

# Sprachlicher Anfangsunterricht

5

## Sprachförderung und Sprachbildung

Handbuch und CD mit Beobachtungsbögen  
und vielen alltagstauglichen und erprobten  
Unterrichtsmaterialien

von Anja Wildemann und Claudia Rathmann  
illustriert von Marlit Peikert





Claudia Rathmann ist Fachleiterin für das Fach Deutsch am Seminar Grundschule im ZfsL Bonn und arbeitet jetzt an einer Grundschule. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Sprachlicher Anfangsunterricht, Literarisches Lernen und Medienbildung in der Grundschule.



Anja Wildemann ist Professorin für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Sprache an der Universität Koblenz-Landau. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Schriftspracherwerb, Sprachlicher Anfangsunterricht, Sprachbildung und Mehrsprachigkeit.

**Sprachlicher Anfangsunterricht  
Band 5: Sprachförderung und Sprachbildung**

**Best.-Nr. 1815**

Autorinnen: Claudia Rathmann, Anja Wildemann

Illustrationen Heft: Marlit Peikert

Illustrationen CD: Marlit Peikert,  und  „Wimmelbilder“; Seite 57: Barbara Stachuletz

Redaktion: Doris Fischer, Tania Meyer

Herstellung: Christina Kupka

Satz: Therese Meissner

Umschlaggestaltung: Ünsal Özbakir

© 2015 Finken-Verlag GmbH, Oberursel

Der Kauf von Kopiervorlagen berechtigt die Lehrpersonen der kaufenden Schule, beliebig viele Kopien für den Einsatz an dieser Schule herzustellen.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne eine solche Einwilligung eingescannt und in ein Netzwerk eingestellt werden. Das gilt auch für Intranets von Schulen und sonstigen Bildungseinrichtungen.

# Inhaltsverzeichnis Sprachlicher Anfangsunterricht Band 5

Das Konzept .....	4
Einleitung .....	6
<b>1. Das sprachliche Können ist verschieden .....</b>	<b>7</b>
1.1 Verschiedene Spracherfahrungen .....	7
1.2 Verschiedene Sprachen .....	9
1.3 Kinder ohne Deutschkenntnisse – Seiteneinsteiger .....	11
1.4 Verschiedene Kinder .....	15
<b>2. Mündliche Sprache – schriftliche Sprache – Bildungssprache .....</b>	<b>24</b>
2.1 Mündlichkeit und Schriftlichkeit und Herausforderungen am Schulanfang .....	24
2.2 Bildungssprache .....	26
2.3 Fachsprache – auch im Deutschunterricht? .....	28
<b>3. Grundlegende Sprachbildung – systematisch und individuell .....</b>	<b>29</b>
3.1 Sprachbildung als (durchgängige) Aufgabe · Leitideen .....	29
3.2 Mündliches Sprachhandeln unterstützen .....	32
3.3 Schriftliches Sprachhandeln unterstützen .....	35
<b>4. Themenvorschläge für eine integrative Sprachförderung .....</b>	<b>41</b>
4.1 Sprache und Sachunterricht: Haustiere beschreiben und die Funktion von Adjektiven erkennen .....	42
4.2 Sprache und Mathematik: Rechengeschichten folgerichtig erzählen und den Wortschatz erweitern .....	46
4.3 Sprache und Kunst: Mit Puppen szenisch spielen und dabei die Stimme gezielt einsetzen .....	51
4.4 Sprache und Bewegung: Einen Bewegungsparcour durchlaufen und dabei Präpositionen unterscheiden lernen .....	54
<b>5. Anregungen für Sprachförderung in Kleingruppen .....</b>	<b>57</b>
5.1 Ideen rund ums Sprechen und Zuhören .....	57
5.2 Den Wortschatz erweitern .....	63
5.3 Leseförderung einmal anders .....	65
<b>6. Unterrichtsvorschläge rund um das Thema „Zirkus“ .....</b>	<b>69</b>
6.1 Zirkus in der Box: Literacy-Fähigkeiten beobachten und fördern .....	69
6.2 Abrakadabra – zwei Stunden rund ums Zaubern .....	73
6.3 Zirkus mal 5: Eine Woche Zirkusluft schnuppern .....	77
6.4 So bunt ist es im Zirkus – eine Unterrichtsidee für Seiteneinsteiger .....	86
<b>7. Anhang</b>	
Material  auf der CD · Übersicht .....	94
Finken-Materialien für den Sprachlichen Anfangsunterricht .....	95
Literaturauswahl zum Thema .....	96

## Zur Orientierung im Band



Checklisten



Erläuterungen



Tipps und weiterführende Hinweise



Material auf der CD

## Sprachlicher Anfangsunterricht · Das Konzept

Der Sprachliche Anfangsunterricht zählt zu den anspruchsvollsten Aufgaben in der Grundschule. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass er maßgeblich von den individuellen kindlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten abhängig ist. Wer heute in eine erste oder auch zweite Klasse hineinschaut, hat es mit einer bunten Mischung zu tun. Da sitzen Kinder, die schon selbst lesen können, neben solchen, denen noch nie vorgelesen wurde, Schülerinnen und Schüler, die fließend Russisch sprechen und Deutsch als Zweitsprache lernen, neben Muttersprachlern, die nur über einen sehr eingeschränkten Wortschatz verfügen. Die Liste der individuellen Besonderheiten ließe sich beliebig verlängern.

- Wie kann es nun gelingen, dass am Ende von Klasse zwei alle diese Kinder angemessen lesen und schreiben können?
- Was muss ich tun, damit jedes Kind gemäß seinen Fähigkeiten gefördert und auch gefordert wird?
- Wie kann ich die in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen anzielen und zugleich die Individualität des Einzelnen im Blick behalten?

Dies sind nur einige Fragen, die sich Lehrerinnen und Lehrer stellen, wenn sie ein erstes Schuljahr übernehmen. Ihr Unterricht findet statt im Spannungsfeld zwischen äußerst heterogenen Ausgangsbedingungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler und den für alle zu erreichenden Kompetenzen und Standards, zwischen den Forderungen der modernen Fachdidaktik, den fachspezifischen Lehrplänen und realistischen Formen der Umsetzung im Schulalltag.

Viele wünschen sich mehr Unterstützung, insbesondere im Hinblick auf die gezielte Beobachtung und Analyse von Lernvoraussetzungen, aber auch konkrete Unterrichtsvorschläge, die sich daraus ableiten lassen.

### *Leitideen und Ziele der Reihe*

Das Konzept der Reihe „Sprachlicher Anfangsunterricht“ setzt an diesen Bedürfnissen der Lehrerinnen und Lehrer an. Ziel ist es, den Lehrenden eine Unterrichtshilfe an die Hand zu geben, die den vielfältigen Anforderungen des Schulalltags Rechnung trägt, indem sie verständlich aufbereitete Informationen zur Fachdidaktik mit konkreten unterrichtlichen Anregungen verbindet. Diese Vermittlung zwischen Theorie und Praxis stellt ein zentrales Anliegen der Reihe dar. Sie soll Lehrkräften Sicherheit geben für ihr pädagogisch-didaktisches Handeln im Unterricht und sie zugleich ermuntern, auch einmal neue Wege zu gehen. Darüber hinaus spielen in jedem Band die folgenden Aspekte eine besondere Rolle:

### *Kompetenzorientierung*

Die Qualität eines Sprachlichen Anfangsunterrichts muss sich vor allem daran messen lassen, wie erfolgreich er ist, d. h. inwiefern es ihm gelingt, die individuellen sprachlichen Kompetenzen der Kinder aufzugreifen und weiterzuentwickeln. In den landesweiten Bildungsstandards und den Lehrplänen für das Fach Deutsch werden die Anforderungen an das Lernen der Kinder in Kompetenzerwartungen konkretisiert. Diese beziehen sich auf alle Handlungsfelder des Deutschunterrichts. Dazu gehören neben dem Lesen- und Schreibenlernen auch das mündliche Sprachhandeln (Bereich: Sprechen und Zuhören) sowie die Anbahnung eines bewussten Umgangs mit Sprache (Bereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen).

Um Lehrende in ihrer Unterrichtsarbeit zu unterstützen, bieten die einzelnen Hefte der Reihe Informationen und Praxisangebote zu allen Bereichen an und verknüpfen diese gezielt mit den entsprechenden Kompetenzerwartungen.

## Schülerorientierung

Sprachlicher Anfangsunterricht muss Kinder da abholen, wo sie stehen und von diesem Standort aus individuelle Lernziele und -wege aufzeigen und begleiten (Dehn u. a. 2011, Wildemann 2010a). Dies funktioniert jedoch nur dann, wenn Lehrerinnen und Lehrer in regelmäßigen Abständen die Lernvoraussetzungen und Lernstände in der Klasse analysieren und darauf didaktisch reagieren. Diagnostizieren und Fördern sind zentrale Aufgaben im heutigen Lehrberuf. Dies umso mehr, wenn man den Inklusionsgedanken ernst nimmt. Für die Lehrenden bedeutet das: Sie müssen sich zunächst über geeignete Diagnoseverfahren informieren und dann versuchen, diese möglichst ökonomisch in ihren Unterricht zu integrieren.

Die Reihe greift dieses Problem auf, indem sie Vorschläge zur Erhebung von Lernvoraussetzungen für alle Handlungsfelder des Deutschunterrichts anbietet und mit entsprechenden Dokumentationsmaterialien (z. B. Beobachtungsbögen) verbindet. Es geht darum, eine kontinuierliche Verknüpfung von Beobachten und Unterrichten anzuregen und den Lehrerinnen und Lehrern zugleich Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie die Lernentwicklung des einzelnen Kindes systematisch dokumentieren und begleiten können.

## Praxisorientierung

In einem guten Sprachlichen Anfangsunterricht muss es gelingen, vor dem Hintergrund der kindlichen Lernvoraussetzungen fachlich fundierte und methodisch vielfältige Lernarrangements zu entwickeln, die einerseits individuelle Lernwege zulassen, andererseits aber auch die für alle verbindlichen Kompetenzerwartungen im Blick behalten. Das bedeutet, dass die Lehrenden sich regelmäßig über den aktuellen Stand der Fachdidaktik informieren, Unterrichtsmaterialien auf ihre Effizienz hin überprüfen und gegebenenfalls alternative didaktische Zugänge ausprobieren sollten. In der schulischen Realität wird demgegenüber oft intuitiv auf bereits Vorhandenes und Vertrautes zurückgegriffen, weil sich die Lehrenden im Umgang mit den bekannten Materialien sicher fühlen und die Vorbereitung sich in einem überschaubaren zeitlichen Rahmen bewegt. Die in der Heftreihe vorgestellten Unterrichtsideen sind zur Entlastung der Lehrenden gedacht. Sie zeigen auf, welche Kompetenzen sich mit den entsprechenden Vorhaben erzielen lassen, welche Differenzierungsmöglichkeiten sich ergeben und wie man die Unterrichtsideen ganz konkret umsetzen kann.

## Struktur der Reihe

Die Heftreihe „**Sprachlicher Anfangsunterricht**“ umfasst fünf Themenbände. Dabei bietet jeder Band einen theoretisch fundierten Einblick in ein Schwerpunktthema sowie Anregungen, Hilfen und Materialien für die Praxis.

Folgende Themen sind als Einzelbände erhältlich:

Band 1: Lernvoraussetzungen feststellen und Unterricht gestalten

Band 2: Lesen und Schreiben

Band 3: Sprechen und Zuhören

Band 4: Deutsch als Zweitsprache

Band 5: Sprachförderung und Sprachbildung

## Einleitung

In der Mehrheit der Bundesländer werden bereits vor Schulbeginn die Sprachkompetenzen der Kinder überprüft, um mögliche „Risikofaktoren“ zu erkennen und frühzeitig zu fördern. Spätestens im letzten Kindergartenjahr erfolgen so genannte Sprachstandsfeststellungen, die als Indikator für einen erfolgreichen Schulstart gelten. Kinder, die hier als „auffällig“ eingestuft werden, erhalten in der Regel Sprachförderung. Diese kann integrativ, also eingebunden in den Kindergartenalltag oder additiv, d. h. zusätzlich stattfinden. Der Erfolg solcher Maßnahmen ist unterschiedlich und von verschiedenen Einflussfaktoren abhängig. Insbesondere für den Bereich Deutsch als Zweitsprache liegen zum Teil widersprüchliche Ergebnisse in Bezug auf die Wirksamkeit von Fördermaßnahmen vor (vgl. Schneider/Becker-Mrotzek/Sturm u. a. 2013). In Sprachdidaktik und Bildungspolitik wird seit Jahren diskutiert, ob eine sprachliche Förderung additiv bzw. separat oder integrativ zu realisieren ist. Schneider, Becker-Mrotzek, Sturm u. a. kommen in ihrer Expertise zu dem vorläufigen Ergebnis, dass integrative Modelle gegenüber segregierenden Modellen tendenziell überlegen zu sein scheinen (vgl. ebd. 2013, S. 87). Neben der Frage um die beste Form der Sprachförderung sind in den letzten Jahren – hierzulande geprägt durch die FörMig-Gruppe (FörMig = Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) – alternative Modelle konzipiert worden. Eines davon ist das Konzept der „durchgängigen Sprachbildung“ (vgl. Gogolin/Lange 2010), welches die sprachliche Bildung als grundlegende Aufgabe aller Fächer und Schulstufen ansieht. Im Vordergrund steht dabei der Erwerb der sogenannten Bildungssprache, deren Beherrschung in allen Institutionen, in denen Unterricht stattfindet, notwendig ist.

Gerade für Schulanfängerinnen und -anfänger sind die sprachlichen Anforderungen in der Schule neu und komplex. Mit dem Schuleintritt beginnt für sie der systematische Übergang von der mündlichen in die schriftliche Sprache. Gleichzeitig sind die Voraussetzungen, die die Kinder mitbringen, sehr unterschiedlich. Es ist eine wesentliche Aufgabe des Sprachlichen Anfangsunterrichts, diesen Übergang von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit erfolgreich zu gestalten. Dazu bedarf es eines Unterrichts, der von Beginn an sprachförderlich angelegt ist. Dessen Erfolg ist nicht nur abhängig von der Expertise der Lehrkräfte, sondern auch von einer angemessenen didaktischen Orientierung und dem Vorhandensein ausreichenden Materials für seine Umsetzung. So sind Lehrkräfte häufig auf der Suche nach Fördermaterialien und -programmen, mit denen sie Sprachförderung in sprachheterogenen Lerngruppen durchführen können. Und genau hier liegt oft die Schwierigkeit, denn die Voraussetzungen und Bedingungen unter denen Sprachförderung stattfindet, sind in der Regel ebenso wenig einheitlich wie die Kinder, die gefördert werden sollen.

Wie sprachförderlicher Unterricht in heterogenen Lerngruppen realisiert werden kann, möchten wir mit diesem Band aufzeigen. Sie werden darin einige Hinweise für Unterstützungsangebote finden, die in den Unterricht eingebaut werden können. Außerdem finden Sie Vorschläge, wie man sprachliches und fachliches Lernen miteinander verbinden kann sowie Anregungen für die Sprachförderung in Kleingruppen.

Ganz herzlich danken wir Viola Papenfoht für die Unterstützung bei der Entwicklung und Erprobung der Unterrichtsideen.

Zu guter Letzt stellen wir Ihnen verschiedene Unterrichtsvorhaben rund um das Thema „Zirkus“ vor, mit denen Sie sowohl Sprachförderung als auch durchgängige Sprachbildung realisieren können. Ein wesentliches Ziel dieses Bandes ist es, Ihnen möglichst viele konkrete Hinweise für den Unterricht zugeben.

Wir wünschen Ihnen viel Freude und Erfolg bei der Umsetzung.

## 1. Das sprachliche Können ist verschieden

Wenn Kinder in die erste Klasse kommen, können sie auf unterschiedliche Erfahrungen sowie individuelles Wissen und Können zurückgreifen. Die Entwicklungsstände in einer Anfangsklasse sind in der Regel nicht homogen, was eine enorme Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung darstellt. Dies umso mehr, weil die Lernmaterialien, die Sie vermutlich schon lange vor dem eigentlichen Schulstart ausgewählt haben, in der Regel auf ein eher gleichschrittiges Vorgehen beim Lesen- und Schreibenlernen hin konzipiert sind, auch wenn Zusatzmaterialien wie z. B. Förderkarteien, eine gewisse Differenzierung gewährleisten können. Was geschieht aber, wenn sich herausstellt, dass einzelne Kinder der durch das Material vorgegebenen Lernprogression nicht gut folgen können oder andere gar unterfordert sind? Welche sprachlichen Voraussetzungen oder Hürden können im Sprachlichen Anfangsunterricht wirksam werden? Und wie gehen Sie damit um? Auch solche Fragen sollte man sich als Lehrkraft stellen, bevor man den Unterricht plant. Aus diesem Grund richten wir den Blick an dieser Stelle vor allem auf das sprachliche Können am Schulanfang. Ziel ist es, die unterschiedlichen Bedingungen, unter denen die Kinder den Sprachlichen Anfangsunterricht durchlaufen, aufzuzeigen und ihnen Anregungen für deren Berücksichtigung im Unterricht zu geben. Dabei nehmen wir in einem eigenen Kapitel die Kinder in den Blick, die als sogenannte Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse in der Schule starten.

### 1.1 Verschiedene Spracherfahrungen

Die meisten Kinder haben vor dem Schuleintritt einen Kindergarten besucht. Vor und noch während der Kindergartenzeit ist die Familie als primäre Sozialisationsinstanz der Ort, an dem die Kinder erste Erfahrungen rund um Sprache machen. Die Bedeutung der Familie für die Lesesozialisation ist bekannt (vgl. Garbe 2013, Hurrelmann u. a. 1993, Wieler 1996). Oft wird in der Schule davon ausgegangen, dass Schulanfängerinnen und -anfänger über umfassende Erfahrungen im Umgang mit Büchern (zumeist Bilderbüchern) verfügen. Dies ist längst nicht immer der Fall. Neben Familien, in denen viel gelesen und auch vorgelesen wird, gibt es ebenso Familien, in denen Bücher und andere Printmedien keine Rolle spielen. Anknüpfend an die unterschiedlichen Voraussetzungen müssen daher verschiedene Zugänge zum Lesen angeboten werden. Unterschieden werden können dabei:

- Vorleseaktionen für die ganze Klasse, um literarische Erfahrungen zu ermöglichen
- Begegnungen mit unterschiedlichen Medien (Bücher, Hörtexte, Zeitschriften)
- Literacy-Center oder Literacy-Boxen (siehe Band 2, S. 12 f. und Kap. 6.1 in diesem Band) als schriftbezogene Primärerfahrungen
- Freie Lesezeiten, in denen die Kinder eigenständig Bücher und andere Lesemedien auswählen können, um das genussvolle Lesen zu fördern
- Verbindung von Hören und Lesen durch vertonte Bilderbücher, um an das Medium Buch heranzuführen
- Verbindung von Sehen und Lesen, um das Lesen von Bildern zu üben. Hier eignen sich besonders kurze Filme, z. B. aus der Sendung mit der Maus

### Mündliche Kommunikations- erfahrungen

### Förderliche Elternsprache

- Literarische Gespräche zu Bilderbüchern, um die Rezeption und das Herstellen von Zusammenhängen zu fördern
- Szenische Umsetzungen von Bilderbüchern, um die Imaginations- und Empathiefähigkeit zu fördern

Die mündlichen Kommunikationserfahrungen der Kinder spielen bei Schuleintritt ebenfalls eine Rolle. Auch hier ist die Familie die erste Sozialisationsinstanz. Bekannt ist, dass der kindliche Spracherwerb sowohl auf angeborenen als auch erworbenen Fähigkeiten basiert (Guasti 2011, S.204, Szagun 2013, zusf. in Wildemann 2015, S.52). Es wird davon ausgegangen, dass die Art und Weise, wie Eltern mit ihrem Kind sprechen, den Spracherwerb beeinflusst. Inwieweit Kinder Erfahrungen mit dieser Inputsprache \* machen, ist unter anderem von der jeweiligen (Sprach-)Kultur abhängig. Es gibt sowohl Kulturen, in denen die Ansprache an das Kind und damit die Inputsprache verbreitet ist, als auch solche, in denen Erwachsene nur sehr selten direkt mit dem Kind sprechen. In beiden Fällen erwerben Kinder ihre Erstsprache mühelos, weshalb Szagun vermutet, dass die elterliche Inputsprache vor allem ein „Produkt einer Kultur [ist], in der Kleinkinder viel Zeit mit einer Person, nämlich der Mutter, verbringen, und in der sie weniger am allgemeinen Leben der sozialen Gruppe teilnehmen“ (Szagun 2013, S.238). Die Notwendigkeit einer an das Kind gerichteten Sprache (KGS) für den Spracherwerb verneint Szagun daher (ebd., S.239), stellt aber auch fest, dass sich einige Aspekte der elterlichen Inputsprache förderlich auf den Spracherwerb auswirken. Dazu gehören Fragen, die an das Kind gerichtet werden, sprachliche Erweiterungen, bei denen verkürzte oder fehlerhafte Äußerungen der Kinder ergänzt werden, und Reformulierungen als Wiederholungen kindlicher Äußerungen in korrekter sprachlicher Form (ebd. S.241 ff.). Die Kinder erhalten dadurch ein indirektes Feedback auf ihre Sprachäußerungen und durch die Ergänzungen oder Neuformulierungen sprachliche Muster, welche sie aufgreifen können. Neben diesen formalen Aspekten spielt vor allem der elterliche Interaktionsstil eine Rolle für die sprachliche Weiterentwicklung der Kinder. Eine ausgewogene Interaktion, in der die Kinder ausreichend Gelegenheit zum Sprechen erhalten und die Eltern sich als aufmerksame Sprecher und Zuhörer erweisen, wirkt sich förderlich aus.

#### \* **Inputsprache**

Die Inputsprache umfasst die Sprache, die das Kind aus seiner unmittelbaren Umwelt entnimmt. Da in der Regel die Eltern die ersten und engsten Bezugspersonen des Kindes sind, wird sie auch als „an das Kind gerichtete Sprache“ (KGS) bezeichnet (siehe dazu Szagun 2013, S. 227). Die elterliche Inputsprache weist bestimmte charakteristische Merkmale auf, wie z. B. langsames Sprechtempo, höhere Tonlage und deutlichere Segmentierung von Wörtern und Silben.

Im Gegensatz zu der Alltagsannahme, dass vor allem eine einfache Sprache mit vielen Wiederholungen hilfreich ist – besonders bei Kindern mit sprachlichen Einschränkungen –, kommt Szagun beispielsweise für Hörgeschädigte zu einer anderen Erkenntnis. Gerade eine inhaltlich und grammatikalisch reichhaltige Sprache beeinflusst den Spracherwerb positiv (ebd., S. 259 ff.). Überträgt man diese Erkenntnis zum Erstspracherwerb auf Kinder, die mit weniger sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen in die Schule kommen, lassen sich daraus Folgerungen  für das Sprechen im Unterricht ableiten.

Reichhaltige Sprache

### **Tipps für das Sprechen in der Schule**

- Richten Sie immer wieder Fragen an die Kinder, sowohl in Alltagssituationen als auch beim fachlichen Lernen, um Verständnis zu sichern und die Kinder zum Sprechen aufzufordern.
- Seien Sie aufmerksam, wenn ein Kind spricht – und gedanklich nicht schon beim nächsten Schritt –, denn nur so können Sie beobachten, wie ein Kind spricht.
- Erweitern sie unvollständige sprachliche Äußerungen von Kindern. Sie bieten auf diese Weise die richtige Sprachstruktur an und ermöglichen implizites Lernen.
- Greifen Sie unvollständige oder fehlerhafte Sprachäußerungen von Kindern auf und formulieren Sie diese so um, dass den Kindern eine korrekte Version präsentiert wird.
- Reduzieren Sie Ihre Sprachäußerungen nicht zu stark, sondern gehen Sie bei komplexen Äußerungen schrittweise vor, z. B. indem Sie zuerst mehrere Hauptsätze bilden und die Aussage erst danach in einem komplexeren Satz anbieten (siehe auch Kap. 3.2).
- Binden Sie die für das Sprachlernen wichtigen Wiederholungen in verschiedene Sprachhandlungskontexte ein, so dass den Kindern stets die Funktion der sprachlichen Äußerung präsent ist.
- Setzen Sie in Gesprächssituationen Impulse, die für das Sprechen des Kindes förderlich sind, z. B. gezielte Nachfragen, thematisches Anknüpfen an eine Äußerung oder Ermunterungen zum Weitersprechen.

Deutlich wird, dass es nicht nur darum geht, sprachförderliches Material in den Unterricht zu integrieren, sondern auch darum, das eigene Sprachverhalten stärker zu steuern. Das ist gerade für Berufseinsteiger und -einstiegerinnen eine besondere Herausforderung. Hier kann es hilfreich sein, sich Schwerpunkte zu setzen und zunächst nur einen Aspekt in den eigenen Unterricht einzubauen und zu üben. Probieren Sie doch einmal eine Woche lang aus, unvollständige Äußerungen der Kinder zu erweitern oder umzuformulieren und prüfen Sie am Ende jeden Tages, ob und wie oft Ihnen dies gelungen ist. Ein Dokumentationsheft  hilft Ihnen bei der Entwicklung einer sprachförderlichen Haltung im Unterricht.

 **Dokumentationsheft Lehrerhandeln**

## 1.2 Verschiedene Sprachen

Nicht nur die Sprachstände im Deutschen auch die Spracherfahrungen und -kenntnisse in anderen Sprachen unterscheiden sich voneinander. Einige Kinder können sowohl in einer als auch in mehr als einer Sprache sprechen, verstehen und manchmal auch lesen und schreiben. Dabei ist

Mehrsprachigkeit per se kein Nachteil für die Sprachentwicklung in der Schule. Ob Mehrsprachigkeit als Ressource von den Schulanfängerinnen und -anfängern genutzt werden kann, hängt vielmehr von verschiedenen Einflussfaktoren ab (Grießhaber 2010, Rothweiler/Ruberg 2014). Dies gilt auch für Kinder, die Deutsch als ihre zweite Sprache erwerben und die formal von mehrsprachigen Lernern unterschieden werden, obwohl eine solche Trennung in der Praxis nicht immer so eindeutig ist. Einige der Einflussfaktoren auf den Spracherwerb bei mehrsprachigen und DaZ-Kindern finden Sie in der nachfolgenden Übersicht aufgelistet. Sie gilt es im Unterricht zu berücksichtigen.

<b>Einflussfaktoren auf den Spracherwerb mehrsprachiger Kinder</b>	<b>Einflussfaktoren auf den Spracherwerb von DaZ-Kindern</b>
Bilingualer Erstsprachenerwerb oder früher Erwerb mehrerer Sprachen	Primärer Erwerb einer Erstsprache und nachgeschalteter Erwerb der Zweitsprache Deutsch
Verlauf und Stand der Sprachbeherrschung in den verschiedenen Sprachen	Verlauf und Stand der Sprachbeherrschung in der Erst- und der Zweitsprache Deutsch
Umfang, Intensität und Qualität des Gebrauchs der verschiedenen Sprachen	Sprachgelegenheiten für Deutsch als Zweitsprache sowie Kontaktzeit mit der deutschen Sprache (Kontaktalter), die im Vergleich zu Kindern, die von Beginn an die deutsche Sprache erworben haben, verkürzt ist
Sprachwechsel (Code-switching) als gelungener Wechsel zwischen den Sprachen (kann auch bei DaZ-Kindern beobachtet werden)	Transfer zwischen Erst- und Zweitsprache, der positive (gelungene Übertragung) und negative Folgen (Fehler bzw. Interferenzen) haben kann
Bedeutsamkeit der deutschen Sprache und damit zusammenhängend die Sprachlernmotivation	
Familiärer Sprachgebrauch und Sozialisation (Sprechen, Vorlesen, Lesen, Interaktionsstil, usw.)	
Weltwissen und damit einhergehend der Aufbau eines mentalen Lexikons	
Intelligenz bzw. kognitive Disposition als eine Voraussetzung für das (Sprach-) Lernen	

Die Übersicht verdeutlicht, dass die Einflussfaktoren auf das Sprachenlernen bei mehrsprachigen Kindern und Kindern mit Deutsch als Zweitsprache sehr ähnlich sind.  Erkennbar sind zudem Überschneidungen zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache, beispielsweise in den Bereichen familiäre Sozialisation, Weltwissen und Intelligenz. Um den sprachlichen Voraussetzungen von Kindern, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, gerecht zu werden, sollte wenigstens eine grobe Erfassung der vorhandenen Sprachen erfolgen. Auch wenn es nicht möglich sein sollte, die Sprachkompetenzen in der Erstsprache oder den Erstsprachen systematisch zu erfassen, so kann die Wahrnehmung, dass es im Leben eines Kindes mehr als eine Sprache gibt, dazu beitragen, dies bei der Unterrichtsvorbereitung einzuplanen und sich im Umgang mit „Fehlern“ zu fragen, ob diese möglicherweise auf die Mehrsprachigkeit oder Zweitsprachigkeit zurückzuführen sind (mehr dazu in Band 4).

**Sensibilität  
für Mehrsprachigkeit**

## **Tipp**

Eine hilfreiche Übersicht über die verschiedenen Einflussfaktoren liefert die Expertise von Rothweiler und Ruberg „Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren.“ 2011, die Sie online erhalten unter: [http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF\\_Expertise\\_12\\_\\_Rothweiler-Ruberg\\_Internet.pdf](http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__Rothweiler-Ruberg_Internet.pdf)

### **1.3 Kinder ohne Deutschkenntnisse – Seiteneinsteiger**

Die Zahl der Kinder, die ohne Deutschkenntnisse in die Schule kommen, hat aufgrund von erhöhten Flüchtlingsbewegungen zugenommen. Viele Schulen und Lehrkräfte stehen dieser Situation unvorbereitet gegenüber. Langfristige Lösungen sind bislang kaum in Sicht. Umso wichtiger ist es, individuelle Wege für Kinder ohne Deutschkenntnisse zu finden. Dabei geht es aber nicht allein um die Sprachaneignung, sondern stets auch darum, Verständnis für die besondere Situation der jungen Sprachlernerinnen und -lerner zu entwickeln. Für beides möchten wir Sie an dieser Stelle sensibilisieren. Dafür ist ein Blick in aktuelle Daten zu Flüchtlingsbewegungen und die individuelle Situation junger Flüchtlinge unabdingbar.

Laut Zwischenbericht der UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees) waren Mitte 2014 über 13 Millionen Menschen auf der Flucht; das ist der höchste Wert seit 1996. (vgl. <http://www.unhcr.de/service/zahlen-und-statistiken.html>). Die UN geht sogar von einer Zahl von über 15 Millionen Menschen aus, 41 % davon sind Kinder (vgl. <http://www.un.org/en/globalissues/briefingpapers/refugees/>). Aufgrund anhaltender Unruhen in Osteuropa, Asien und Afrika ist auch in den nächsten Jahren, wenn nicht gar Jahrzehnten, mit einem ähnlich hohen Flüchtlingsstrom zu rechnen. Viele dieser Menschen werden nicht in ihr Land zurückkehren können oder wollen, was bedeutet, dass gerade deren Kinder eine berufliche Perspektive in Deutschland benötigen. Bildung ist auf diesem Weg ein essentieller Baustein.

Die Beschulung von neu zugewanderten Kindern ist in den Bundesländern unterschiedlich geregelt. Dies gilt bereits für die Schulpflicht. Während beispielsweise in Nordrhein-Westfalen laut Landesverfassung die Schulpflicht mit der Beantragung eines Asylantrags besteht, sind Kinder in Rheinland-Pfalz erst dann schulpflichtig, wenn ihnen ein Wohnort zugewiesen wurde. Besonders in Kommunen und Landkreisen, die nur wenige Kinder aufnehmen, werden Seiteneinsteiger/innen mehrheitlich im Rahmen des Regelunterrichts beschult. In stärker aufnehmenden Regionen werden häufiger Vorbereitungs- oder Auffangklassen eingerichtet, in denen die Kinder zunächst vor allem die deutsche Sprache erlernen sollen, um dann später am Unterricht in der Regelklasse teilnehmen zu können. Auch Mischformen, also separater Deutschunterricht und integrativer Regelunterricht (oft in den Nebenfächern), werden realisiert. Schneider, Becker-Mrotzek, Sturm u. a. weisen darauf hin, dass reine Submersionsmodelle  für den Anfangsunterricht nicht geeignet sind, da die Chancengleichheit hier nicht gewährleistet ist (vgl. Schneider, Becker-Mrotzek, Sturm u. a., S. 84).

#### **Zahlen und Fakten**

#### **Schulpflicht und Unterrichtsformen**

### **Submersion**

Im Fall der Submersion werden die Kinder mit anderer Erstsprache unabhängig von ihrem Sprachvermögen in der Sprache des Aufnahmelandes im Regelunterricht mit anderen Kindern beschult. Es handelt sich somit nicht im engeren Sinne um ein Modell für den Sprachunterricht, sondern beschreibt vielmehr die Tatsache der Nichtbeachtung vorhandener Sprachkenntnisse oder -lücken. In der Literatur wird auch von der „Swim-or-sink“-Methode gesprochen. (vgl. Cummins 1984, Siebert-Ott 2003)

## **Fluchterfahrungen**

Kinder, die nach einer Flucht ohne Deutschkenntnisse in die Schule kommen – bisweilen mitten im Schuljahr – haben neben der Sprache häufig seelische Beeinträchtigungen. Dies wird im Bemühen um eine zügige Sprachaneignung und Integration oft noch zu wenig beachtet. Machen Sie sich bewusst, dass schon bestimmte Gesten, Mimik oder Tonlagen das Kind in Angst versetzen können. Wenn Sie nur wenig oder nichts über die Fluchterfahrungen Ihrer Schülerinnen und Schüler wissen, sollten Sie die kindlichen Reaktionsweisen gut beobachten und Ihr eigenes Verhalten ggf. an die besondere Situation anpassen. Das ist ein äußerst sensibler Bereich, der von Lehrkräften ein hohes Maß an Beobachtungsgabe und Aufmerksamkeit erfordert. Hier kann Sie die Unterstützung von Integrationshelfern, Sozialarbeitern oder freiwilligen Helfern mit eigener Fluchterfahrung als Lehrkraft entlasten.

## **Elternabend**

Hilfreich ist es, möglichst viele Angaben zu den Hintergründen der Kinder und ihren Familien zu haben. Außerdem sollten Sie alle Eltern der Klasse informieren, am besten auf einem Elternabend. Versuchen Sie nach den ersten Wochen auch gemeinsame Erlebnisse zu schaffen, durch die Vorbehalte abgebaut werden können, z.B. ein gemeinsames Klassenfrühstück, Materialerarbeitung für die Klasse oder die Mithilfe im Zirkusprojekt (siehe Kap.6). Die konkrete Begegnung und der Wille, gemeinsam etwas für die Klasse herzustellen, können dazu beitragen, Berührungsängste von Kindern und Eltern abzubauen und den Integrationsprozess in der Klasse zu beschleunigen. Die nachfolgende Checkliste  macht deutlich, welche Fragen Sie sich schon im Vorfeld stellen können, um Seiteneinsteigern und -einsteigerinnen einen guten Start in der neuen Klasse zu ermöglichen.

### **Checkliste**

- Was weiß ich über das Kind oder die Kinder (Herkunft, Sprache/n, Alter, Schulbesuch, Aufenthaltsdauer in Deutschland, Wohnsituation, usw.)?
- Habe ich die Eltern der Klasse informiert? Wie kann ich Eltern für das Thema sensibilisieren und ggf. aktivieren?
- Wie informiere ich die Klasse?
- Gibt es zusätzliche Unterstützung, z. B. Doppelbesetzung?
- Welche Materialien habe ich, welche benötige ich noch?
- Gibt es Kolleginnen oder Kollegen mit Erfahrung, die mich unterstützen können?

- Gibt es andere Unterstützung, z. B. durch Sozialarbeiter oder Integrationshelfer?

Anders als bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, verfügen Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in der Regel über sehr geringe oder gar keine Deutschkenntnisse (siehe dazu auch Band 4). Im Gegensatz zu älteren Seiteneinsteigern, die häufiger bereits in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind, ist dies bei Schulanfängerinnen und -anfängern meist nicht der Fall. Sie können also nicht auf schriftsprachliche Kompetenzen in ihrer Erstsprache zurückgreifen, um die deutsche Sprache zu erlernen. Und anders als die DaZ-Kinder verfügen sie auch nicht über alltagssprachliche Kompetenzen im Deutschen. Das stellt Seiteneinsteiger vor eine doppelte Herausforderung: Sie müssen sich das Deutsche im Mündlichen und Schriftlichen aneignen, während die Schulsprache zugleich die Sprache ist, die sie erst noch erlernen sollen. Um dies zu gewährleisten ist eine Mischung aus gemeinsamem Unterricht im Klassenverband und Deutschunterricht in Kleingruppen zu empfehlen. Der Unterricht in Kleingruppen sollte dabei bestimmte Prinzipien  berücksichtigen.



### **Tipps für den Deutschunterricht in Kleingruppen mit Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern**

- Vereinfachte Lehr-Lernmaterialien mit gut strukturierten Aufgaben
- Gezielte Wortschatzarbeit, eingebettet in handlungsorientierte und spielerische Kommunikationskontexte, die viele Wiederholungen bieten
- Sprachförderlicher Lernraum mit unterschiedlichen Lernangeboten, z. B. einem Literacy-Center (siehe Band 2 und Kap. 6.1 in diesem Band), Spielen, Spielgegenständen usw.
- Bild-Wörter-Bücher in den Erstsprachen und Deutsch
- Mehrkanalige Aufgabenstellungen, um das Verstehen zu fördern (Sprache, Bilder, Zeichnungen, Symbole ...)
- Gleichbleibende oder ähnliche Übungsformate
- Ritualisierte Unterrichtsgestaltung
- Mehr Lernzeit für einzelne Aufgaben und Aktivitäten
- Einfache Hörmaterialien zur Schulung des Hörverstehens (z. B. Komm zu Wort! Hör-Bilder-Buch, Finken-Verlag)
- Einfache Filme (z. B. Die Sendung mit dem Elefanten 1–3 des Goethe Instituts)
- Korrekatives Feedback und eindeutiges, aber freundliches Korrekturverhalten, damit die Kinder ihren Sprachgebrauch nach und nach verändern können
- Thematisierung ausgewählter sprachlicher Phänomene, z. B. die Verbstellung im Satz, Genusmarkierung durch den Artikel, Pronomen
- Fehleraufmerksamkeit, insbesondere wenn Kinder in der Gruppe zur Festigung eines sprachlichen Fehlers neigen

Kinder, die ohne Deutschkenntnisse in die Schule kommen, werden jedoch in der Regel nicht ganzzeitig in Kleingruppen unterrichtet, sondern nehmen zudem am Regelunterricht der Klasse teil.

Das ist für die soziale Integration sehr wichtig. Allerdings stellt dies Lehrkräfte vor das Problem, einerseits den Regelschulkindern gerecht werden und andererseits die Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger integrieren zu wollen. Es wird sich mit Sicherheit nicht immer vermeiden lassen, dass Kinder mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen etwas nicht verstehen. Deshalb ist es umso wichtiger, dass Sie den Kindern durch Rituale und wiederkehrende Methoden zunehmend Sicherheit und die Möglichkeit geben, sich am Unterricht zu beteiligen . Durch die häufigen Wiederholungen lernen sie zudem neue Wörter, Redewendungen u. a. dazu. Geeignete Rituale, an denen alle Kinder der Klasse teilhaben können, sind:

#### **Tipps für geeignete Rituale**

- Begrüßung am Morgen (Lied, Vers, spezielle Begrüßungsformeln)
- Lockerungsübungen, die sprachlich begleitet werden
- Zeichen für Stille- und Redephasen
- Methoden der Partnerfindung für Partnerarbeitsphasen, (z. B.: Methodenprofi, Finken-Verlag)
- Lobkärtchen mit Symbolen und/oder Schrift
- Hilfekarten mit Formulierungsvorgaben (siehe Band 3, CD )
- Verabschiedung am Schultage
- Ritualisierte Kreisgespräche (z. B. Wie geht es dir heute?)
- Spiele oder Methoden zur Wiederholung oder Einführung von Inhalten (z. B. 5-Minuten-Kopfrechnen, „Anlautteller“ als Einstieg bei jedem neuen Buchstaben)

Auch im gemeinsamen Deutschunterricht kann darauf geachtet werden, dass Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern möglichst viele Gelegenheiten der aktiven Teilhabe angeboten werden. Dazu bedarf es zunächst einer sprachförderlichen Haltung der Lehrkraft, die sich auch durch Rückschläge nicht entmutigen lassen sollte, die Kinder immer wieder zum Mitmachen zu animieren. Was es in einem solchen Unterricht grundsätzlich zu bedenken gibt, ist nachfolgend abgebildet .

#### **Tipps für eine sprachförderliche Haltung im gemeinsamen Deutschunterricht**

- Geben Sie den Kindern viele Gelegenheiten, um Sprache rezeptiv und produktiv anzuwenden, denn Sprache wird vor allem im Sprachgebrauch erlernt. Eine Unterrichtsidee dazu finden Sie in Kapitel 6.4.
- Unterscheiden Sie zwischen formellen und informellen Lerngelegenheiten. Formelle Lerngelegenheiten sind von Ihnen im Vorfeld strukturierte Lernformen (z. B. Wortschatzübungen), informelle Lerngelegenheiten können z. B. im Spiel stattfinden. Gerade im Anfangsunterricht sollten möglichst viele informelle Lernformen angeboten werden, da sich Kinder in diesem Alter in der Regel recht zügig Aspekte der deutschen Sprache aneignen.
- Stellen Sie Material bereit, mit dem die Sprachrezeption und -produktion unterstützt wird, z. B. eindeutige Bilder, Gegenstände, eingeführte, einfache Symbole, vereinbarte Gesten.

- Versuchen Sie bei der Auswahl der Materialien die Interessen der Kinder mit einzubeziehen, um deren Motivation für den Spracherwerb zu fördern.
- Machen Sie gezielt Angebote für die Literacy-Förderung (z. B. sehr einfache Bilderbücher, Fotos von Beschriftungen aus dem Umfeld, Foto-Namenslisten von der Klasse, Memos ...). Einen Vorschlag für eine Literacy-Box zum Thema „Zirkus“ finden Sie in Kapitel 6.1.
- Ermöglichen Sie das Sprechen in unterschiedlichen Sozialkontexten, z. B. mit einem selbst gewählten Partnerkind oder mit Ihnen selbst. Dabei können auch Handpuppen hilfreich sein. Eine gute Sprechgelegenheit ist auch das Aufsprechen auf ein Aufnahmegerät, welches später gemeinsam mit dem Kind angehört werden kann.
- Klären Sie die anderen Kinder in der Klasse über die Situation auf und geben Sie ihnen Hilfen für die Kommunikation mit dem betreffenden Kind.
- Motivieren Sie die Seiteneinsteigerkinder, sich ggf. einen Lernpartner oder eine Lernpartnerin auszuwählen, der oder die sie unterstützen.
- Ermutigen Sie die Kinder immer wieder freundlich zum Sprechen.

Trotz der vielen Tipps wird es weiterhin Situationen geben, in denen die Kinder ohne Deutschkenntnisse nicht in gleichem Maße am Unterricht teilnehmen können wie die anderen Schülerinnen und Schüler. Auch darauf sollten Sie vorbereitet sein. Wenn Sie beispielsweise mit der Klasse in der Fibel arbeiten wollen, aber wissen, dass einige Kinder aufgrund der fehlenden Deutschkenntnisse diese Aufgabe nicht werden bewältigen können, sollten Sie eine Alternative bereithalten. Es ist in diesen Lernphasen wichtig, dass die Kinder nicht segregiert, sondern integriert werden. Konkret heißt das, dass alle Kinder am gleichen Lerngegenstand lernen, ihnen jedoch differenzierte Zugriffs- und Umgangsweisen ermöglicht werden. Das können angelehnt an das Fibelmaterial beispielsweise sein: Bilder aus der Fibel zum Benennen oder Beschriften, Bilderfolgen für das einfache Erzählen, Bild- und Wortkarten, die einander zugeordnet werden, Situationen, die nachgespielt werden oder Sortieraufgaben (z. B. Gegenstände).

Hilfreich ist es außerdem, Bilder und Wörter mit wichtigen Begriffen aus Alltag und Schule bereitzuhalten, damit Kinder ohne Deutschkenntnisse sich zumindest rudimentär verständigen können. Eine Auswahl dazu finden Sie auf der Material-CD **M3**. Verwendete Bilder (und Wörter) können von den Kindern in DIN-A5-Hefte eingeklebt und als „Wörterbuch“ – auch außerhalb der Schule – verwendet werden.

#### 1.4 Verschiedene Kinder

Bislang wurden vor allem sprachliche Aspekte im Hinblick auf die Heterogenität am Schulanfang und in den ersten beiden Schuljahren betrachtet. Spracherfahrungen, Spracherwerb – ein- oder mehrsprachig – und fehlende Deutschkenntnisse bei Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern wirken sich direkt auf die weitere Sprachaneignung in der Schule aus. Darüber hinaus gibt es andere Faktoren, die sich eher indirekt auf die sprachliche Entwicklung auswirken. Dazu gehören u. a. Begabung, Behinderung, Motivation und Selbstkonzept und nicht zuletzt auch das Geschlecht. Was über die genannten Faktoren für den Sprachlichen Anfangsunterricht relevant ist, wird nachfolgend dargestellt.

**Gleicher Lerngegenstand  
– unterschiedliche  
Lernwege**

**M3 Bilder-Wörter-Liste**

## **Begabung**

In der Diskussion um Heterogenität am Schulanfang wird häufig vergessen, dass wir auch diejenigen Kinder in der Klasse haben, die eine Förderung „nach oben“ benötigen. Sie können beispielsweise bereits lesen und schreiben und langweilen sich schnell im herkömmlichen Anfangsunterricht. Auch aus diesem Grund ist eine Diagnose der Lernvoraussetzungen in den ersten Schulwochen unbedingt zu empfehlen (siehe Band 1). Vermuten Sie, dass eine Hochbegabung vorliegt, sollte das Kind unbedingt entsprechend getestet werden. Seit 2001 gibt es, herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission, einen Orientierungsrahmen für die Begabtenförderung (siehe online unter: <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/284/pdf/heft91.pdf>).

Darin heißt es in Bezug auf den Grundschulunterricht:

„Ein markantes Merkmal der Grundschule im Hinblick auf die Schülerpopulation ist, dass sie Kinder mit allen Begabungshöhen, mit allen Lerngeschwindigkeiten und Auffassungsformen sowie Defiziten und Lernschwächen aufnimmt. Diese breite Skala der Befähigungen, der Aufnahmeleistungen und Auffassungsgaben ist für Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer einerseits faszinierend, bereitet andererseits aber auch Schwierigkeiten im Hinblick auf eine „kindorientierte“ Unterrichtsgestaltung. Hier liegen Reserven für die Förderung begabter Kinder innerhalb des Unterrichts“. (S. 14 f.)

Lehrkräfte sollten aufmerksam sein, um eine mögliche Hochbegabung zu erkennen. Scholz (2014, S. 31 f.) nennt dafür Merkmale, auf die besonders zu achten ist.

Dazu gehören:

- besondere kognitive Fähigkeiten
- hohes Detailwissen
- außergewöhnlich differenzierter Wortschatz und sehr gute Ausdrucksweise
- Überspringen von Entwicklungsphasen
- vorzeitige Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeiten
- Abneigung gegen häufige Wiederholungen
- ausgeprägtes Bedürfnis nach Selbstständigkeit

Liegt die Vermutung für eine Hochbegabung vor, kann ein Intelligenztest weitere Auskunft geben. Durch die verschiedenen Aufgaben in einem solchen Test werden ggf. Begabungsschwerpunkte erkannt. Wurde eine Hochbegabung festgestellt, sind unterschiedliche Fördermaßnahmen denkbar. Neben der Förderung im Unterricht wird im Orientierungsrahmen darauf hingewiesen, dass Kinder bei diagnostizierter Hochbegabung in den meisten Bundesländern ein Schuljahr überspringen können. Auch eine Einschulung in die zweite Klasse ist in der Regel möglich. Weitere Informationen wurden vom Bundesministerium für Bildung und Forschung im Jahr 2009 herausgegeben.

Der Ratgeber „Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer“ enthält zahlreiche Informationen für alle Beteiligten (Online unter: [http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/begabung/Andere\\_Bundeslaender/Bundesbildungsministerium/begabte\\_kinder\\_finden\\_und\\_foerdern.pdf](http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/begabung/Andere_Bundeslaender/Bundesbildungsministerium/begabte_kinder_finden_und_foerdern.pdf)).

Auf organisatorischer Ebene werden darin drei Fördermodelle vorgeschlagen:

<b>Akzeleration (beschleunigtes Lernen)</b>	<b>Enrichment (vertieftes Lernen)</b>	<b>Kombination von Akzeleration &amp; Enrichment (Spezielle Klassen und Schulen)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorzeitige Einschulung</li> <li>• Altersgemischte Klassen und flexible Eingangsstufe</li> <li>• Überspringen von Klassen (individuell oder in Gruppen)</li> <li>• Teilunterricht in höheren Klassen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individualisierung</li> <li>• Arbeitsgemeinschaften</li> <li>• Wahl zusätzlicher (Leistungs-)Kurse</li> <li>• Bundes- und landesweite Schülerwettbewerbe</li> <li>• Kooperationen mit Universitäten und Wirtschaftsunternehmen</li> <li>• Schüleraustauschprogramme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intensivkurse</li> <li>• Akzelerierte Klassen („Schnellläufer“ oder „D-Zug-Klassen“)</li> <li>• Schulen mit zweisprachigen Zügen</li> <li>• Spezialschulen und Schulen mit Hochbegabtenklassen</li> <li>• Frühstudium</li> </ul>

*Fördermodelle bei Hochbegabung  
(Quelle: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009, S. 60)*

Die genannten Fördermodelle beinhalten vorwiegend Maßnahmen zur äußeren Differenzierung. Hinzu kommt jedoch die unterrichtsimmanente Förderung, die von Ihnen als Lehrkraft zu leisten ist. Elemente einer unterrichtsimmanenten Förderung können sein:

- Individualisierte Lernmaterialien und Aufgaben (ggf. aus höheren Klassenstufen)
- Lesematerialien für ein höheres Lesealter (ggf. auch Fachzeitschriften zu Hobbies der Kinder und Zeitungen)
- Kombinierte Lernaufgaben, die unterschiedliche Rezeptions- und Produktionswege ermöglichen, z. B. Gedichte in schriftlicher und vertonter Version oder Filmadaptionen von Büchern
- Zunehmende Partizipation der Kinder an der Lerngestaltung (z. B. Wochenplan, Freiarbeit, Projektarbeit)
- Portfolioarbeit, um individuelles und vernetztes Lernen zu verstärken und Lernerfolge sichtbar zu machen
- Arbeitsgruppen z. B. im Rahmen des Ganztagsunterrichts, wie „Philosophieren“ (siehe dazu Calvert 2011)
- Forscheraufgaben (auch fächerübergreifend)
- Jahrgangsübergreifende Fördergruppen, in denen komplexere Aufgaben gemeinsam bearbeitet werden

### Unterrichtsimmanente Förderung

## Behinderung

Im Jahr 2008 trat die UN-Behindertenkonvention in Kraft; in Deutschland hat sie seit dem Jahr 2009 Gültigkeit. Angestrebt wird seitdem die gemeinsame Beschulung aller Kinder und die Auflösung eines Schulsystems, in dem insbesondere Kinder mit Behinderungen in separierenden Schulen, Förderschulen, beschult werden (siehe auch Wildemann 2015, S.44). Dass die Inklusion bundesweit nur sehr langsam voranschreitet, belegt der aktuelle Chancenspiegel aus dem Jahr 2014 , der feststellt, dass die Beschulung in separaten Förderschulen in den letzten Jahren stagniert.

### **Tipp**

Eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse finden Sie im Internet unter: [http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Chancenspiegel\\_2014\\_Kurzfassung.pdf](http://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Chancenspiegel_2014_Kurzfassung.pdf)

Die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung ist in den Bundesländern unterschiedlich weit vorangeschritten. In der Regel stellt der Unterrichtsalltag eine Herausforderung für Grundschullehrkräfte dar, insbesondere da die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge zumeist nur wenige Stunden in der Woche mit in der Klasse ist. Welche Hilfen ein Kind mit zusätzlichem Förderbedarf benötigt, hängt sehr stark von seiner Behinderung und seinem Lernpotenzial ab. Daher sind Absprachen mit und Beratung durch die sonderpädagogische Fachkraft unbedingt erforderlich. Sie kennt außerdem ggf. Materialien, die Sie auch in ihrer Abwesenheit nutzen können. Wir können an dieser Stelle keine Hilfen für jede Behinderungsart formulieren, möchten Ihnen aber dennoch einige grundlegende Tipps  geben, was im inklusiven Sprachlichen Anfangsunterricht zu beachten ist:

### **Tipps für den inklusiven Anfangsunterricht**

- Treffen Sie mit der sonderpädagogischen Fachkraft Absprachen für individuelle Fördermaßnahmen, die Sie ggf. auch allein umsetzen können.
- Gestalten Sie den Klassenraum gemeinsam mit der sonderpädagogischen Fachkraft. Richten Sie Rückzugszonen genauso wie Lernecken ein und stellen Sie verschiedene Lern- und Spielmaterialien auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus bereit. Hier kann die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge Sie unterstützen.
- Einigen Sie sich mit der sonderpädagogischen Fachkraft auf Symbole, Bilder und Piktogramme, um diese im Unterricht zu nutzen.
- Ermöglichen Sie Lernphasen, in denen behinderte und nicht-behinderte Kinder am gleichen Lerngegenstand auf unterschiedlichen Niveaus lernen können.
- Gestalten Sie Ihren Unterricht möglichst offen und zugleich strukturiert. So können Sie individuelle und differenzierende Lernangebote machen.

- Benutzen Sie eine leicht verständliche Unterrichtssprache, die an den Lernvoraussetzungen Ihrer Schülerinnen und Schüler orientiert ist. Hilfen dafür finden Sie unter: <http://www.leichte-sprache.org/index.php/startseite/leichte-sprache/die-regeln>.
- Halten Sie für Situationen, in denen alles schief geht, einen „Notfallkoffer“ bereit, in dem einige Materialien (Bücher, Spiele, Hör-CD, Kuscheltier, Bildkarten, Schreibübung, usw.) gesammelt sind, die dem Kind besonders viel Freude bereiten.

Für den Schriftspracherwerb gilt auch für Kinder mit zusätzlichem Förderbedarf, dass an ihre Lernvoraussetzungen und Erfahrungen angeknüpft werden sollte. Der Unterschied besteht darin, dass die Kinder ggf. auch in der Schule wesentlich mehr Zeit benötigen, um schriftbezogene Erfahrungen zu sammeln und zu festigen. Dafür sollten ausreichend Angebote bereitgestellt werden. Eine Möglichkeit für Literacy-Erfahrungen bieten Literacy-Boxen, die zu unterschiedlichen Umweltthemen (z. B. Supermarkt, Eisdielen, Apotheke, usw.) schriftbezogenes Spielmaterial enthalten (siehe auch Band 2 und Kapitel 6.1). Da die Boxen transportabel und individuell ausgestattet werden sollten, ist eine Anpassung an die kindlichen Bedürfnisse ohne Weiteres möglich. Eine Anleitung zur Gestaltung einer Literacy-Box und Spielimpulse zum Thema Supermarkt, Wort-Bildkarten und einen Beobachtungsbogen finden Sie auf der Material-CD **M4**.

Kinder mit Beeinträchtigungen in der körperlichen und motorischen Entwicklung können sowohl in ihrem Sprechvermögen als auch in der Schreibhandlung eingeschränkt sein. Insbesondere für Einschränkungen in der Kommunikation gibt es im Rahmen von „Unterstützter Kommunikation“ **[\*]** (siehe S.21) technische Hilfen, die die Kinder für die Sprachproduktion nutzen können. Hier sollte die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge Sie beraten und unterstützen. Motorische Schwierigkeiten können sich außerdem zeigen bei der Auge-Hand-Koordination, Stifthaltung und -führung und beim Lesen (Leserichtung).

Unterstützen und fördern können Sie hier durch folgende Übungen:

- Hand-Auge-Koordination: auffädeln, ausschneiden, einfache Formen mit biegbarem Pfeiferputzerdraht nachbilden, Punktmuster durch Linien verbinden usw.
- Stifthaltung: dicke Bleistifte, ggf. zusätzliche Griffhilfen, Übungen mit Fingerpinseln, Fingermalfarben, Fingerspiele und Kneten zur Lockerung der Muskulatur, usw.
- Stifführung: Linien auf großem Papier nachzeichnen (diese können dann zunehmend kleiner werden), Malen und Schreiben mit Straßenkreide, geometrische Formen nachzeichnen oder ergänzen usw.
- Leserichtung: Lesehilfen wie Leselineale, Mitverfolgen mit dem Finger, Leseschieber mit denen Wörter in Leserichtung entschlüsselt werden, gemeinsame Bilderbuchbetrachtungen, usw.

Bei erheblichen motorischen Schwierigkeiten sollte den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihre Texte am Computer zu schreiben. Das fällt ihnen oftmals leichter und die Erfolgserlebnisse ermutigen sie. Möglich ist auch, dass Sie Lerntandems bilden, bei denen ein Kind mit guten motorischen Fähigkeiten aufschreibt, was der Partner oder die Partnerin diktiert. Die Aufgabe des Schreibpartners können auch Sie übernehmen.

### Lernvoraussetzungen und Schriftspracherwerb

**M4** Literacy-Box „Supermarkt“  
Anleitung;  
Wimmelbild;  
Wort-Bildkarten;  
Beobachtungsbogen

### Kinder mit motorischen Beeinträchtigungen

**Anleitung zur Gestaltung einer Literacy-Box „Supermarkt“ M4**

- Sie benötigen:**
- eine große Plastikbox, ca. 60l (am besten mit Deckel und Rollen)
  - Bild- und Wortkarten (M4)
  - Realgegenstände zum Thema Supermarkt, z. B.:  
Zubehörsatz zu Einkaufsläden aus der Spielwarenabteilung
  - Werbeflyer verschiedener Supermärkte
  - Logos von Supermärkten (in Farbe und am besten laminiert)
  - leere Karten für Preisschilder und Sonderangebote
  - noch leere Preisschilder, Stifte
  - Notizblöcke (für Einkaufszettel)
  - ggf. weitere Utensilien wie z. B.: Einkaufskorb oder -tasche, Kasse, Spielgeld ...
  - Schreibutensilien (Stifte, Blöcke)
  - ggf. ein großes Bild vom Supermarkt (M4)
  - einfache Bilderbücher zum Thema z. B.:  
Liliane Schneider/Eva Wenzel-Bürger: Conni hilft Mama, LESEMAUS, Band 52, Carlsen, 2013  
Sybille Brauer: Im Supermarkt: Bilder suchen – Wörter finden, Coppensath, 2009  
Gerhard Schröder: Mein erster Wortschatz – Beim Einkaufen: ab 18 Monaten, Duden, 2010

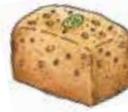
**Spielimpulse, die Sie geben können:**

- |   |  |
|---|--|
| 1. Heute kaufst du im Supermarkt mit deiner Mama ein.                 | 2. Zusammen mit deiner Mama möchtest du etwas Leckereres kochen.   |
| 3. Im Supermarkt gibt es viele Dinge, die du kaufen kannst.           | 4. Seid ihr (zwei oder mehr Kinder) schon einmal einkaufen gegangen? Heute dürft ihr Supermarkt/ Einkaufen spielen ... |
| 5. Was seht ihr hier? Habt ihr eine Idee, was ihr damit machen könnt? | 6. Morgen ist dein Geburtstag. Für die Feier darfst du allein einkaufen. Was brauchst du? Schreibe oder male es auf.   |

**Literacy-Box: Wort- und Bildkarten „Supermarkt“ M4**

	<b>das Obst</b>
	<b>das Gemüse</b>
	<b>der Saft</b>
	<b>das Müsli</b>
	<b>die Schokolade</b>
	<b>die Nudeln</b>

**Literacy-Box: Wort- und Bildkarten „Supermarkt“ M4**

	<b>der Supermarkt</b>
	<b>die Kasse</b>
	<b>der Verkäufer</b>
	<b>die Milch</b>
	<b>der Käse</b>
	<b>das Brot</b>

**M4**

Literacy-Box: Supermarkt	Name: Alter (Jahr, Monat):	Beobachtungsdatum:
<b>Embleme erkennen (Firmenlogos)</b>		
<input type="checkbox"/> erkennt Embleme (Anzahl anfragen) wieder	<input type="checkbox"/> benennt die Namen (z. B. ALDI, REWE) für die Embleme	<b>Zusatzbeobachtungen</b>
<input type="checkbox"/> benennt die Namen (z. B. ALDI, REWE) für die Embleme	<input type="checkbox"/> nennt zusätzliche Embleme/Firmennamen	
<b>Embleme, Abbildungen und Schrift (Lebensmittel)</b>		
<input type="checkbox"/> ordnet die Embleme den Abbildungen zu	<input type="checkbox"/> ordnet die Schrift den passenden Emblemen zu	
<input type="checkbox"/> wiederholt Schrift, Embleme und Abbildungen miteinander	<input type="checkbox"/> schreibt/malt andere Symbole (z. B. Logos, Abkürzungen)	
<b>Erzählen und Vorwissen (Im Supermarkt)</b>		
<input type="checkbox"/> erzählt einzelne Bereiche im Supermarkt (z. B. Süßigkeitenregal, Käsetheke)	<input type="checkbox"/> erzählt zu einzelnen Supermarktbereichen (z. B. aus eigenen Erfahrungen)	
<input type="checkbox"/> ergänzt mündlich, welche Bereiche man im Supermarkt noch finden kann oder was man dort noch kaufen kann		
<b>Sprache im Spiel</b>		
<input type="checkbox"/> beschriftet Preisschilder	<input type="checkbox"/> mit Ziffern (für Preise)	
<input type="checkbox"/> mit diffusen Symbolen	<input type="checkbox"/> mit Wörtern	
<input type="checkbox"/> schreibt Einkaufszettel	<input type="checkbox"/> mit diffusen Symbolen	
<input type="checkbox"/> benennt verschiedene Spielrequisiten (z. B. Einkaufswagen, Banane, Preisschild, usw.)	<input type="checkbox"/> mit Wörtern	
<input type="checkbox"/> beschreibt die Spielrequisiten (z. B. Einkaufswagen, Banane, Preisschild, usw.)	<input type="checkbox"/> mit Wörtern	
<input type="checkbox"/> beschreibt typische Abläufe/Vorgänge beim Supermarktspielen		
<b>Spielverhalten</b>		
<input type="checkbox"/> spielt mit verschiedenen Supermarkt-Requisiten	<input type="checkbox"/> mit mehreren Spielpartnern	
<input type="checkbox"/> organisiert das Spiel sprachlich (z. B. Du machst jetzt ... ich bin mal ...)	<input type="checkbox"/> organisiert das Spiel sprachlich	
<input type="checkbox"/> spielt	<input type="checkbox"/> 5 Minuten	
<input type="checkbox"/> spielt	<input type="checkbox"/> 10 Minuten	
<input type="checkbox"/> spielt	<input type="checkbox"/> 15 Minuten	
<input type="checkbox"/> spielt	<input type="checkbox"/> länger	



### **Unterstützte Kommunikation**

Für Kinder, Jugendliche und Erwachsene, die nicht sprechen können, gibt es Hilfsmittel, die ihnen die Kommunikation ermöglichen. Eine solche Form der Hilfe nennt man „unterstützte Kommunikation“. Es kann sich bei den Hilfen sowohl um nicht-technische (z. B. Wörtertafeln) als auch um technische Hilfsmittel (z. B. Sprachausgabegeräte) handeln. (Otto/Wimmer 2013)

## **Selbstkonzept, Motivation und Lernerfolg**

Der Übergang in die Schule stellt für alle Schulanfängerinnen und -anfänger eine biographische Schnittstelle dar. Diesen Übergang zu bewältigen ist eine anspruchsvolle Entwicklungsaufgabe (Behrens/Gläser/Solzbacher 2015). Dabei kommen einige Kinder mit Zuversicht und Lernfreude in die erste Klasse, während andere eher mit geringem Selbstvertrauen in Bezug auf ihr eigenes Können ausgestattet sind. Das kindliche Selbstkonzept und die tatsächliche Leistung stehen jedoch in einer Wechselwirkung. Besonders in der Übergangsphase der ersten Klasse beeinflusst das Selbstkonzept die Leistung (vgl. Martschinke/Kammermeyer 2006, S. 127), was bedeutet, dass der Anfangsunterricht hier erheblichen Einfluss nehmen kann. Wenn es der Lehrkraft gelingt, bei den Schülerinnen und Schülern die Lernfreude und ein hohes Selbstkonzept aufrecht zu erhalten oder aufzubauen, so steigert dies die Wahrscheinlichkeit ihres Lernerfolgs. Dies gilt übrigens auch für das Lesen, für das aus der IGLU-Studie sehr eindeutige Ergebnisse vorliegen. Dort wurde mit einem Schülerfragebogen das Leseselbstkonzept von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Klasse erfasst. Dabei hatten 77,4 % der befragten Schülerinnen und Schüler ein hohes und nur 5,3% ein niedriges Leseselbstkonzept. Zwischen dem Leseselbstkonzept und der tatsächlichen Leseleistung besteht außerdem ein positiver Zusammenhang, denn je höher die Lesekompetenz ist, desto positiver ist auch das Leseselbstkonzept. (Bos u. a. 2012, S. 125)

Ein günstiges Selbstkonzept als Überzeugung von den eigenen Fähigkeiten geht oftmals mit einer hohen Motivation einher, die sichtbar wird durch Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer und Lernbereitschaft (Hellmich/Günther 2011, S. 38 f.) Für die Förderung des Selbstkonzeptes im Anfangsunterricht empfehlen Renner u. a. (2011) eine „Entkoppelung des Zusammenhangs zwischen Selbstkonzept und Leistung“ (S.256). Vor allem leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler laufen sonst Gefahr, ein negatives Selbstkonzept zu entwickeln. Besonders wirksam für ein positives Selbstkonzept hat sich die Individualisierung von Unterricht und Leistungsbeurteilung erwiesen, da Kinder hier nicht mit anderen verglichen werden, sondern ihre individuelle Leistungsentwicklung hervorgehoben wird (ebd. S. 257).

## **Geschlecht**

Aus den großen Grundschulstudien, wie z. B. IGLU (Bos u. a. 2012) oder dem IQB-Ländervergleich (Stanat u. a. 2012) ist bekannt, dass es in Bezug auf den Schulerfolg nach wie vor Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt. Die geschlechtsspezifischen Disparitäten beginnen demnach bereits frühzeitig. Stanat u. a. schreiben dazu:

*Leseselbstkonzept*

*Förderung  
des Selbstkonzeptes*

## Leistungsunterschiede von Mädchen und Jungen

„Bereits im Elementarbereich weisen Mädchen Vorsprünge beim Erwerb sprachlicher Kompetenzen auf und sind seltener von Störungen der Sprachentwicklung wie Stottern betroffen (Halpern, 2000). Zu Beginn der Grundschulphase sind die geschlechtsbezogenen Kompetenzunterschiede zwischen Jungen und Mädchen zwar nur gering ausgeprägt, die Disparitäten zugunsten der Mädchen vergrößern sich jedoch bis zum Ende der Grundschulzeit und insbesondere im Verlauf der Sekundarstufe deutlich (vgl. Stanat & Bergann, 2009).“ (Stanat u. a. 2012, S. 177).

Gut erforscht sind die Leistungsunterschiede im Bereich der Lesekompetenz. Hier konnte die IGLU Studie, die seit 2006 durchgeführt wird, immer wieder signifikante Leistungsvorsprünge im Lesen bei den Mädchen feststellen (Bos u. a. 2012, S. 126). Aber nicht nur in den Lesekompetenzen, sondern auch in der Lesefreude unterscheiden sich Mädchen und Jungen. Mädchen lesen außerhalb der Schule zu ihrem Vergnügen wesentlich häufiger als Jungen (ebd., S.128, KIM-Studie 2012, S.11). Der IQB-Ländervergleich kommt außerdem zu dem Ergebnis, dass die Mädchen am Ende der Grundschulzeit auch in der orthografischen Kompetenz einen Leistungsvorsprung von etwa einem Viertel Schuljahr haben (Stanat u. a. 2012, S. 177). Lediglich im Bereich des Zuhörens konnte bislang kein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen empirisch belegt werden (Stanat u. a. 2011, S. 177). Für alle Bereiche nehmen die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der weiterführenden Schule zu (ebd.).

Die alle zwei Jahre erscheinende KIM-Studie gibt außerdem Auskunft über das Medien- und Freizeitverhalten von Jungen und Mädchen zwischen sechs und dreizehn Jahren (siehe KIM-Studie 2012, 2014). Auch hier können gravierende Unterschiede festgestellt werden. Darin heißt es:

„Bereits im Kindesalter bilden sich bestimmte Vorlieben der Jungen und Mädchen für einzelne Freizeitaktivitäten heraus. So treiben Jungen häufiger Sport, spielen öfter am Computer, an der Konsole oder im Internet, sehen häufiger Videos bzw. DVDs und lesen eher Comics als Mädchen. Mädchen hingegen hören häufiger Musik und nutzen zu einem größeren Anteil das Radio, sind eher kreativ beim Malen oder Basteln, kümmern sich mehr um Haustiere und spielen häufiger ein Instrument oder singen in einem Chor.“ (KIM-Studie 2012, S. 11)

Für den Sprachlichen Anfangsunterricht bedeuten diese Ergebnisse zweierlei. Zum einen scheinen sich bei Mädchen und Jungen bereits Vorlieben entwickelt zu haben, an die nun angeknüpft werden kann. Zum anderen gehören Jungen in Bezug auf die schulischen Leistungen zur sogenannten „Risikogruppe“ und bedürfen besonderer Aufmerksamkeit und Förderung. Bei der sprachlichen Förderung von Jungen sollte daher Folgendes prinzipiell beachtet werden:

- Anschlussfähigkeit an die Interessen von Jungen, z. B. bei der Auswahl von Büchern, Zeitschriften, Comics, Hörbüchern, Filmen usw.
- Stärkere Nutzung technischer Medien für die Schreib- und Leseförderung, z. B. Lernsoftware wie z. B. das Schreiblabor der Medienwerkstatt Mühlacker (Version 2.0), die eigens für den Sprachlichen Anfangsunterricht entwickelt wurde

## Risikogruppe Jungen

- Verbindung von Sprache und Bewegung, z. B. szenische Umsetzungen und Sprach-Bewegungsspiele (siehe Material-CD <sup>M5</sup>)
- Elemente der Sprachförderung stärker in den Fachunterricht integrieren, z. B. beim Sport, im Sachunterricht oder auch im Mathematikunterricht (siehe dazu auch Kap. 4)

Die hier in den Blick genommenen Bedingungen verdeutlichen, wie heterogen sowohl die Voraussetzungen als auch die Lernverläufe im Sprachlichen Anfangsunterricht sind. Lehrkräfte müssen daher Unterricht und Förderung stets aufs Neue vor dem Hintergrund des kindlichen Könnens reflektieren und anpassen. Festhalten lässt sich: Die Vielfalt der Kinder braucht eine Vielfalt an Lernangeboten und -wegen.

### Sprach-Bewegungs-Spiel · Obstsalat

M5

#### Obstsalat einmal anders

Alle Kinder sitzen im Kreis.  
Jedem Kind wird eine Obstsorte zugeordnet,  
die es sich merken muss.

Ein Kind steht in der Mitte und hat keinen Platz.  
Es versucht einen Stuhl zu ergattern,  
indem es jeweils zwei verschiedene Obstsorten aufruft.  
Die entsprechenden Kinder müssen dann die Plätze tauschen.  
Soweit die einfache Variante.

Um die sprachlichen Anforderungen zu erhöhen,  
werden die Obstsorten nicht direkt genannt,  
sondern umschrieben, etwa so:  
alle roten Früchte, alle Früchte mit einem Kern, alle Früchte,  
die man mit Schale essen kann etc.  
Hier müssen die Kinder sowohl beim Sprechen  
wie auch beim Zuhören Zusammenhänge herstellen.

Ruft das Kind in der Mitte aber „Obstsalat“,  
müssen alle Kinder ihre Plätze tauschen.  
Wer übrig bleibt, wird der neue „Rufer“.

Zum Einstieg in diese Obstsalat-Variante und für den Fall,  
dass das Formulieren von Umschreibungen für die Kinder  
zu schwierig sein sollte, können Sie einige Beispiele  
auf Karten zur Verfügung stellen.

Dieses Spiel funktioniert ebenso mit Gemüsesorten,  
Schulmaterial, Kleidung etc.

## 1. Stunde

### Welches Tier ist gemeint? Aussehen beschreiben

#### Kompetenzbereich

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

#### Ziel/Kompetenz

Die Kinder erkennen die semantische Leistung von Adjektiven, indem sie ein Tier-Rätsel funktionsgerecht aufschreiben.

#### Material

 Tierbilder

 Tier-Rätsel: leicht · mittel · schwer

#### Einstieg

Sitzkreis

Kinder kommen im Kreis zusammen.  
In der Mitte liegen Bilder von Haustieren und ein Papier mit der Aufschrift: Welches Tier ist es?  
Kinder äußern sich spontan.

Impuls

L. gibt den Impuls:  
*Ihr seid ja nun echte Experten für Tiere geworden.  
Deshalb stelle ich euch ein Rätsel.  
Ich bin gespannt, ob ihr das Tier erratet.*

L. liest ein Tier-Rätsel  (schwer) vor, bei dem alle Adjektive fehlen.

Kinder stellen fest, dass das Rätsel nicht lösbar ist.

#### Orientierung/ Erarbeitung

L.: *Was fehlt in dem Rätsel?*

Kinder machen konkrete Verbesserungsvorschläge.

Arbeitsauftrag

L.: *Suche dir ein Tier aus.*

*Schreibe ein Rätsel.*

*Schreibe es so genau, dass wir es lösen können.*

#### Arbeitsphase

Kinder verfassen eigene Tier-Rätsel.

Zur Differenzierung werden Arbeitsblätter  in unterschiedlichen Schwierigkeitsstufen angeboten.

Differenzierung

Kinder die fertig sind, suchen sich einen Partner und lesen sich gegenseitig die Rätsel vor.

#### Reflexion

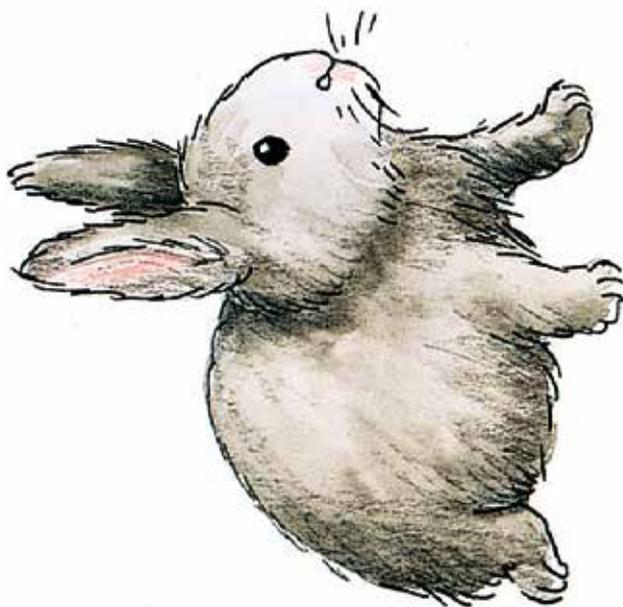
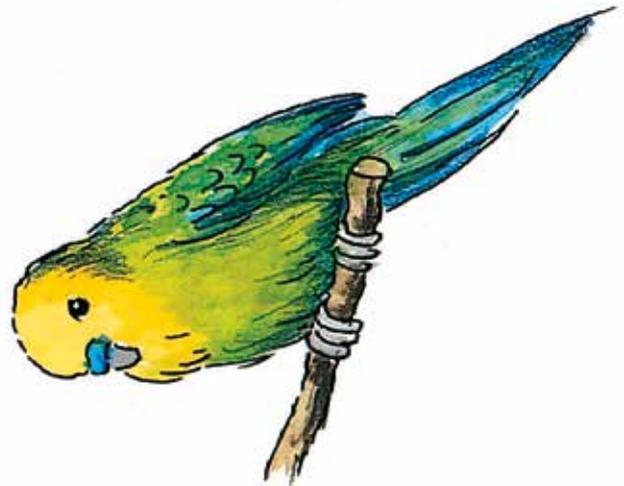
Einige Kinder stellen ihre Rätsel vor, die anderen erraten das Tier und begründen, woran sie es erkannt haben.

Die genannten Adjektive werden an der Tafel oder auf Papierstreifen notiert.

Gemeinsam wird festgehalten: *Es gibt Wörter, die helfen mir, genau zu sagen, wie ein Tier (oder ein Mensch oder ein Gegenstand) ist.*

## Material (M) auf der CD · Sprachlicher Anfangsunterricht Band 5

- M1 Symbolkarten: Sozialformen/Arbeitsformen/Reflexion · Tipp!-Topp!-Karten
- M2 Dokumentationsheft Lehrerhandeln
- M3 Bilder-Wörter-Liste
- M4 Literacy-Box „Supermarkt“: Anleitung/Wimmelbild/Wort-Bildkarten/Beobachtungsbogen
- M5 Sprach-Bewegungs-Spiele: Obstsalat/Anlaut-Tanz
- M6 Alltagswörter – Schreibwörter
- M7 Redemittel
- M8 Drei Übungen zur Phonem-Graphem-Korrespondenz
- M9 Ideen für „kleine“ Schreibgelegenheiten
- M10 Tierbilder/Tier-Rätsel
- M11 Hund und Kaninchen
- M12 Rechengeschichten: „Luftballons“/„Torte“
- M13 Wimmelbild „Rechengeschichten“
- M14 Steckbrief
- M15 Impuls-Karten: „Wir erzählen von uns.“/„Wenn ich mir etwas wünschen könnte ...“
- M16 Ich höre, was wichtig ist! – Eine Beispielgeschichte/Tierbilder
- M17 Wimmelbild „Im Schwimmbad“
- M18 Ich höre, wer es ist! – Eine Geschichte/Namensschilder
- M19 Präpositionen-Bingo
- M20 Ausreden erfinden
- M21 Situationen: „Wo sagst du was?“
- M22 Bild-Wortkarten: der – die – das
- M23 Lesen in der Koch AG · Zwei Rezepte
- M24 Lese-Tagebuch
- M25 Literacy-Box „Zirkus“: Anleitung/Spielimpulse/Wort- und Bildkarten/Personenbilder
- M26 Beobachtungsbogen zur Literacy-Box „Zirkus“
- M27 Anleitung für den Knotentrick/Anleitung (leicht)
- M28 Zauberplan für den Knotentrick/Zauberplan (vorbereitet)
- M29 Zaubersprüche
- M30 Zirkusspiel „Direktor – Clown – Akrobat“
- M31 Clowns-Gesichter (farbig/Strichillustration)
- M32 Pantomimische Übungen · Aktivitäten
- M33 Kleine Szenen für Clowns
- M34 Jonglieren mit Tüchern
- M35 Gemeinschaftliche Jonglage-Nummer mit Musik
- M36 Bausteine zur Akrobatik
- M37 Übungen zur Körperspannung
- M38 Jonglieren mit bunten Tüchern
- M39 Bunte Tücher aus dem Zauberhut
- M40 Drei Clowns
- M41 Bunte Clowns
- M42 Vollständiges Literaturverzeichnis



leicht

Mein Tier hat einen \_\_\_\_\_ Kopf.

Es hat \_\_\_\_\_ Augen.

Es hat \_\_\_\_\_ Ohren.

Es hat eine \_\_\_\_\_ Nase.

Es hat ein \_\_\_\_\_ Fell.

Es hat einen \_\_\_\_\_ Schwanz.

Es ist ein \_\_\_\_\_ Tier.

Beschreibe das Tier genauer.

Folgende Wörter können dir helfen:

groß, klein, dick, dünn,  
spitz, rund, buschig, glatt,  
lang, kurz, braun, schwarz,  
weiß, grau



mittel

Mein Tier hat einen \_\_\_\_\_ Kopf.

Es hat \_\_\_\_\_ Augen.

Es hat \_\_\_\_\_ Ohren.

Es hat eine \_\_\_\_\_ Nase.

Es hat ein \_\_\_\_\_ Fell.

Es hat einen \_\_\_\_\_ Schwanz.

Es ist ein \_\_\_\_\_ Tier.

Beschreibe das Tier genauer.



schwer

Mein Tier hat einen Kopf.

Es hat Augen.

Es hat Ohren.

Es hat eine Nase.

Es hat ein Fell.

Es hat einen Schwanz.

Es ist ein Tier.

Schreibe ein eigenes Tierrätsel.

Beschreibe das Tier so, dass wir es erraten können.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_