausgelegt und zugeordnet.

- Je nach dem sprachlichen Entwicklungsstand des Kindes kann auch das Spiel *Ich sehe was, was du nicht siehst*, gespielt werden. Dazu werden wieder Karten ausgelegt – nur so viele, dass das Kind nicht überfordert ist. Die Förderkraft sagt nun beispielsweise „*Ich sehe was, was du nicht siehst* und das ist rund und man kann damit kochen“. Das Kind sucht die Karte mit dem Topf heraus und nennt evtl. auch den Begriff.
- Eine sinnvolle Übung ist auch das Sortieren der Karten nach verschiedenen Kriterien:
 - i. Welche Gegenstände findest du in der Küche?
 - ii. Welche im Badezimmer/Wohnzimmer? usw.
 - iii. Welche Gegenstände brauchst du zum Kochen?
 - iv. Welche Dinge kann man essen/trinken?

- v. Welche Dinge hast du auch in deinem Schulranzen/Federmäppchen? usw.
- vi. Welche Tiere sind groß/klein/gefährlich?

Die Liste der Spielmöglichkeiten ist selbstverständlich nicht vollständig und kann beliebig erweitert werden. Wichtig ist, dass man jedes Spiel an die sprachlichen Möglichkeiten des Kindes anpassen kann und damit einerseits Überforderung vermeiden und andererseits auf dem Kenntnisstand des Kindes aufbauend den nächsten (Lern-)Schritt ermöglichen kann. Sowohl der aktive als auch der passive Wortschatz des Kindes kann mit diesen Spielen herausgefordert und nach und nach ergänzt werden.

Auch auf die jeweilige Persönlichkeit des Kindes kann mit der differenzierten Handhabung der Spielmöglichkeiten eingegangen werden: Ein Kind ist vielleicht neugierig und will wissen, wie Dinge funktionieren, ein anderes möchte Spannung und Schnelligkeit. Je nachdem gestaltet man ein Spiel eher ruhig oder lebendig.

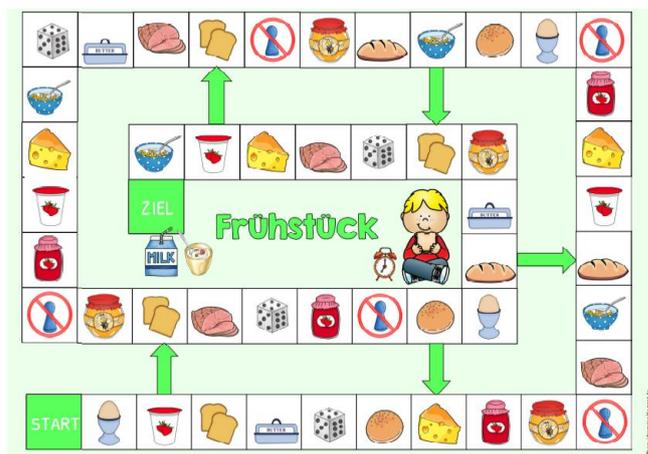


Es gibt auch Bildkarten, die Tätigkeiten abbilden:

Effektiver ist es, nicht einfach das Verb zu nennen, sondern mit dem dazugehörigen Nomen zu verbinden: *ein Lied singen*. Je nach Entwicklungsstand des Kindes kann die Aufgabe auch darin bestehen, einen Satz zu bilden: *Das Mädchen singt ein Lied*. In diesem Kontext können weitere Begriffe verwendet werden, wie *Musik*, *Instrumente* oder es kann ein Gespräch stattfinden: *Kannst du auch singen? Welche Lieder kennst du?*

Grundsätzlich ist unser Bildmaterial dazu geeignet, Redeanlässe zu schaffen. Das Bild gibt einen Kontext vor, in den weiteres Wortmaterial einfließen kann. Je nach Entwicklungsstand des Kindes ist der sprachliche Umgang mit dem Material eher einfach und beschränkt sich auf Wörter, Phrasen und Chunks oder anspruchsvoller, so dass ein Gespräch stattfinden kann, bei dem man gerne auch „vom Hölzchen auf’s Stöckchen“ kommen darf.

- c. **Spielpläne:** Zum Aufbau und zur Erweiterung von Wortschatz arbeiten wir gerne mit Spielplänen (<https://ideenreise-blog.de>) zu unterschiedlichen Themen.



Die Spielanleitung ist selbsterklärend und bei allen Spielen die gleiche. Kommt man auf ein Feld mit einem abgebildeten Gegenstand, nennt man den jeweiligen Begriff, die Farbe, die Beschaffenheit, den Geschmack oder beantwortet weiterführende Fragen wie *Woher kommt der Honig/der Käse/das Brot? Wie wird xy hergestellt? Was magst du lieber? x oder y?* Auch hier ist jede Variante zugelassen und auch die Möglichkeit, in ein weiterführendes oder abschweifendes Gespräch überzugehen.

- d. Eine weitere Möglichkeit, einen Kontext für den Aufbau von Wortschatz herzustellen, bieten **Was stimmt hier nicht?-Karten**. Wir zeigen damit einen

Zusammenhang, der zunächst auch ohne Kenntnis der deutschen Sprache wahrgenommen und verstanden werden kann: Das Bild stellt eine Situation dar, die das Kind verstehen und durchschauen kann. Wenn es den jeweiligen Witz im Bild verstanden hat, machen wir uns daran, mit Sprache zu benennen/beschreiben/erklären, was auf dem Bild zu sehen ist.

Einleitende Fragen können sein: *Was macht die Frau auf dem Bild? Was hält sie in der Hand? Wo, glaubst du, ist die Frau?*

Es geht nicht in erster Linie darum, den Fehler im Bild benennen zu können, als vielmehr darum, Wörter für die beiden Lebensbereiche (hier: Garten und Wohnung) zu finden. Gleichwohl soll das Bild auch Spaß machen und es ist erlaubt, über die Frau zu lachen!



Ausgehend von den Antworten auf die o.g. Fragen, lässt sich weiterfragen: *Was macht man mit einem Staubsauger? Wo benutzt man ihn normalerweise? Was passiert mit dem Rasen/Gras auf dem Bild? Was benutzt man normalerweise im Garten, um das Gras zu schneiden? Schau dir mal die Kleidung der Frau an? Ist das eher Kleidung für die Arbeit im Haus oder im Garten? Wie nennt man die einzelnen Kleidungsstücke? Ist sie zufrieden mit ihrer Arbeit? Woran kann man erkennen? Usw.*

Man kann das Bild auch zum Anlass nehmen, systematisch Wörter für die Arbeit im Haushalt/Garten zu sammeln.

Auf einem höheren sprachlichen Niveau lassen sich Satzgefüge nach dem Muster *wenn – dann* bilden: *Wenn die Frau den Rasen mit dem Staubsauger mähen will, dann saugt sie ihn ein, statt ihn zu schneiden. Wenn man den Rasen mähen will, dann braucht man einen Rasenmäher. Wenn die Frau stattdessen den Teppich mit dem Rasenmäher saugen will, macht sie ihn kaputt.*

Zwischen diesen Extremen liegen noch viele weitere Möglichkeiten!

- e. Bei den **Lesespielen** handelt es sich um Spielkarten mit Bildern und Texten, in denen immer etwas gesucht und gefunden werden soll:

Beispiel:

Die einzelnen Karten und das ganze Spiel sind flexibel einsetzbar:



- Die Karten werden auf dem Tisch ausgebreitet und die erste Karte wird vorgelesen. Das Kind sucht die Karte mit dem Elefanten.

Dazu muss es noch nicht lesen können, wohl aber wissen, was ein Elefant ist oder per Ausschlussverfahren herausfinden, welches Tier gemeint sein kann. Dazu legt es alle Karten beiseite, auf denen Tiere abgebildet sind, die es bereits kennt. Das Spiel kann auf diese Weise zu Ende gespielt werden.



- Die Karten können auch zum Lesen oder zum Auffinden von einzelnen Wörtern genutzt werden: Die Förderkraft fragt beispielsweise: *Wo steht das Wort Frosch/Elefant? Woran erkennst du das Wort? Welches Tier wird nun gesucht? Wo steht das?*
Auch ohne lesen zu können, kann das Kind das Wort *Tiger* finden, wenn es weiß, dass (Tier-)Namen großgeschrieben werden.
- Die Karten eignen sich zum Kennenlernen von Adjektiven: Die Förderkraft fragt *Was bedeutet flink/freundlich/hungrig usw.?*
- Selbstverständlich können die Karten auch zum Anlass genommen werden, über die Tiere, die Welt, in der sie leben, ihr Wesen usw. zu sprechen und auf diese Weise weiteren Wortschatz aufzubauen.

Lesespiele gibt es zu allen möglichen Themen und unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen. Immer wird etwas gesucht. Die Spiele unterscheiden sich in der Textmenge und der zu verarbeitenden Informationen:



f. Lesekäfer sind Texte, bei denen die Silben farbig markiert wurden. Auch hier gibt es eine Vielfalt an Themen – von Haustieren bis zu *Star Wars* reicht die Auswahl. Auch in Textmenge und Anspruch unterscheidet sich das Material.

In allen Texten wird auf jeder Karte eine Verständnisfrage gestellt, die unterschiedlich beantwortet werden kann: Das Kind kann entweder die Textstelle wiederholen oder mit eigenen Worten antworten.

Die Texte bieten Gesprächsanlässe zu allen möglichen Themenbereichen. So kann hier über den Winter und über Winterkleidung gesprochen werden, ebenso gut auch darüber, ob das Kind auch einen Teddy hat oder ein

Teddy im Jahreslauf



Lesekäfer 13



Im Januar ist es sehr kalt.

Teddy zieht sich warm an.



Was macht Teddy?

1

www.zauberstrolche.de

über die vordergründigen Themen gesprochen werden, sondern auch darüber,

anderes Kuscheltier, ob das Tier einen Namen hat usw. Im Lesekäfer 48 geht es um die Lebensumstände von Kindern in 12 verschiedenen Ländern.

Es kann nicht nur

Kinder der Welt



Lesekäfer 48



In Brasilien leben viele Kinder in großer Armut.

Statt zur Schule zu gehen, müssen viele Kinder arbeiten.



Was müssen die Kinder?

3

www.zauberstrolche.de

Silben erarbeiten oder andere Regularitäten beobachten und sammeln, beispielsweise die Endung „-er“ für Personen, das unbetonte „e“ in der Reduktionssilbe von (deutschen) Zweisilbern, die Beschaffenheit von Silbengelenken oder auch Eigenheiten des Satzbaus wie Verb-Zweitstellung.

was die Formulierung „in großer Armut“ bedeutet oder „gegen 17 Uhr“.

In Bezug auf die Schrift lässt sich mit diesen Karten das „Bau-Prinzip“ von

Sprachförderung schließt **Grammatik** und Textverständnis ein. Daher setzen wir auch Materialien ein, die über den Erwerb von Wortschatz und das

Studium der Schrift hinaus sinnvoll eingesetzt werden können, um beispielsweise Satzbau nachvollziehbar zu machen.

g. Schilda-Sätze: Schilda ist der Name einer Schildkröte und sie ist handelndes Subjekt in einer Reihe von Sätzen, die durch inhaltsbezogene Bilder voneinander unterschieden werden können:



Bildmaterial: <http://do1largraphicsdepot.com/> <http://www.katehadfielddesigns.com/shop/>

Die Karten werden gemischt und ausgelegt und sollen anschließend zu einem Satz zusammengelegt werden.

Dabei geht es darum, die Regelmäßigkeiten und Zuverlässigkeit im Bau deutscher Sätze zu erarbeiten:

- Jeder Satz endet mit einem Satzschlusszeichen.
- Den Satzanfang schreibt man groß.
- Das Prädikat steht an der 2. Stelle.
- Wenn es mehr als ein Verb gibt, bildet das Prädikat eine Satzklammer.

- Nomen haben manchmal Flexionsendungen, die dazugehörigen Adjektive und Artikel oder andere Begleiter auch.

Darüber hinaus kann man dieses Material auch anders verwenden:

Alle Karten werden ausgelegt und sortiert. Dazu muss man herausfinden, welche Eigenschaften die einzelnen Wörter haben und worin sie sich von anderen Wörtern/Wortarten unterscheiden: Viele Wörter werden großgeschrieben, aber nicht alle sind Nomen, es sind auch die Wortanfänge dabei. Diese Wörter können beispielsweise nicht durch ein Adjektiv näher beschrieben werden, wie es bei Nomen der Fall ist.

Eine weitere Verwendungsmöglichkeit besteht darin herauszufinden, welche Wörter zusammengehören können, auch wenn sie nicht das gleiche Bild-Symbol haben, also nicht in einen Satz gehören: Artikel + Adjektiv + Nomen oder Schilda + Verb oder ein anderes Nomen + Verb usw.

Und schließlich können Flexionen des Verbs beobachtet und unterschieden werden, hier allerdings nur die 3. Person Singular und Plural.

Auf diese Weise vorbereitet, lässt sich ein weiteres Material einsetzen, bei dem es auch darum geht, Wörter zu einem Satz zusammenzusetzen:

h. Purzelsätze:



Die Schwierigkeit besteht darin, dass die Wörter nicht verschoben werden können und das Sortieren folglich im Kopf geschehen muss. Außerdem fehlt ein Satzschlusszeichen. Es können aber die mit *Schilda* erworbenen Kenntnisse über die Zusammengehörigkeit von Wörtern, also das Bilden einer Nominalphrase – *auf der Wiese* – und das Erkennen der Subjekt-Prädikat-Verbindung – *die Kinder spielen* – angewendet werden. Das Wissen über die Großschreibung am Satzanfang macht das Handwerkszeug komplett und der Satz kann mühelos zusammengesetzt werden.

In dieser Weise lässt sich mit den beiden Materialien aufeinander aufbauen und sie können nacheinander eingesetzt werden. Die *Purzelsätze* allein dagegen enthalten Vorwissen, das erst erarbeitet werden muss.

Die Einsicht in grammatische Strukturen ist schon eine wesentliche Voraussetzung, um Texte (oder auch mündliche Aussagen) zu verstehen. Darüber hinaus geht es in unserer Förderung darum, Texte so zu lesen und zu verstehen, dass sie zur Quelle neuen Wissens werden. Es geht um einfache Methoden, mit denen Texte erschlossen werden können.

Zur Entwicklung und Einübung von **Textverständnis** verwenden wir beispielsweise solche **Lesespiele**, bei denen es darum geht, bestimmte Informationen zu sammeln und eine Figur zu finden, die alle gesammelten Eigenschaften besitzt.

Beispiel: Das Mädchen im roten Kleid, das eine Brille trägt und einen Finger auf den Mund legt. (s.o.)

Auch die **Lesekäfer** setzen wir für diesen Zweck ein, wobei der Schwierigkeitsgrad in diesen Texten vergleichsweise niedrig ist.



Das ist ein Hamster.

Ein Eichhörnchen hockt im Schnee.

Der Hase frisst eine Nuss.

Das Eichhörnchen hält eine Nuss.

Der Fuchs sitzt neben dem Baum.

Das Fell des Tieres ist rötlich.

Das Eichhörnchen schläft.

Es schneit gerade.

Klammerkarte 1
Leseverständnis
www.zauber-einmaleins.de



i. Ein wenig anspruchsvoller für das Leseverständnis/Hörverstehen sind die **Klammerkarten**, die deshalb so heißen, weil die richtigen Sätze mit Klammern markiert werden sollen. In der Freiarbeit (falls das Material in der Klasse eingesetzt ist) kann das Kind sich mit der Korrekturleiste, die auf die Rückseite der Karte geklappt ist, selbst überprüfen und gegebenenfalls korrigieren.

Auch hier finden wir jede Menge

Wortmaterial, das für ein Verstehen der Alltagssprache notwendig ist:

Was bedeutet hocken? Gibt es noch andere Wörter für sitzen? Was bedeutet gerade? – um nur Beispiele für diese Karte zu nennen.

Man kann auch selbst noch weitere Sätze ausdenken: *Das Eichhörnchen hat Stacheln auf dem Rücken. Es hat einen langen Schwanz. Das Eichhörnchen hält gerade Winterschlaf* – aus denen sich wiederum Wörter und Bedeutungen ergeben, die geeignet sind, den Wortschatz des Kindes zu erweitern und aus dem Kontext heraus erschlossen werden können.

Auch das Bild für sich genommen ist eine Quelle des Sprachtrainings: *Was siehst du auf dem Bild? Wo leben Eichhörnchen? Welche Jahreszeit ist wohl gerade? Usw.*

Ein höheres Niveau und eine größere Herausforderung bieten uns u. a. die

- j. Finde-mich-Spiele:** Mit dem bloßen Sammeln von Informationen ist es hier nicht getan. Es ist außerdem notwendig, Strategien zu entwickeln, mit denen die Informationen verarbeitet werden können, beispielsweise per Ausschlussverfahren und mit entsprechender Notiz oder Markierung deutlich zu machen, welche Kinder nicht gemeint sein können.

Auch für die Wortschatzarbeit eignet sich dieses Bildmaterial:

- Wir können Kleidungsstücke benennen, Frisuren, Bewegungen (... *tanz*, ... *steht auf einem Bein usw.*)



- Wir können *Ich sehe was, was du nicht siehst* spielen: *Ich sehe ein Mädchen mit blonden Zöpfen* usw. und dabei
- **Präpositionen** verwenden: Das Kind steht zwischen zwei Jungen/links von dem Kind, das .../über dem Kind mit dem ... usw.

Ein vergleichsweise hohes Niveau betreten wir mit den

k. Zahlenknobeleien im Zahlenraum bis 100:

1 Die gesuchte Zahl ist kleiner als 60. Sie ist ungerade. Wenn du von 50 einen Zehner abziehst und sechs Einer addierst, das Ganze nun halbiert, dann hast du die gesuchte Zahl ermittelt.



Die Aufgaben sind nicht zu lösen, wenn man den Text als Ganzes „durchliest“. Stattdessen muss man Satz für Satz lesen und manchmal auch den Satz in einzelnen Schritten auswerten. Die Texte sind extrem verdichtet,

d.h. sie enthalten so viel Information, dass man nicht ein einziges Wort weglassen darf, wenn man die Aufgabe lösen will. Das bedeutet aber auch, dass jede Information aufgenommen und verarbeitet werden muss, und zwar in der Reihenfolge, in der sie gegeben wird. Wie ein Sachtext sind die Aufgabentexte so aufgebaut, dass sie mit einer relativ allgemeinen Information das Thema bzw. den Rahmen vorgeben und anschließend Schritt für Schritt konkretisieren.

Wir erarbeiten mit diesen Knobelaufgaben Strategien, mit denen ein Text entschlüsselt werden kann:

- a. Textstruktur beachten
- b. Operatoren finden (*abziehst, addierst, halbiert*)
- c. Notizen machen: Wenn etwas abgezogen werden soll, wissen wir, dass wir ein Minuszeichen brauchen, eine Zahl links davon und einen Subtrahenden; wenn wir halbieren wollen, dividieren wir durch zwei usw.
- d. Begriffe klären: Was bedeutet ungerade? Was ist ein Zehner/Einer?

Ganz nebenbei entwickeln wir so auch den Wortschatz für den Mathematikunterricht und bereiten das Lesen von Textaufgaben vor.

Wortschatz lässt sich am besten im Kontext aufbauen. Die Begriffe *halbieren* und *abziehen* sind im Zusammenhang mit einer Rechenaufgabe konkret erfassbar. Das Wort *abziehen* lässt sich außerhalb dieser Aufgabe nicht gut erklären.

1. Einen anderen Rahmen für die Entwicklung von Text-/Leseverständnis bieten die **Purzelgeschichten**:

Die Schildkrötenreise ★ 5



★ Lebewesen entdecken und eine große Reise machen.

★ Bereits am ersten Tag lernte sie viele neue Dinge kennen.

★ Zwar war sie immer schon viel herumgeschwommen, aber

★ Ganz alleine machte sie sich auf den Weg.

★ Als sie 100 Jahre alt wurde, packte Nunja die Reiselust.

★ nun wollte sie mehr sehen, andere Ozeane und andere

Bringe die Sätze in die richtige Reihenfolge, so dass eine sinnvolle, kurze Geschichte entsteht! Schreibe die Geschichte in dein Heft!

www.zusammenhänge.de/Themenseiten/Arbeitsblätter/Code by 31.10.14

Es handelt sich hier um die Anfänge von spannenden Geschichten. Die einzelnen Sätze sind in die richtige Reihenfolge zu bringen. Natürlich setzt die Aufgabe voraus, dass der Text mit Verständnis gelesen werden kann, darüber hinaus haben wir hier auch wieder einen Kontext für den Aufbau von Wortschatz und – anders als in den Lesespielen oder den Knobelaufgaben, dafür aber aufbauend auf den Purzelsätzen – die Möglichkeit, ein Wissen zu nutzen,

nämlich dass Satzanfänge großgeschrieben werden und Sätze mit einem Satzschlusszeichen enden.

Um die Aufgabe lösen zu können, muss auch hier auf jedes Wort geachtet werden: *Bereits am ersten Tag lernte sie viele neue Dinge kennen.* Wir wissen nicht, wer „sie“ ist, und daher kann die Geschichte mit diesem Satz nicht beginnen. Das Kind kann das Ausschlussverfahren anwenden, das es zuvor bei den *Finde-mich*-Karten eingeübt hat.

Auch grammatisches Wissen ist zur Aufschlüsselung hilfreich: *Lebewesen entdecken und eine große Reise machen* hat kein Subjekt und ist folglich kein vollständiger Satz. Es gilt, den Satzanfang zu suchen. Die Kohärenz von Subjekt und Prädikat ist u.a. mit den *Purzelsätzen* zuvor geübt worden.

Es ist beim Einsatz all dieser Materialien gar nicht notwendig, dass die Förderkräfte im Einzelnen wissen, ob gerade der aktive oder der passive Wortschatz gefordert ist oder aktiviert wird oder dass das Wiedererkennen von Wörtern schon Lesen ist oder warum es wichtig ist, Vokale zu erkennen, wie Satzbau funktioniert und was eine Nominalphrase ist. Vielmehr kommt es darauf an, dass sie wissen, welche Spiele und Einsatzmöglichkeiten es mit und zu den Materialien gibt und wie man sie anleitet. Die Entscheidung darüber, welches Material eingesetzt wird und in welcher Weise, wird auf der Grundlage linguistischer und didaktischer Kenntnisse getroffen. Der Umgang damit setzt diese Kenntnisse nicht voraus. So liegt der Arbeit mit den Kindern ein solides methodisches Fundament zugrunde, auch wenn fachfremde Förderkräfte eingesetzt werden.

3. Methoden

- a. **Individuelle Förderung:** Die effektivste Art, einen Menschen zu fördern, zu fordern und seine Entwicklung gezielt zu beeinflussen, ist das Einzeltraining. Hier wird wenig dem Zufall überlassen, das Training ist eingebettet in eine persönliche Beziehung zwischen zwei Menschen, die sich nach und nach immer besser kennenlernen.

Jede Minute der Förderung kann sinnvoll genutzt werden, die Aufmerksamkeit der Förderkraft konzentriert sich ausschließlich auf das eine Kind. Hat das Kind einen schlechten Tag oder kann es sich mal nicht

konzentrieren, führt das nicht gleich zu einer Störung oder zu einem Rückzug, sondern kann aufgefangen werden, indem eine andere Übung, ein anderes (Lern-)Spiel oder ein Methodenwechsel angeboten wird:

Angenommen, ein Kind soll die Begriffe zu den Reimwortkarten (s.o.) nennen und verweigert sich, stellt sich unwissend, obwohl es in der Stunde zuvor noch einige Wörter kannte, dann kann mit einem oder mehreren Methodenwechseln auf das Verhalten des Kindes reagiert werden. Beispielsweise bietet die Förderkraft einen Rollenwechsel an: Das Kind darf die Karten auslegen und die Förderkraft nennt nicht den Begriff, sondern das Reimwort oder erfindet eine Geschichte, in der nach und nach die Wörter vorkommen, zu denen das Kind die Bilder auslegt.

Ein anderes Kind weigert sich vielleicht an einem Tag zu lesen, obwohl es das schon ganz gut kann, dann liest die Förderkraft den jeweiligen Text vor und das Kind antwortet durch Gesten oder mit freier Wortwahl.

Manchmal reicht es auch schon, einfach eine andere Übung oder ein anderes Spiel anzubieten, das dem Kind vielleicht besonders gefällt.

Und nicht zuletzt ist die Einzelförderung als Methode unverzichtbar, wenn es darum geht, gesprochene Sprache einzuüben, Redezeit zur Verfügung zu stellen, den passiven Wortschatz zu aktivieren und um Formulierungen zu „ringen“. Denn nur so – **wenn Sprache aktiv für Kommunikation genutzt wird – wird Spracherwerb effektiv.**

In jedem Fall aber geht es darum, die Methoden und die Übungen dem Lernstand des Kindes anzupassen: Ist ein Lernschritt zu groß, wird ein Zwischenschritt eingelegt. **Individuelle Förderung** bedeutet, dass sich das Lerntempo nach den Möglichkeiten des Kindes richtet.

Es gilt, herauszufinden, wo die Stärken eines Kindes liegen: Ist es musikalisch? Hat es Fantasie? Ist es neugierig? Wo liegen seine Interessen? Und immer lassen sich die Stärken für den Lernprozess nutzen. Deshalb ist es notwendig, nicht mit einem starren Curriculum an den Zweitspracherwerb zu gehen, sondern offen zu sein für die Eigenheiten und Besonderheiten der kleinen Persönlichkeit.

- b. Wichtig ist, dass die Lernschritte logisch und folgerichtig aufeinander aufbauen. In diesem Sinne werden die Materialien differenziert eingesetzt.

In unserem Curriculum sind die Ebenen *Wort – Satz – Text* enthalten, werden aber da, wo es sinnvoll ist, miteinander verknüpft, so dass eine didaktische Gliederung nach dieser Hierarchie hier nicht stattfindet. Die Verknüpfung ist dem zügigen und sinnstiftenden Aufbau von Wortschatz geschuldet.

Wenn beispielsweise ein Kind auf der Wortebene Wörter sammelt, kann man dennoch Lesespiele mit kleinen Texten zur Anwendung bringen. Es ist nicht zwingend eine Voraussetzung, dass das Kind bereits jedes einzelne Wort lesen kann; vielmehr geht es darum, die Lesekompetenz des Kindes an diesem Material einbringen zu lassen. Das sieht dann so aus, dass die Förderkraft den Text vorliest und nach einzelnen Wörtern fragt:



Wo steht der Name Rumpelstilzchen?

Bei dieser Gelegenheit kann darauf hingewiesen werden, dass der Name ein langes Wort ist, was man hören kann! Daneben gibt es weitere markante Laute in dem Namen, an denen man das Wort erkennen kann: den Anlaut, die Vokalabfolge u – e- i – e.

Der andere Name, *Rapunzel*, der auch mit R anfängt, kann anschließend mit den Würfeln gelegt und erschlossen werden.

Ein anderes Kind kann vielleicht schon ein wenig lesen, wäre aber mit der Textmenge überfordert. In diesem Fall kann man die Methode **Chorlesen** einsetzen: Die Förderkraft und das Kind lesen gemeinsam laut den Text, der auf der Karte steht; dabei hört und sieht das Kind gleichzeitig den Text und liest mit, was es mitlesen kann. Der inhaltliche Zusammenhang bleibt so erhalten und kann wahrgenommen werden.

Weitere Methoden, die sich anbieten, wenn ein Kind schon ein wenig lesen kann, sind das **Echolesen** und das **Lückenlesen**:

Beim Echolesen liest die Förderkraft einen Satz, einen Halbsatz, eine Phrase oder auch nur ein Wort vor und das Kind spricht nach und schaut

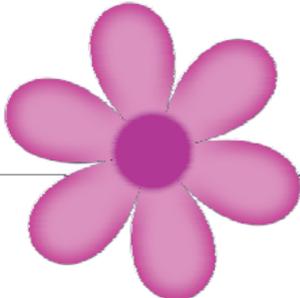
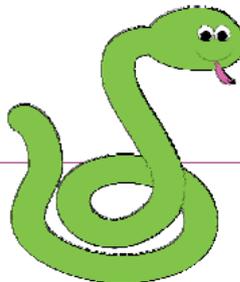
gleichzeitig in den Text; mit dem Gehörten im Ohr kann es den Text lesen.

Beim Lückenlesen liest die Förderkraft laut vor und stoppt plötzlich und unerwartet, das Kind liest mit den Augen mit und übernimmt die Lücke. Auf diese Weise lässt sich auch abwechselnd lesen.

Mit einem dritten Kind, das schon ganz gut allein lesen kann, lässt sich das Lesespiel (s.o.) vollständig lesen. Dabei beginnt die Förderkraft mit der Startkarte und liest den Text vor. Das Kind sucht die anschließende Karte und liest vor. Nun wird immer abwechselnd gesucht und gelesen.

Und selbstverständlich kann diese Karte und auch das ganze Lesespiel als Gesprächsanlass genutzt werden: *Wer ist das Mädchen? Kennst du das Märchen? Warum hat Rapunzel so lange Haare?* – je nach Bedarf zur Wortschatzerweiterung oder zur Aktivierung des passiven Wortschatzes.

Ein anderes Beispiel für den differenzierten Einsatz des Materials:

<p>Startkarte</p>  <p>Ich sehe etwas, das du nicht siehst und das ist ein grünes Tier.</p>	<p>Ich habe die grüne Schlange.</p>  <p>Ich sehe etwas, das du nicht siehst und das ist ein blaues Kleidungsstück.</p>
---	--

Die Förderkraft liest die Startkarte vor und das Kind sucht eine Karte, auf der etwas Grünes abgebildet ist. Im Ausschlussverfahren kann das Kind die grüne Schlange von dem grünen Kleeblatt unterscheiden.

Anschließend können die Begriffe Tier – Schlange – Kleidungsstück usw. geklärt werden. Das Kind muss dazu nicht lesen können.

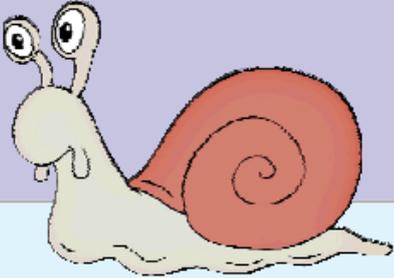
Gleichwohl können eventuell vorhanden Lesekenntnisse entsprechend genutzt werden:

Wo steht das Wort Schlange? Welches Wort beginnt mit K? Wie oft steht das Wort das auf der Karte? Was für ein Kleidungsstück suchen wir?

Im Rahmen der Wortschatzarbeit kann gefragt werden: *Welche Tiere kennst du? Was ist ein Kleidungsstück?* Und um den Wortaufbau sichtbar zu machen: *Was ist ein Tortenstück?*

Ein drittes Beispiel:

Ich habe die Startkarte mit:



langsam

...und suche das Gegenteil!

Ich habe: schnell

Ich suche das Gegenteil von:



alt

Mit diesem Lesespiel können Adjektive erarbeitet werden. Zum Verständnis der unteren Wörter kann auf das Bild gezeigt werden. Zur Auswahl der gesuchten Adjektive kann, wenn das Kind das Wort nicht sicher weiß, per Ausschlussverfahren nach dem richtigen Wort gesucht werden. Dazu legt die Förderkraft eine Reihe von Karten aus und liest die obenstehenden Adjektive vor. Das Kind schließt die Wörter, die es kennt, aus, bis das passende gefunden wird.

Kennt das Kind das Wort, kann es aber nicht lesen, kann nach dem (gut hörbaren) Stammvokal des gesuchten Wortes geschaut werden oder nach anderen markanten lautlichen Einheiten wie Anlaut oder gut hörbaren Graphemen wie /sch/ oder in diesem Fall /ng/.

c. **Lernen in Kontexten:** Eine Zweitsprache zu lernen, bedeutet nicht nur, Vokabeln anzuhäufen und grammatische Strukturen zu lernen, sondern auch *Kontexte* kennenzulernen, in denen Sprache modifiziert angewendet wird. Ganz grundsätzlich bestimmen drei Faktoren den Kontext, in dem Sprache zur Anwendung kommt (Gibbons 2002: 2):

- Das Thema
- Die Beziehung zwischen Dialogpartnern bzw. Autor und Leser
- Der Unterschied zwischen gesprochener Sprache und Schrift

Jede sprachliche Äußerung, ob sie nun mündlich oder schriftlich erfolgt, wird außerdem definiert durch die jeweilige Situation und erfordert je nachdem ein modifiziertes sogenanntes *Register* (Gibbons 2010: 4f.):

Ein Kind, das gerade sprechen lernt, spricht in der Regel zu einer vertrauten Person – Mutter oder Vater – über Dinge, die beide gerade beobachten oder erleben. Eine Äußerung wie „Auto! Da!“ reicht völlig

aus, um mitzuteilen, dass dort auf der Straße gerade ein Auto vorbeifährt oder steht oder hupt.

Im Laufe seiner Entwicklung lernt das Kind nicht nur weitere Wörter und den Gebrauch von Grammatik, sondern auch und vor allem die Kommunikation mit anderen Menschen sowie Gespräche über Dinge, die nicht dem **Hier und Jetzt** zuzuordnen sind. Zwangsläufig verändert sich damit das sprachliche Register, das das Kind anwenden muss, um verstanden zu werden: Wenn es mit jemandem redet, der ihm nicht so vertraut ist wie Vater oder Mutter, kann es nicht auf die gemeinsamen Erfahrungen aufbauen, sondern muss seine Äußerung sehr viel präziser gestalten, damit es verstanden werden kann. Gleiches gilt für ein Gespräch über Erlebtes, Gesehenes oder Gehörtes, das zeitlich außerhalb der aktuellen Gesprächssituation liegt.

Das Erlernen von neuen Registern setzt sich mit zunehmender Lebenserfahrung und je nach Bildungsweg weiter fort: Gespräche im Unterricht werden abstrakter - bis hin zu Prüfungsgesprächen.

Auch der Umgang mit Texten verändert sich im Laufe der sprachlichen Entwicklung eines Kindes: Ein Kleinkind betrachtet zusammen mit der Mutter oder dem Vater ein Buch und alle sprachlichen Äußerungen beziehen sich auf das, was sie gerade gemeinsam anschauen. Beginnt das Kind selbst Bücher zu lesen, „spricht“ der jeweilige Autor zu ihm. Und auch diese Entwicklung lässt sich bis zur Rezeption von wissenschaftlichen Texten fortsetzen.

Worum es hier im Wesentlichen geht, ist das Erlernen von unterschiedlichen Sprachregistern, die jeweils in den vorliegenden Situationen anzuwenden sind. Das Kind lernt im Laufe seiner Entwicklung zunächst auf natürliche Weise, zwischen geeigneten Registern zu wählen. Später ist die Unterscheidung Teil der schulischen

Bildung. Dabei baut es auf den bereits erworbenen Registern auf. Ein Kind, das Deutsch als Zweitsprache lernen muss, kann auf diese Register nicht zurückgreifen. Es muss also nicht nur Vokabeln und Grammatik lernen, sondern auch noch die verschiedenen Register. Dafür braucht es nicht nur Zeit, sondern auch Gelegenheit!

Als wir im Jahr 2017 viele Kinder in das Projekt, das zu diesem Zeitpunkt noch *Deutsch macht heimisch* hieß, aufnahmen, die noch gar kein Deutsch sprachen, war unser Ziel, so viele und vor allem mündliche Deutschkenntnisse zu vermitteln, dass das Kind am Unterricht teilnehmen konnte. Wir glaubten, wenn das Ziel erreicht wäre, würde das Kind im Kreis der Mitschüler weiterlernen können.

Anfang des Schuljahres 2018/19 registrierten wir auf einmal viele Kinder, die fließend Deutsch sprachen. Sie konnten sich mit ihren Mitschülern und mit uns unterhalten. Zunächst wollten wir diese Kinder nicht in die Förderung aufnehmen, bis uns auffiel, dass diese Kinder nur ein einziges Register bedienen konnten: wir nannten es liebevoll *Plapperdeutsch*. Mit einem Mal wurde deutlich, dass unsere Förderung einen weiteren Baustein brauchte: das Lernen in Registern.

Neben der Schrift und dem Aufbau von Wortschatz, der Grammatik und dem Leseverständnis galt es nun, sowohl im mündlichen Sprachgebrauch als auch in Texten unterschiedliche Register erfahrbar und anwendbar zu machen.

d. So kann etwa eine Förderstunde damit beginnen, dass das Kind gefragt wird, was es gerade im Unterricht gemacht hat, bevor man es zur Förderung geholt hat. Auffallend viele Kinder – so konnte in den

regelmäßig stattfindenden Tests festgestellt werden –, können wenig Auskunft auf diese Frage geben! Ganz offensichtlich fehlt das nötige Register, um über Unterrichtsinhalte und -situationen zu sprechen.

Die Förderkraft kann – ganz im Sinne von Wygotskis (russ. Psychologe, 1896-1934) *zone of proximal development (ZPD)* – die Äußerungen aufnehmen, die das Kind aus eigener Kraft formulieren kann und wiederholt mit eigenen Worten, was sie verstanden hat. Das Kind stimmt zu oder ergänzt/variieren seine Information. Durch gezieltes Nachfragen – und vor dem Hintergrund – des eigenen Wissens über Unterrichtssituationen und -inhalte – fragt die Förderkraft so lange nach, bis ein klares Bild entsteht.

Die „Zone der nächsten Entwicklung“ markiert die Grenze dessen, was das Kind aus eigener Kraft leisten kann. Darüber hinaus gibt es nach Wygotski einen Entwicklungsbereich, den das Kind in Begleitung betreten kann: mit pädagogischer/didaktischer Hilfe kann es den nächsten Entwicklungsschritt vollziehen, den es – nach angemessener Übung – ohne Hilfe selbstständig machen kann. Würde man ein Kind nur tun lassen, was es schon allein kann, würde es in seiner Entwicklung stehenbleiben, so Wygotski.

e. Pauline Gibbons (2002) u.a. sprechen in diesem Zusammenhang von *scaffolding*. Der Begriff wurde erstmals verwendet von Wood, Bruner und Ross (1976: *The Role of Tutoring in Problem Solving* in: *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17 (2), 89-100.)

Scaffolding ist wörtlich übersetzt ein Baugerüst, das hilfswise aufgebaut wird, um ein Gebäude während der Bauarbeiten betreten bzw. bearbeiten zu können.

In der Linguistik wird dieser Begriff verwendet, um eine Didaktik zu beschreiben, die einem Lerner dabei hilft, Dinge zu sagen oder zu tun, die er oder sie ohne Hilfe nicht tun könnte. Der Lerner bzw. das Kind ist auf diese Weise nicht nur in der Lage, Aufgaben zu lösen, die es allein nicht lösen könnte, sondern lernt auch gleichzeitig **den Weg dorthin** zu gehen, um in der nächsten *Zone der Entwicklung* die gleiche oder eine ähnliche Aufgabe alleine lösen zu können.

In der Literatur werden die Begriffe *scaffolding* und *ZPD* oft gleichgesetzt. Tatsächlich aber liegen etwa 50 Jahre zwischen den beiden Theorien. Die eine beschreibt gewissermaßen die Lernsituation (*ZPD*) aus psychologischer Sicht und die andere benennt die dazugehörige pädagogische Handlung, mit der auf diese Situation reagiert werden kann. (Theorie vs. Didaktik)

Gibbons verwendet den Begriff *scaffolding*, um damit eine didaktische Methode zu beschreiben.

Selbstverständlich können wir nur eine kleine Auswahl von Registern in unserem Unterricht zur Anwendung bringen, denn wir können in dem uns zur Verfügung stehenden Kontext nur das Thema und den Wechsel zwischen gesprochener Sprache und Schrift variieren. Macht ein Kind jedoch die Erfahrung, dass es verschiedene Register gibt – in seiner Muttersprache hat es sehr wahrscheinlich schon welche kennengelernt – kann es sich leichter auf weitere einstellen.

Das Gespräch über den Unterricht ist ein solches Register, das wir dem Kind zur Verfügung stellen können. Weitere Beispiele sind

- Gespräche über in der Familie Erlebtes, Freizeit, Urlaub usw.

- Ausgehend von den Bildkarten: Gespräche über Haushalt, Frühstück, Tiere, Hobbys usw.
- Texte und Schrift z.B. in den Purzelgeschichten: Hier kann thematisiert werden, dass gesprochene Sprache und Schrift verschiedene Register sind und daher nicht gleich funktionieren. So kann etwa ein Pronomen nur benutzt werden, wenn der Text vorher die Information enthält, wer oder was damit gemeint ist. In gesprochener Sprache ist das nur nötig, wenn die Hier-und-Jetzt-Situation diese Information nicht enthält.
- Rechenaufgaben wie die Knocheien zur Aufbereitung des mathematischen Vokabulars

Für die Anwendung der verschiedenen Register und auch für alle anderen Aufgaben stellen wir den Kindern ein *scaffolding* zur Verfügung, ein sprachliches Gerüst, das ihm hilft, die jeweilige Aufgabe zu lösen.

Im Gespräch sind es beispielsweise Fragen, die dem Kind das Material vorgeben, das es für eine Antwort braucht: *Wie macht man Kuchen? Wird er gebraten oder gebacken? Ihr habe Mathe gehabt? Was habt ihr gemacht? Gerechnet oder gezeichnet? Plus oder Minus?*

Für das Erkennen von Vokalen (*Welchen Silbenkönig hörst du in ...?*) werden die Vokale und Diphthonge ausgelegt. Greift es zu einem I statt zu einem E, sprechen wir das Wort mit dem gewählten Vokal, so dass das Kind sich selbst korrigieren kann.

Für bestimmte Lautleseverfahren gibt es ein ähnliches Gerüst zur Förderung der Lesekompetenz: Beim Chorlesen (s.o.) liest das Kind gemeinsam mit der Förderkraft, die das Tempo vorgibt und flüssig und sinnbetont liest. Das Kind verfolgt mit den Augen den Text und hört

gleichzeitig, was die Förderkraft liest. Es wird getragen durch dieses „Gerüst“ und liest mit, was es lesen kann. Gleichzeitig lernt es über das eigene Können hinaus, „wie Lesen geht“. Gleiches gilt auch für alle anderen Lernsituationen, in denen *scaffolding* angewendet wird:

Das Kind löst nicht nur die gerade anstehende Aufgabe mit der dargebotenen Hilfe, sondern es lernt gleichzeitig, *wie* eine solche Aufgabe gelöst werden kann. Dieses Wissen steht ihm für weitere Aufgaben zur Verfügung. Das Gerüst bleibt so lange bestehen, wie das Kind es braucht. Wie ein solches Gerüst aussieht, hängt mit dem jeweiligen Thema bzw. der Aufgabe zusammen. Mit zunehmender Selbstständigkeit des Kindes wird es nach und nach abgebaut. Ziel ist die eigenständige Lösung von Aufgaben.

f. Die Bedeutung von Schrift: Das Erlernen von Schrift – der deutschen Schrift – ist ein ganz wesentlicher Bestandteil der Förderung im Programm „*Deutsch ist mega!*“.

Es gibt in der (linguistischen) Literatur eine ganz Reihe von Schriftspracherwerbsmodellen, die teilweise recht prominent in der Öffentlichkeit diskutiert worden sind, wie beispielsweise das Modell *Lesen durch Schreiben* von Jürgen Reichen.

Die einzelnen Modelle unterscheiden sich teilweise nur partiell voneinander, jedoch gibt es zwei grundsätzlich unterschiedliche Ansätze: Die Erarbeitung von Schrift durch **Laut-Buchstaben-Zuordnung** liegt mehreren Theorien zu Grunde. Dabei geht es um das Erkennen einzelner Laute durch genaues Hören und das Auswählen der den Lauten entsprechenden Schriftzeichen. Ohne im Einzelnen auf diese Theorien einzugehen, sei nur kurz erklärt, warum solche Methoden für unsere Arbeit eher ungeeignet sind:

- Die deutsche Sprache ist nicht lautgetreu. Unter Lauttreue versteht man die eindeutige Zuordnung eines Schriftzeichens (Graphems) zu einem Laut (Phonem). Beispiele dafür sind tatsächlich schon die **Vokale**: Sie lauten unterschiedlich je nachdem, in welcher lautlichen Umgebung sie vorkommen. Der Buchstabe *E* kommt in drei Varianten vor: in offener Silbe klingt er [e:], in geschlossener Silbe [ɛ], in der Reduktionssilbe [ə].
- Ein anderes Beispiel betrifft die Verschlusslaute: *G*, *B* und *D* lauten nicht immer [g], [b] und [d], sondern im Auslaut [k], [p] und [t]. Ein *S* lautet mal [s] und mal [z] und das Graphem *CH* hat die Varianten [ç] und [x].
- Ein weiterer Grund dafür, nicht die Laut-Buchstaben-Zuordnung als Methode für den Zweitsprachunterricht zu wählen, liegt darin, dass es zu viele Varianten der gesprochenen Sprache gibt. Es gibt nicht nur die verschiedenen Dialekte, sondern auch noch regionale Varianten, die selbst für Muttersprachler Probleme darstellen können, und die für unsere Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, zusätzliche und unnötige Hindernisse sind.
- Und schließlich ist das Schriftsystem des Deutschen ein regelmäßiges und daher strukturiert und erlernbar. (Vgl. Röber, *Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache. Notwendigkeit und Möglichkeit eines systematischen Schriffterwerbs*. In: *Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung*. Swantje Weinhold (Hg.), Baltmannsweiler 2006, 6-44.)

Andere Theorien bauen auf größeren Einheiten wie Silben oder Morphemen auf. Auch hier gibt es erhebliche Unterschiede, die in erster Linie darin bestehen, dass der Begriff *Silbe* nicht einheitlich bzw. eindeutig gebraucht wird. Für die einen ist er das, was man beim Sprechen klatschend begleiten kann, für die anderen ist er das, was oberhalb von Silbenbögen zu stehen hat oder farbig abgesetzt ist. Grundsätzlich unterscheidet man in der Linguistik Sprech- und Schreibsilben, die in der Praxis, d.h. in Unterrichtswerken, aber häufig nicht unterschieden werden. Der Silbenbegriff, der hier verwendet wird, geht auf Christa Röber zurück. (Vgl. dazu *Die Systematik der Orthographie als Basis von Analysen von Kinderschreibungen. Eine empirische Untersuchung zur Schreibung der i-Laute*. In: Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht. Hgg. von Ursula Bredel und Hartmut Günther. Tübingen 2006, 71-101.)

Christa Röber hat in zahlreichen Untersuchungen nachgewiesen, dass Kinder im Prozess des Schriftspracherwerbs nach Regelmäßigkeiten suchen und auch in der Lage sind, solche in der Schrift zu entdecken. Die Orientierung an Lauten und Buchstaben jedoch stört diese Entwicklung und führt zu vermeidbaren Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb. Die Diskussion dieser Problematik findet mittlerweile seit Jahrzehnten statt und begann etwa mit der Entdeckung der Schriftstruktur des Deutschen, wie sie von Utz Maas in *Grundzüge der deutschen Orthographie* (Tübingen 1992) dargestellt wurde.

Christa Röber kommt auf der Grundlage ihrer Untersuchungsergebnisse zu dem Schluss, dass Schrift systematisch gelehrt werden sollte, weil das dem natürlichen Lernverhalten der Kinder am nächsten kommt. Ihre

Schriftspracherwerbstheorie wird auch die *Silbenanalytische Methode* genannt.

Silben sind regelmäßige Strukturen, die um einen Silbenkern herum aufgebaut sind. Der Kern besteht immer aus einem Vokal und kann auch schon mal die ganze Silbe ausmachen, wie in *E – sel*. Der Silbenkern hat einen linken und einen rechten Silbenrand. Die Ränder können besetzt sein wie in der zweiten Silbe von *Esel* oder eben nicht. (Vgl. Eisenberg 1989)

Typisch für das Deutsche ist der zweisilbige Trochäus mit einer betonten und einer unbetonten Silbe. Die meisten Verben weisen diese Struktur auf: **le** – *ben*, **schrei** – *ben*, **es** – *sen* aber auch viele Nomen: **Schu** – *le*, **Schü** – *ler*, **Lam** – *pe* usw. Allen unbetonten Silben gemeinsam ist der unbetonte *Schwa*-Laut in der sogenannten Reduktionssilbe. (Vgl. Röber 2006, S. 74 f.)

Mit diesem Wissen lässt sich schon allerhand anfangen: Die Silbenstruktur gibt einen Hinweis darauf, wie ein Wort zu artikulieren ist und stellt so eine Lesehilfe dar, wenn man die Systematik als solche erkennt. Ausgehend von dem Vokal der betonten Silbe lässt sich der linke Silbenrand leicht ermitteln: **Schu** – *le*. Die Reduktionssilbe muss nicht jedes Mal neu erlesen werden, sondern fällt gewissermaßen ins Auge.

Röber unterscheidet vier grundsätzliche Typen von Silben, die sich in den folgenden Trochäen abbilden: *Hüte* – *Hüfte* – *Hütte* – *kühlen*. Nach diesem Muster lassen sich Kunstwörter wie *knemel* – *knesme* – *knemmel* – *knehm* eindeutig lesen.

Nach diesen Modellen ist eine betonte Silbe entweder offen wie in *Hü – te* und *küh – len* oder geschlossen wie in *Hüf – te* oder *Hüt – te*. Hier weiche ich etwas von der Begrifflichkeit bei Röber ab, die bei den offenen Silben nochmal zwischen losem und festem Anschluss unterscheidet. Vgl. Röber 2006, S. 76:

Ausgehend von den vier Silbentypen bei Röber unterscheiden wir zwei

Wortmuster: Ofen - offen

Dabei konzentrieren wir uns zunächst nur an den trochäischen Grundmustern des Deutschen: Das Muster besteht aus zwei Silben, von denen die erste betont ist und den Stammvokal enthält, die zweite ist unbetont/reduziert und enthält immer ein „e“. ³ Zwischen Stammvokal und „e“ entsteht eine „Mitte“, die entweder von einem Konsonanten oder von zwei Konsonanten besetzt wird. ⁴ Diese Mitte ist bedeutsam für die Aussprache des Stammvokals: Ein einfacher Konsonant markiert die Länge des Stammvokals, d.h. der Vokal klingt wie „sein Name im Alphabet“. Besteht die Mitte aus zwei Konsonanten, verändert sich der Klang.

Diese Unterscheidung ist nicht nur eine sichere Lesehilfe, sondern auch ein Hinweis auf die richtige Schreibung von Wörtern: Hören wir einen Vokal, der nicht so klingt wie „sein Name im Alphabet“, wissen wir, dass die „Mitte“ mit zwei Konsonanten besetzt werden muss, auch wenn wir nur einen hören, wie in *offen*, *wissen*, *besser* usw.

³ Wir finden dieses Muster in fast allen Verben, bis auf *sein* und *tun* und in den meisten Nomen. Einsilbige Nomen wie *Hund* und *Tag* werden zu einem Musterwort, indem man den Plural bildet: *Hunde*, *Tage*. Einsilbige Adjektive werden zu einem Musterwort, indem man sie flektiert: *grün – grüne*, *groß – großes* usw.

⁴ Eine Ausnahme bildet das Cluster „sch“.

Wörter – auch unbekannte – können mit dieser Systematik sicher gelesen werden.⁵

Auf diese Weise lässt sich unsere Schrift erklären und vermitteln. Die Kinder lernen gleichermaßen für das Lesen, die Aussprache und das Schreiben in den gleichen, systematischen Kategorien – nachvollziehbar und zuverlässig – die Regelmäßigkeit der deutschen Schrift.

4. Literatur:

Eisenberg, Peter (1989): „Die Schreibsilbe im Deutschen“. In: Eisenberg, Peter/Günther, Hartmut (Hgg.): Orthographie und Schriftsystem, 57-84. Tübingen: Niemeyer

Röber, Christa (2006): „Die Schriftsprache ist gleichsam die Algebra der Sprache. Notwendigkeit und Möglichkeit eines systematischen Schrifterwerbs.“ In: Swantje Weinhold (Hg.): Schriftspracherwerb empirisch. Konzepte – Diagnostik – Entwicklung, 6-44. Baltmannsweiler:

Röber, Christa (2006): “Die Systematik der Orthographie als Basis von Analysen von Kinderschreibungen. Eine empirische Untersuchung zur Schreibung der i-Laute.“ In: Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut (Hgg.): Orthographietheorie und Rechtschreibunterricht, 71-101. Tübingen: Niemeyer

Utz Maas (1992): Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer

Susanne Schäfer, Zaubereinmaleins, www.zaubereinmaleins-shop.de

⁵ Diese Grundmuster lässt sich auch in dreisilbigen und längeren Wörtern wiederfinden: *weg-fahren, auf-machen, ein-kaufen, Ohren-sessel*