

Ursula Neumann

erarbeitet von

Nadezda Chudnova, Katrin Laackmann und Marlena von Rüden

**Konzept zur Sprachförderung von Schülerinnen und  
Schülern mit besonderem Förderbedarf im Übergang  
vom dritten zum vierten Schuljahr auf dem Hamburger  
Sprachcamp 2007**

Stand: April 2007

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft,  
Psychologie und Bewegungswissenschaft, Sektion 1  
Institut für International und Interkulturell  
Vergleichende Erziehungswissenschaft  
Von-Melle-Park 8  
D-20146 Hamburg

## Inhaltsverzeichnis

<b>1 Einleitung .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Rahmenbedingungen .....</b>	<b>2</b>
2.1 Externer Kontext und Zielgruppe.....	2
2.2 Bildungspolitische Rahmenbedingungen.....	3
2.3 Vorläuferprojekte .....	5
2.3.1 Jacobs-Sommercamp Bremen .....	6
2.3.2 Das Sommercamp Nürnberg 2005 .....	7
2.3.3 Mercator FörMig-Treff: Hamburg-Bahrenfeld.....	8
2.4 Unterschiede und Besonderheiten des Projekts.....	9
2.5 Personelle Ressourcen .....	10
2.6 Organisatorischer Kontext .....	11
<b>3 Aufbau und Rahmenbedingungen der Lernsituation .....</b>	<b>12</b>
3.1 Theaterpädagogik und Sprachförderung.....	12
3.2 Arbeiten in der Forscherwerkstatt Sprache: Förderschwerpunkte Grammatik und Lesen .....	13
3.3 Förderprinzip Lehrerkooperation .....	16
3.4 Lernausgangslage der Zielgruppe und Vorgaben des Rahmenplans... 16	
3.4.1 Grammatik: Vorgaben des Rahmenplans und der Bildungsstandards .....	18
3.4.2 Grammatik – Lernausgangslage.....	20
3.4.3 Lesen: Vorgaben des Rahmenplans und der Bildungsstandards ..	23
3.4.4 Lesen – Lernausgangslage.....	25
3.5 Einbeziehen der Herkunftssprachen .....	29
3.6 Maßnahmen zur Ermittlung des Sprachstandes in den Herkunftssprachen .....	31

<b>4 Grammatikvermittlung</b> .....	<b>32</b>
4.1 Konzentration auf Morphologie und Syntax.....	32
4.2 Grammatik entdecken .....	33
4.3 Inhalte.....	35
4.3.1 Vorgehensweise .....	36
4.4 Übungsformen.....	46
4.5 Hilfestrategien .....	52
4.5.1 Symbolik und Lernplakate.....	52
4.5.2 Das Wörterbuch.....	53
4.5.3 Das Grammatikheft.....	53
4.5.4 Partner- oder Kleingruppenarbeit.....	55
4.5.5 Korrekturverhalten .....	56
4.6 Wochenplan .....	57
4.7 Materialien.....	58
<b>5 Lesen .....</b>	<b>58</b>
5.1 Leseprozess, Lesekompetenz und Lesemotivation.....	59
5.2 Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien.....	61
5.3 Grundsätze für die Förderung der Lesekompetenz.....	64
5.4 Umgang mit Mehrsprachigkeit.....	66
<b>6 Die Leseförderung im Sprachcamp.....</b>	<b>68</b>
6.1 Lesemotivation und Lesekultur.....	68
6.2 Methoden und Übungsformen .....	72
6.2.1 Arbeiten mit dem Konzept „Lesen. Das Training.“ .....	72
6.2.2 Einsatz eines „Lese-Theater-Tagebuchs“ und produktiver Schreibaufgaben in der Leseförderung.....	76
6.3 Medien und Materialien .....	80
6.3.1 Bücher- und Textauswahl .....	81
6.3.2 Dokumentation.....	82

6.3.3 Evaluation/ Lernkontrolle .....	82
<b>7 Schluss .....</b>	<b>83</b>
<b>Literatur .....</b>	<b>84</b>
<b>Internet.....</b>	<b>90</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>91</b>

## 1 Einleitung

Dieses Konzept setzt sich mit der Sprachförderung von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf im Übergang vom dritten zum vierten Schuljahr auf dem Hamburger Sprachcamp 2007 auseinander. Das Sprachcamp ist das erste dieser Art in Hamburg, welches Sprachförderung mit Theaterspiel und freizeitpädagogischen Angeboten in den Schulferien verbindet. Das Angebot richtet sich an 300 Kinder, die auf fünf verschiedene Standorte verteilt werden. Je 60 Kinder fahren zusammen in eine Kindererholungseinrichtung, wo sie auch übernachten. In drei Wochen sollen sie in den Genuss einer Ferienfreizeit kommen, Spiel und Spaß haben und sich erholen. Ebenso wichtig ist, dass dieser Aufenthalt der Sprachförderung dienen soll. Die Kinder werden gezielt in genau den Bereichen gefördert, die sie im weiteren Unterricht der Grundschule benötigen. Die Sprachförderung soll bedarfsgerecht und nachhaltig sein.

Das vorliegende Konzept beschäftigt sich mit einem Teilbereich dieses Angebots, der Sprachförderung in den Bereichen Grammatik und Lesen. Ausgearbeitet wurde es von Nadezda Chudnova, Katrin Laackmann und Marlena von Rüden unter der Verantwortung von Ursula Neumann, wissenschaftliche Leiterin des „Mercator-FörMig-Treffs“, eines Projekts zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Das Sprachcamp wird von den dort mitarbeitenden Hamburger Studentinnen und Studenten<sup>1</sup> durchgeführt, welche wie die teilnehmenden Kinder zu einem überwiegenden Teil selbst einen Migrationshintergrund besitzen und mindestens zweisprachig sind. In einem Seminar<sup>2</sup> und weiteren Veranstaltungen<sup>3</sup> werden sie diese Vorgaben mit Leben füllen und sie auf dem Sprachcamp umsetzen.

---

<sup>1</sup> ergänzt um weitere, die zunächst nur für das Camp mitarbeiten.

<sup>2</sup> Ursula Neumann: „Mehrsprachigkeit in Hamburg“, Veranstaltungsnummer 61.132, Montag 9.00-10.30 Uhr im Sommersemester 2007 an der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut 2: International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft.

<sup>3</sup> Damit sind u.a. vorbereitende Veranstaltungen des Jugenderholungswerkes (JEW), wie der obligatorische Erwerb eines Jugendleiterscheins und Treffen zum Teambuilding für die Teams, welche die Freizeiten durchführen werden.

Während des Ferienaufenthaltes und in der Vorbereitung gilt es mit den anderen Akteuren auf dem Camp zu kooperieren: Die theaterpädagogischen Elemente werden von Studentinnen und Studenten entwickelt und eingebracht, welche im Bereich Theaterpädagogik studieren. Zusätzlich fahren Freizeitpädagoginnen und -pädagogen mit, welche aus dem Pool des Jugenderholungswerkes stammen. Diese tragen durch ihre reichhaltige Erfahrung aus dem Bereich der Organisation und Durchführung von Freizeiten einen ebenso wichtigen Teil zum Gelingen des Hamburger Sprachcamps bei.

Alle diese Beteiligten haben gemeinsame Ziele: die nachhaltige Sprachförderung der teilnehmenden Kinder und eine gelungene und erholsame Freizeit, welche den Kindern lange positiv im Gedächtnis bleiben soll.

Der Text ist folgendermaßen aufgebaut: Im Kapitel 2 „Rahmenbedingungen“ wird der organisatorische und politische Rahmen des Projekts „Hamburger Sprachcamp“ dargestellt. Im dritten Kapitel wird die Lernsituation im Camp erläutert. Das vierte Kapitel beschäftigt sich mit dem Schwerpunkt Grammatikförderung. Im fünften Kapitel geht es um den theoretischen Hintergrund der Leseförderung, während das sechste Kapitel aufzeigt, wie die Leseförderung im Sprachcamp umgesetzt werden soll. Im Anhang befinden sich Übungsbeispiele, welche im Camp genutzt werden können.

## **2 Rahmenbedingungen**

Im folgenden Kapitel werden die Rahmenbedingungen des Sprachcamps dargestellt. Der externe Kontext und die bildungspolitischen Rahmenbedingungen werden kurz erläutert, einige ausgewählte Vorläuferprojekte beschrieben und darauf folgend die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Hamburger Sprachcamps heraus gearbeitet. Abschließend folgen Informationen darüber, wer das Camp durchführen wird, für welche Zielgruppe das Konzept geschrieben wurde und wo es stattfinden wird.

### **2.1 Externer Kontext und Zielgruppe**

Das Sprachcamp ist ein Gemeinschaftsprojekt der Hamburger Behörde für Bildung und Sport und der Hamburger Behörde für Familie, Gesundheit und

Verbraucherschutz. Es ist das erste dieser Art in Hamburg. Es wurden jedoch in anderen Formen schon vergleichbare Modellprojekte durchgeführt, die im folgenden Abschnitt exemplarisch aufgeführt werden.

Das Sprachcamp richtet sich an 300 Hamburger besonders sprachförderbedürftige Schülerinnen und Schüler (mit und ohne Migrationshintergrund), die ab dem Schuljahr 2007/2008 die vierte Klasse besuchen werden. Die ausgewählten Kinder sollen in der Schule im Rahmen der additiven Sprachförderung bereits gefördert werden. Ihr besonderer Sprachförderbedarf soll diagnostisch nachgewiesen sein. Die Auswahl und Anmeldung der Kinder erfolgt über die Grundschulen. Eine genauere Beschreibung der Zielgruppe und ihrer Lernausgangslage erfolgt im dritten Kapitel.

Das Sprachcamp beinhaltet Deutschförderung und Theaterspiel im Umfang von rund fünf Stunden täglich sowie freizeitpädagogische Aktivitäten. Es wird an fünf verschiedenen Standorten durchgeführt. Pro Standort nehmen jeweils rund 60 Kinder teil. Für 30 Kinder (eine Gruppe) sind jeweils sieben Betreuerinnen und Betreuer zuständig: je zwei Studierende für die Sprachförderung, zwei Studierende mit dem Schwerpunkt Darstellendes Spiel sowie zwei Freizeitpädagogen bzw. Freizeitpädagoginnen und ein Jungbetreuer bzw. eine Jungbetreuerin<sup>4</sup>.

## **2.2 Bildungspolitische Rahmenbedingungen**

Politischer Hintergrund des Sprachcamps sind das Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern, welches am 19.12.2006 vom Hamburger Senat beschlossen wurde<sup>5</sup> sowie das Hamburger Sprachförderkonzept, welches zum Schuljahr 2005/2006 in Kraft getreten ist.

---

<sup>4</sup> Die Jungbetreuer und Jungbetreuerinnen werden im Rahmen der Freizeit auf ihre zukünftige Aufgabe als FreizeitpädagogInnen vorbereitet und sind meist zwischen 16 und 19 Jahren alt.

<sup>5</sup> Vgl. hierzu <http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/behoerden/soziales-familie/zuwanderung/service/integrationskonzept.html> (Zugriffsdatum 18.2.2007)

Das **Hamburger Sprachförderkonzept**<sup>6</sup> beinhaltet Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen der zuständigen Behörde und der Einzelschule. In dieser Vereinbarung verpflichten sich die Schulen:

- „ein Konzept für die integrative und additive Sprachförderarbeit, d.h. für die Sprachförderung im Regelunterricht und für zusätzliche Fördermaßnahmen unter Berücksichtigung der förderrelevanten Merkmale ihrer Schülerschaft zu erstellen,
- bei allen Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf eine Diagnose der Lernausgangslage durchzuführen,
- in Fallkonferenzen individuelle Förderpläne für diese Schülerinnen und Schüler aufzustellen,
- nach Ablauf der Förderung mindestens jedoch einmal im Schulhalbjahr, eine Erfolgskontrolle der Maßnahmen durchzuführen,
- die Mittel zweck- und zielgerichtet einzusetzen und
- jährlich gegenüber der zuständigen Schulaufsicht zu berichten.“

(Anschreiben Schulleitungen 2006)<sup>7</sup>

Ergänzend zu der Sprachförderung im Rahmen des Regelunterrichts sollen demnach additive Sprachfördergruppen angeboten werden, welche auf schulspezifischen Förderkonzepten beruhen.

Die additive Sprachförderung erfolgt auf der Grundlage individueller Förderpläne, welche in Fallkonferenzen erstellt werden. Dieses erfordert eine systematische Sprachstandsdiagnostik, um die Lernausgangslagen der sprachförderbedürftigen Schülerinnen und Schülern feststellen zu können und die Beobachtung der Lernentwicklung auf allen Schulstufen zu ermöglichen. In

---

<sup>6</sup> <http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1100/bf.1100.sprfoe/index.html>.

Zu den Sprachstandserhebungen und Sprachförderkonzepten in den anderen Bundesländern (vorschulisch und im Übergang zur Grundschule) vgl. [www.bildungsserver.de](http://www.bildungsserver.de) (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2308>).

<sup>7</sup> <http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1100/bf.1100.sprfoe/index.html>

jeder Schule wurde ein Sprachlernkoordinator bzw. eine Sprachlernkoordinatorin benannt und fortgebildet, die für die Durchführung der schulischen Förderkonzeption verantwortlich sind.

Das „Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern“ bekräftigt die Vorhaben des Sprachförderkonzepts. Auch das Sommercamp wird darin als zusätzliches Förderangebot angekündigt (vgl. ebd. 2006, S. 12).

### 2.3 Vorläuferprojekte

Die Idee einer Sommerschule für Kinder, die in den Ferien eine zusätzliche Förderung in sprachlichen und inhaltlichen Aspekten schulischen Lernens erhalten, ist für Deutschland relativ neu, obwohl Kinderfreizeiten ein übliches Angebot für sozial benachteiligte Kinder und Jugendlichen darstellen.<sup>8</sup> Adaptiert aus den USA sollen „Sprachcamps“ dazu dienen, dem dort häufig festzustellenden Rückschritt in den sprachlichen Kompetenzen in der Schulsprache (Englisch) bei Minderheitenkindern (u.a. spanischer Familiensprache) während der langen Sommerferien entgegen zu wirken. In Deutschland wurde das erste Sprachcamp in Bremen 2004 durchgeführt; inzwischen wurde dieser Förderansatz in verschiedenen Bundesländern (beispielsweise in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen) ebenfalls gewählt. Beschrieben werden an dieser Stelle das Jacobs-Sommercamp Bremen (2004), das Sommercamp Nürnberg (2005) sowie der Ferienkurs in Hamburg-Bahrenfeld (2006), welcher im Rahmen des Mercator FörMig-Treffs durchgeführt wurde.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> So führt das Jugenderholungswerk (JEW), welches mit der organisatorischen Planung des Sommercamps betraut ist (vgl. Kap. 2.7: Organisationaler Kontext), seit über 20 Jahren Freizeiten für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in Hamburg durch (vgl. [www.jugenderholungswerk-hamburg.de](http://www.jugenderholungswerk-hamburg.de)).

<sup>9</sup> Vgl. als ein weiteres Beispiel auch das Projekt „Königinnen und Könige der Farben“, welches in Köln Sprachförderung von Grundschulkindern in den Herbstferien mit Theaterspiel verknüpfte. (vgl. <http://www.conaction-koeln.de/Sprachcamp%20Die%20K%F6niginnen%20u%20K%F6nige%20der%20Farben.pdf>) und Schulamt für die Stadt Köln: Newsletter Februar 2007: Sprachförderung in Köln: mehrsprachig vom Kindergarten bis ins Berufsleben. S. 22-26.

### 2.3.1 Jacobs-Sommercamp Bremen<sup>10</sup>

Das Jacobs-Sommercamp Bremen fand vom 19.7. - 6.8.2004 statt. Es wurde in Verbindung mit einer wissenschaftlichen Untersuchung als Interventionsprogramm für Kinder aus zugewanderten Familien durchgeführt, welches zur Förderung der deutschen Sprachkompetenzen diente. Das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin untersuchte, welchen Einfluss implizite und explizite Sprachförderung auf die deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten Familien haben. Das Ziel waren wissenschaftlich begründete Empfehlungen für Sprachförderprogramme für Schüler und Schülerinnen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ).

Gewählt wurde ein experimentelles Untersuchungsdesign. Teilgenommen haben 150 Kinder, die alle implizite Sprachförderung durch Theaterarbeit bekamen. 90 Kinder wurden zusätzlich durch expliziten Sprachunterricht gefördert. Ursprünglich für DaZ-Kinder konzipiert, die gerade die dritte Klasse abgeschlossen hatten, stellte sich in der Anmeldungsphase heraus, dass auch Kinder mit Deutsch als Muttersprache angemeldet wurden. Das Sprachförderkonzept wurde von Prof. Dr. Heidi Rösch (TU Berlin) entwickelt. Kommuniziert werden sollte auf dem Jacobs-Sommercamp bevorzugt auf Deutsch, außer in Krisensituationen.

Die Kinder fuhren in den ersten zwei Wochen des Camps täglich mit einem Bus in die Schullandheime und übernachteten zu Hause. Die dritte Woche verbrachten die Kinder komplett im Camp.

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Lesekompetenz und das grammatikalische Verständnis der Kinder gefördert werden konnten. Am meisten profitierten die Kinder, die an der Kombination von Theaterspiel und Unterricht in Deutsch als Zweitsprache teilgenommen hatten. Die Kinder, die

---

<sup>10</sup> Vgl. Rösch, Heidi (2006b), S. 99-111;  
Weiterführend auch: <http://www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/hr-DaZ-Reise.htm> (Zugriffsdatum: 03.03.2007);  
Zu den Forschungsergebnissen vgl.: Stanat; Baumert; Müller (2005): Erste Ergebnisse des Jacobs-Sommercamp Projekts.  
<http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/eub/projekte/Projektbeschreibung.pdf> (Zugriffsdatum 03.03.2007), Homepage des Projekts: [www.sommercamp-bremen.de](http://www.sommercamp-bremen.de).

ausschließlich implizit über das Theaterspiel gefördert wurden, erzielten keinen Lernzuwachs, der sich in den schriftlichen Test belegen ließ. Die kombinierte Sprachförderung erzielte kurzfristige Effekte in der Anwendung von Grammatik und längerfristige Effekte im Lesen.

Ein Kompetenzverlust über die Sommerferien, wie es Studien in den USA nachweisen, ist in Deutschland nicht festzustellen. Dies gilt auch für Grundschulkindern mit Migrationshintergrund bzw. für solche aus sozial benachteiligten Familien.<sup>11</sup> Sommerprogramme, welche Unterricht in den Ferien anbieten und sich gezielt an Kinder aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien richten, sind in Deutschland durchführbar (vgl. Stanat; Baumert; Müller 2005, S. 7-9).

### **2.3.2 Das Sommercamp Nürnberg 2005<sup>12</sup>**

Das Sommercamp Nürnberg „Wir machen eine Sprachrallye“ fand vom 1. - 12.8.2005 statt. 43 sprachlich und sozial benachteiligte Kinder im Alter von fünf bis neun Jahren nahmen an zehn Unterrichtstagen von 8.00-15.00 Uhr an dem Sommercamp teil. Die Kinder wiesen einen äußerst heterogenen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergrund auf, ihre Eltern kamen aus 15 verschiedenen Ländern. 70% der Kinder haben Deutsch als Zweitsprache erworben, etwa 20% der Schülerinnen und Schüler waren in den Anfängen des Deutscherwerbs als Fremdsprache und 10% der Kinder erreichten in etwa ein Sprachniveau von gleichaltrigen Muttersprachlern (vgl. Pommerin-Götze 2006, S. 20).

Das Konzept wurde von dem Fach „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ (Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg) unter der Leitung von Prof. Dr. Gabriele Pommerin-Götze entwickelt und will als interkulturelles Sprach-Lernkonzept verstanden werden.

---

<sup>11</sup> Dies wird auf die im Vergleich kürzeren Sommerferien in Deutschland im Vergleich zu den USA zurückgeführt.

<sup>12</sup> Vgl. Pommerin-Götze (2006): Teil I S. 13-25; Teil II S. 13-20

Die Kinder hatten die Möglichkeit an einem von drei Projekten (Stadtprojekt, „Blau“-Projekt, Theaterstück) teilzunehmen, welche unterschiedliche Möglichkeiten zum gegenseitigen Vorlesen, Sprechen, Zuhören und Schreiben boten. Mehrsprachigkeit wurde hierbei explizit gefördert.

### **2.3.3 Mercator FörMig-Treff: Hamburg-Bahrenfeld**

Bei dem Ferienkurs „Mach mit in Bahrenfeld!“ handelte es sich um ein Pilotprojekt im Rahmen des „Mercator-FörMig-Treff“-Projekts, das an der Universität Hamburg angesiedelt ist. Dieses besteht seit dem Schuljahr 2005/2006 und richtet sich an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die eine zusätzliche Unterstützung wünschen. Ziel von „Mercator-FörMig-Treff“ ist es, die sprachlichen und fachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch systematischen, außerschulischen Förderunterricht zu verbessern. Dazu findet in festen Gruppen zweimal wöchentlich Förderunterricht in den Kernfächern Deutsch, Mathematik und Englisch statt, der von Hamburger Lehramtsstudentinnen und -studenten durchgeführt wird.

Ziel des Pilotprojektes war es, einen sozialräumlich orientierten Ferienkurs zu entwickeln und durchzuführen, welcher die Aspekte Sprachförderung und Sozialraumorientierung miteinander verbindet. Dieser sollte im Hamburger Stadtteil Bahrenfeld statt finden, da sich das dortige Jugendamt besonders interessiert und engagiert gezeigt hat, an einem solchen Projekt mitzuwirken.

„Mach mit in Bahrenfeld!“ wurde in den Hamburger Frühjahrsferien (6.3.-17.3.2006) durchgeführt und richtete sich an 30 Kinder mit Migrationshintergrund, die sich im vierten und fünften Schuljahr befanden. Der Kurs fand an fünf Tagen pro Woche täglich von 10.00-16.00 Uhr statt.

Der Ferienkurs war als Kooperationsprojekt der Universität Hamburg/Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung, dem Jugendamt Altona und diversen Schulen und Einrichtungen der offenen Jugendarbeit angelegt. Ziele waren neben der Sprachförderung auch eine sozialräumliche Einbindung der Kinder in ihren Stadtteil sowie die Förderung von Sozialkompetenzen. Die Nachhaltigkeit der Sozialraumorientierung sollte insbesondere dadurch erreicht werden,

dass die Kinder im Laufe des Kurses eine Zeitung von Kindern für Kinder in Bahrenfeld erstellten. In dieser berichteten sie in Form von Reportagen von ihren Besuchen in den Jugendfreizeiteinrichtungen und Orten für Kinder im Stadtteil.

Des Weiteren sollten die Kinder für die an der Universität Hamburg stattfindenden Förderkurse des Mercator-FörMig-Treff Projektes gewonnen werden.

## **2.4 Unterschiede und Besonderheiten des Projekts**

Das Besondere am Hamburger Sprachcamp ist seine bildungspolitische Einbindung in das Hamburger Sprachförderkonzept. Die dadurch geschaffenen Strukturen an den Hamburger Grundschulen werden organisatorisch und konzeptionell in das Projekt einbezogen. Die teilnehmenden Kinder des Sprachcamps werden bereits im Rahmen der additiven Sprachförderung unterstützt. Ihr Sprachförderbedarf ist an ihren jeweiligen Grundschulen diagnostisch nachgewiesen.<sup>13</sup> Durch die Umsetzung des Hamburger Sprachförderkonzeptes gibt es Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren als Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner an den Schulen sowie eine bereits vorhandene Diagnostik.

Das Hamburger Sprachcamp richtet sich wie das Jacobs-Sommercamp an Kinder im Übergang von der dritten zur vierten Klasse. Es werden Kinder mit und ohne Migrationshintergrund angesprochen, entscheidend ist ihr Sprachförderbedarf. Die Auswahl erfolgt nicht zufällig, sondern auf einer Empfehlung der Sprachlernkoordinatorinnen und Sprachlernkoordinatoren an den Grundschulen, die die Kinder besuchen. Mit 300 Kindern verteilt auf fünf Camps bekommen außergewöhnlich viele Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in den Schulferien ihre Sprachkenntnisse zu verbessern.

---

<sup>13</sup> Die Erarbeitung eines schulspezifischen Förderkonzepts, die Feststellung der Lernausgangslagen und die Entwicklung von individuellen Förderplänen sind bis Ende 2005 abgeschlossen worden. Die Implementierungsphase hat am 01.02.2006 begonnen. (<http://www.li-hamburg.de/abt.lif/bf.1100/bf.1100.sprfoe/index.html>) Ein erster Bericht wird voraussichtlich Ende März 2007 erscheinen.

Besonders ist weiterhin, dass die Kindergruppen die vollen drei Wochen gemeinsam an einem Standort verbringen. Es erfolgt keine Phase der täglichen An- und Abreise wie auf den Vorläuferprojekten. Zudem sind in der Woche zwei Tage (Sonntag und Mittwoch) ausschließlich für Freizeitaktivitäten reserviert. Diese lange Zeit des Zusammenseins ermöglicht eine intensive Förderung der Kinder. Den gemeinsamen Freizeitaktivitäten der Kinder kann ein größerer Raum gegeben werden, Gruppendynamik und soziale Prozesse finden ihren Platz.

Mitwirkende auf dem Sprachcamp sind im Bereich Sprachförderung und Theaterpädagogik Studentinnen und Studenten der jeweiligen Fächer. Die Vorbereitung der Sprachförderlehrerinnen und Sprachförderlehrer und der Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen erfolgt u.a. in Form eines regulären Universitäts-Seminars. Darüber hinaus gehören der obligatorische Erwerb eines Jugendleiterscheins sowie ein so genanntes Pooltreffen zur Vorbereitung durch das Jugenderholungswerk. Die Freizeitpädagogen und Freizeitpädagoginnen stammen aus dem Pool des Jugenderholungswerkes und bringen Erfahrung mit der Organisation und Durchführung von Kinder- und Jugendfreizeiten mit.

## **2.5 Personelle Ressourcen**

Das Sprachcamp ist ein Gemeinschaftsprojekt der Hamburger Behörde für Bildung und Sport und der Hamburger Behörde für Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz. Durchgeführt wird es als ein Kooperationsprojekt zwischen dem Jugenderholungswerk (JEW), der Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung an der Universität Hamburg, vertreten durch Prof. Dr. Ursula Neumann, und dem Arbeitsbereich für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel, vertreten durch Prof. Dr. Wolfgang Sting.

Das Jugenderholungswerk verfügt über eine 22-jährige Erfahrung in der Organisation und Durchführung von Ferienfreizeiten für Kinder und Jugendliche im Alter von 8-15 Jahren. Es ist für die organisatorische Umsetzung des Sprachcamps zuständig. Außerdem stellt es die Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen und Jungbetreuerinnen und Jungbetreuer, welche an der

Freizeit teilnehmen. Es übernimmt die Vorbereitung und Zusammenführung aller mitfahrenden Betreuerinnen und Betreuer und ist während der Freizeit rund-um-die-Uhr für Elternanrufe offen. Alle mitfahrenden Betreuerinnen und Betreuer erwerben die „Jugendleiter-Card“ auf einem Erstbetreuerseminar, sofern sie sie noch nicht besitzen.

Die Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung und der Arbeitsbereich für Theaterpädagogik und Darstellendes Spiel wählen geeignete Studentinnen und Studenten aus. Diese sollen ausreichend Erfahrung in dem jeweiligen Fachgebiet und in der Anleitung von Gruppen sowie idealerweise auch mit Kinder- und Jugendfreizeiten haben. Sie bereiten sich fachspezifisch, in einem speziell für das Sommercamp angebotenen Seminar auf das Sommercamp vor.

Insgesamt werden 20 Sprachförderlehrer und Sprachförderlehrerinnen, 20 Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen, 20 Freizeitpädagogen und Freizeitpädagoginnen und 10 Jungbetreuer und Jungbetreuerinnen auf die Freizeiten mitfahren.

## **2.6 Organisatorischer Kontext**

Für die organisatorische Umsetzung des Sprachcamps ist das Jugenderholungswerk zuständig. Es verfügt über die notwendige Erfahrung, ein solch großes Projekt in die Tat umzusetzen.

Das Sprachcamp wird mit jeweils rund 60 Kindern pro Standort vom 30.07.2007 bis 17.08.2007 (in den letzten drei Wochen der Hamburger Sommerferien) in den zwei Hamburger Freiluftschulen Wohldorf und Neugraben sowie den Schullandheimen Drüsensee (bei Mölln, Schleswig-Holstein), Böhmsholz (Lüneburger Heide) und Puan Klent (Sylt) stattfinden. Aus organisatorischen Gründen startet der Aufenthalt in Puan Klent erst einen Tag später, am 31.07.2007 und endet entsprechend am 18.08.2007.

Die Häuser sind unterschiedlich ausgestattet und bringen verschiedene räumliche und technische Rahmenbedingungen mit sich. In jedem Haus werden zwei Gruppen à 30 Kinder untergebracht. Für jede Arbeitseinheit (15 Kinder) wird es einen Raum geben, in dem die Sprachförderung und das Theaterspiel

stattfinden können. Es werden ausreichend Tische und Stühle vorhanden sein.

### 3 Aufbau und Rahmenbedingungen der Lernsituation

Bei der sprachlichen Förderung soll der Schwerpunkt auf die beiden Förderbereiche Grammatik und Lesen gelegt werden. Bevor darauf näher eingegangen wird, soll in diesem Kapitel geklärt werden, welche Lernausgangslage die Zielgruppe mitbringt, wie die Vorgaben des Rahmenplans Deutsch und der Bildungsstandards in der Grundschule sind und welche Rolle die Familiensprachen der Kinder spielen werden. Zunächst folgt jedoch eine kurze Erläuterung über den Aufbau der Sprachförderung auf dem Hamburger Sprachcamp.

#### 3.1 Theaterpädagogik und Sprachförderung

Die Verknüpfung von Theaterpädagogik mit Sprachförderung findet seit einigen Jahren großen Anklang in Deutschland. Es existieren diverse Projekte an Schulen, in Theatergruppen sowie in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern.<sup>14</sup>

Das Theaterspiel der Kinder soll Sprachblockaden mit spielerischen Methoden überwinden helfen, spontanes und natürliches Sprechen fördern sowie situatives und handlungsorientiertes Sprechen trainieren.<sup>15</sup>

Über die Möglichkeiten der Verknüpfung der Theaterpädagogik mit der Sprachförderung auf dem Hamburger Sprachcamp wird in den kommenden Wochen intensiv von den Sprachförderlehrern und Sprachförderlehrerinnen,

---

<sup>14</sup> Beispielhaft genannt werden an dieser Stelle die **Theater-AG an der Theodorschule in Paderborn** (Ziele: Integration und Sprachförderung von Kindern in der dritten und vierten Klasse) vgl. [http://theodorschule.lspb.de/Ueber\\_uns/AGs/Theater\\_AG/index.html](http://theodorschule.lspb.de/Ueber_uns/AGs/Theater_AG/index.html), das **Jacobs-Sommerncamp in Bremen** vgl. Kap. 2.3.1 sowie das **Theaterprojekt „Deutsch ein Kinderspiel“ in Bielefeld**, welches sich an Kinder im Vorschulalter richtet und den Spracherwerb der Kinder fördern soll, vgl. <http://www.trotz-alledem-theater.de/scripts/stueck.php?stk=102>. (Zugriffsdatum: 27.3.2007)

<sup>15</sup> So beschrieben im Qualifizierungsmodell für Erzieherinnen der Landesarbeitsgemeinschaft Theaterpädagogik Baden-Württemberg zur ganzheitlichen Sprachförderung im Vorschulalter vgl. [www.lag-theater-paedagogik.de/PDF/Deutsch%20d.%20Theater/Konzeption%20Sprachf.pdf](http://www.lag-theater-paedagogik.de/PDF/Deutsch%20d.%20Theater/Konzeption%20Sprachf.pdf) (Zugriffsdatum: 27.3.2007).

den Theaterpädagogen und Theaterpädagoginnen sowie den Freizeitpädagogen und Freizeitpädagoginnen diskutiert werden. Auf Basis des vorliegenden Sprachförderkonzept findet der inhaltliche und methodische Austausch mit den anderen Pädagogen und Pädagoginnen und das Theaterpädagogik-Konzept statt und es wird das Freizeitpädagogik-Konzept entwickelt.

### **3.2 Arbeiten in der Forscherwerkstatt Sprache: Förderschwerpunkte Grammatik und Lesen**

Wie im Schulfach Deutsch sollen auch im Ferienkurs Deutsch und Deutsch als Zweitsprache gefördert werden (vgl. Bildungsstandards 2005, S. 6). Die Sprachförderung ist unterteilt in die Schwerpunkte Grammatik- und Leseförderung, die von demselben Förderlehrer bzw. derselben Förderlehrerin unterrichtet werden. Für jeden Förderschwerpunkt ist pro Tag eine Zeitstunde eingeplant; Pausenzeiten müssen davon nicht abgezogen werden.

Um den Unterschied zum schulischen Lernen auch im Sprachgebrauch zu betonen, wird im Sprachcamp nicht von „Unterrichts- und Pausenzeiten“ gesprochen. Die Kinder sollen sich nicht als „Schüler“, sondern als „Forscher“ verstehen, die – anknüpfend an den Arbeitsbereich „Sprache untersuchen“ des Rahmenplans – in einer „Forscherwerkstatt Sprache“ Sprachforschung betreiben, welche im Bereich Lesen um den Umgang mit Texten ergänzt wird. Der Arbeit in den Sprachforscher- und Theaterwerkstätten wird nicht „Freizeit“ gegenübergestellt, sondern es werden konkrete Aktivitäten wie „Fußball“, „Spiele“ oder „Lesen“ benannt. Die studentischen Förderlehrkräfte stellen sich den Kindern als „Leiter/ Leiterin der Forscherwerkstatt Sprache“ bzw. der „Theaterwerkstatt“ vor.

Für das Arbeiten in der Forscherwerkstatt Sprache sind für die Bereiche Grammatik und Lesen jeweils 15 Stunden vorgesehen, wobei die zeitliche Konkretisierung im Rahmen des Seminars und später im Camp den Teams überlassen bleibt. Sie können sich z.B. pro Tag jeweils eine Stunde mit dem Lesen und der Grammatik beschäftigen, können aber auch in „Blocktagen“ arbeiten, an denen sie sich auf einem Förderschwerpunkt konzentrieren oder beide Varianten kombinieren. Darüber hinaus sind zwischendurch auch kom-

plette „Sprachforschungs- bzw. Theater-Tage“ denkbar, an denen vor- und nachmittags mit derselben Förderlehrkraft zu einem ausgewählten Übungsschwerpunkt gearbeitet wird. Geplant ist, zu Beginn der Freizeit an zwei Tagen zunächst überwiegend theaterpädagogische Aktionen durchzuführen, um die Gruppenbildung zu unterstützen und die Kinder kennen zu lernen.

Neben der Arbeit in den Sprachforscher- und Theaterwerkstätten gibt es jeden Abend eine **festе Vorlesestunde**, an der alle Kinder und Erwachsenen obligatorisch teilnehmen. Das gemeinschaftliche Vorlesen gilt als fester Baustein im gesamten Sprachförderkonzept, denn gerade das aktive Zuhören der Kinder beim Vorlesen kann die Bereitschaft zum selbständigen Lesen fördern. Zugunsten des systematischen Aufbaus von Lesemotivation wird in der abendlichen Vorlesestunde Ganzschriften gegenüber Kurzgeschichten der Vorzug gegeben. Über das gestaltete Vorlesen einer längeren Erzählung sollen die Kinder den Genuss erfahren, in den „Sog“ einer spannenden, altersangemessenen Geschichte zu geraten und mit den literarischen Figuren „mitzufiebern“. In der **Werkstattarbeit zum Förderbereich Lesen** werden die Lehrerinnen und Lehrer aus methodischen Gründen zumeist mit kurzen, überschaubaren Texten arbeiten, weil sich diese im Sinne eines intensiven Trainings von Lesestrategien besser bearbeiten lassen (beispielsweise durch Methoden der Texterschließung wie Unterstreichen, Markieren, Gliedern, Absätze Ausschneiden und neu Ordnen etc.). Da dieses Arbeiten, welches bei den meisten Kindern – soweit sie sie noch nicht besitzen – die Voraussetzung zum selbständigen, Sinn entnehmenden Lesen überhaupt erst schafft, systematisches, regelgeleitetes Vorgehen unter hoher Konzentration erfordert, kann es nicht gleichzeitig – oder zumindest nur am Rande – den sinnlich-unterhaltenden Aspekt des Lesens vermitteln. Umso wichtiger ist es, dass die abendliche Vorlesezeit als festes Ritual aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Freizeit etabliert wird, über das sich auch die Erwachsenen als Leser bzw. Zuhörer von Geschichten zu erkennen geben, sich für die kindlichen Lesestoffe interessieren und anregende Anschlusskommunikationen an die Lektüren inszenieren (vgl. Rosebrock 2003, S. 165). So erfahren die Kinder, dass Lesen etwas Aufregendes ist, dass sie sich in Texten wieder finden können, dass sie durch Bücher Antworten auf Fragen erhalten und in neue Welten ein-

tauchen können (vgl. von Wedel-Wolff 1993). Um diese Identifikation mit den Büchern und die Ausbildung stabiler Lesegewohnheiten anzubahnen, sollte die abendliche Zusammenkunft zu einer festen Zeit an einem festen Ort stattfinden. Diese motivierend gestalteten Vorlesezeiten, in denen eine positive Einstellung zu Büchern und zum Lesen entwickelt werden kann, sind auch gerade in der Förderung der DaZ-Kinder ein wichtiger Baustein – und zwar nicht nur, weil das Vorlesen zur Wortschatzerweiterung der Kinder beiträgt. Sofern die Sprachkenntnisse der verfügbaren Lehrpersonen dies zulassen, sollten einzelne Kinderbücher, die in die Herkunftssprachen der Kinder übersetzt wurden, in beiden Sprachen vorgelesen und besprochen werden. Auch Märchen finden sich oft in ähnlicher Form in anderen Sprachen, wobei es sich lohnt, über die Unterschiede im Text zu sprechen, da sie auf kulturelle Unterschiede verweisen, die wiederum das interkulturelle Verstehen fördern (vgl. Steinig/Huneke 2002, S. 205).

In der Werkstattarbeit zum Förderbereich **Grammatik** sollen die jungen Sprachforscher und Sprachforscherinnen auf spielerische Weise grammatische Strukturen entdecken, sie betrachten lernen und durch das systematische Üben die Anwendung grammatisch richtiger Strukturen und syntaktischer Möglichkeiten im mündlichen und schriftlichen Gebrauch festigen. Die Grammatik soll den Schülerinnen und Schülern als ein lebendiges, ausgeklügeltes System, das jede Sprache ist, dargestellt werden. Ein System, das es mit allerlei Mechanismen schafft, eine Beschreibung anschaulich werden zu lassen, die Kinder merken zu lassen, dass etwas früher geschah oder dass es bei einer Geschichte nicht um eine, sondern um mehrere Personen geht. Die Schülerinnen und Schüler sollen versuchen, diesen Mechanismen auf die Spur zu kommen und sie selbst zu entdecken (vgl. Schader 2004, S. 274). Die Förderlehrerinnen und -lehrer sollen die Kinder zur Untersuchung der sprachlichen Phänomene anzuregen, indem sie mit ihnen zusammen Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen der deutschen und anderen Sprachen entdecken, Spielmaterial erstellen oder eine grammatische Struktur beim Spielen aufgreifen.

Die Lernenden sollen sprachliche Lerntechniken und -strategien sowie altersangemessene metasprachliche Fähigkeiten entwickeln und anwenden lernen, indem sie über die Sprachen laut zu denken versuchen, eigene Wörtersammlungen und Grammatikübersichten erstellen und bei jeder Gelegenheit herausgefordert werden, den Nutzen davon zu erfahren. Einsichten in die Strukturen und Funktionen von Sprache sind den Schülerinnen und Schülern nicht als fertige, deduktiv zu vermittelnde Tatbestände und Termini vorzugeben. Sie sollen durch Handlungen am Material Sprache entwickelt werden (vgl. Wespel 1996, S. 9).

### **3.3 Förderprinzip Lehrerkooperation**

In der Forscherwerkstätten Sprache und Theater arbeiten immer 15 Kinder unter der Anleitung von zwei Pädagogen, die wechselseitig die Verantwortung für Inhalte und Ablauf tragen. In der Theaterwerkstatt leiten die Theaterpädagogen das szenische Spiel und lassen sich von den Sprachförderlehrkräften unterstützen. Im Bereich Sprachforschung hat ein Sprachförderlehrer die Leitung und wird von einem Theaterpädagogen unterstützt. Dem „Co-Trainer“ kommt hier u.a. die Aufgabe zu, die Umsetzung einer differenzierten Förderung zu gewährleisten, indem er einzelne Kinder oder eine Kleingruppe parallel zum Regelangebot betreut. Um seine Aufgabe erfüllen zu können, ist der „Co-Trainer“ auf sorgsame Vorbereitung durch den Leiter der Sprachforscherwerkstatt angewiesen, der die Ziele der Stunde und das methodische Vorgehen festlegt und Differenzierungsaufgaben bereithält. In Stunden, in denen der Werkstattleiter bzw. die -leiterin mit der kompletten Kindergruppe arbeitet, kann der „Co-Trainer“ Aufgaben der Dokumentation des Lerngeschehens oder des Lernstandes der einzelnen Schülerinnen und Schüler übernehmen (soweit ihr oder ihm eine Einschätzung möglich ist). Die genaue Ausarbeitung der Kooperation findet in den Teams statt. Dort wird auch die Einbindung der Freizeitpädagogen in die Werkstattarbeit festgelegt.

### **3.4 Lernausgangslage der Zielgruppe und Vorgaben des Rahmenplans**

Gemäß dem Hamburger Sprachförderkonzept der Bildungsbehörde haben die Schulen ihre Sprachförderpläne für die einzelnen Schülerinnen und Schüler

auf der Grundlage der Ergebnisse von Lernstandsdiagnosen erstellt. Dazu wurden im Herbst 2006 in Diagnosebögen die Entwicklungsstände in den Leistungsbereichen „allgemeiner Sprachstand“, „Vorläuferfertigkeiten für den Schriffterwerb“, „Lesen“ und „Rechtschreiben“ erfasst (vgl. Hamburger Sprachförderkonzept). Während des Sommersemesters bemühen sich die Studierenden, die entsprechenden Informationen von den Förderlehrerinnen und Förderlehrern in den Schulen zu bekommen. Sie werden dazu auch im Unterricht und der „additiven Sprachförderung“ hospitieren.

Um in dem dreiwöchigen Ferienkurs eine gezielte Förderung in den individuellen sprachlichen Problemfeldern der Schülerinnen und Schüler gewährleisten zu können, soll zu Beginn des Sprachförderlehrgangs die Lernausgangslage der Kinder noch einmal diagnostiziert werden, wobei bei Kindern mit Migrationshintergrund auch der Sprachstand in der Herkunftssprache möglichst genau ermittelt wird (Gogolin, Neumann, Roth 2006).<sup>16</sup> Geeignete Verfahren werden noch festgelegt und in die Aktivitäten der ersten Campwoche eingeplant.

Dem Bemühen, die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler mit Beginn der Ferienfreizeit möglichst genau zu diagnostizieren, liegt das Bestreben zugrunde, jedes Kind möglichst dort „abzuholen“, wo es in seiner sprachlichen Entwicklung gerade steht und es in seinen individuellen sprachlichen Problemfeldern gezielt zu fördern. Dem zufolge müssen die Förderlehrerinnen und -lehrer für jedes Kind zu Beginn des Förderkurses konkrete und realistische Förderziele formulieren, die am Ende des Kurses überprüft werden können.

---

<sup>16</sup> In „Die Grundschulzeitschrift“, Heft Oktober 2006, stellen Lilian Fried und Eva Briedigkeit beispielsweise verschiedene Verfahren zur Sprachstandserhebung in Kindergarten und Grundschule vor, die die Zielgruppe „mehrsprachige Kinder“ berücksichtigen (vgl. hierzu Fried 2006).

### **3.4.1 Grammatik: Vorgaben des Rahmenplans und der Bildungsstandards**

Im Rahmen der Grammatikförderung in der Forscherwerkstatt Sprache sollen sprachliche Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Bereich Morphologie und Syntax im Hinblick auf die schulsprachlichen Anforderungen entfaltet werden. Das Ziel der Grammatikförderung, die Kindern grundlegende sprachliche Strukturen durchschauen zu lassen, entspricht den Vorgaben des Rahmenplans Deutsch im Arbeitsbereich „Sprache untersuchen“, ebenso wie die anderen Aufgaben, die zum Bewusstwerden der sprachlichen Phänomene beitragen:

Um über Phänomene der Sprache und den Sprachgebrauch nachdenken zu können, sollen die Schülerinnen und Schüler vielfältige Anlässe dazu bekommen. Dabei ermöglicht die Zweisprachigkeit vieler Kinder, durch Einbeziehung anderer Erstsprachen als Deutsch neue Perspektiven für sprachliche Phänomene und andere Denkweisen zu eröffnen, sich Gedanken über Sprache zu machen und Neugier auf andere Sprachen zu entwickeln. Zum Durchschauen und Sichern sprachlicher Strukturen sollen von den Lehrkräften mündliche und schriftliche Äußerungen der Kinder sowie altersgemäße Sprachspiele genutzt werden.

Durch das Untersuchen und das Erproben grammatischer Phänomene sollen die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass eine bewusste Einsicht in die Sprache eine Bildung von Mustern möglich macht, welche ein besseres Verständnis zur Folge haben und somit die Verständigung erleichtern. Sie sollen Strukturen und Funktionen geschriebener und gesprochener Sprache entdecken lernen und dabei eigene Regeln und Bezeichnungen entwickeln (vgl. Rahmenplan Deutsch Bildungsplan Grundschule<sup>17</sup> [RDG] 2003, S. 24).

Nach den Vorgaben des Rahmenplans sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 4 beim Untersuchen der Sprache Arbeitstechniken nut-

---

<sup>17</sup> Der Hamburger „Rahmenplan Deutsch Bildungsplan Grundschule“ (RDG) aus dem Jahre 2003 ist einzusehen auf dem Hamburger Bildungsserver unter <http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/faecher/deutsch/grundschule/>.

zen können. Dazu gehören das Sammeln und Ordnen der Wörter, die Verwendung von Fachbegriffen zu den Bereichen Wort (Vorsilbe, Wortstamm, Wortendung) und Wortarten (Nomen: Einzahl/Mehrzahl, die Fälle, männlich/weiblich/sächlich; Verb: Grundform, gebeugte Form; Artikel: bestimmter und unbestimmter Artikel; Adjektiv: Grundform) und grammatische Operationen (Umstellprobe, Ersatzprobe, Weglassprobe, Erweiterungsprobe; vgl. RDG 2003, S. 25).

Gemäß den Anforderungen, die der Rahmenplan Deutsch am Ende der Klasse 4 im Arbeitsbereich „Sprache untersuchen“ vorgibt, sollen die Kinder zunehmend Sicherheit in der Verwendung folgender sprachlicher Phänomene gewinnen:

- Artikel (bestimmter und unbestimmter Artikel) und Personalpronomen situationsgemäß anwenden;
- im Satzzusammenhang überwiegend richtig flektieren;
- unterschiedliche Satzarten (einfache Aussage-, Ausrufe- und Fragesätze) situationsgemäß erkennen und verwenden und elementare Satzzeichen (Schlusszeichen und Redezeichen) sinnentsprechend nutzen;
- unterschiedliche Möglichkeiten der Satzbildung nutzen;
- Aussagen über Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges bilden (vgl. RDG 2003, S. 35).

Damit die Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch die verbindlichen Anforderungen des Rahmenplans Deutsch am Ende der Grundschulzeit erfolgreich bewältigen können, müssen sie über die sprachlichen Kenntnisse verfügen, die die einzelnen Arbeitsbereiche voraussetzen. Nach der Vorgabe des Rahmenplans „Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse“ sollen DaZ-Schülerinnen und DaZ-Schüler in dem zusätzlichen Arbeitsbereich „Sprache Lernen“ die grundlegenden Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch entwickeln. Diesem Arbeitsbereich werden eigenständige Inhalte zugewiesen, die sich aber in allen Arbeitsbereichen des Rahmenplans wieder finden und deswegen für eine erfolgreiche Teilnahme im Unterricht erforderlich sind. Dazu gehören Aussprache und Intonation, Wortstruktur und Wortbedeutung, Deklination und Konjugation, Wortstellung im Satz und Satzstruktur. (vgl. RDG

2003, S. 40). Die Arbeitsbereiche „Sprache lernen“ und „Sprache untersuchen“ sind eng miteinander verknüpft, indem Kinder über die gelernte Sprache nachdenken und die gewonnenen Einsichten für ihren aktiven Sprachgebrauch nutzen.

### 3.4.2 Grammatik – Lernausgangslage

Im Hamburger Sprachcamp werden sowohl Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Muttersprache (DaM-Schüler) als auch mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ-Schüler) gefördert. Eine an den Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler orientierte Grammatikförderung muss zunächst die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler mit Deutsch als Muttersprache und Zweitsprache berücksichtigen:

- Bei Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern ist bereits im Vorschulalter eine implizite Grammatik entwickelt worden, die für die meisten mündlichen Kommunikationsbedürfnisse ausreicht. Dabei hat eine explizite Grammatik die Aufgabe, die bereits erworbenen Regeln im Hinblick auf die Schriftsprache bewusst zu machen und weiterzuentwickeln.<sup>18</sup>
- DaZ-Schülerinnen und DaZ-Schüler entwickeln durch den Kontakt zur Zielsprache auch außerhalb des Unterrichts eine implizite Grammatik, deren Regelsystem allerdings von der jeweiligen Herkunftssprache beeinflusst ist und zum Teil erheblich vom Regelsystem der Zielsprache abweicht (vgl. Belke 2001, S. 172).

Das bedeutet: was ein deutscher Schulanfänger im Deutschen intuitiv beherrscht, kann sich ein zweisprachig aufwachsendes Kind, dessen Erstsprache nicht Deutsch ist, oft nur mit Hilfe von Regeln erschließen. Deshalb sind zweisprachige Schülerinnen und Schüler stärker auf die bewusste Aneignung von sprachlichen Normen und Regeln und auf gesteuertes Sprachlernen angewiesen. Über explizites Regelwissen und Sprachlernstrategien verfügen sie abhängig von dem Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, welchen sie beispielsweise in Vorbereitungsklassen erhalten haben.

---

<sup>18</sup>Beim Fremdsprachenlernen wird dagegen versucht, durch explizite Grammatikvermittlung im Unterricht auch eine implizite bzw. internalisierte Grammatik aufzubauen.

Demzufolge verdient die Situation bei Daz-Schülerinnen und Schülern eine besondere Beachtung. Nach gegenwärtigem Diskussionsstand, u.a. beeinflusst von der britischen Schulentwicklung (vgl. Mecheril & Quehl 2006) ist es für Zweitsprachlerinnen und -lerner wichtig, dass ihnen im Rahmen der Sprachförderung grammatische Strukturen explizit vermittelt und diese mit ihnen trainiert werden.

Bei der Untersuchung des Zweitspracherwerbs von Grundschulern der 3. und 4. Klasse türkischer Herkunftssprache beobachtete Ulrike Harnisch, welche Problemfelder das Deutsche für die Kinder aufweist und zu welchen typischen Fehlern es kommen kann:

- Genus und Genuskonkordanz: der Mann – sie geht; der Mann – ihre Frau;
- Pluralbildung: Bechers, Fuße;
- Formenbestand unregelmäßigen Verben: gehte, läufte;
- Wechselpräpositionen: wohin? zu Fuß, in der Fluss, in den Tisch; wo? Fom Afrika bis zu Berlin, ins Kopf;
- Deklinationssystem;
- trennbare Verben (vgl. Rösch 2003, S. 44).

Dabei kommt Harnisch (1993) zu dem Ergebnis, dass die Wortstellung weniger Probleme mache als der Erwerb der Morphologie, der Umgang mit Präpositionen und mit unregelmäßigen Verbformen. Sie fordert deshalb ein Minimum an Grammatikvermittlung in den Bereichen Konjugation und Deklination bereits in der Grundschule.

Bei der Ermittlung von Anhaltspunkten für zukünftige Sprachförderprogramme während der Sprachförderung im Jacobs-Sommercamp Bremen kommt auch Rösch<sup>19</sup> (2006b) zu dem Ergebnis, dass der Genus der Nomen und das daran geknüpfte Deklinationssystem im Deutschen die größten Schwierigkeiten darstellten. Sie empfiehlt Deklination als Nominativ-, Akkusativ- und Dativergän-

---

<sup>19</sup> Das Konzept der DaZ-Reise – „Reise in das Land der deutschen Sprache“ und Vorschläge für die Zukunft finden sich auf dem Homepage von Heidi Rösch unter <http://www.tu-berlin.de/fb2/fadi/hr/hr-DaZ-Reise.htm>

zung des Verbs ins Zentrum zukünftiger Sprachförderprogrammen zu stellen. Es zeigte sich auch, dass die Wortstellung, Verbklammern bei Modalverben und trennbaren Verben, sowie Inversion keine Schwierigkeiten bereiteten. Als schwierig erweisen sich Verb- und W-Fragen. Dabei erscheint aber nicht die Struktur selbst schwierig zu sein, sondern vielmehr die semantisch und syntaktisch korrekte Verwendung des Fragepronomens.

Dass Grammatiktraining gerade für Zweitsprachenlerner notwendig und sinnvoll ist, ergibt sich auch aus der Tatsache, dass es ohne steuernde Eingriffe beim natürlichen Zweitspracherwerb zu „Fossilierungen“<sup>20</sup> kommen kann, die man durch die Bewusstmachung der abweichenden impliziten Grammatik verhindern kann (vgl. Belke 2001, S. 174). Martin Fix (2002, S. 50) belegt in seiner Studie zur orthographischen Kompetenz der Zweitsprache Deutsch, dass die Fehlerdominanz im Bereich der Morphologie bei DaZ-Kindern zeigt, wie wichtig eine systematische, möglichst frühzeitige und auf Grammatik fokussierte Förderung ist. Dabei stellt er fest, dass DaZ-Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt mehr Fehler machen als ihre einsprachigen Mitschüler und dass diese Fehler in anderen Bereichen auftreten.

In Anlehnung an die Einteilung von Engelen (1983, S. 5), der zwischen der Fähigkeit zur Produktion und der Fähigkeit zur Rezeption sprachlicher Äußerungen und innerhalb dieser Bereiche jeweils zwischen einfachen und komplexen Strukturen unterscheidet, nimmt Belke (2001, S. 174) eine Eingrenzung der unterschiedlichen Lernbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache vor: DaM-Schülerinnen und Schüler hätten Probleme bei der Produktion (beim Sprechen und Schreiben) und Rezeption (beim Hören und Lesen) von sprachlichen Äußerungen nur im Bereich der komplexen Strukturen, wobei DaZ-Schülerinnen und Schüler Probleme auch im Bereich der einfachen Strukturen zeigten. Die Grammatikförderung, die die Lernbedürfnisse von beiden Zielgruppen berücksichtigt, sollte zur Verbesserung, Weiterentwicklung und

---

<sup>20</sup> „Fossilierungen – Stagnation des Zweitspracherwerbs auf einem Niveau, das für die unmittelbaren kommunikativen Bedürfnisse der Sprecher ausreicht.“ Belke, 2001, S. 174.

zum bewussten Umgang mit der bereits impliziten Grammatik beitragen (ebd., S. 177).

Dem folgend wird im Rahmen der Grammatikförderung im Sprachcamp versucht, diese implizite Grammatik durch eine bewusste explizite Grammatikvermittlung zu verbessern und weiterzuentwickeln.

### **3.4.3 Lesen: Vorgaben des Rahmenplans und der Bildungsstandards**

Wie im Kapitel „Lesen“ (Kap. 5) noch im Einzelnen beschrieben wird, sollen alle Kinder in der Forscherwerkstatt Sprache Texterschließungstechniken und Lesestrategien erwerben oder festigen, die sie auch am Ende der Ferienfreizeit im Schulunterricht und in der additiven Sprachförderung anwenden und ausbauen können. Auf diese Weise soll die Nachhaltigkeit der Maßnahme gesichert werden. Die Zielsetzung entspricht den Vorgaben des Rahmenplans Deutsch für Hamburger Grundschulen, dem zufolge die Kinder in der dritten und vierten Klasse eine „grundlegende Lesekompetenz“ erwerben sollen, d.h. Fragehaltungen und Arbeitstechniken der Texterschließung erwerben, einüben und einsetzen können. Daneben sollen sie sich laut Rahmenplan Strategien des gezielten Lesens zur Informationsbeschaffung aneignen und eine stabile Lesemotivation aufbauen, indem sie den Sinn und die persönliche Bedeutung des Lesens erfahren und eine Erfolgszuversicht entwickeln. Eine nähere Erläuterung des Motivationsaspektes findet sich in Kapitel 6.2.3. Hier werden auch konkrete Maßnahmen zur Förderung der Lesemotivation für die spezifische Lernsituation im Sprachcamp vorgestellt.

Gemäß dem Rahmenplan sollen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Klasse 4 in der Lage sein, einen altersangemessenen Text selbständig und Sinn entnehmend zu lesen und nach Vorbereitung weitgehend flüssig und verständlich vorzulesen. Um sie darin zu unterstützen, soll im Leseförderkurs der Sprachforscherwerkstatt mit unterschiedlichen Textsorten gearbeitet werden, wobei den Schülerinnen und Schülern die Unterschiede von literarischen und Sachtexten bewusst werden sollen.

Die zu erwartende Heterogenität der Lerngruppen erfordert ein differenziertes Vorgehen, im Rahmen dessen den Schülerinnen und Schülern Übungsange-

bote gemacht werden, die ihrem Entwicklungsstand und ihren individuellen Lernzugängen entsprechen. Gerade in der Leseförderung ist es dabei wichtig, bei Textauswahl und Übungsformen auch die aus der Leseforschung bekannten Geschlechterunterschiede zu berücksichtigen. Das Land Baden-Württemberg<sup>21</sup> empfiehlt Lehrkräften, bei der Förderung von Jungen vor allem auf folgende Punkte zu achten:

- Die Fähigkeit des flüssigen Lesens,
- die Beschäftigung mit kontinuierlichen Texten,
- die Fähigkeit, sich durch Lesen Welten zu erschließen und diese auch mit eigenen Erfahrungen zu verknüpfen,
- auf ein geeignetes Angebot an Büchern, um das Leseinteresse zu wecken.

Bei Mädchen sollte u.a. verstärkt auf folgende Punkte geachtet werden:

- Strukturierung von Informationen und eigenen Beiträgen und modellhafte Darstellung von Sachverhalten.
- Häufiger Umgang mit Sachtexten.
- Beurteilung von Informationen und Meinungen.
- Analysieren und Darstellen von Informationen vor allem aus abstrakten und nichtkontinuierlichen Texten.

Folgende Ziele sind für die Leseförderung von Jungen *und* Mädchen wesentlich:

- Stärkung des korrekten und differenzierten Ausdrucks im mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch,
- Analysieren, Erfassen und Wiedergeben von komplexen Textinhalten,

---

<sup>21</sup> <http://lbsneu.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/gender/massnahmen>.

- Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wertvorstellungen und Weltdeutungen.

Die Bildungsstandards der KMK verpflichten den schulischen Deutschunterricht außerdem dazu, verschiedene Herkunftssprachen in der Klasse und die damit einhergehenden besonderen Kompetenzen dieser Kinder als Bereicherung und Anlass zu Sprachbetrachtungen aufzugreifen (vgl. Bildungsstandards 2005, S. 6). Dieser berechtigten Forderung, der die Erkenntnis zugrunde liegt, dass durch den Vergleich verschiedener Sprachen Einblicke in die eigene(n) Sprache(n) und ihre Gesetzmäßigkeiten ermöglicht werden, folgt auch die Ferienförderung mit besonderem Einsatz. Zur Begriffsbildung, die beim Lesen gefördert werde, weisen die Bildungsstandards die Lehrkräfte an, diese bei DaZ-Kindern durch bildliche Darstellungen und zusätzliche Erläuterungen zu unterstützen.

#### **3.4.4 Lesen – Lernausgangslage**

Im schulischen Regelunterricht gilt die explizite Leseerziehung, die Vermittlung der Grundqualifikation der Lesefertigkeit, in der Regel etwa in der dritten Jahrgangsstufe als abgeschlossen (vgl. Lehmann u.a. 1995, S. 16). Auch wenn mit der Lesebefähigung im Alter von 9 bis 10 Jahren gerechnet wird, weiß man, dass sich der Erwerb der komplexen und komplizierten Fähigkeit Lesen nicht für jeden einzelnen Schüler auf eine Altersstufe bemessen lässt. Vielmehr kann die Befähigung in ihrer altersspezifischen Ausprägung erheblich variieren, mitunter noch einmal intraindividuell differierend bezogen auf das Lesen unterschiedlicher Texte. Wie die Lesestudie IGLU für Viertklässler gezeigt hat, werden sehr unterschiedliche Kompetenzstufen von den Kindern erreicht.<sup>22</sup>

Die Planung der Förderstunden in der Forscherwerkstatt Sprache sollte auf der Erwartungsgrundlage eines ausgesprochen heterogenen Leistungsstandes innerhalb der Lerngruppe erfolgen, der ein differenziertes Vorgehen erfordert. Es muss damit gerechnet werden, dass einzelne Kinder auch die ein-

---

<sup>22</sup> Vgl. zum Modell der Lesekompetenz bei IGLU Kapitel IV in Bos u.a. 2003

fache Laut-Buchstaben-Zuordnung nur unzureichend beherrschen und deshalb mit besonders kleinen Leseeinheiten individuell gefördert werden müssen. Kinder anderer Herkunftssprachen sind eventuell mit der Technik des Lesens vertraut, erfahren aber aufgrund eines unzureichenden deutschen Wortschatzes bislang keine Erfolge in ihrem Leseverständnis und benötigen besondere Unterstützung: „Der erfolgreich abgeschlossene Leselernprozess bedeutet nicht automatisch Leseverstehen, wenn die im Unterricht verwendeten Lesetexte auf einem Sprachniveau sind, das in vielen Fällen noch nicht dem Sprachstand der Kinder entspricht. Wenn Kenntnisse über logische Strukturen und das Weltwissen, das der Text beinhaltet, nicht vorhanden sind, wird der Leseverstehensprozess behindert“ (Rahmenplan-Ergänzung „Deutsch als Zweitsprache in der Regelklasse“, S. 45). Der Rahmenplan betont die hohen Anforderungen, die der Leselernprozess an Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch stellt: „Sie haben weniger Kenntnisse über die Wahrscheinlichkeit von Laut- bzw. Buchstabenkombinationen, ihnen sind Wortzusammensetzungen und Wortkombinationen weniger geläufig und sie sind weniger geübt, den Verlauf von Sätzen zu antizipieren.“ (Rahmenplan-Ergänzung „Deutsch als Zeitsprache in der Regelklasse“, S. 45).

Um in der Förderung der Lesekompetenz der Kinder genau an den Stellen ansetzen zu können, die für die individuelle Leseentwicklung des Kindes besonders entscheidend sind, muss die Lernausgangslage der Schülerinnen und Schüler möglichst genau ermittelt werden. Die Diagnoseverfahren, die für die Evaluation des Sprachcamps verwendet werden, eignen sich nicht als Förderbasis, weil sie zu unspezifisch die Kompetenzen des einzelnen Kindes abbilden. Es müssen daher zu Beginn des Sprachcamps weitere Verfahren angewendet werden, um einen Eindruck in die Lernbedarfe des Kindes zu gewinnen. Die Förderlehrerinnen und -lehrer müssen ermitteln, auf welchem Niveau die Kinder lesen, was im Einzelnen heißt: Können sich die Kinder den Inhalt eines altersgemäßen Text eigenständig erschließen? Können sie also über die Laut-Buchstaben-Zuordnung hinaus auf die Bedeutung der Wörter schließen und aus der Aneinanderreihung der Wörter den Sinn der Sätze ermitteln? Wie lange brauchen sie dafür und wie viel Hilfestellung ist nötig? Erkennen die Leserinnen und Leser, wenn sie etwas nicht verstehen und verfü-

gen sie über Hilfsstrategien: noch einmal lesen, aus dem Kontext (das vorher Gelesene, die Überschrift, Bilder) ermitteln oder um Hilfe bitten und die Hinweise nutzen können? Reicht das Textverstehen, um Fragen zum Inhalt beantworten zu können? Können nur Fragen beantwortet werden, deren Antwort direkt aus dem Text abgeschrieben werden kann oder können die Kinder auch Schlussfolgerungen ziehen und auf der Grundlage des Gelesenen Hypothesen bezüglich eines logischen Fortgangs des Textes aufstellen? Können die Kinder sowohl mit Sachtexten als auch mit literarischen Texten umgehen? Und zum Schluss: Welche Einstellung haben die Kinder dem Lesen gegenüber und welche Erfahrungen haben sie mit Büchern – also auch mit unterschiedlichen Sprachstilen, Baumustern von Texten, Figurenkonstellationen?<sup>23</sup>

Bedingt durch die begrenzte Dauer des Arbeitens in der Forscherwerkstatt Sprache, sollte die Diagnose der Lernausgangslage nicht allzu viel Zeit beanspruchen und außerdem spielerisch erfolgen, damit die Kinder sich nicht schul-ähnlichen Testsituationen ausgesetzt fühlen. Dem entsprechend empfiehlt es sich, die Kinder zunächst anhand von Beobachtungsbögen eine Selbsteinschätzung ihrer Lesegewohnheiten und -fähigkeiten durchführen zu lassen. Im Unterrichtsmaterial „Lesen. Das Training“ (Friedrich-Verlag), das als Fördermaterial im Sprachcamp eingesetzt und deshalb im Folgenden noch detailliert vorgestellt werden soll, finden sich Beobachtungsbögen zum schnellen und genauen Lesen, zur Lesegeläufigkeit, zum Umgang mit Schwierigen Texten und zur Lesemotivation („Wie gerne lese ich und was traue ich mir dabei zu?“). Die Bögen werden von den Kindern eigenständig ausgefüllt, wobei eine Extraspalte für Kommentare eines anderen (hier: der Förderlehrkraft) zur Verfügung steht. Das Ausfüllen der Bögen erfordert bereits einiges an Lesekompetenz, so dass es sich unter Umständen empfiehlt,

---

<sup>23</sup> Wie viele Bücher die Kinder kennen und wie häufig sie sich mit dem Lesen beschäftigen oder etwas vorgelesen bekommen, wird vor Kursbeginn nicht zu ermitteln sein. Aus der Leseforschung ist jedoch bekannt, dass bei vielen Kindern zwischen dem 8. und 10. Lebensjahr ein erster „Leseknick“ eintritt, womit eine starke Abnahme der Leseintensität gemeint ist. Ist die Lesegewohnheit in den ersten beiden Schuljahren zumeist noch sehr ausgeprägt (ca. 80 %), so sinkt sie auf 54 Prozent in den Klassenstufen 3 bis 6 (vgl. Bertelsmann-Studie 1995/96).

die Bögen zu vereinfachen bzw. sie zumindest teilweise von Schüler/innen und Lehrer/innen gemeinsam ausfüllen zu lassen. Die Lehrkraft kann die Schüler auch beim Ausfüllen beobachten und sich Notizen machen. Außerdem ist denkbar, die Schülerinnen und Schüler in Zweiergruppen arbeiten zu lassen, so dass die Lehrkraft durch die Beobachtung der Gespräche Aufschlüsse über den Umgang der Kindern mit Verständnisproblemen und ihren Einsatz von Hilfsstrategien erhält.

Neben der Selbsteinschätzung könnte die Lehrkraft kurze Textabschnitte an die Schülerinnen und Schüler austeilen und sie bitten, diese – in Anlehnung an die Theaterpädagogik – für einen Vortrag „auf der Bühne“ vorzubereiten. Auf spielerische Weise müsste dabei zu ermitteln sein, wie flüssig die Kinder vorlesen können und inwieweit sie Ausdruck, Betonung, Lautstärke etc. einsetzen. Über ein „Interview“ mit der/m Vortragenden könnte die Lehrkraft herausfinden, inwieweit der Text verstanden wurde. Als Variante könnten die Kinder die kleinen Texte (unterschiedliche Textsorten, auch Dialoge) auch in Kleingruppen vorbereiten und danach könnte die Gruppe von dem Arbeitsprozess berichten: Was war einfach, was schwierig? Was hat Spaß gemacht, was nicht? Gab es „Experten“ in der Gruppe?

Um das Textverständnis gerade auch im Hinblick auf unterschiedliche Textsorten zu ermitteln, könnte die Lehrkraft ein Quiz veranstalten: Die Kinder lesen einen Text und beantworten anschließend nach dem Multiple-Choice-Prinzip Fragen dazu (in Anlehnung an das TV-Spiel „1, 2 oder 3“ hüpfen die Kinder auf eine der drei – am Boden aufgezeichneten – Antwortmöglichkeiten und erhalten Bälle oder Ähnliches als Punkte). Denkbar wäre es auch, eine „Expertentalkshow“ zu veranstalten: Dazu lesen die Kinder im Vorfeld kleine Texte über ein Thema, wobei jeder Text einen anderen Aspekt erklärt, über den nur der Leser dieses Absatzes Bescheid weiß. In der Talkshow erhält dann jeder Gelegenheit, sein angelesenes Wissen preiszugeben.

Eine spannendere Variante wäre eine Besprechung im „Kriminalkommissariat“: Die Kinder haben als Mitarbeiter in einem Kriminalfall unterschiedliche Zeugenaussagen gelesen. In der Dienstbesprechung trägt jeder aus seinen Ermittlungen vor: Durch den Abgleich von Täter-, Tatort- und Tathergangsbe-

schreibungen und dem Abwägen der Glaubwürdigkeit der Aussagen wird der Fall gemeinsam gelöst. Für die Lehrkraft wird dabei deutlich, inwieweit die Kinder Informationen aus Texten entnehmen und sie zur Problemlösung einsetzen können und wie sie im Gespräch mit anderen (sprachlich) agieren.

Lesespiele dieser Art eignen sich natürlich nicht nur zur Ermittlung des Lernstandes, sondern lassen sich in der Forscherwerkstatt Sprache auch gut als Übungsform einsetzen. Insgesamt gilt zu beachten, dass das gesamte Leseförderkonzept auf der begründeten Annahme fußt, dass Schülerinnen und Schülern, die eine additive Sprachförderung erhalten, allein durch Maßnahmen, die auf eine Erhöhung der Motivation zur Lektüre von (Kinder-)Literatur setzen, nicht zu helfen ist. Ihre Defizite liegen vermutlich weniger im motivationalen Bereich, vielmehr mangelt es ihnen an sprachlicher Differenziertheit im Deutschen, sei es im semantischen oder im strukturellen Bereich.

Die Lehrkräfte müssen sich darauf einstellen, dass viele Schülerinnen und Schüler Schwierigkeiten beim Verstehen von Texten haben werden, die auf das Nichtverstehen von Begriffen oder Satzstrukturen zurückzuführen sind. Altenburg schreibt, dass viele Kinder beim mündlichen wie schriftlichen Erzählen das Perfekt benutzen. Starke Verbformen im Imperfekt, wie sie z.B. in Märchentexten vorkommen, sind ihnen nur begrenzt bekannt und müssen oft erst thematisiert werden, um den Verstehensprozess zu ermöglichen. Altenburg ergänzt: „Komplizierte Satzkonstruktionen, im Mündlichen nicht so häufige Wortformen, Bedeutungen, die nicht im Zusammenhang betrachtet und erschlossen werden und andere sprachliche Phänomene werden auch nicht von allen deutschsprachigen Kindern und Jugendlichen verstanden“ (Altenburg 2002, S. 2).

### **3.5 Einbeziehen der Herkunftssprachen**

Die Zweisprachigkeit der DaZ-Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, bedeutet ihre allgemeinsprachliche Kompetenz nicht auf ihre Zweitsprache zu reduzieren. Das Einbeziehen der in der Erstsprache entwickelten Kenntnisse im Bereich der Begriffsbildung, des Umgangs mit Strukturen, der Anwendung des sprachlichen und lebensweltlichen Vorwissen kann für die Entfaltung von

solchen Kenntnissen in der Zweitsprache hilfreich sein. Die Bezugnahme zur Erstsprache und das Bewusstmachen der Unterschiede in Bereichen, in denen dies hilfreich ist, ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern Bezüge zu ihren Erstsprachen herzustellen und neu erlernte deutsche Wörter und Strukturen zu verankern.

Um die Erstsprache während der Förderung sinnvoll einbeziehen zu können, ist zu beachten, wie weit die Schülerinnen Schüler im Erwerb der Herkunftssprachen fortgeschritten sind und wie nah die beiden Sprachen phonetisch, semantisch und strukturell zu einander stehen. Ein Vergleich zwischen Deutsch und der Erstsprache, der auf entsprechende Phänomene des Deutschen verweist, die nach der Herkunftssprache besondere Beachtung verdienen, ermöglicht eine individuelle auf die Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler gezielte Förderung.

Derartige Sprachvergleiche helfen den Lehrkräften, die mit den Herkunftssprachen der Schüler nicht vertraut sind, einen Überblick über die sprachlichen individuellen Problemfelder der Schülerinnen und Schüler zu gewinnen und Normverstöße, Unsicherheiten oder das Vermeiden der bestimmten sprachlichen Strukturen von den zweisprachigen Kindern einzuschätzen. Eine Übersicht für die Sprachen, die den Kindern vertraut sind und für die Bereiche, auf die sich die Förderung richtet, wird im vorbereitenden Seminar erarbeitet.

Die Anerkennung, Wertschätzung und der Einbezug sprachlichen Wissens aus der Erstsprache der Kinder ist ein wichtiger Baustein der Förderung des Zweitspracherwerbs.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> vgl. die Vorschläge bei Neumann 1991, Jeuk 2005, Belke 2001, 2005, Schader 2005 zur Einbeziehung der Herkunftssprachen der Kinder beim Singen, Spielen und Untersuchen der Sprachen.

### **3.6 Maßnahmen zur Ermittlung des Sprachstandes in den Herkunftssprachen**

Um eine gezielte Förderung der individuellen Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler und einen sinnvollen Einbezug der Erstsprachen zu gewährleisten, sollen die Lehrkräfte zu Beginn der Förderung einen Überblick über den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler in den Herkunftssprachen bekommen. Neben Kenntnissen und Fähigkeiten der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler in ihren Herkunftssprachen spielen Spracherfahrungen und lebensweltliche Entwicklungsbedingungen eine große Rolle. Eine langsamere Aneignung oder ein Zurücktreten der Herkunftssprache gegenüber der Zweitsprache sind in diesem Alter nicht unwahrscheinlich, vor allem dann, wenn keine schulische Unterweisung in der Herkunftssprache stattfindet (vgl. Reich 2005, S. 136). Das Wissen um den Sprachgebrauch in den verschiedenen Sprachen und Kontexten und um die emotionale Haltung der Schülerinnen und Schüler zu den verschiedenen Sprachen gibt wichtige Hinweise auf das Verständnis der Zweisprachigkeit und auf die Sprachlernmotivationen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Jeuk 2005). Um den sprachlichen Hintergrund eines jeden Kindes zu erhalten, stellt Rösch (2003) einen „Aufnahmebogen zur Erfassung des Sprachgebrauchs im Alltag“ vor, der sich an die Eltern der Kinder richtet. In „Praxis Grundschule“ Heft 2/März 2005 stellt Stefan Jeuk einen „Fragenkatalog zum Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder“ vor, der in sich auch die Fragebögen für Kinder enthält. Bei der Bearbeitung der Fragen geht es darum zu ermitteln, welche Bedeutung Zweisprachigkeit im Leben der Schülerinnen und Schüler spielt. Unter anderem kann die Frage geklärt werden, ob es in der sprachlichen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler Hinweise auf sprachliche Schwierigkeiten in der Erstsprache gibt.

Um einen Zugang zu Kenntnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in den Herkunftssprachen zu bekommen, helfen den Lehrkräften Aufgaben und Spiele, die die Schülerinnen und Schüler auffordern, sich mündlich oder auch schriftlich in der Herkunftssprache zu äußern oder ihre Gefühle zu den Sprachen zu verraten. Wenn die Sprachstandermittlung zu Beginn der

Förderung stattfindet, werden sie als Spiele zum Kennenlernen in den Lerngruppen eingesetzt.<sup>25</sup>

#### **4 Grammatikvermittlung**

In diesem Kapitel wird dargestellt, wie bei der Grammatikvermittlung in der Forscherwerkstatt Sprache vorgegangen werden soll. Zunächst wird erläutert, warum Morphologie und Syntax eine Hauptrolle spielen sollen, dann wird genauer auf die Inhalte eingegangen. Anschließend werden Hilfsstrategien erläutert, ein vorläufiger Wochenplan aufgestellt und benötigte Materialien aufgelistet.

##### **4.1 Konzentration auf Morphologie und Syntax**

Die Konzentration auf den Bereich Morphologie und Syntax ergibt sich aus den schulischen Anforderungen an die zu fördernde Zielgruppe. Gerade bei Grundschulern soll das vorhandene Sprachkönnen und -wissen erkannt, gewürdigt und entfaltet werden (vgl. Rösch 2004, S. 65). Die Unterrichtssprache, die zu Beginn der Grundschulzeit weitgehend der Alltagssprache entspricht, d.h. konzeptuell mündlich ist, entwickelt sich zu einer konzeptuell schriftlichen Sprache hin. Von den Schülern wird erwartet, sowohl in der schriftlichen als auch in der mündlichen Kommunikation konzeptuell schriftlich vorzugehen. Eine konzeptuell schriftliche Sprache kann laut Knapp (1999, S. 32) nur dann verstanden werden, wenn alle Informationen, die in den sprachlichen Zeichen enthalten sind, vollständig und korrekt erfasst werden. Das heißt, dass eine konzeptuell schriftliche Sprache auf guten morphologischen und syntaktischen Kenntnissen sowie auf einem differenzierten Wortschatz basiert.

Um am Deutschunterricht erfolgreich teilzunehmen, reichen den DaZ-Schülerinnen und -Schülern häufig weder der Wortschatz noch die Kenntnisse von morphologischen und syntaktischen Strukturen aus. Probleme im Verstehen und Gebrauch der Schulsprache werden ab der 3. Klasse auch bei Kindern mit gut ausgebildeter umgangssprachlicher Kompetenz verstärkt und sichtbar (vgl. Rösch 2003, S. 45). Mit der Konzentration auf Morphologie und

---

<sup>25</sup> Vgl. die Liste der Sprachspiele im Anhang.

Syntax werden die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache von DaZ-Schülerinnen und Schülern berücksichtigt. Darüber hinaus sollen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Grammatik für sie selbst erfahren, indem sie Sprache untersuchen und über Sprache und ihre Verwendung nachzudenken lernen mit dem Ziel, die gewonnenen Einsichten für den aktiven Sprachgebrauch zu nutzen. Das Bewusstwerden grammatischer Zusammenhänge und Strukturen, das durch die Arbeit vor allem in diesem grammatischen Bereich erreicht wird, ist zur Förderung der Sprachkompetenz erforderlich und kann bei zweisprachigen Schülern zur korrekten Verwendung der deutschen Sprache führen (vgl. RDG 2003, S. 24).

#### **4.2 Grammatik entdecken**

Zweisprachige Schülerinnen und Schüler entwickeln Sprachstrategien, die von erheblicher Bedeutung für die Sprachförderung sind. Einerseits führen diese Strategien u.U. zu Normverstößen, diese zeigen aber gleichzeitig, welche Kompetenzen die Lernenden bereits ausgebildet haben. So deuten Paraphrasierungen (wenn z.B. „unschnell“ für „langsam“, „Haarschneider“ für „Friseur“, „Kopfhose“ für eine Kopfbedeckung verwendet wird) auf kreative Lernstrategien hin.

Zweisprachige Schülerinnen und Schüler umschreiben oder ersetzen Begriffe, die sie noch nicht kennen. Beliebte Ersatzwörter sind, wie auch bei deutschen Kindern, „machen“ und „tun“ (Er macht wie Fisch = Er schwimmt. Er tut = legt das Buch auf Tisch). Überdehnungen (wenn z. B. „Becher“ für alle Trinkgefäße oder die Präposition „in“ für alle möglichen und unmöglichen Situationen verwendet wird) kompensieren einen undifferenziert ausgebildeten Sprachschatz.

Übergeneralisierungen (wenn z. B. die Bildung schwacher Verben auf starke übertragen wird und es zu Formulierungen kommt wie „ich gehe“ oder „ich habe geesst“) signalisieren, dass die Schülerinnen und Schüler diese Vergangenheitsform bereits erworben haben, sie aber noch nicht ausreichend ausdifferenzieren können.

Während der Sprachförderung in der Forscherwerkstatt Sprache sollte deshalb versucht werden, bei Schülerinnen und Schülern eine Haltung zu entwickeln, die zum sinnvollen Anwenden von Sprachlernstrategien und metasprachlichen Fähigkeiten führt. Dazu gehören folgende Kompetenzen:

Problembewusstsein: Den Schülerinnen und Schülern ist bewusst, dass sich Sprachkompetenz aus unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten zusammensetzt, welche unterschiedliche Anforderungen stellen. Sie entwickeln ein Bewusstsein für die Komplexität und Strukturen der sprachlichen Mittel (z. B. um etwas in der Vergangenheit richtig berichten zu können, muss dem Kind bewusst sein, dass Verben in der deutschen Sprache unterschiedliche Formen für die Vergangenheit haben oder dass man durch den Artikel erschließen kann, ob es um Mehrzahl oder Einzahl geht).

Fragehaltung: Die Schülerinnen und Schüler lernen Sachverhalte, die sie nicht verstehen, durch gezielte Fragen für sich zu klären (z. B. nach der Bezeichnung eines Gegenstands fragen [Was ist das?]; nach der Bedeutung eines Wortes fragen [Wie heißt das?]; um die Wiederholung einer Äußerung bitten [Bitte noch einmal!]; um Formulierungshilfen bitten [Wie sagt man das auf Deutsch?]; um Korrektur bitten [War das richtig?]).

Lernstrategien und Lerntechniken wie der richtige Umgang mit eigenen Wörtersammlungen und Grammatikübersichten sollen kontinuierlich während der Sprachförderung im Camp mit den Kindern in einer ihrem Alter angemessenen Form und in einem entsprechenden Umfang thematisiert werden.

In der Grammatikförderung im Sprachcamp geht es nicht darum, eine grammatische Terminologie zu vermitteln. Die Termini sollten von den Schülerinnen und Schülern viel mehr als Instrumente benutzt werden, um sprachliche Strukturen und Regeln zu betrachten und über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Sprachen sprechen zu können. Deshalb wird eine begrenzte Zahl von grammatischen Begriffen verwendet. Es muss darauf geachtet werden, welche Bezeichnungen für grammatische Begriffe die Kinder kennen und aus ihrem Unterricht gewöhnt sind. Entsprechende Plakate sollen angefertigt und während der Förderung kontinuierlich ergänzt werden. Dabei sollen

die lateinischen Bezeichnungen vor allem für die Wortarten und die vier Fälle während des Camps eingeführt und verwendet werden (zur Liste der Termini vgl. Anhang). Grammatik soll den Schülerinnen und Schülern als Handwerkszeug zur Verfügung gestellt werden, um den Umgang mit ihr zu üben und die bewusste Wahrnehmung von sprachlichen Strukturen zu ermöglichen. Die Grammatikförderung soll insofern handlungs- und experimentell orientiert sein, als dass die Sprache selbst zum Gegenstand des Handelns wird, indem die Schülerinnen und Schüler die Sprache nicht nur gebrauchen, sondern auch darin enthaltene Strukturen entdecken.

Während der Förderung im Camp wird versucht, die impliziten Grammatikkenntnisse der Schülerinnen und Schüler durch explizite Grammatikvermittlung zu verbessern und weiterzuentwickeln. Die Grammatikvermittlung erfolgt induktiv, d.h. die Regelvermittlung orientiert sich an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, selbst Regeln zu entwickeln und diese zu formulieren. Dabei wird Sprachreflexion als Methode der Grammatikförderung und nicht als Evaluationskategorie verstanden.

### **4.3 Inhalte**

Die Auswahl der Grammatikinhalte, die während der dreiwöchigen Sprachförderung im Sprachcamp behandelt werden sollen, ergibt sich aus den empirisch ermittelten Schwierigkeiten von zweisprachigen Grundschulern in der 3. und 4. Klasse mit der deutschen Sprache (Kap. 3.4.2.) und orientiert sich an den Vorgaben des Rahmenplans Deutsch (Kap. 3.4.1.).

Die Grammatikförderung konzentriert sich auf die folgenden Inhalte:

#### **Morphologie**

- Genus, Deklination von Artikeln und Nomen
- Fragepronomen (wer, was, wen, wem, womit, etc.)
- Wechselpräpositionen (wo? Präp. + Dativ, wohin? Präp. + Akkusativ)
- Lokale Präpositionen (zu, in, nach)
- Konjugation bei regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Präteritum

**Syntax**

- Satzarten (Aussage, Frage, Aufforderung, einfache wörtliche Rede)
- Satzzeichen (Satzschlusszeichen, Redezeichen)

Im Zentrum der Grammatikförderung im Ferienkurs steht die Nominalflexion der deutschen Sprache. Die Grundlage für die Grammatikvermittlung stellen Texte und Sätze dar. Die Verwendung der grammatischen Phänomene (Artikel + Nomen; Präpositionen + Nomen, Fragepronomen etc.) soll in die Sätze eingebunden werden. Dabei sollte man sich an die Dependenz-Grammatik halten. Sie bestimmt den Kasus über die schon genannte Rektion des Verbs oder der Präposition.

Die Fragen nach „wer/was?“ oder „wem?“ zur Bestimmung des zu verwendenden Falls helfen zweisprachigen Schülerinnen und Schülern nicht. Sie selbst sind Lerngegenstand. Lernhilfen werden den Kindern gegeben, wenn sie über Analogien, welche sich an den Verben orientieren, die richtige Form bilden können („ich sehe X“ wird gebildet wie „ich suche X“ und „es gehört X“ wie „es fehlt X“ etc.). Die typischen Fragen nach Akkusativ und Dativ werden aber genutzt, um Beziehungen zwischen wem – dem – einem – ihm, wen – den – einen – ihn transparent zu machen, auch wenn dies für DaZ-Schülerinnen und -Schüler nur als Hilfskonstruktion gedacht ist. Wichtiger ist die Einbeziehung dieser Fragen als Vorbereitung auf die üblichen Fragemuster im Regelunterricht.

**4.3.1 Vorgehensweise**

Vor der Begegnung mit einem grammatischen Phänomen soll das Vorwissen von den Schülerinnen und Schülern in diesem Bereich geklärt werden. Dafür können sowohl schriftliche als auch mündliche Aufgaben eingesetzt werden, die den Gebrauch des entsprechenden Phänomens aktivieren. Im Folgenden finden sich einige Vorschläge, die im Seminar ergänzt werden.

Der Prozess der Reglerschließung soll von den Lehrkräften gesteuert werden, indem sie in den Aufgaben ein grammatisches Phänomen so thematisieren, dass die Schülerinnen und Schüler es durchschauen und eine Systematik finden können. Alle Regeln, die die Kinder erkannt haben, sollen in einem

Heft kontinuierlich aufgeschrieben werden, damit die Schülerinnen und Schüler die erstellten Regeln auch anzuwenden lernen.

#### 4.3.1.1 Genus, Deklination von Artikeln und Nomen

Zum einen bereiten die drei Genera der deutschen Nomen Kindern Schwierigkeiten, deren Erstsprache gar keine oder ein bzw. zwei Genera unterscheidet (u.a. Türkisch und Arabisch). Zum anderen stimmen die Zuordnungen zu Maskulinum, Femininum und Neutrum in verschiedenen Sprachen nicht überein (fr. la lune – dt. der Mond) und entsprechen nur ganz selten dem natürlichen Geschlecht (das Kind). Nomen und Artikel sollten deshalb zusammen eingeführt und gelernt werden.

Für die Genusbestimmung gibt es nur wenige Hilfen. Für einige Suffixe bzw. Endbuchstaben gibt es aber Regeln:

**Maskulinum** sind alle deutschen Wörter auf -ig und -ling und alle Fremdwörter auf -ant, -eur, -ist, -ismus und -loge.

**Neutrum** sind alle deutschen Wörter auf -chen, -lein, alle Fremdwörter auf -el, -en, -ent, -or, -er.

**Femininum** sind deutsche Wörter auf -in, -ei, -heit, -keit, -schaft, -ung und Fremdwörter auf -age, -ät, -anz, -ie, -ik, -itis.

Die Regeln sind komplex. Die Suffixe der deutschen Wörter zur Bestimmung der Genera sollen aber während der Förderung eingeführt werden. Dafür wird im Seminar eine Wortkartei mit den Wörtern aus dem Grundwortschatz, die entsprechende Suffixe enthalten, erstellt. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Unterricht die Nomen auf den Kärtchen nach den Genera sortieren. Dabei sollen sie versuchen, eine Systematik (die Gemeinsamkeiten im Bau der Wörter, z. B. alle Wörter, die mit -lein und -chen enden, haben Artikel „das“ [sind Neutra]) zu finden. Anschließend werden die Suffixe nach Genera klassifiziert und als Übersicht im Heft festgehalten.

Bei der Betrachtung der Genera sollen die Kinder zunächst Nomen mit den Artikelwörtern im Nominativ anzuwenden lernen. Eine Farbsymbolik unter-

stützt die Kinder dabei, ein Nomen mit einem bestimmten Genus verknüpft zu erlernen. Den Nomen werden entsprechend ihrem Genus bestimmte Farben zugeordnet und im Heft festgehalten. Das System der Deklination soll auch im Zusammenhang mit der Farbsymbolik kindgerecht visualisiert werden. Der Genus und damit die gewählte Farbsymbolik ändern sich nie, auch wenn das Nomen in einem anderen Fall steht.

Wenn die Artikelwörter im Nominativ sicher angewandt werden, muss im Akkusativ hauptsächlich das Maskulinum betrachtet werden. Im Dativ verhalten sich maskuline und neutrale Wörter gleich, das Femininum muss eine besondere Beachtung finden. Die Komplexität verbietet es, die Deklination isoliert und kontextfrei mit den Kindern zu üben. Nur durch häufiges Hören korrekter Sätze und häufiges Anwenden einfacher Satzmuster ist dem Problem beizukommen. Bei Fehlern muss genau analysiert werden, ob es sich um einen Deklinationsfehler oder um einen Genusfehler handelt.

Da die Formen des Genitivs zumindest in der gesprochenen Sprache oft völlig durch eine analytische Dativform ersetzt werden (das Buch meines Freundes = das Buch von meinem Freund), wird die Deklinationstabelle nach Häufigkeit der Verwendung (Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv) und nicht klassisch nach erstem bis viertem Fall angeordnet, wie auch Rösch (2004, S.137) vorschlägt. Deshalb sollte auf die Bezeichnungen 1., 2., 3. und 4. Fall verzichtet werden.

Die meisten Nomen sind dem S-Deklinationstypus (starke Deklination: das Kind - das Kind - dem Kind - des Kindes; der Tisch – den Tisch – dem Tisch – des Tisches) zuzuordnen. Auf die Ausnahmen, wie so genannte N-Deklination (der Bär – den Bären – dem Bären – des Bären) soll bei der Anfertigung der Tabelle bewusst verzichtet werden.

Die Nomen der N-Deklination stellen eine besondere Schwierigkeit dar. Die meisten Formen dieser Nomen fallen sowohl im Genitiv-, Dativ- und Akkusativfall, als auch in Plural- und Singular zusammen (Ich finde die Menschen – Ich finde den Menschen; Ich mag die Löwen – Ich mag den Löwen; Das gehört dem Typen – Das gehört den Typen; Das ist der Hund des Nachbarn –

Das sind die Kinder der Nachbarn). Diese Formen werden meistens nur durch den Gebrauch des Artikels unterschieden. Dadurch, dass die Kinder die Bedeutung des Artikels für sich nicht erschließen können, wird das Verständnis der Aussage oft verhindert. Um den Schülerinnen und Schülern diese Beziehung zwischen den Nomen und Artikeln transparent zu machen, sollen die Nomen der N-Deklination (der Bär, der Löwe, der Hase, der Mensch, der Junge etc.) eine besondere Beachtung finden. Die Übungen zu diesem grammatischen Phänomen werden im Seminar erarbeitet.

#### 4.3.1.2 Fragepronomen (wer, wen, wem, womit, wohin, wo, etc.)

Viele der üblichen Fragen, die Lehrkräfte im Unterricht zur Unterstützung stellen, sind für DaZ-Schülerinnen und Schüler keine wirkliche Hilfe (z. B. Fragen, die einen kompetenten Umgang mit den Fällen voraussetzen). Deshalb ist es wichtig, den Kindern Fragen zu stellen und sie zu Fragen zu motivieren.

Strukturell am einfachsten sind Fragen mit „wer“ oder „was“. Auf den Unterschied zwischen Fragen nach Person oder Sachen muss aufmerksam gemacht werden: „Wer ist das?“ „Was ist das?“. Fragen mit den Fragepronomen „Wen“, „Wem“, „Wessen“ werden nach Einführung der Fälle verwendet. Auch hier sind Fragen nach Personen und Dingen zu unterscheiden (Womit/Mit wem).

Aktiv nachfragen zu können, setzt voraus, dass die Kinder das Zusammenspiel von Frage und Antwort erkennen und zu der erwünschten Antwort die passende Frage formulieren lernen. Jede Form von Rollenspielen, in denen die Kinder die Rolle der Fragenden übernehmen, eignet sich zur Entfaltung der Mitteilungskompetenz: „Nachfragen“.

W-Fragen werden durch Fragen nach dem Namen und Alter, nach Freunden, Wohnort, Familiensituation etc. geübt. Die Kinder erhalten die Aufgabe, einen anderen Schüler oder eine Schülerin zu interviewen. Dazu werden verschiedene Fragen, die man einer Person stellen kann, überlegt. Damit sie keine Frage vergessen, werden alle möglichen Fragen (Woher kommt deine Familie? Welche Sprachen sprichst du? Wann hast du Geburtstag? Wen wirst du

deinem Geburtstag einladen? Wo bist du geboren? Hast du Geschwister? etc.) aufgeschrieben.

Nachdem die Fragen festgehalten worden sind, können Interviews geführt werden. Es können nicht nur Mitglieder der Lerngruppe, sondern auch die anderen Campteilnehmerinnen und Campteilnehmer befragt werden. Dann sollen die Kinder den anderen erzählen, was sie über die Befragten erfahren haben. Dann können die Schülerinnen und Schüler vergleichen, welche Fragen am häufigsten gleich beantwortet worden und so die Gemeinsamkeiten unter den Campteilnehmern finden.

Anschließend wird von den Schülerinnen und Schülern ein Fragebogen für einen „Campausweis“ mit entsprechenden Fragen ausgefüllt. Dafür können passende Fragen zu den Feldern Name, Wohnort, Campgruppe, Alter, Augenfarbe etc. überlegt werden. Nachdem der Fragebogen erstellt wird, können die „Campausweise“ nicht nur für Kinder, sondern für alle im Camp erstellt und ausgefüllt werden. Die Ausweise können durch Fotos ergänzt werden.

In der Auswertung sollen die Fragepronomen gesammelt werden. Die Struktur des Fragesatzes mit Fragepronomen wird entschlüsselt und im Vergleich zu anderen Fragesätzen gefestigt. Eine entsprechende Übersicht wird im Heft festgehalten.

#### 4.3.1.3 Wechselpräpositionen (wo? Präp. + Dativ, wohin? Präp. + Akkusativ)

Um das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit Wechselpräpositionen zu klären, bekommen sie die Aufgabe, ihren Lernraum zunächst mittels der Positionsverben (liegen, stehen, sitzen, hängen) zu beschreiben. Anschließend erzählen sie mittels Richtungsverben (legen, stellen, setzen, hängen), wer was wohin getan hat. Die Aufgabe kann erweitert werden, indem die Kinder auch ihre Campzimmer mittels Positions- und Richtungsverben beschreiben.

Die meisten Präpositionen erfordern nur einen Kasus, nur die Wechselpräpositionen wechseln je nach semantischer Funktion zwischen Dativ und Akkusa-

tiv. Wechselpräpositionen sind sehr schwierig, denn sie setzen einen kompetenten Umgang mit den Fällen voraus. Deshalb sind sie in besonderem Maße geeignet, über die Sprache nachzudenken. Wenn mit den Kindern die unterschiedliche Bedeutung der Präpositionen gelernt wird, ist eine strikte Trennung der beiden Kasus erforderlich, sonst entsteht nur Verwirrung. Daher werden die Wechselpräpositionen erst dann behandelt, wenn die Kinder schon mit dem Deklinationssystem vertraut sind.

Für die auf Raumbeziehungen gerichteten Präpositionen soll das Üben in Verbindung mit einer Handlung förmlich erfolgen. Hier ist Bewegung nötig, denn die oft gestellte Frage zur Kasusbestimmung „Wo oder wohin?“ hilft den DaZ-Schülerinnen und Schülern, die erst Sprachgefühl aufbauen müssen, nicht weiter. Obwohl in authentischen Sprechakten normalerweise einzelne Wörter nicht durch eine übertriebene Betonung hervorgehoben werden, ist dieses Vorgehen beim Üben von Präpositionen sehr wichtig, damit diese Wörter überhaupt bei den Kindern Beachtung finden. Bei der Vermittlung der Wechselpräpositionen ist auch Bildhaftigkeit sehr wichtig. Das ermöglicht den Kindern ein besseres Verständnis der Bedeutung der Präpositionen und entsprechenden Fragen.

Zahlreiche Verben erfordern einen Präpositionalkasus (mit jemanden spielen, sich vor jemanden fürchten...) und müssen so auch eingeführt und im Satzzusammenhang geübt werden. Besondere Beachtung müssen beim Erstellen des Übungsmaterial in diesem Zusammenhang die Verben „sitzen, stehen, legen – (sich) setzen, (sich) stellen, (sich) legen“ finden, denn hier kommt es durch Häufung der Schwierigkeiten zu den meisten Fehlern.

Um das Verhältnis von Wechselpräpositionen sichtbar zu machen, sollen die Übersichte im Heft mit Bildern versehen werden, welche die Kinder selbst malen können.

#### 4.3.1.4 Lokale Präpositionen (zu, in, nach, an etc.)

Auf die Frage nach dem Ziel ist die Verwendung lokaler Präpositionen vielfältig:

- Bei Personen und Plätzen heißt es „zu“ (+Dativ): zum Arzt und zum Bahnhof.
- Bei geschlossenen Gebäuden heißt es „in“ (+Akkusativ): in die Schule, ins Schwimmbad.
- Bei Städten und Ländern heißt es „nach“ ohne Artikel: nach Berlin, nach Italien. Es sei denn, das Land führt einen Artikel, dann heißt es „in“: in die Türkei, in die Schweiz.

Um das Vorwissen der Kinder im Gebrauch der lokalen Präpositionen zu klären, werden die Schülerinnen und Schüler befragt, wohin sie nach dem Camp gehen werden. Dann werden die verwendeten Präpositionen gesammelt. Die Kinder sollen versuchen, eine Systematik zu finden.

Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler erzählen, wohin ihre nächste Reise gehen wird: in die Türkei, zu den Großeltern, nach München, ans Meer, in die Berge etc. An den Beispielen sollen sie ihre Systematik überprüfen.

Dann kann weiter überlegt werden, wohin die Kinder ihren nächsten Ausflug machen werden (in einen Park, ins Freibad, ans Meer etc.). Die Schülerinnen und Schüler sollen ihre Systematik erneut überprüfen und versuchen herauszufinden, was „ans“, „zur“ und „ins“ genau bedeutet.

Diese Übungen können auch differenziert werden:

Die Kinder nennen zunächst nur die Orte, zu denen sie gerne gehen oder verreisen werden. Dann werden die Orte auf einem Blatt (das Meer, die Türkei, Frankreich etc.) festgehalten, das die Kinder vor sich halten, damit die anderen es sehen können. Anschließend werden Sätze gebildet: „Ich gehe...“ oder: „Erhan geht...“.

Bei der nächsten Aufgabe machen die Kinder einen Spaziergang im Camp und um das Camp herum und bezeichnen die Orte, die für sie wichtig sind, mit Wegweisern: Hier geht's in die Speisehalle, zum Strand, ans Meer, zur Bühne, in den Lernraum, ins Lesezelt, zum Sportplatz etc.

Durch dieses kleinschrittige Vorgehen können die Lehrkräfte die Reihenfolge der gesammelten Orte (hinsichtlich der zu verwendeten Präpositionen) steuern und den Kindern die Entdeckung der Systematik erleichtern. Abschließend entschlüsseln die Kinder den verwendeten Kasus.

Eine Übersicht mit Präpositionen und entsprechenden Kasus wird im Heft erstellt. Hier ist wichtig, dass die Kinder lernen, dass nach den Präpositionen „nach“ und „zu“ immer der Dativ steht, obwohl es in der Frage dazu „wohin“ heißt (Wohin gehst du? – Ich gehe zum Arzt.). Die wichtigsten Präpositionen, die immer den Dativ regieren, können mit dem Merkspruch „mit, nach, aus, zu, von, bei – immer Dativ ist dabei“ gelehrt werden.

Bei Betrachtung dieses grammatischen Phänomens sollen die Kinder auch erfahren, dass es Ausnahmen gibt, so sind einige Ländernamen Feminina (die Türkei, die Ukraine) und werden mit Artikel gebraucht. Es soll auch eine Übersicht erstellt werden, die zusammengesetzte Präpositionen und Artikel (ins = in das, ans = an das, fürs = für das; am = an dem; vom = von dem etc.) entschlüsselt: aber auch in die Sätze eingebunden: Ich gehe ins Theater. – Ich gehe in das Theater.

#### 4.3.1.5 Konjugation bei regelmäßigen und unregelmäßigen Verben im Präteritum

Um zu erfahren, wie die Schülerinnen und Schüler mit der Verbform im Präteritum umgehen können, wird eine Geschichte oder ein Märchen in der Runde erzählt; die Schülerinnen und Schüler sitzen dabei im Kreis. Die Lehrkraft beginnt, das Märchen zu erzählen: „Es lebte einmal ein König. Er hatte eine Tochter.“ Die Kinder erzählen das Märchen weiter, indem sie sich eines nach dem anderen ein paar Sätze ausdenken und die Geschichte fortsetzen. Das Märchen kann von der Lehrkraft während der Erzählrunde aufgeschrieben und anschließend den Kindern (mit richtigen Verbformen im Präteritum) vorgelesen werden.

Beim Erlernen des Präteritums werden von den Kindern oft die regelmäßigen Formen der Verben rascher gelernt, weil sie einfacher sind. Im Bezug auf die unregelmäßigen Verben kann es zu einer Übergeneralisierung kommen,

wenn ein Kind die regelmäßige Form gelernt hat und diese Regel dann auf alle deutsche Verben anwendet (er sagte – er gehte). Die Tatsache, dass eine Regel erkannt wurde, muss unbedingt positiv gewertet werden. Aufgrund der geringen Anzahl an unregelmäßigen Verben erscheint eine Einordnung in eine Systematik als Lernhilfe nicht geeignet zu sein. Sie müssen mit ihren veränderten Partizip- und Präteritumformen geübt und durch häufiges Anwenden automatisiert werden. Die Formen sollen nicht stur auswendig gelernt werden. Sie können auch spielerisch kontextunabhängig als Quartett (vgl. Rösch 2004, S. 136) (singen – sang – gesungen; springen – sprang – gesprungen; das ist mir nicht misslungen) geübt werden. Verbquartette werden mit besonders gebräuchlichen Verben im Seminar erstellt und können auch zusammen mit Kindern im Unterricht gedichtet werden.

Eine Übersicht mit Konjugationstabellen von schwachen und starken Verben im Präteritum wird im Heft festgehalten.

#### 4.3.1.6. Satzarten (Aussage, Frage, Aufforderung, Ausrufesatz, einfache wörtliche Rede) und Satzzeichen (Satzschlusszeichen, Redezeichen)

Um Vorkenntnisse der Kinder in diesem Grammatikbereich zu erkunden, bekommen diese einen kurzen Lückentext, wobei sie ausgelassene Satzzeichen einsetzen sollen. Daraus kann man schließen, welche Satzarten und Satzzeichen den Kindern schon bekannt sind und ob einige von ihnen auch mit wörtlicher Rede umgehen können.

Beim Sprechen und Schreiben kommen Wörter selten allein vor (z. B. bei Ausrufen wie *Raus! Stopp! Schön!*). Äußerungen, die aus mehreren Wörtern bestehen und nach gewissen Regeln miteinander verbunden sind, nennt man Sätze. Sätze werden nach immer wiederkehrenden Mustern gebaut, die je nach Text verschieden ausgeformt sind. Satzmuster sind in jeder Sprache ein zentraler Aspekt der Grammatik. Sätze in ihrer Struktur zu durchschauen, ist eine wichtige Voraussetzung, um auch Texte, die nicht situativ eingebunden sind, verstehen zu können.

Einfache Sätze verwenden zweisprachige Schülerinnen und Schüler meist weitgehend richtig, allerdings entsprechen die gebildeten Sätze nicht immer in allen Elementen der Norm im Bereich der Morphologie. Obwohl sich Probleme mit Deklination, Konjugationen oder mit trennbaren Verben isoliert beschreiben lassen, sollten diese grammatischen Phänomene unbedingt im Kontext von Sätzen geübt werden. Denn nur dann können die Kinder die Funktion grammatischer Markierungen im Satz entdecken und verstehen (vgl. Rösch 2004, S. 159). Eine Vorstellung von Satzstrukturen brauchen die Kinder dann, wenn sie auch komplexe Satzmuster wie Satzreihen und Satzgefüge erschließen und produzieren.

Während der Grammatikförderung in der Forscherwerkstatt Sprache wird vor allem die Funktion von Sätzen thematisiert, wobei auch die Stellung des Verbs in Sätzen Beachtung finden soll. Die Satzarten sollen zu Beginn der Förderung eingeführt werden und in der Verbindung mit den anderen Grammatikbereichen und der Theaterförderung immer wieder zum Einsatz kommen.

Wenn man die Funktion von Sätzen betrachtet, also das, was man damit machen kann (fragen, antworten, etwas mitteilen, sich entschuldigen, bitten, wünschen, Gefühle zeigen, ausrufen etc.), sind folgende Satzarten zu unterscheiden:

- Aussagesatz: Wir lernen Deutsch im Camp.
- Fragesatz:
  - Entscheidungsfrage: Lernen wir Deutsch im Camp?
  - Frage mit Fragepronomen: Wo lernen wir Deutsch?
- Ausrufesatz: Hurra, wir sind im Camp!
- Aufforderungssatz: Komm (bitte) ins Lesezelt!

Neben diesen Satzarten soll auch die wörtliche Rede mit den Schülerinnen und Schülern behandelt werden. Das Ziel bei der Betrachtung von den Satzarten sowie wörtlicher Rede ist es, den Kindern die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache deutlich zu machen. Verbindlich mit den Satzarten und wörtlicher Rede kommen während der Förderung fol-

gende Satzzeichen zum Einsatz: Komma, Doppelpunkt, Anführungszeichen, Punkt, Fragezeichen und Ausrufezeichen.

Das Erlernen von Satzarten und Satzzeichen lässt sich gut mit der Theaterförderung verzahnen. Sie können auch im Unterricht in Verbindung mit der Erstellung von Dialogen und szenischem Spiel geübt werden.

#### 4.4 Übungsformen

Die Übungsphasen im Unterricht fordern eine besondere Konzentration der Schüler auf die sprachliche Struktur. Sprachliche Strukturen sollen aber nicht nur richtig angewandt, sondern darüber hinaus bewusst werden. Deshalb sollen im Unterricht unterschiedliche Übungsformen eingesetzt werden, die zum Bewusstwerden der sprachlichen Strukturen beitragen.

Beim Erstellen der Materialien (Texte, Arbeitsblätter, Sprachspiele), an denen grammatische Strukturen geübt werden, sollen die Lehrkräfte darauf achten, dass keine Ausnahmen vorkommen, die die Schülerinnen und Schüler in Verwirrung bringen könnten, bevor sie das Prinzip der grammatischen Struktur erfasst haben. „Nicht passende“ Beispiele, die die Schüler einbringen, können zunächst zurückgestellt werden, sollten aber zu einem späteren Zeitpunkt des Unterrichts aufgegriffen werden, damit die Kinder nicht den Eindruck erhalten, ihre Beispiele seien unerwünscht.

Wichtige Übungsformen orientieren sich an operationalen Verfahren, die auch im Regelunterricht genutzt werden, um grammatische Strukturen zu erkennen und zu entfalten. Operationale Verfahren werden gerade in einem Grammatikunterricht geschätzt, in dem Schüler auf induktive Weise Sprachstrukturen entdecken sollen. Bezogen auf die Grundschule werden sie für grundlegend für die operationale Gewinnung von grammatischen Begriffen gehalten (vgl. Bartnizky 2000, S. 224), wobei allerdings nicht selten die Perspektive von Deutsch als Muttersprache eingenommen wird.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> vgl. zu dieser Problematik auch die zahlreichen Beispiele aus dem Unterricht in Gogolin & Kroon 2000.

Im Rahmen der Grammatikförderung im Camp dienen sie vor allem dazu, den Schülerinnen und Schülern Analogien in den Satzmustern transparent zu machen. Sie sollen an diesen Übungen die Regel anzuwenden lernen und dabei das sinnvolle Anwenden von Lernstrategien entwickeln.

Im Bezug auf die ausgewählten Inhalte werden für die Übungen folgende operationale Verfahren genutzt:

- Die Austauschprobe: bezieht sich auf einzelne Satzglieder (z.B. auf Akkusativergänzungen wie in dem Lied: *Jetzt zieht Hampelmann seine Hose / seinen Pulli etc. an*) und unterstützt den Erwerb von Kasusformen. Mit der Austauschprobe werden auch die Zeitformen (Präsens und Präteritum) in den Mittelpunkt gestellt: *Wir essen Spaghetti. – Wir aßen gestern Spaghetti.*
- Die Umstellprobe: eignet sich zur Übung und Festigung von Satzbauplänen, zur Stellung des Verbs und zur Überprüfung, worauf sich der Satzanfang bezieht. Mit dieser Probe wird die Stellung des Verbs im Aussage- und Fragesatz geübt: *Du gehst nach Hause. – Gehst du nach Hause?*<sup>27</sup>

Alle Übungen im Zusammenhang mit diesen operationalen Verfahren sollten spielerisch gestaltet werden. Dazu sind Kinderbuchtexte und Lieder geeignet, vor allem wenn sie mit wiederkehrenden Satzmustern arbeiten. Wichtig ist,

---

<sup>27</sup> Folgende operationale Verfahren kommen in den Übungen für die ausgewählten Grammatikbereiche nicht zum Einsatz. Sie werden aber hier vollständig genannt. Die Erweiterungsprobe kann bei sprachentfaltender Korrektur (Kap. 4.5.5.) genutzt werden:

- Umschreibung: unterstützt nicht nur den Wortschatzerwerb, sondern schult auch Ausdrucksvermögen und situationsangemessenes Sprechen.
- Umformungsprobe: eignet sich zur Bildung (oder Auflösung) von Satzgefügen und -verbindungen, zum Gebrauch (oder Erkennung) von Konjunktionen sowie zur Stellung des Verbs im Haupt- und Nebensatz.
- Erweiterungsprobe: erfolgt innerhalb eines Satzgliedes (Ich kaufe ein Eis – ein großes Eis – ein großes mit Schokolade überzogenes Eis) oder durch die Ergänzung weiterer Satzglieder (Ich kaufe mir ein Eis. – Ich kaufe mir nach der Schule ein Eis.), zu deren Gebrauch man Kinder auffordern kann, indem man deren unvollständige Sätze fragend vervollständigt (Ich sehe ... Ja, was denn? Einen Bagger.) oder Aussagen durch die Beantwortung von W-Fragen präzisiert.
- Weglassprobe: ist das gegenläufige Verfahren und erfolgt ebenfalls innerhalb eines Satzgliedes (Ich sehe einen kräftigen Mann mit Vorschlaghammer. – Ich sehe einen Mann mit Vorschlaghammer. – Ich sehe einen Mann.) oder durch das Weglassen von fakultativen Satzgliedern (Ich nehme mir ein Buch aus dem Regal. – Ich nehme ein Buch.) Dieses Verfahren eignet sich vor allem zum Verstehen von komplexen Sätzen oder Texten, die auf das Nötige reduziert werden (vgl. Rösch, 2004, S. 161-62).

dass die Kinder diese Satzmuster nicht nur rezeptiv aufnehmen, sondern auch selbst eigene Variationen nach diesen Mustern produzieren (vgl. Belke 2004).

Belke schlägt (2001, S. 178) vor, „...Kindern in mehrsprachigen Lerngruppen diejenigen Sprachstrukturen, die sie noch nicht beherrschen, so oft wie möglich gezielt und in attraktiver und motivierender Form anzubieten (...), dass ein solcher intensivierter *input* nach und nach zum *intake* führt.“ Die notwendigen Übungsformen zur Automatisierung des Gebrauchs der richtigen grammatischen Strukturen können in einer für Kinder attraktiven Form ritualisiert werden. Dazu eignen sich gut ein Camplied oder ein Gruppenmotto, welche in den ersten Tagen gemeinsam von den Kindern und Lehrkräften erstellt und als Anfangsritual im Unterricht gesungen und gesprochen werden. Zum Singen des Liedes sollte es noch mehr unterschiedliche Anlässe geben, z. B. beim Campzusammentreffen, im Theaterspiel, bei der Gruppenvorstellung etc.

Die Melodien zu den Campliedern können von bekannten und beliebten Kinderliedern übernommen werden.<sup>28</sup> Sie können von den Lehrkräften gemeinsam mit den Kindern ausgesucht werden.

Die Liedertexte sollen von den ausgewählten grammatischen Inhalten (Nominalflexion, Präpositionen, Fragepronomen etc.) ausgehen, da sie häufig im Sprachgebrauch vorkommen und so besser gefestigt werden. Es sollten leicht verständliche Texte mit wiederkehrenden Zeilen z. B. im Refrain sein. Dabei kann jede Lerngruppe ein eigenes Lied erstellen oder/und jeder Standort erhält sein eigenes Lied.

---

<sup>28</sup> Kinderlieder finden sich beispielsweise auf folgenden Websites:  
<http://www.labbe.de/liederbaum/index.asp> und <http://www.sprachhexen.com/>

Kinderlieder, -gedichte, sowie das kindliche Sprachspiel (Reimverse als Regeln – *Wiederholen ist gestohlen.*; Spottverse – *Erste Klasse, Untertasse.*; sprachbegleitete spielerische Aktivitäten von Schulkindern in Klatschspielen und Abzählreimen, Zungenbrecher, Fingerspiele) als authentische Formen des Mündlichen eröffnen vielfältige Möglichkeiten zur systematischen Übung von Sprachstrukturen. Jedes Kind kann sich auch eigene Strophen nach den vorhandenen in diesen Sprachspielen ausdenken.

Die Elemente der deutschen Nominalflexion können nur sinnvoll in Relation zu anderen Elementen – und nicht isoliert – gelernt werden (das Maskulinum in Opposition zum Femininum und zum Neutrum, der Nominativ in Opposition zum Dativ und Akkusativ, der unbestimmte Artikel in Opposition zum bestimmten Artikel, der Singular in Opposition zum Plural). Zum systematischen Erwerb der Nominalflexion eignen sich Texte von Kinderliedern, Gedichten und Sprachspielen besonders gut, denn sie enthalten häufig grammatische Paradigmen (z.B. das Verhältnis von Nominativ, Dativ oder Akkusativ) und können als eine Art Tabelle fungieren, der die Schülerinnen und Schüler im Zweifelsfalle entnehmen können, an welchen Textstellen *der* zu *dem* bzw. *den* wird (*die* zu *der* und *das* zu *dem*). So wie das Verhältnis von Nominativ und Dativ oder auch Akkusativ in dem bekannten „Katzentanz“ von Frederik Vahle:

Kam **der Igel** zu der Katze, bitte reich mir deine Tatze!

Mit **dem Igel** tanz ich nicht, ist mir viel zu stachelig

(oder zur Übung des Akkusativs)

Denn **den Igel** mag ich nicht!

(der Hamster, Hase, Hofhund, Löwe etc.)

Kam **die Schlange** zu der Katze, bitte reich mir deine Tatze!

Mit **der Schlange** tanz ich nicht.

Denn **die Schlange** mag ich nicht!

(die Ziege, Fliege, Pute, Gans etc.)

Kam **das Schaf** zu der Katze, bitte reich mir deine Tatze!

Mi **dem Schaf** da tanz ich nicht.

Denn **das Schaf**, das mag ich nicht!

(das Kaninchen, Känguru, Krokodil etc.)

Der Sachverhalt dieser Übungen, die sich auf die Austauschprobe beziehen, lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder zunächst auf die Tatsache, dass es die-, der- und das-Wörter gibt und dass man nur in wenigen Fällen den Genus über Regeln erschließen kann. Danach kann auch die Veränderung des Artikels in verschiedenen Fällen mit Hilfe dieser Texte geübt werden.

Die sprachspielerischen Texte sind durch ihre Sprachmelodie und Rhythmik besonders einprägsam und können von Kindern beliebig oft wiederholt werden, so dass sie die richtigen Satzmuster ins Ohr bekommen. Diese Übungen können in die Theaterförderung eingebunden werden und dienen nicht nur dem Einprägen und dem Erkennen der sprachlichen Strukturen, sondern auch der Artikulationsentwicklung.

Dabei können alltägliche Handlungen im Camp zum Ritual mit Sprachspielbegleitung werden: unterschiedliche Klatschspiele, Abzählreime, z.B. beim Verteilen der Spielrollen und Aufgaben. Solche Aktivitäten helfen den Schülerinnen und Schülern, den Lernerfolg durch die häufige Anwendung von sprachlichen Strukturen zu sichern, den Anwendungsbereich zu erweitern und eine Integration in den aktiven Sprachstand anzubahnen.<sup>29</sup> Bei folgenden Übungen ist ein Reimlexikon sehr hilfreich, in dem die Kinder Reimwörter rausuchen, welche zur Bereicherung des Wortschatzes beitragen können (s. Materialien).

Die spielerischen Übungsformen erlauben, die Grammatikvermittlung motivierend und kindgemäß zu gestalten. Durch das Spielen werden der Gebrauch

---

<sup>29</sup> Eine Textsammlung mit Gedichten, Geschichten, Kinderreimen findet sich bei Belke (2004, 2001), Kinderreime und Fingerspiele: <http://petra.rundums.net/>  
<http://web.utanet.at/toscherf/Fingerspiele/fingerspiele.htm>

und die Wahrnehmung einzelner Elemente der Sprache geübt. Dabei setzen Sprachspiele die reflektierenden Umgangsweisen voraus (vgl. Bartnizky 2000, S. 230). Neben dem kindlichen Sprachspiel kennen Kinder Spielregeln zu vielen Interaktions- und Gesellschaftsspielen, z. B. zu Karten-, Brett-, Memory-, Dominospielen und Puzzles.

Bei diesen Spielen stehen die Erfahrungen mit dem Material Sprache im Mittelpunkt. Zum einen müssen die Kinder miteinander reden, um Regeln auszuhandeln, Spielergebnisse zu kommentieren und Entscheidungen zu treffen. Zum anderen sind sprachliche Elemente häufig Gegenstand des Spiels. Deshalb können die Spiele für Übungszwecke genutzt werden. Dabei ist es wichtig, dass sich die „Spielregel“ und das sprachliche Lernziel möglichst präzise aufeinander beziehen. Das gleiche Spiel kann für unterschiedliche sprachliche Lernziele genutzt werden und die gleiche sprachliche Übung kann umgekehrt in verschiedenen Spielen aufgegriffen werden z. B.:

- Das Domino-Spiel zu Fragen und Antworten: Man schreibt möglichst alle W-Fragen und einige Entscheidungsfragen mit passenden Antworten, um sie dann auf die Dominosteine zu verteilen. Sonst kann es passieren, dass das Domino nicht „aufgeht“.
- Konjugation als Domino: eine Dominohälfte mit einem Personalpronomen oder anderen Subjekten im Singular und Plural, die andere mit verschiedenen Verbformen versehen wird.<sup>30</sup>

Das Spielmaterial für die meisten Spiele kann zusammen mit den Kindern hergestellt werden, allerdings erfordert dies viel Zeit. Die Materialherstellung ist in diesem Fall bereits eine sprachliche Übung. Dabei soll es an die aktuellen Lern- und Übungserfordernisse der Schülerinnen und Schüler angepasst werden.

---

<sup>30</sup> Einige Spiele zu den geförderten Bereichen befinden sich im Anhang. Heidi Rösch (2004) entwickelt eine reiche Palette der spielerisch gestalteten Lernangebote, die strukturiertes Sprachlernen auch ohne abstrakte Erklärungen und Vermittlung der Terminologie unterstützen und damit eine kindgerechte Sprachförderung ermöglichen. Spiele, die sie zu den ausgewählten grammatischen Phänomenen vorschlägt, können auch im Unterricht im Camp genutzt werden.

Des Weiteren sollen Arbeitsblätter zur Verfestigung des grammatischen Phänomens im schriftlichen Gebrauch eingesetzt werden, wobei die Schülerinnen und Schüler das Anwenden der erstellten Regeln überprüfen und lernen sollen. Es werden Arbeitsblätter zu den geförderten Grammatikbereichen im Seminar erarbeitet und möglichst kindgemäß gestaltet.

#### **4.5 Hilfestrategien**

Für die frühzeitige Vermittlung von Grammatik ist für Kinder die Einführung einer altersgerechten grammatischen Begrifflichkeit wichtig, die durch Gesten, nonverbale Mittel oder Symbole unterstützt wird.

Hilfestrategien, wie die Benutzung von Wörterbüchern, Strukturierungshilfen, wie farbiges Markieren des Genus, Präpositionstabellen und Symbole für Wortarten, die als Plakate an der Klassenzimmerwand oder als eigenständige Notizen im Heft allen zugänglich sind, vereinfachen das eigenständige Arbeiten an Übungsmaterialien und sind hilfreich für das Bewusstmachen grammatischer Strukturen (vgl. Rösch 2004, S.66).

##### **4.5.1 Symbolik und Lernplakate**

Eine Symbolik für die drei Genera soll im Unterricht immer wieder zum Einsatz kommen. Gemeinsam mit den Kindern werden Lernplakate mit der Bearbeitung der grammatischen Situation erstellt und im Unterrichtsraum aufgehängt. Die Lernplakate sollen allerdings nicht zur Vermittlung, sondern zur Erinnerung an bereits Erarbeitetes aufgehängt werden. Dabei soll es nicht zu viele Lernplakate geben, so dass die Kinder die Übersicht behalten können. Die Lernplakate werden nur zu den gebräuchlichsten Begriffen, die die Kinder immer vor den Augen haben sollen, erstellt und aufgehängt.

Plakate mit den Wortarten sollen neben lateinischen Begriffen auch alle Bezeichnungen, die die Kinder aus dem Regelunterricht kennen, enthalten und immer für die Schülerinnen und Schüler da sein.

Lernplakate zur Deklination sollten so gestalten werden, dass sie am Ende zu einer Deklinationstabelle führen. Die Deklinationstabelle wird auch im Heft

festgehalten, damit die Schülerinnen und Schüler sie auch im Regelunterricht nutzen können.

Eine Übersicht zur wörtlichen Rede mit der unterschiedlichen Stellung des Begleitsatzes und den Satzzeichen kann auch als Lernplakat erstellt und später in die Hefte übertragen werden.

#### **4.5.2 Das Wörterbuch**

Der richtige Umgang mit dem Wörterbuch und mit eigenen Wörtersammlungen trägt einen großen Anteil zur Aneignung von Wörtern bei und gehört zu den wichtigen Lerntechniken im Lernprozess. Wichtige Elemente der Systematik beim Benutzen des Wörterbuches, sowie die Techniken zum sicheren Auffinden im Alphabet lernen die Kinder in der Grundschulzeit kennen (vgl. RDG 2003 S. 22). Während der Sprachförderung im Sprachcamp werden die Schülerinnen und Schüler das Benutzen des Wörterbuchs für sich entdecken. Das bedeutet, dass sie nicht nur die richtige Schreibweise, sondern auch die Bedeutung eines Wortes aus dem Wörterbuch entnehmen lernen sollen.

Lexika sind für Kinder schwierig. Um den Umgang mit ihnen zu üben, werden die Schülerinnen und Schüler eigene Wörtersammlungen in Form eines Lexikons erstellen, dessen Führung sie nach Sprachcamp fortsetzen können. Als Einstieg zum Erstellen der Wörtersammlungen wird eine Unterrichtseinheit in der ersten Woche dem Umgang mit dem Wörterbuch gewidmet. In dieser wiederholen die Schülerinnen und Schüler wichtige Techniken im Umgang mit dem Wörterbuch. Dafür eignen sich vor allem Bilderlexika für Kinder sowie „der Grundwortschatz“ von Heiko Ballhorn (s. Materialien), die neben eigenen Wörtersammlungen im Unterricht zum Einsatz kommen sollen.

#### **4.5.3 Das Grammatikheft**

So wie Lexika sind auch Grammatiken in ihrer Handhabung für Grundschüler schwierig. Das Erstellen eigener Grammatikübersichten hilft den Schülerinnen und Schülern den Umgang mit ihnen zu üben und eignet sich des Weiteren gut zur Aneignung grammatischer Strukturen (vgl. Rösch 2004, S. 66). Das Grammatikheft, das von jedem Kind im Unterricht erstellt und geführt wird,

sollte sowohl Wörtersammlungen, als auch Grammatikübersichten enthalten. Dabei sollte den Kindern nicht nur das Führen, sondern auch das Nutzen des Heftes beigebracht werden.

Das Grammatikheft wird im Unterricht verteilt und zweiteilig gestaltet. Der erste Teil des Heftes wird als eigene Wortsammlung bzw. als eigenes Lexikon genutzt und kann von den Kindern alphabetisch (eine Seite für einen Buchstaben) geordnet werden. Hier werden in einer Spalte schwierige, besonders schöne oder auch neue Wörter aufgeschrieben und ihre Bedeutung in der Spalte gegenüber erklärt. Es ist wichtig, dass Nomen mit Artikeln (hier soll auch die Symbolik für die drei Genera zum Einsatz kommen) und mit Singular- und Pluralformen sowie Verben mit den drei Stammformen aufgeschrieben werden und dass die Bedeutung der Wörter von den Kindern selbst erklärt und formuliert wird (die Lehrkraft soll es nur dann übernehmen, wenn die Bedeutung des Wortes keinem Kind in der Lerngruppe bekannt ist). Die Begriffserklärungen können auf unterschiedliche Weise im Heft gestaltet werden. Sie können aufgeschrieben oder gezeichnet werden. Die zweisprachigen Kinder können Bezüge zu ihren Erstsprachen herstellen, indem sie die Bedeutungen der unbekannt Wörter durch ihre Herkunftssprachen für sich klären können. Wenn die Bedeutungen von Wörtern in der Erstsprache vorhanden sind und die Kinder mit der Schrift ihrer Erstsprache vertraut sind, können die Bedeutungen in der Herkunftssprache aufgeschrieben werden.

Aus dem zweiten Teil des Heftes soll eine kleine Grammatikübersicht entstehen, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe des Förderkurses in der Forscherwerkstatt Sprache erstellen, indem sie selbst formulierte Regeln zum grammatischen Phänomen ins Heft aufschreiben. Diese Regeln sollen im Unterricht als Hilfe zum eigenständigen Arbeiten immer wieder zum Einsatz kommen, wodurch das Nutzen grammatischer Übersichten geübt wird. Das Grammatikheft soll zu einem persönlichen „Lehrheft“ von jedem Kind werden und kann im DaZ- und Regelunterricht in der Schule weitergeführt werden.

#### **4.5.4 Partner- oder Kleingruppenarbeit**

Partner- und Kleingruppenarbeit (zwei bis fünf Lernende) soll nicht nur als eine Sozialform des Unterrichts, sondern auch als eine Hilfsstrategie beim Lernen verstanden werden. Die Kleingruppe eignet sich bevorzugt zum gemeinsamen, sachbezogenen Arbeiten. Kommunikation und Kooperation sind hier besser möglich als in der Großgruppe. Auch sprachlich können und müssen sich die einzelnen Schüler in der Kleingruppe mehr engagieren. Es bieten sich ihnen mehr Gelegenheiten zu authentischer und themenbezogener Interaktion. Entscheidend dafür ist die Zusammensetzung der Gruppe. Sie muss von Fall zu Fall überlegt und angepasst werden. Für viele Lernanlässe sind sprach- und/oder niveaugemischte Lernteams das Richtige, für andere eher sprach- oder leistungshomogene.

Bei der Zusammenstellung der Kleingruppe können die implizit erworbenen Grammatikkenntnisse der DaM-Kinder genutzt werden, indem man DaM- und DaZ-Schülerinnen und Schüler zusammen arbeiten lässt. Solche Partnerarbeit eignet sich für viele mündliche Übungen (z. B. zur Aneignung der Flexionsformen, beim Dialogerstellen), weil sie die Möglichkeit der sofortigen Korrektur bietet (vgl. Schader 2004, S. 95).

Das Zusammensetzen von Kindern derselben sprachlichen Herkunft ermöglicht ihnen das Benutzen von Sprachmischungen. In derartigen Arbeitsgruppen können die Schülerinnen und Schüler ein Gespräch über Sprachen schneller beginnen und Gemeinsamkeiten zwischen den Sprachen aufdecken. So können auch Übersetzungsmöglichkeiten zentraler Begriffe unter den Schülerinnen und Schülern in einer sprachoffenen Atmosphäre diskutiert und so weiter verankert werden. Diese Freiheit der Sprachwahl im Unterricht stellt eine gute Möglichkeit dar, die Zweisprachigkeit vieler Kinder zu berücksichtigen. Dabei erhalten sie bessere Chancen, die Unterrichtsinhalte zu verarbeiten, indem sie ihr gesamtes sprachliches Wissen einsetzen. Den Kindern sollte aber die Möglichkeit, beide Sprachen zu verwenden, erklärt werden.

#### 4.5.5 Korrekturverhalten

Alle Normverstöße, die besonders bei DaZ-Schülerinnen und Schüler in der mündlichen Kommunikation vorkommen, können und sollen nicht korrigiert werden. Das Prinzip der sprachlichen Korrektheit darf nicht dazu führen, Kommunikationsbedürfnisse der Kinder zu beschneiden. Es ist jedoch anzustreben, dass sie ihre Normverstöße erkennen und bearbeiten. Deswegen kommt der Fehlerkorrektur als Förderprinzip eine besondere Aufgabe zu.

Während der Sprachförderung im Hamburger Sprachcamp soll eine sprachentfaltende oder indirekte Korrektur zum Einsatz kommen. Diese Art der Korrektur ist bei mündlichen Äußerungen sinnvoll und sieht eine individuelle Sprachförderung vor. Die abweichende Äußerung wird korrigierend aufgegriffen und durch Nachfragen präzisiert. Dabei geht es nicht primär um die sprachliche Korrektheit, sondern um eine Kooperation mit dem Sprecher, also um helfendes Eingreifen, das es dem Kind ermöglicht, seine Äußerungsabsicht trotz geringer sprachlicher Voraussetzungen in Worte zu fassen („*scaffolding*“, vgl. Roth 2006, S. 349; Belke 2001, S.254).

Sprachentfaltende Korrektur sieht folgendermaßen aus:

Bei einer Aussage wie „*Dann gehe ich Hause.*“ ist zu klären, wohin das Kind gehen will bzw. wie es diese Ortsangabe korrekt formuliert. Hilfreich sind Vorgaben der Lehrkraft wie: „*Gehst du in das Haus, nach Hause oder zu Hause?*“ Findet das Kind die korrekte Angabe nicht heraus, wird der Satz gemeinsam formuliert und auf jeden Fall vom Kind auch ausgesprochen: „*Dann gehe ich nach Hause.*“ Je nach Gesprächssituation kann das *Dann* genauer benannt werden: „*Wann genau gehst du nach Hause?*“ Die Antwort „*Nach dem Camp gehe ich nach Hause*“ wirft die inhaltliche Frage auf: „*Gehst du oder fährst nach Hause?*“ Das Kind hat nun noch die Möglichkeit, den Satz (ggf. mit verändertem Verb) zu formulieren. Entscheidet es sich für „*fahre*“ kann auch noch weiter gefragt werden: „*Womit fährst nach Hause?*“, um auf diese Weise an die schlichte Korrektur eine Erweiterungsprobe anzuschließen (vgl. Rösch 2006a, S.18).

Diese Korrektur unterstützt eine Bewusstwerdung und Bearbeitung des Regelverstoßes und leitet eine Sprachreflexion an, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler auf den Normverstoß lenkt und Impulse zur selbständigen Überprüfung, Erläuterung oder auch Korrektur gibt. Das Korrekturverhalten führt nach und nach zu der angestrebten Selbstkorrektur der Schüler, indem von den Lehrkräften immer wieder die Anleitung zur Korrektur gegeben wird.

Obwohl es im Laufe der drei Wochen nur in Ansätzen gelingen wird, die Kinder zur Sprachreflexion anzuregen, ist eine induktive Grammatikvermittlung viel versprechend (vgl. Rösch 2006b). Eine derartige Lernstrategie wird sich aber nicht in drei Wochen etablieren lassen. Sie sollte im schulischen Unterricht weitergeführt werden. Hierfür ist die sprachentfaltende Sprachkorrektur eine gute Voraussetzung, denn sie unterstützt Sprachreflexion und führt zu schnelleren und nachhaltigeren Erfolgen als eine direkte Korrektur.

#### **4.6 Wochenplan**

##### 1. Woche:

- Kennenlernen – Ermittlung des Lernstandes
- Erstellen des Campliedes (des Gruppenmottos)
- Umgang mit dem Wörterbuch und Erstellen des Grammatikheftes
- Satzarten (Aussage, Frage, Aufforderung, einfache wörtliche Rede)
- Satzzeichen

##### 2. Woche:

- Genus, Deklination von Artikeln und Nomen
- Fragepronomen

##### 3. Woche:

- Wechselpräpositionen
- Konjugation im Präteritum

## 4.7 Materialien

### Wörterbücher, Lexika

Balhorn, Heiko: Der Grundwortschatz: das Wortfamilien – Wörterbuch für die Grundschule; plus Englisch for beginners. Verlag für pädagogische Medien. Hamburg 2003

„Simsalabim“ Westermann Schulbuchverlag. Braunschweig 1996.

Root, Betty: Mein erstes Lexikon A-Z. Dudenverlag. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich 1995;

Sennlaub, Gerhard: Wörterbuch für Kinder der Grundschule. Cornelsen Verlag 2006.

Mingers, Oliver; Kaltefleiter, Paul: Das Reimlexikon. Verlag an der Ruhr 2005.

Desweiteren bieten sich als Lernmaterialien an:

- Liederbücher, Bilderbücher
- Hefte, Plakate
- Arbeitsblätter
- Spielmaterialien: Papier, Würfel, Filzstifte, Magneten, Pappe.

## 5 Lesen

Lesen „repräsentiert als sprachliche Kompetenz eine grundlegende Form des kommunikativen Umgangs mit der Welt“ (PISA 2000 – Länder 2002, S. 56), Hurrelmann spricht von einer spezifischen „Art von symbolischer Weltkonstruktion und Erfahrungserweiterung (...), die unsere Kultur durch und durch bestimmt“ (2003, S. 8). Da Lesekompetenz die Basis für ein erfolgreiches Durchlaufen der Schule, einer Berufsausbildung, für das Bestehen im Berufsleben und nicht zuletzt für die Persönlichkeitsentwicklung darstellt, die Kom-

petenzentwicklung in diesem Bereich von Kindern, bei denen ein Sprachförderbedarf festgestellt wurde, nicht sehr weit gediehen ist, stellt die Leseförderung einen eigenen Schwerpunkt in der Forscherwerkstatt Sprache dar. Im Folgenden werden zunächst einige theoretische Ausführungen zum Leseprozess, zur Lesekompetenz und zur Lesemotivation gemacht. Im Anschluss werden die Lesekompetenz und ihr Erwerb näher aufgeschlüsselt, indem Lesefertigkeiten, Lesestrategien und Lesegeläufigkeit erläutert und als eigenständige Schwerpunkte im Leselernprozess vorgestellt werden (zur konkreten Vermittlung vgl. Kapitel 6). Das 5. Kapitel informiert außerdem über einige Grundsätze, die bei der Förderung von Lesekompetenz im Sprachcamp Beachtung finden sollen und gibt Hinweise zum Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Leseförderung.

### **5.1 Leseprozess, Lesekompetenz und Lesemotivation**

Lesen können gewährleistet die Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben und ermöglicht der Leserin oder dem Leser den Aufbau grundlegender persönlichkeitsbildender Kompetenzen, so z.B. die Erweiterung kognitiver Strukturen, die Förderung von Individualität und Identität sowie die Erweiterung der sozialen Kompetenz und Förderung des sprachlich-begrifflichen Lernens. Lesen fördert aber auch Fantasie, Kreativität und die Fähigkeit zum flexiblen Umgang mit Weltanschauungen (kritische Auseinandersetzung mit der Umwelt). Darüber hinaus hilft es, sich zu erinnern und ist die Basis eines reflektierten Mediengebrauchs (vgl. Hurrelmann/Elias 1998, S. 3 und Runge 1997, S. 14-18). Als ein Werkzeug zur Aneignung, Organisation und Anwendung von Wissen jeglicher Art stellt Lesen die Grundlage jeder schulischen und beruflichen Qualifizierung dar. Schwächen in der Lesekompetenz – im Sinne der PISA-Studie ist dies die Fähigkeit, geschriebene Texte verstehen und für eigene Zwecke nutzen zu können – bedeuten also Chancennachteile.

Der Lesevorgang ist nicht einfach nur technische Laut-Buchstaben-Zuordnung, sondern ein komplizierter kognitiver Prozess, „bei dem die gesamten sprachlichen und außersprachlichen Kenntnisse und Erfahrungen des Lesers oder der Leserin einbezogen werden müssen“ (Dalldorf & Frank-Flies, 2004, S. 14). Diese Auffassung vom Lesen folgt der PISA-Studie, deren Auto-

ren Lesen als „aktive Auseinandersetzung mit Texten“ und „Konstruktion von Bedeutung“ verstehen: Demnach wird ein Text bedeutsam in Abhängigkeit vom (Vor-)Wissen, den Zielen und Erwartungen des Lesers (vgl. PISA 2000 - Basiskompetenzen).

Dalldorf & Frank-Flies (2004, S. 14) haben die komplexen Anforderungen im Leseprozess näher aufgeschlüsselt. Ihrer Analyse zufolge muss ein Leser oder eine Leserin, um die Aussage und den Sinn eines Textes zu ermitteln,

- die Struktur eines Wortes, eines Textes erfassen,
- die im Text vorhandenen Begriffe mit den eigenen Vorstellungen verbinden bzw. diese aus dem Textzusammenhang erschließen und
- vielfältige Verknüpfungsleistungen vollziehen, z.B. zwischen Überschrift und Text oder Textanfang und -ende.

Diese anstrengende geistige Tätigkeit ist nur mit Motivation zu leisten, d.h. der gespannten Erwartung des Lesenden, über den Text Sinngabung und Information zu erfahren. Die Hamburger Deutschlehrerinnen und -lehrer sind nach dem Rahmenplan beauftragt, bei ihren Schülerinnen und Schülern eine anhaltende Lesemotivation aufzubauen. Damit sich die Kinder der schwierigen Leseaufgabe motiviert stellen, müssen die Lehrenden ihnen die Bedeutsamkeit der Inhalte vermitteln, ihnen im Lernzusammenhang die Möglichkeit geben, ihre Leseerfahrungen im Gespräch mit anderen abzugleichen und sie in ihrer Erfolgszuversicht fördern (vgl. Rahmenplan, S. 17). Laut Steinig & Huneke (2002) sollte der Unterricht Situationen schaffen, in denen die Kinder das Lesen (aber auch das Schreiben) immer wieder als ganzheitliche, kommunikativ funktionale, authentische Tätigkeit erfahren. „Sie sollten also lesen, um dadurch Informationen zu erfahren, die sie wirklich wissen wollen (und nicht die belanglosen Inhalte mancher Leseübungen) ...“ (ebd., S. 97f.). Dies sollte im Camp durch die Verbindung mit dem Theaterspiel und die Auswahl der Lesetexte gewährleistet werden.

Die Testergebnisse der PISA-Studie ergaben, dass die individuelle Lesekompetenz eines Menschen insbesondere von seiner kognitiven Grundfähigkeit,

seiner Dekodierfähigkeit, seinem Lernstrategiewissen und seinem persönlichen Leseinteresse abhängig ist (vgl. PISA 2002). Dalldorf & Frank-Flies erinnern daher daran, dass sich Lesen auf zwei Ebenen ereignet: auf der inhaltlichen (z.B. Informationsentnahme) und auf der methodischen (z.B. Lesetechnik). Daraus leiten sie für die didaktische Konzeption sinnvoller Aufgaben die Forderung ab, die Sinnentnahme immer mit Maßnahmen zur Förderung der Lesestrategien zu verbinden (vgl. Dalldorf/Frank-Flies 2004, S. 15).

## 5.2 Lesefertigkeiten, Lesegeläufigkeit und Lesestrategien

Als Konsequenz der lesetheoretischen Ausführungen muss ein umfassendes, systematisches Lesetraining, das in dem Ferienkurs angestrebt wird, die verschiedenen Teilkompetenzen des Lesens mit unterschiedlichen Übungen gezielt aus- und aufbauen. Aus der vorhandenen Vielzahl möglicher Förderansätze erscheint das Konzept „Lesen. Das Training.“, das im Rahmen des Schweizer Forschungsprojektes „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“ an der pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz entwickelt wurde, für die gegebene Lernsituation besonders geeignet.<sup>31</sup> Das in Regel- und Förderunterricht einsetzbare Lesetrainingsprogramm zielt darauf ab, „Lesegeläufigkeit bei Kindern so zu entwickeln, dass sie einerseits im Sinne des angloamerikanischen Fluency-Konzepts mühelos dekodieren, genau und flüssig lesen sowie sinnbetont vorlesen können und andererseits im bewussten, zielgerichteten und problemlösenden Umgang mit Texten trainiert werden“<sup>32</sup> (Lesen. Das Training. Lehrer-Kommentar, 2006, S. 5). Das Material überzeugt durch die sinnvolle Unterteilung des Lehrgangs in die drei Übungsschwerpunkte ‚Lesefertigkeiten‘, ‚Lesegeläufigkeit‘ und ‚Lesestrategien‘, deren vereinte Beherrschung erst den kompetenten Leser ausmachen. Die drei Säulen des Trainings sollen im Folgenden vorgestellt werden; Hinweise zur

---

<sup>31</sup> Informationen aus dem Projekt „Lese- und Schreibkompetenzen fördern“: <http://www.fhnw.ch/ph/ife/forschungsschwerpunkte/zi/projekte>

<sup>32</sup> Das Material ist für die Klassenstufen 4 bis 6 konzipiert worden („je nach Bedarf und Ausgangssituation“) und ermöglicht eigenständiges Arbeiten der Kinder in Freiarbeitsphasen oder als Wochenplanarbeit. Auch die erst angehenden Viertklässler werden – zumal betreut – hervorragend damit arbeiten können.

Eingliederung in die Unterrichtssituation und konkrete Übungsbeispiele finden sich in Kapitel 6.2 „Methoden und Übungsformen“.

„Unter **Lesefertigkeiten** versteht man die grundlegenden Techniken des visuellen Erfassens von Textelementen, in der Regel ausgehend vom Erfassen einzelner Schriftzeichen bis hin zur Wahrnehmung von Wörtern und Wortgruppen, Satzteilen und Sätzen. Die Entwicklung führt also vom elementaren Dekodieren hin zur differenzierten semantisch-syntaktischen Verknüpfung auf der Satz- und Textebene“ (ebd., S. 8). Bei vielen Schülerinnen und Schülern sind die grundlegenden Lesefertigkeiten zu wenig entwickelt und automatisiert, weshalb sie häufig große Mühe haben, neben der anstrengenden Dekodierung beim Lesen auch die Inhalte zu verstehen. Weil die Lesefertigkeiten nach dem basalen Lesenlernen in der Schule zumeist nicht mehr trainiert, sondern einfach vorausgesetzt werden, kann die Arbeit in der Forscherwerkstatt Sprache einen wesentlichen Beitrag leisten, indem sie die Kinder dazu befähigt, ihr Wahrnehmungsvermögen im Wort- und Satzbereich so zu verbessern, dass sie die „Technik“ automatisieren und im neuen Schuljahr ihre Aufmerksamkeit auf den Textzusammenhang und auf die Planung und Gestaltung des Leseprozesses lenken können.

**Lesestrategien** sind für das zielorientierte Lesen und die bewusste Planung des Lesevorgangs von Bedeutung. „Hier geht es um das Herstellen von Zusammenhängen innerhalb des Textes sowie zwischen dem Text und dem eigenen Vorwissen (globale Kohärenzbildung), um das Erkennen von Textsorte und Textstruktur und um das Erfassen von textsortenspezifischen Darstellungsweisen und der damit verbundenen Wirklichkeitsabsicht“ (ebd., S. 6). Dalldorf & Frank-Flies konkretisieren den Begriff der Lesestrategie, indem sie beschreiben, was Kinder durch systematische Anregung und Anleitung lernen sollten, nämlich „Wörter und Sätze in Teileinheiten zu gliedern und die Beziehungen zwischen diesen Einheiten zu erkennen, Informationen in einem Text auszumachen und diese zu bewerten, Begriffe und Sinnzusammenhänge zu klären, die Aufmerksamkeit auf wesentliche Gedanken in einem Text zu len-

ken usw.“ (2004, S. 14).<sup>33</sup> Je nachdem, welche Aufgaben und Zielstellungen zu bewältigen sind, müssen verschiedenen Lesestrategien eingesetzt werden. Ziel muss es daher sein, die Kinder dahin zu bringen, dass sie lernen, automatisch die Strategien anzuwenden, die für das Verstehen notwendig sind (vgl. Lesen. Das Training. Lehrer-Kommentar, 2006, S. 15; Dalldorf & Frank-Flies, 2004, S. 15). Die Fähigkeit zur Anwendung der Strategien für das Textverstehen und das Interesse am Lesen bedingen einander.<sup>34</sup> Nur wenn beides für die Kinder erkennbar verbunden wird, können sie den Wert des Lesens für sich persönlich (auch als genussvolle Freizeitbeschäftigung) entdecken und die nötige Anstrengungsbereitschaft aufbauen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Schwerpunkt im Leseförderkurs auf der Ausbildung des Lesenkönnens und -verstehens, die für die Lesekompetenz konstitutiv sind, liegen sollte. Darüber hinaus ist es wichtig, durch wiederholte Leseübungen mit Partnerkontrolle auch die **Lesegeläufigkeit** zu fördern. Dieser Kompetenzbereich, der das auf der Wort- und Satzebene flüssige und genaue Lesen mit dem Ziel, Leseroutine auszubilden, trainiert, wird in der amerikanischen Lesedidaktik als „bridge between decoding and comprehension“ (Rosebrock & Nix 2006, S. 92) betrachtet. Man geht davon aus, dass bei ausgebauter Lesegeläufigkeit eine höhere Verarbeitungskapazität für weitergehende Verstehensprozesse zur Verfügung steht.

Für die Zeitplanung in der Forscherwerkstatt Sprache erscheint es empfehlenswert, sich nach dem Kennenlernen, der Durchführung einiger Tests zur Bestimmung der Lernausgangslage und der Einführung eines Lese-Theater-Tagebuchs (vgl. Kapitel 6.2.2 Einsatz eines „Lese-Theater-Tagebuchs“ und produktiver Schreibaufgaben in der Leseförderung) zunächst dem Aus- und

---

<sup>33</sup> Vgl. auch den Rahmenplan Deutsch Grundschule, der zum „Arbeitsbereich Lesen“ aufführt: „Inhalte dieses Arbeitsbereiches sind das Lesen und Verstehen auf den Ebenen der Informationsentnahme, des Verknüpfens und des Schlussfolgerns.“ (S. 17)

<sup>34</sup> Rosebrock (S. 168) betont, dass Leseförderkonzepte sich nicht allein mit dem Ziel der Motivierung zum Lesen zufrieden geben dürfen, denn die gängigen Formen der Verlockung zum Buch wie Autorenlesungen, Lesenächte etc. orientieren sich auf Schüler, deren Lesefähigkeit lediglich im motivationalen Bereich gehemmt ist. Dabei wird übersehen, dass die mit diesen Maßnahmen verheißenden Genussversprechungen beim Lesen bei einem erheblichen Teil der Heranwachsenden nicht wirksam werden können, weil andere Bereiche der Lesekompetenz zu wenig ausgebildet sind.

Aufbau der Lesefertigkeiten zu widmen. Etwa Mitte der zweiten Woche sollte dann das Training von Lesestrategien mit aufgenommen werden. Schwächere Leser können nebenher weiter die grundlegenden Lesefertigkeiten üben. Die Übungen zur Lesegeläufigkeit, die als Partnerarbeit angelegt sind, lassen sich jeden oder jeden zweiten Tag „zur Auflockerung“ in das Programm der Forscherwerkstatt Sprache einbeziehen. Das Übungsmaterial erlaubt ein flexibles „Springen“ im Trainingsprogramm. Für schwache Leser lassen sich Basisübungen leicht abwandeln, um mehrfaches Trainieren zu ermöglichen. Starke Leser beschäftigen sich nur mit den Trainingsteilen, die sie zur Verbesserung ihrer Lesefertigkeit tatsächlich brauchen (vgl. Lesen. Das Training. Lehrer-Kommentar, S. 6). Die Kinder behalten ihre individuell geführten Trainingshefte und können sie ggf. im (Förder-)Unterricht des vierten Schuljahrs weiter führen.

### **5.3 Grundsätze für die Förderung der Lesekompetenz**

Abhängig von der spezifischen Lerngruppe müssen die Lehrkräfte Methoden und Übungsbeispiele auswählen, die der individuellen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler und den Bedürfnissen der Gesamtgruppe entsprechen. Unabhängig vom einzelnen Lerngegenstand sollten einige Grundsätze für die Förderung der Lesekompetenz beachtet werden:

Bei der Methodenplanung müssen auch Teilfähigkeiten im Leseprozess mitgedacht werden, darunter besonders die Antizipation und Hypothesenbildung, die ineinander greifen und bei geübten Lesern schnell und unbewusst ablaufen: Der Leser bzw. die Leserin entwickelt, während er oder sie einen Satz überblickt, eine Idee des Gemeinten (Antizipation) und überprüft sozusagen erst beim zweiten Hinsehen diese Hypothese (vgl. Wedel-Wolff 1997, S. 54.). Als methodische Konsequenz ergibt sich, Leseanfänger und schwache Leser nicht mit Einzelwörtern üben zu lassen, sondern immer zusammenhängende Äußerungen in Form kleiner Texte anzubieten. Entsprechend sollten die Kinder auch ermuntert werden, sich unbekannte Wörter möglichst aus dem Textzusammenhang zu erschließen, weil dieses Vorgehen die Selbständigkeit des Lesenden bei der Texterschließung fördert (vgl. Altenburg 1991, S. 11.).

Wie im Kapitel zum Training von Lesegeläufigkeit (6.2.1.3) noch näher beschrieben wird, sollten die Lehrkräfte die Kinder zum Training des selbständigen, leisen Lesens, aber auch des lauten Vorlesens anregen und ihnen dafür geeignetes Übungsmaterial zur Verfügung stellen. Generell gilt: Vor dem lauten Vorlesen sollten die Kinder immer die Möglichkeit bekommen, den jeweiligen Text für sich zu lesen, damit sie bei dem Bemühen, möglichst fehlerfrei vorzulesen, nicht den Sinn des Textes – das eigentlich Motivierende – „verpassen“ (vgl. Altenburg 2002, S. 1). Gerade weil individuelles Lesen die Fähigkeit zur Sinnentnahme noch nicht automatisch einschließt, sollten die Lehrkräfte gemeinsame Gespräche über das Gelesene zur Sicherung des Verständnisses in die Förderstunden fest integrieren. Erst wenn die Kinder das beim Lesen Erfasste benennen, es zu deuten versuchen und Bezüge zur eigenen Vorstellungs- und Erfahrungswelt herstellen, können sie zu einem tiefen Textverständnis gelangen. Diese „literarischen Gespräche“ können in der Gesamtgruppe, in Kleingruppen oder auch mit einzelnen Schülern geführt werden. Neben der Sicherung des Textverständnisses dienen sie auch der Reflexion über selbst Geschriebenes. So können die Lehrkräfte nach der Bearbeitung von einzelnen Schreibaufträgen durch die Kinder eine Art „Redaktionskonferenz“ einberufen, in der die Kinder ihre Beiträge vorstellen und im Anschluss gemeinsam darüber sprechen. Auf diese Weise gewinnen die Schülerinnen und Schüler neue Ideen zur inhaltlichen und sprachlichen Gestaltung und bereiten die Überarbeitung ihrer Texte vor. Darüber hinaus erfüllen die Gespräche die wichtige Funktion, das Ausdrucksvermögen der Kinder in der mündlichen Kommunikation zu verbessern. Gerade die Atmosphäre der Kleingruppe sollte die Kinder zu „öffentlichen“ Beiträgen ermutigen und ihnen eine gewisse Routine im Sprechen vor einer Gruppe vermitteln, die ihnen auch im Schulunterricht nach den Ferien zugute kommen wird.

Für die Leseförderung bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, muss ebenfalls Grundsätzliches beachtet werden. Westhoff beschreibt, dass beim Lesen in einer Fremdsprache weniger „Kenntnisse-aus-eigenem-Besitz“ (Westhoff 1987, S. 61) zur Verfügung stehen als beim Lesen in der Muttersprache. Dies trifft gleich auf mehrere Kenntnisse zu: über die Wahrscheinlichkeit von Buchstabenkombinationen, über den üblichen Verlauf von Sätzen,

über die Wahrscheinlichkeit von Wortkombinationen, über logische Strukturen und über die Welt. Weil der Umfang der „Kenntnisse-aus-eigenem-Besitz“ geringer ist, sind Leserinnen und Leser einer Fremdsprache für das Erkennen einer sinnvollen Einheit viel stärker auf visuelle Informationen angewiesen als Muttersprachler. Befragungen haben ergeben, dass Studierende, die in einer Fremdsprache lasen, zwar das Gefühl hatten, zu verstehen, was sie lasen, dabei aber meinten, jedes Mal den Faden zu verlieren (vgl. Westhoff, 1987, S. 63) Für die DaZ-Leseförderung ist zu beachten, die Schülerinnen und Schüler nicht zu einem „Wort-für-Wort-Lesen“ mit dem Anspruch, jedes Wort richtig zu lesen, anzuleiten. Dieser Stil erschwert es, die wortübergreifende Redundanz eines Textes zu nutzen und führt so zur Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses. Besser ist es, die Schülerinnen und Schüler zu konstruktivem „Raten“ zu ermuntern, weil Eigenkenntnisse so optimal eingesetzt werden. Fehler sollten nicht sofort verbessert werden, weil dies den Lernenden dazu bringt, Wort für Wort zu lesen. So lernt er nicht, eigene Hypothesen zu testen. Innerhalb der Lernaktivitäten sollte eine Phase eingerichtet werden, in der die Lernenden berichten, wie sie zu einer Hypothese gekommen sind, welche Indizien sie genutzt haben usw. Laut Westhoff soll diese „verbale Phase“ erst unterbleiben, wenn eine Strategie fließend und ohne Mühe ausgeführt werden kann (vgl. Westhoff 1987, S. 85). Allgemein empfiehlt es sich, die Lernenden möglichst viel Leseerfahrung machen zu lassen, die ihnen Gelegenheit gibt, oft Hypothesen zu bilden und zu prüfen. Geeignete Texte sollten ein ausgewogenes Verhältnis zwischen bekannten und neuen Informationen haben, damit es den Lernenden möglich ist, ein unbekanntes Element zu erraten.

Zu den Grundsätzen in der Leseförderung zählt auch die Einräumung freier Lesezeiten, in denen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zum individuellen Stöbern in Büchern und zum Austausch ihrer Leseerfahrungen mit anderen bekommen. Diesem Aspekt widmet sich Kapitel 6 2.3.

#### **5.4 Umgang mit Mehrsprachigkeit**

Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Lebensentwürfen und Sprachen erfordert die Gestaltung eines erfahrungsoffenen, differenzierten und schülerzentrierten Unterrichts. Klafki/Stöcker (1991)

zufolge kann nach sechs verschiedenen Aspekten differenziert werden, dies sind Stoffumfang/Zeitaufwand, Komplexitätsgrad, Anzahl der notwendigen Durchgänge im Hinblick auf das Verstehen, Grad der Selbständigkeit, verschiedene methodische oder inhaltliche Zugänge und Kooperationsfähigkeit. Sennlaub betont, dass Differenzierung aber nicht zur Vereinzelnung führen dürfe: „Obwohl die Kinder nicht das gleiche lesen und obwohl sie unterschiedliche Aufgaben bearbeiten, darf die Klasse nicht auseinanderdriften. Stets sollen starke und schwache Leser auf irgendeine Weise zusammengeführt werden. Alle Kinder leisten den ihnen möglichen Beitrag zum Gelingen des gemeinsamen Vorhabens.“ (Sennlaub 1995, S. 18.).

Beim gemeinsamen Unterrichten von Kindern deutscher und anderer Herkunftssprachen ist ferner wichtig, immer wieder Situationen zu schaffen, in denen andere Sprachen, die einige Kinder mehr oder weniger gut kennen, thematisiert werden. Durch Spiele oder Sprachvergleiche kann die sprachliche und kulturelle Vielfalt bewusst gemacht und erlebt werden. Da die Lehrkräfte über das Sprachvermögen der Kinder in den Erstsprachen informiert sind, können sie diese um Beispiele für Redewendungen in ihrer Herkunftssprache oder eine Übersetzung bitten. Dies erfordert eine aufmerksame Haltung der Lehrkräfte, um Situationen nutzen zu können, die Sprachvergleiche passend einbinden und nicht „konstruiert“ erscheinen lassen.

Wie schon an anderer Stelle beschrieben, sollen die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Lerngruppe auch Einfluss auf die Auswahl der Texte nehmen. In die Auswahl fließt ferner die Überlegung ein, wie die Texte im szenischen Spiel umgesetzt werden können, um über Sprechen und Handeln von den Kindern noch besser verstanden zu werden. Karin Babbe, Leiterin der theaterbetonten Erika-Mann-Grundschule in Berlin, liefert nützliche Vorschläge, wie Lesen und Spielen in einem handlungs- und erfahrungsorientierten Unterricht so verbunden werden können, dass Kinder anderer Herkunftssprachen davon besonders profitieren (vgl. Babbe 2006, S. 36ff). Besonders nachahmenswert erscheint ihr Vorschlag, ein Buch oder einen längeren Text erst gemeinsam zu lesen und dann in Szenen zu gliedern, die von den Kindern durch das Erfinden von Sätzen („Werbesätze“, „Klagesätze“) und Improvisati-

on schauspielerisch umgesetzt werden. Die Kinder können den Umgang mit Sprache so in konkreten, Sinn und Spaß vermittelnden Sprachverwendungssituationen üben. Eine Verknüpfung von Lese- und Grammatikförderung lässt sich über die szenische Umsetzung von Gedichten bewerkstelligen. Babbe beschreibt, wie Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Muttersprachen die Bedeutungsunterschiede der im Gedicht vorkommenden deutschen Verben dadurch erfahren, dass sie diese erst beim Sprechen, Brüllen, Flüstern silbisch durchgliedern und danach in unterschiedlichen Bewegungen ausdrücken (vgl. Babbe 2006, S. 36f.).

## **6 Die Leseförderung im Sprachcamp**

Nach den theoretischen Hintergründen zum Lesen und den Fördermöglichkeiten im Leselernprozess sollen nun konkrete Maßnahmen und Vermittlungsvariablen für die Lernsituation im Sprachcamp vorgestellt werden. Dabei geht es im ersten Teil um die Bedeutung der Lesemotivation und wie sich diese durch spezifische Aufgabenstellungen in der Forscherwerkstatt, aber auch durch die Gestaltung einer „Lesekultur“ im Camp herstellen lässt. Hier soll die Verzahnung von Lesefördermaßnahmen, freien Lesezeiten und abendlichem Vorlesen unter Einbeziehung des theaterpädagogischen Ansatzes deutlich werden.

Im Unterkapitel „Methoden und Übungsformen“ werden anhand des Übungsmaterials „Lesen. Das Training“ Vorschläge zur konkreten Vermittlung von Lesefertigkeiten und -strategien gemacht und Übungsformen zum Training der Lesegeläufigkeit vorgestellt. Anschließend werden Möglichkeiten zur Verzahnung von Lesen und Schreiben durch den Einsatz eines Lese-Theater-Tagebuchs und produktiver Schreibverfahren dargestellt.

### **6.1 Lesemotivation und Lesekultur**

(Leistungs-) Motivation wird nach Atkinson als Ergebnis eines Konfliktes zwischen Annäherungs- und Vermeidungstendenz aufgefasst (vgl. Zimbardo/Gerrig 1999, S. 320). Ob eine Person eine Herausforderung – wie das Lesen eines Buches – in Angriff nimmt oder ihr aus dem Weg geht, ist abhängig von „Hoffnung auf Erfolg“ mit dem nachfolgenden Gefühl von Stolz bzw. „Furcht vor Misserfolg“ und dem damit verbundenen Gefühl des Versagens. So findet

ein leistungsmotiviertes Handeln dann statt, wenn die Tendenz „Hoffnung auf Erfolg“ die Tendenz „Furcht vor Misserfolg“ überwiegt. Demzufolge ist es für das Lesen in der Forscherwerkstatt Sprache wichtig, die Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu motivieren, indem sie Lese-Aufgaben bzw. Lektüren erhalten, die sie bearbeiten und bewältigen können. Lernpsychologisch kann diese Annäherung gezielt unterstützt werden. Spitzer (2003) nennt eine Reihe von Faktoren, die die intrinsische (Lese-) Motivation fördern: Beispielsweise erhöhen Informationen, die die subjektive Vorerwartung der Kinder positiv übertreffen und die sie für sich als relevant und sinnvoll verbuchen, die Motivation. Für die Leseförderung bedeutet dies, dass die von der Lehrperson eingebrachte Lektüre für die Schülerinnen und Schüler „besser als erwartet“ sein muss. Dies gilt sowohl für den Inhalt des Buches (und muss entsprechend auch in den abendlichen Vorlesestunden beachtet werden!) als auch für den methodischen Umgang. Motivationsförderlich ist außerdem eine positive (Lern-) Atmosphäre, die durch persönliche Zuwendung und das Gefühl des Ernstgenommenseins gekennzeichnet ist. Außerdem ist wünschenswert, die Mitbestimmungs- und Verantwortungsbereiche der Schülerinnen und Schüler durch offene Unterrichtsarrangements zu erweitern (vgl. Spitzer 2003, S. 177 und 192). Überdies betont Spitzer die soziale Komponente des Lernens als elementaren Motivationsfaktor: „(Motivation entsteht) immer dann, wenn positive Erfahrungen (mit Gelerntem) gemacht werden. Dieser Mechanismus ist wesentlich für das Lernen der verschiedensten Dinge, wobei klar sein muss, dass für den Menschen die positive Erfahrung schlechthin in positiven Sozialkontakten besteht“ (ebd., S. 181). Die Forscherwerkstatt Sprache muss also Raum für positive Sozialkontakte beim Umgang mit Texten bieten. Diese Forderung bezieht sich nicht nur auf die Interaktion der Kinder untereinander, sondern auch auf den Schüler-Lehrer-Kontakt, denn diesem wird aus lernpsychologischer Sicht eine enorme Bedeutung beigemessen. Spitzer betont die Vorbildfunktion des Lehrers in Bezug auf Schülermotivation: Nur wenn der Lehrer selbst von der Sache – hier also dem Lesen – wirklich begeistert ist, wird sich diese Begeisterung auf die Schüler übertragen und der Funke überspringen. Für Spitzer ist „die Person des Lehrers [...] dessen stärkstes Medium“ (ebd., S. 193). Dass sich die Erwachsenen auch selbst als Leser zu erkennen geben, wurde schon in Kapitel 3.1 bei der Beschreibung

der abendlichen Vorlesestunden als besonders wichtig für die Entwicklung der kindlichen Lesemotivation beschrieben. Der sinnlich-unterhaltende Aspekt des Lesens soll jedoch nicht den Abendstunden vorbehalten bleiben, sondern im Camp möglichst immer und überall spürbar sein. Die Sprachcamps sollten eine eigene „Lesekultur“ entfalten, zu der eine allgemeine Wertschätzung des genießenden, interessengetriebenen Lesens auch ohne didaktische Aufbereitung und unterrichtliche Verwertung gehört. Um eine Lesekultur zu etablieren, bedarf es eines dem Lesen vorbehaltenen Ortes und eines Zeitrahmens, die Kindern ungestörte Zeit einräumen, um sich in ein Buch zu verlieren, um in Büchern zu stöbern oder sie anzulesen. Gerade im Sprachcamp sollen die Kinder Gelegenheit zum selbstvergessenen Lesen erhalten, sollen ihre Lektüren selbst auswählen und deren Vielfalt erfahren können, um eigene Leseinteressen zu entwickeln. Weil die freie Verfügbarkeit von Büchern zu den zentralen Bedingungen des Lesens gehört, sollte in jedem Camp an prominenter Stelle eine abwechslungsreich ausgestattete Bücherkiste stehen, auf die die Kinder außerhalb der Unterrichtszeiten immer freien Zugriff haben (zur Zusammensetzung der Bücherkiste vgl. Kapitel 6.3.1).<sup>35</sup> Die Kiste sollte an einem ruhigen Platz aufgestellt sein, der mit gemütlicher Atmosphäre zum Lesen einlädt. Empfehlenswert wäre ein Leseteppich mit Kissen oder Polstern, auf dem mehrere Leser gleichzeitig Platz finden, ohne sich gegenseitig in die Quere zu kommen. Um das beim Lesen von phantastischer Literatur gesuchte „Eintauchen in andere Welten“ symbolisch zu unterstreichen und dem Lesort einen zusätzlichen optischen Reiz zu verleihen, wäre auch ein „Lesezelt“ oder eine „Lesehöhle“ vorstellbar. Diese müssten aber für das Lesen geeignete Lichtverhältnisse gewährleisten und einer festen „Lesezeltordnung“ unterliegen (bspw. „es wird nicht getobt oder Krach gemacht“), zu deren Einhaltung sich alle Kinder selbst verpflichten.<sup>36</sup>

Elementar für die Lesekultur ist darüber hinaus, dass die Kinder auch in den freien Lesezeiten Anregung und Begleitung finden und zum Gebrauch der

---

<sup>35</sup> Die Organisation der Bücherkisten könnte in Anlehnung an die Maßnahmen der BSS zur Leseförderung an Hamburger Schulen (B22-45 vom 31.08..2005) erfolgen, Siehe „Blockausleihe“ bei den HÖB.

<sup>36</sup> Denkbar wäre darüber hinaus auch die Einrichtung einer zusätzlichen „Lauschecke“, in der Hörspiele bzw. Hörbücher (evt. über Kopfhörer) abgespielt werden können.

verschiedenen Bücher animiert werden (vgl. Bertschi-Kaufmann 2002, S. 7). Eine Studie zur Entwicklung von Lesemotivation bei Grundschulern der Universität Erfurt, an der im Mai/ Juni 2001 rund 1200 Schüler der Klassen 2-4 von 24 Erfurter Grundschulen sowie deren Eltern und Deutschlehrer teilnahmen, bestätigt, welche große Bedeutung Kinder dem Gespräch über das Gelesene beimessen, wobei Freunde als bevorzugte Gesprächspartner genannt werden (vgl. Erfurter Studie 2005, S. 14). Dem Bedürfnis der Schüler nach Kommunikation über Gelesenes sollte also im Sprachcamp Rechnung getragen werden, indem es produktiv genutzt wird. Die Schülerinnen und Schüler sollten in diesen Gesprächen auch dazu angeregt werden, Ideen zur Umsetzung von Gelesenem für das szenische Spiel zu entwickeln und bei der Umsetzung Unterstützung finden.

Beim abendlichen Vorlesen (vgl. Kapitel 3.3) sollten die Vorleser/innen bedenken, dass Leseinteresse bei den Schülern nicht unbedingt vorausgesetzt werden, aber mit netten Ideen durchaus generiert werden kann. Bevor mit der eigentlichen Lektüre begonnen wird, können z.B. Rätsel- oder Quizspiele Interesse für den Inhalt des Buches wecken und eine Gesprächsbasis schaffen. Gerade in der Arbeit mit Grundschulkindern empfiehlt es sich, klassische Spiele aus der Jugendarbeit umzufunktionieren und für einen spielerisch-kreativen Umgang mit Texten nutzbar zu machen. Spannung und Aufmerksamkeit wird z.B. erzeugt, wenn die Vorleserin oder der Vorleser eine Flaschenpost mitbringt, die mit Papierröllchen gefüllt ist. Darin können sich Gedichte, Bilder oder Textausschnitte verbergen, die Hinweise auf eine Erzählung oder Buch liefern. Viele nützliche Spielideen, die etwas abgewandelt auch vor dem Lesen zu „Eisbrechern“ werden können, liefert die Website [www.praxis-jugendarbeit.de](http://www.praxis-jugendarbeit.de).<sup>37</sup> Um (ganz ohne Vorbereitung) einen ersten Zugang zum Buch zu schaffen und trotzdem Anlass zu Spekulationen über In-

---

<sup>37</sup> Buchtipps unter: <http://www.praxis-jugendarbeit.de/buecher/spiele-jugendarbeit-andachten-buecher.html#Spielebuch>. In der Fachliteratur zur Unterrichtsgestaltung finden sich viele Ideen, um Leseinteresse zu generieren und gleichzeitig die Einstellung und das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln. Im Anhang werden exemplarisch die spielerischen Zugänge „Meinungsbarometer“ und „Staffel-Lauf“ beschrieben, die auch auf Lehrerfortbildungen empfohlen werden.

halt und Handlungsverlauf zu geben, könnte die Vorleserin oder der Vorleser den Kindern das Titelbild eines Buches ohne Autor und Titelangabe vorlegen. Ist dort eine Person abgebildet, lässt sich zu dieser eine Biografie erfinden oder es lassen sich auf diese Weise Hypothesen über die Ereignisse der Erzählung aufstellen. Im Verlauf des Vorlesens kann dann überprüft werden, ob die Vermutungen eintreffen. Während des Vorlesens sollten Zwischenfragen, mit denen Kinder ihr Verständnis sichern, oder „wichtige“ Anmerkungen unbedingt zugelassen werden. Wo es sich anbietet, könnten auch schon während des Lesens Ideen für denkbare szenische Umsetzungen „gesponnen“ werden. Gerade Dialoge könnten anstellen des klassischen Vorlesens auch gelegentlich „gespielt“ werden.

## **6.2 Methoden und Übungsformen**

Anknüpfend an die lesetheoretischen Grundlagen aus Kapitel 5 „Lesen“ sollen nun konkrete Schlussfolgerungen zur praktischen Umsetzung in einem dreiwöchigen Förderlehrgang gezogen werden. Zunächst wird erläutert, wie die drei Säulen im empfohlenen Leseförderprogramm „Lesen. Das Training.“ im Einzelnen aufgebaut sind (welche Übungen, welche Strategien etc.) und wie sich ganz konkret damit arbeiten lässt. Im Anschluss werden produktive Verfahren zur stärkeren Verzahnung von Lesen und Schreiben und ihre Bedeutung für die Leseförderung vorgestellt. Neben diversen Übungsbeispielen wird die Methode des Lesetagebuchs, die im Ferienkurs eine wichtige Rolle einnehmen sollte, detailliert dargestellt. Im letzten Kapitel dieses Abschnitts geht es um die Bedeutung der Lesemotivation und geeignete Maßnahmen zu deren Förderung. Zu den drei Schwerpunkten werden diverse Vorschläge zum methodischen Vorgehen sowie Übungsbeispiele geliefert. Auf dieser Grundlage ist das Campteam aufgefordert, die individuellen Lehrgänge zu planen, die empfohlenen Materialien kritisch zu prüfen und weiteres geeignetes Material auszuwählen oder selbst zu erstellen.

### **6.2.1 Arbeiten mit dem Konzept „Lesen. Das Training.“**

Das Leseförderprogramm „Lesen. Das Training.“ gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, zu Beginn des Kurses anhand von Beobachtungs-

bögen ihr eigenes Können einzuschätzen. Auf der Grundlage dieser Selbsteinstufung sollten die Förderlehrerinnen und -lehrer zusammen mit den Kindern individuelle Trainingspläne aufstellen. Innerhalb der Lerngruppe könnten auch Teams gebildet werden, die (für einen gewissen Zeitraum) zusammen üben. Um an ihrer Lesegeläufigkeit arbeiten zu können, sollten sich die Kinder zeitweise in Zweiergruppen zusammenfinden.

Bevor mit der Überprüfung und Entwicklung der elementaren Lesefertigkeiten begonnen werden kann, sollten die Lehrkräfte mit ihrer Lerngruppe den Aufbau des Übungsheftes besprechen oder – falls sie lieber nur einzelne Übungen daraus verwenden wollen – ungewohnte Aufgabenformate gemeinsam mit den Kindern ansehen. Gerade bei schwächeren Lesern sollte sich die Lehrkraft immer vergewissern, dass die Arbeitsanweisungen auch wirklich verstanden wurden. Dazu ließe sich als Regel einführen, dass sich die Kinder anfangs immer gegenseitig die Aufgaben erklären. Die Förderlehrerinnen und -lehrer sollten sicherstellen, dass den Kindern die Ziele des Trainings bekannt sind und ihnen einleuchten. Ferner empfiehlt es sich, die Struktur des Kurses offen zu legen (Tagesziele, Wochenziele etc.) und auch zur Diskussion zu stellen.

#### 6.2.1.1 Training von Lesefertigkeiten

Der Ferienkurs beginnt mit dem Einüben elementarer Lesefertigkeiten. Trainiert wird die Wahrnehmung von Textelementen: die Worterkennung und das Erfassen, Verbinden und Verstehen von Texteinheiten (Wortgruppen, Sätzen, Textteilen). Die Schülerinnen und Schüler steigen mit einfachen Wahrnehmungsübungen ein (genaues Schauen, schnelles Springen mit den Augen, Sehfläche und Blickspanne erweitern) und üben im Anschluss vier Fertigungsbereiche. Zunächst wird genaues Lesen trainiert: Die Schülerinnen und Schüler lernen, Unvollständiges zu ergänzen, Fehlerhaftes zu erkennen und sich beim Lesen nicht durch Störelemente ablenken zu lassen. Danach wird geübt, Wörter immer schneller zu lesen. Die Kinder trainieren, Buchstabengruppen und Wortteile auf einen Blick zu erfassen, Wörter schnell zu erkennen und ihre Bedeutungen zu realisieren. Im dritten Fertigungsbereich geht es darum, Sätze als Ganzes wahrzunehmen. Die Kinder arbeiten daran, Satzteil-

le richtig zu verbinden und einzufügen, Wörter im Satz richtig zu verbinden und Sätze (auch Redewendungen und Scherzfragen) zu ordnen. Zum Abschluss des Lesefertigkeitstrainings steht das Lesen und Verstehen von Textteilen auf dem Programm. Dazu lernen die Kinder, unvollständige Texte genau zu lesen und passend zu ergänzen, Falschaussagen im Textzusammenhang zu bemerken (z.B. durch den Vergleich von Bild und Text) und zusammengehörige Textteile zu erkennen.

#### 6.2.1.2 Training von Lesestrategien

Im Lesestrategietraining, das einsetzen sollte, wenn die Kinder die grundlegenden Lesefertigkeiten einigermaßen sicher beherrschen, lernen die Schülerinnen und Schüler, dass es darauf ankommt, geplant und reflektierend mit Texten umzugehen und auf Verstehensschwierigkeiten bewusst und systematisch zu reagieren. Dazu werden sechs Strategien mit jeweils drei Schritten eingeübt. Die Reihenfolge der Strategien folgt den Phasen des Leseprozesses.

Unter der Einstiegsfrage „Was erkennst du auf den ersten Blick?“ dient die erste Strategie der Vorbereitung des Lese- und Verstehensprozesses, über die sich die Lektüre eines Textes erleichtern lässt. Aufgeteilt in mehrere kleine Übungen lernen die Kinder, einen Text zu überblicken und Vermutungen zum Inhalt zu äußern, an ihre bisherigen Lese-/Vorleseerfahrungen anzuknüpfen und sich ihre Leseerwartungen bewusst zu machen.

Als zweite Strategie sollten die Kinder lernen, einen Text erst einmal zur Orientierung zu überfliegen und sich daraufhin Gedanken zu machen. Worum geht es im Text? Was ist das für ein Text (z.B. eine Geschichte, ein Zeitungsartikel, ein Lexikonartikel)? Wie lese ich den Text am besten? Dieses schnelle Sichten ist auch für die erfolgreiche Nutzung elektronischer Medien besonders wichtig.

Ziel der dritten Strategie ist es, dass die Kinder lernen, wie sie mit Verstehensproblemen umgehen können. Oft konzentrieren sich Leser zu stark auf das Nichtverstandene statt auf das, was verstanden wurde. Durch das Markieren jener Stellen, die auf Anhieb verstanden wurden, wird den Schülerinnen

nen und Schülern bewusst, dass es meist nur Teile eines Satzes oder einzelne Wörter sind, die sie beim ersten Lesen nicht verstehen. Aus dem Kontext des Verstandenen lassen sich die übrigen Verstehensprobleme sehr oft lösen. Unbekannte Wörter, die für das Textverständnis wichtig erscheinen, können im Wörterbuch nachgeschlagen werden.

Unter dem Motto „Was ist besonders wichtig?“ lernen die Schülerinnen und Schüler mit der Strategie 4, die Kernaussagen eines Textes herauszufiltern. Um dahin zu gelangen, üben die Kinder, Texte zunächst in Sinnabschnitte zu gliedern und diesen die besonders wichtigen Wörter und Sätze zu entnehmen (anstreichen). Ziel ist es, die Kernaussage eines jedes Abschnitts zu ermitteln.

Die 5. Strategie ist das Zusammenfassen des Gelesenen mit dem Ziel, das Verstandene zu ordnen und zu sichern. Im Übungsmaterial von „Lesen. Das Training.“ werden drei Arten der Zusammenfassung vorgestellt (Geschichtenschema, W-Fragen-Tabelle und Baumgrafik), die bei literarischen oder Sachtexten eingesetzt werden können. Nachdem sie die unterschiedlichen Methoden kennen gelernt haben, lernen die Kinder zu entscheiden, welches Vorgehen sich für welchen Text anbietet.

Als letzte Strategie dient die reflektierende Nachbereitung des Textes. Die Kinder lernen zu beurteilen, warum ihnen ein Text gefallen hat oder warum nicht, ob das Lesen anstrengend war und denken darüber nach, wie und wozu der Text genutzt werden könnte. Zur Aneignung dieser Strategie gehört es auch zu lernen, wie man eine Leseempfehlung schreibt.

Pro Tag sollte nicht mehr als eine Strategie neu eingeführt werden. Vielmehr ist es empfehlenswert, eine gerade gelernte Strategie in den nächsten Tagen anhand unterschiedlicher Texte zu erproben, um sie mit der Zeit zu automatisieren.

#### 6.2.1.3 Training von Lesegeläufigkeit

Als wichtige Voraussetzung für das Leseverstehen soll im Ferienkurs auch die Lesegeläufigkeit bewusst gemacht und durch wiederholtes, protokolliertes

Vorlesen gezielt trainiert werden. Die Schülerinnen und Schüler lesen einem Partner oder einer Partnerin kurze Texte vor. Der Zuhörer protokolliert das Lesen in einem Protokollheft und hält nach Vereinbarung Verbesserungsmöglichkeiten in den Bereichen Tempo, Lautstärke, Genauigkeit, Flüssigkeit, Verständlichkeit und Ausdruck fest. Anders als bei anderen Formen des lauten Vorlesens im Unterricht, ist die zuhörende Person in der „Lesepartnerschaft“ genauso aktiv wie die lesende. Durch die Zweiersonnenituation muss sich auch kein Kind bloßgestellt fühlen, wenn es stockend oder abgehackt liest. Leser und Zuhörer wechseln sich regelmäßig ab. Die Paare können nach einiger Zeit auch neu zusammengestellt werden, wobei sich die Kinder auch selbständig neue Lesepartner suchen können. Für das Förderprogramm „Lesen. Das Training“ wurden Kurztexkte (literarische Texte und Sachtexte) ausgewählt, die sich speziell für solche Lesesequenzen eignen und bei der Zielgruppe auf Interesse stoßen dürften. Die Fortschritte, die fortlaufend in Leseprotokollen festgehalten werden, könnten als eine Art „Lesebiografie“ auch ins Lesetagebuch aufgenommen werden. Vor dem Beginn der Übungen sollten die Lesenden und Zuhörenden genau mit dem Ablauf und des Zielen vertraut gemacht werden. Dazu gehört auch, die Kinder zwar zum flüssigen Lesen, nicht aber zum „Rasen“ durch einen Text zu ermutigen. Vor dem Vorlesen sollten die Kinder immer Zeit bekommen, den Text in Ruhe leise zu lesen und vorzubereiten.

### **6.2.2 Einsatz eines „Lese-Theater-Tagebuchs“ und produktiver Schreibaufgaben in der Leseförderung**

Eine Verknüpfung von Lesen und Schreiben wird in diesem Konzept nicht gefordert, „damit auch mal geschrieben wird“. Vielmehr ist eine produktive schriftliche Auseinandersetzung mit den Inhalten einer Lektüre als unabdingbar für ein vertiefendes Textverständnis anzusehen, wie im Folgenden noch näher erläutert wird. Unter Berücksichtigung der Altersgruppe, der situativen Bedingungen eines Ferienkurses und des Anspruchs, die Kinder für das Lesen wirklich begeistern zu wollen, wird empfohlen, das Lesetraining mit einem „Lesetagebuch“ methodisch zu unterstützen.

Ein Lesetagebuch dient dazu, Erfahrungen und Eindrücke durch Bücher festzuhalten und dabei den Tagebuchschreiber zur Kommunikation mit sich selbst anzuregen (vgl. Hintz 2002). Dabei wird eine individuelle Auseinandersetzung mit der Lektüre und dem eigenen Lese- und Lernprozess angestrebt, in die auch sehr persönliche Gedanken und Gefühle einfließen können. In der Arbeit mit dem Lesetagebuch sind also in erster Linie nicht das Ergebnis, sondern der Lese- und Schreibprozess und die Reflexion darüber von Bedeutung. Der Rahmenplan für den Deutschunterricht in Hamburger Grundschulen empfiehlt das Lesetagebuch als geeignetes Arbeitsmittel für die Textrezeption und -deutung (vgl. Rahmenplan, Arbeitsbereich Lesen). Mit dieser Methode können die Schülerinnen und Schüler ihre Leseindrücke äußern und aufbewahren, Erzählformen und -muster selbst schreibend ausprobieren und damit ihre eigenen Sprachmöglichkeiten erweitern. Schuster betont, es sei zu beachten, dass die Schülerinnen und Schüler „ihre Gedanken, Gefühle, Deutungsansätze, Schwierigkeiten und Probleme nicht erst am Schluss niederschreiben, sondern jeweils nach einer Lese-Phase, so dass die Subjektivität des Schülers voll zum Tragen kommt“ (Schuster 1999, S. 79). Die Arbeit im Lesetagebuch soll eine vertiefende Beschäftigung mit der Lektüre ermöglichen (auch im Hinblick auf sprachliche und formale Auffälligkeiten und deren Wirkung) und Raum für kreative Bearbeitung des Gelesenen schaffen. Die Kinder schreiben also einmal zu vorgegebenen Aufgabenstellungen (die eine Binnendifferenzierung ermöglichen), erhalten aber auch Gelegenheit zum freien, assoziativen Schreiben und Gestalten (Notizen, Verse, Skizzen, Bilder, Collagen etc.).<sup>38</sup> Bezogen auf die Sprachförderung im Camp bietet es sich an, die Arbeit im Lesetagebuch nicht auf den Förderbereich Lesen zu beschränken, sondern anhand des Tagebuchs über den gesamten Lernprozess zu reflektieren, also auch das Grammatiktraining und die theaterpädagogische Arbeit einzubeziehen. Auf diese Weise können die Lernbereiche sinnvoll verzahnt werden: Es wird gelesen, und dann werden Textabschnitte für das sze-

---

<sup>38</sup> Das Führen eines Lesetagebuchs kann von der Gestaltung einer sog. „Lesekiste“ begleitet werden, einem Schuhkarton o.Ä., der im Verlauf eines Leseprozesses passend zum Buch gestaltet und mit geeigneten Gegenständen gefüllt wird. Anschließend kann das entsprechende Buch mithilfe der Lesekiste anderen vorgestellt werden (vgl. [www.lesefoerderung.de/knobloch.htm](http://www.lesefoerderung.de/knobloch.htm)).

nische Spiel umgeschrieben, nach dem Theaterspiel wird im Tagebuch über die Erfahrungen reflektiert und dieses dann wiederum im Grammatikunterricht vorgelesen usw.

Bevor die Schülerinnen und Schüler mit dem „Lese-Theater-Tagebuch“ arbeiten können, müssen sie in einer Einstiegsstunde mit der Methode vertraut gemacht werden. Über eine gemeinsame Sammlung von möglichen Themen und Gestaltungsformen im Werkstattgespräch kann das Interesse der Kinder an der Methode geweckt werden, wobei die Betrachtung einiger Lesetagebücher, die die Lehrkraft mitbringt, zur Vermittlung einer plastischen Vorstellung von den zu erwartenden Endprodukten beiträgt (hier eignet sich z.B. die Präsentation eines „Tapetenbuchs“).

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Tagebücher auch als Anlässe, sich über das Gelesene und Gespielte austauschen zu können, erkennen und die Vorteile solcher Gespräche nachvollziehen. In einem Gespräch über mögliche Aufgabenstellungen erfahren die Kinder, dass z.B. über Steckbriefe eine Annäherung an Figuren möglich wird (und dass sich diese dann besser „nachspielen“ lassen) oder dass sich an besonders spannenden Stellen schriftlich mutmaßen lässt, was als nächstes passieren könnte (dies ließe sich auch als „Regieanweisung“ formulieren).<sup>39</sup> Solche „handlungs- und produktionsorientierten Verfahren“, mit denen die Schüler selbst produktiv tätig werden, indem sie Texte ergänzen, umschreiben, imitieren, antizipieren, szenisch umsetzen und in andere Medien transformieren, dienen einem vertiefenden Textverständnis und werden der Grundeinsicht gerecht, dass Lesemotivation nur darüber entwickelt werden kann, dass sich die Schülerinnen und Schüler in hohem Maße sinnlich, selbstbestimmt und eigenproduktiv mit Texten auseinandersetzen (vgl. Haas 1993, S. 728). Dies entspricht auch den Erkenntnis-

---

<sup>39</sup> Bevor mit dem Tagebuch gearbeitet wird, sollten Kinder und Lehrkraft gemeinsam Regeln aufstellen, wie mit den Tagebüchern umgegangen werden soll. Dazu muss geklärt werden, wie viel „Privatsphäre“ den Schreiberinnen und Schreibern eingeräumt werden soll, welche Anforderungen an orthographische Richtigkeit und „Heftführung“ gestellt werden (und warum es im Lesetagebuch mehr Freiheiten geben könnte) und wie entschieden wird, ob Beiträge vorgetragen werden sollten oder nicht. Diese Regeln sind bedeutsam, um den Kindern Sicherheit im kreativen, persönlichen Schreiben zu geben.

sen der Studie „Öffentliche Bibliothek und Schule“ der Bertelsmann Stiftung, die eine Leseförderung „weg von der gängigen Interpretationspraxis hin zur kreativen produktions- und handlungsorientierten Umgangsformen mit Literatur“ (Bertelsmann, 10 Thesen) fordert. Handlungs- und produktionsorientierte Aufgabenstellungen, die sich sehr gut im, aber auch außerhalb des Tagebuchs bearbeiten lassen, sollen die Schülerinnen und Schüler zur vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Text herausfordern. Für das vertiefte Verstehen reicht es jedoch nicht, die vorgegebenen Inhalte umgestalten, weiterentwickeln oder szenisch umsetzen zu lassen. Ziel muss es sein, die Kinder zur kritischen Beobachtung ihrer eigenen Aktivitäten anzuregen, wobei ihnen zunehmend klar werden sollte (und zwar möglichst im Lese- und Theaterunterricht!), dass ihre Gestaltungsversuche Werkzeuge für das Textverstehen sind.

Der einfachste Typ der produktionsorientierten Verfahren besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler etwas in der Textvorlage Weggelassenes ergänzen sollen: Sie denken sich z. B. einen Titel zum Text aus, sie fügen einzelne geligte Wörter ein, sie verfassen einen fehlenden Schluss, eine ausgelassene Raum- oder Personenbeschreibung. Solche Vorgehensweisen lassen sich ohne großen Zeitaufwand in Form von einfachen und/oder anspruchsvolleren Arbeitsaufträgen realisieren.<sup>40</sup> Kinder, denen es schwer fällt, eine literarische Person zu beschreiben, könnten von der Lehrkraft als Hilfestellung Textschnipsel mit Informationen zu der Person erhalten, die sie dann sortieren und zu einem Steckbrief zusammenstellen. Aus diesen Schnipseln lassen sich auch die Beziehung der ausgewählten Figur zu anderen handelnden Personen beschreiben oder eine eigene Geschichte erzählen. Diesen „Aufgabenklassiker“ lassen sich in einfacher Form theaterbezogene Prägungen geben. So könnte eine Person aus einer Erzählung charakterisiert werden, damit sie eine Rolle in einem Theaterstück übernehmen könnte. Einfache Gespräche lassen sich zu langen Dialogen „ausfabulieren“, die dann szenisch umgesetzt werden können. Regieanweisungen zum Verhalten der Personen im Gespräch („lächelt“, „grimmig“, „aufbrausend“) können nachgespielt wer-

---

<sup>40</sup> Vgl. Kaspar Spinner unter: <http://www.didaktikdeutsch.de/lehre/ss06/Spinner.pdf>

den, was nicht nur die unterschiedliche Wirkung im Ausdruck unterstreicht, sondern gleichzeitig zum Begriffstraining wird.

Sehr förderlich für ein vertiefendes Textverstehen sind auch Schreibaufgaben, die Erweiterungen eines Textes verlangen. Ein bekanntes Beispiel dafür ist der Auftrag, sich den inneren Monolog, den eine Figur an einer bestimmten Textstelle führen könnte, auszudenken, was sich ebenfalls sehr gut vortragen bzw. nachspielen lässt. Das Schreiben von Briefen oder Träumen der Figuren ist diesem Vorgehen verwandt. Um eine Verbindung zum szenischen Spiel herzustellen, eignen sich z.B. Texterweiterungen, die sich auf die Beschreibung einer Bühne beziehen. Es lassen sich so auch Landschaftsbeschreibungen „umschreiben“: Wie viel Bühnenbild macht einen Wald, einen Jahrmarkt, eine Schule etc? Viele klassische Ideen lassen sich aus Günter Waldmanns „Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht“ (vgl. Literaturverzeichnis) entlehnen und für das Theater umwandeln.

### 6.3 Medien und Materialien

- Bücher- und Textauswahl (wird im Seminar erstellt)
- Hörbücher
- evtl. Einbeziehung eines Laptops: Programme „Leselilli“<sup>41</sup> und „Antolin“<sup>42</sup>
- Filme
- Spiele
- CD-Player

---

<sup>41</sup> Ein web-basiertes Leseförderungsprojekt der Stiftung Lesen, unter <http://www.primolo.de/dyn/9.asp?Aid=100&Avalidate=307689845&url=4755%2Easp&cache=48446>

<sup>42</sup> Antolin ist eine web-basierte Plattform für die Leseförderung und ein Buchportal für Kinder. Hier wählen Kinder eigenständig Buchtitel aus, die sie bereits gelesen haben oder noch lesen möchten. Nach dem Lesen beantworten sie dann mit Hilfe von Antolin Fragen zu dem jeweiligen Buch. Auf diese Weise fördert Antolin das sinnentnehmende Lesen und motiviert die Kinder, sich mit den Inhalten der gelesenen Werke auseinander zu setzen. [www.antolin.de](http://www.antolin.de)

- Evtl. Diktiergerät und/ oder Videokamera

### 6.3.1 Bücher- und Textauswahl

Die Bücherkiste sollte eine attraktive Auswahl an Bilderbüchern, literarischen Texten und Sachbüchern, aber auch Comics, Lexika, Gedichtbände und Kinderzeitschriften enthalten.<sup>43</sup> Bei der Buchauswahl müssen die unterschiedlichen Lesefähigkeiten der Kinder berücksichtigt werden (Buchumfang, Illustration, Schriftgröße), die kulturelle Vielfalt in der Gruppe, aber auch die unterschiedlichen Interessen von Mädchen und Jungen. Die Erfurter Untersuchung bestätigt, dass Grundschüler durchaus für das Lesen zu begeistern sind (Erfurter Studie 2005). Die Literatúrauswahl und die Art der Literaturbehandlung im Deutschunterricht gingen aber so an den Interessen der Schüler vorbei, dass das Interesse am Lesen im Laufe der Grundschulzeit stetig abnehme. Während die Lehrer oft „wahre Geschichten“ bevorzugten, antwortete über die Hälfte der Kinder auf die Frage „Welche Bücher/ Geschichten liest du gerne?“ mit Titeln aus dem Genre der Abenteuerliteratur. Auch Geschichten mit phantastischem Inhalt werden von Grundschulkindern bevorzugt. Graf beschreibt die Leselust der Kindheit im Wesentlichen als „Fantasiebefriedigung entwicklungstypischer Wünsche“ (Graf 2003, S.115), macht aber noch dezidierte Unterschiede in den Lesepräferenzen von Mädchen und Jungen aus. Bei Jungen dominiere der Abenteuer- und Kriminalroman, aber viele seien auch intensive Sachtextleser. Lesende Mädchen fühlten sich überwiegend zu fiktionalen Texten hingezogen.

Es ist davon auszugehen, dass zumindest ein Teil der Kinder aus schriftsprachfernen Milieus stammt. Genuneit (2001) empfiehlt, mit solchen Kindern zumindest ein Buch gemeinsam zu lesen, das Lesen und Schreiben thematisiert. Bücher solchen Inhalts machen deutlich, was Lesen- und Schreibenkönnen bedeutet, weisen aber auch auf Lese- und Schreibprobleme hin und zeigen ihren Lesern auf ermutigende Weise, dass es auch andere Menschen gibt, die trotz dieser Schwierigkeiten weiterlernen (ebd., S. 22f).

---

<sup>43</sup> Im Anhang findet sich eine Liste mit Kinderbüchern verschiedener Genres für die spezifische Altersgruppe.

Unter <http://www.beltz.de/buecher/lehrerbegleitmaterial.htm> finden sich Tipps zu inhaltlich anspruchsvolleren Klassenlektüren als Taschenbuch, zu denen es jeweils Arbeitshefte oder Lehrerbegleitmaterial gibt. Für die 3. Klasse werden empfohlen: „Zauberhafte Miss Wiss“, „Gefangen, Miss Wiss!“, „So ist das nämlich, Vicky“, „Mein Freund Ringo“, „Meine Oma lebt in Afrika“, „Nickel Vogelpfeifer“, „Im Land der Schokolade“, „Theo haut ab“ und „Deesie macht das schon“. Inhaltangaben und Kommentare zu den Büchern finden sich ebenfalls auf der Website (Rubrik: Bücher ab 8“).

### **6.3.2 Dokumentation**

Wird das „Lese-Theater-Tagebuch“ gleich zu Anfang eingeführt und in allen Förderbereichen verwendet, eignet es sich sehr gut als Dokumentationsinstrument. An früherer Stelle wurde der Vorschlag gemacht, zusätzlich zum Tagebuch mit den Kindern „Lesekisten“ anzulegen, d.h. gestaltete Kartons, in denen Gegenstände gesammelt werden, die den Lese- oder Lernprozess begleiten. Zur Dokumentation könnten diese Kisten fotografiert werden. Zusätzlich sollte alles archiviert werden, was im Förderunterricht produziert wird (ausgenommen reine Notizen/ Kladden): Plakate, Wandzeitungen o.a. sollten schon während des Kurses datiert und fotografiert werden, damit sie am Ende einzelne Schritte des Lernprozesses dokumentieren können. Schreibaufgaben, die die Kinder außerhalb des Tagebuchs ausführen, sollten ebenfalls in einer Mappe für Arbeitsblätter, Zeichnungen etc. gesammelt werden. Gesondert archiviert werden sollten alle Arbeitsblätter, die der Erhebung der Lernausgangslage oder der Lernkontrolle dienen.

### **6.3.3 Evaluation/ Lernkontrolle**

Abgesehen von den Verfahren zum Zwecke der Evaluation vor Beginn des Sprachcamps und am Ende der Förderung, können die Förderlehrerinnen und -lehrer auch einen Beitrag zur Evaluation der Lernentwicklung der Kinder leisten. Neben der Archivierung der Arbeitsergebnisse und ihrer Lernkontrollen, sollten sie Protokolle führen, in denen sie täglich Beobachtungen zur Lernentwicklung der Kinder notieren. Hier wäre es wünschenswert, dass sich die Sprachförderlehrkräfte mit den Theater- und Freizeitpädagogen austauschen,

da diese vielleicht abweichende Beobachtungen bezüglich der Lernentwicklung machen. In diese Berichte sollten auch Selbsteinschätzungen der Kinder hinsichtlich ihrer Lernentwicklung einfließen.

## **7 Schluss**

Das Konzept hat aufgezeigt, in welcher Form Sprachförderung in den Bereichen Grammatik und Leseförderung auf dem Hamburger Sprachcamp 2007 erfolgen soll. Die Umsetzung und die Feinplanung liegen in der Hand der Sprachförderlehrerinnen und Sprachförderlehrer, die auf die Freizeit mitfahren. Es wird ihre Aufgabe sein, die Vorgaben und Anregungen des Konzepts in die Tat umzusetzen. Dabei gilt es mit den Freizeitpädagoginnen und Freizeitpädagogen und den Theaterpädagoginnen und Theaterpädagogen zu kooperieren und ein für den jeweiligen Standort und die individuelle Gruppe der teilnehmenden Kinder passendes Angebot zu kreieren.

**Literatur**

Altenburg, Erika: Wege zum selbständigen Lesen– 10 Methoden der Texterschließung. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor 1991.

Altenburg, Erika: „Lesekompetenz – Nachdenken nach PISA“. In: Schulverwaltung NRW 3/2002. Carl Link Verlag Kronach 2002. S. 77-79.

Arslan, Feride: Sprachvermittlung von Anfang an. In: Praxis Grundschule. Heft 2: Sprache unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen. 2005, S. 12-18.

Babbe, Karin: Wie Kinder zu ihrer Sprache finden. Szenen aus dem Spielplan einer theaterbetonten Grundschule in Berlin. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 20: Sprachförderung für Migrantenkinder. 2006. S. 36-38.

Bartnizky, Horst: Sprachunterricht heute: Sprachdidaktik; Unterrichtsbeispiele; Planungsmodelle. Cornelsen Scriptor. Berlin 2000.

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht: Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. Schneider Verlag Hohengehren 2001.

Belke, Gerlind; Geck, Martin: Das Rumpelfax. Singen. Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Baltmannsweiler 2004.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich: Beschluss vom 15.10.2004. Luchterhand 2005. (<http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/faecher/deutsch/grundschule/>) [zitiert als: Bildungsstandards].

Bertelsmann Stiftung: Studie „Öffentliche Bibliothek und Schule“, 1995/96. Im Internet unter <http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/ZehnThesenzumLesen.pdf> [zitiert als: Bertelsmann-Studie 1995/96].

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Multimedia – ein Beitrag zur Leseförderung? In: Lesen und Schreiben im multimedialen Umfeld. Dokumentation der

Fachtagung des Modellvorhabens FiLiS Dortmund 2002 [zitiert: als Bertschi-Kaufmann, in FiLiS-Dokumentation 2002).

Bos, Wilfred u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Münster: Waxmann 2003.

Dalldorf, Petra; Frank-Flies, Renate: Was steht denn da? – Wie verstehst du das? Lesekompetenz mit literarischen Texten entwickeln und fördern. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Lesekompetenz. Hamburg 2004. S. 14-27.

Dehn, Mechthild, Franz-Josef Payrhuber, Gudrun Schulz und Kaspar H. Spinner: Lesesozialisation, Literaturunterricht und Leseförderung in der Schule. In: Bodo Franzmann u.a. (Hrsg.): Handbuch Lesen. München: Saur 1999. S. 568-637. [zitiert als: Handbuch Lesen].

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001.

Engelen, Bernhard: Grammatikunterricht in der Berufsschule. Thesen zur Diskussions. In: Sprache und Beruf 3/83. 1983. S. 3-13.

Engelen, Bernhard: Einführung in die Syntax der deutschen Sprache. Bd. I und II., Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 1984.

Fix, Martin: Die Rechtschreibung verbessern – Zur orthographischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Didaktik Deutsch, 7 (12), 2002, S. 39-55.

Fried, Lilian und Eva Briedigkeit: Sprachstandserhebungen. Verschiedene Verfahren in Kindergarten und Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 20: Sprachförderung für Migrantenkinder. 2006. S. 10-13.

Genuneit, Jürgen: Lesen- und Schreiben im Kinderbuch. Vorschläge zur Umsetzung eines Kinder- und Menschenrechtes in Deutschland. In: Grundschule Sprachen 4/2001. S. 22-25.

Genuneit, Jürgen: Pipi Langstrumpf & Co. In: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: Lesekompetenz. Hamburg 2004. S. 3-11.

Graf, Werner: Knick oder Kick in der Lektürebiografie? Die literarische Pubertät. In: Lesen und Schreiben. Schüler-Sonderheft. 2003. S. 114-116.

Glumpler, Edith: Ausländische Kinder lernen Deutsch: Lernvoraussetzungen, methodische Prinzipien, Projekte. Berlin: Cornelsen Scriptor, 1997.

Gogolin, Ingrid & Ursula Neumann (Hrsg.): Großstadt-Grundschule. Münster: Waxmann 1997.

Gogolin, Ingrid, Ursula Neumann und Hans-Joachim Roth (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann, 2006.

Gogolin, Ingrid & Sjaak Kroon (Hrsg.): „Man schreibt, wie man spricht“. Münster: Waxmann 2000.

Haas, Gerhard: Lesen und Schreiben. In: Beisbart, Ortwin u. a. (Hrsg.): Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser. Donauwörth 1993. S. 195-202.

Hamburger Sprachförderkonzept „Sprachförderung in den allgemeinbildenden Schulen“ („anlage-4-sprachfoerderung,property=source.pdf2) auf [www.hamburger-bildungsserver.de](http://www.hamburger-bildungsserver.de). [zitiert als: Hamburger Sprachförderkonzept]

Harnisch, Ulrike: Grammatische Progression – ein alter Hut? Zur Zweitsprachentwicklung türkischer Schulanfänger. In: Deutsch lernen 18 (4), 1993, S. 313 – 334.

Hintz, Ingrid: Andere Bücher hab ich nur gelesen, bei diesem muss ich nachdenken - Methoden lernen und anwenden mit dem Lesetagebuch. In: Praxis Deutsch 164/2000 „Methoden im Deutschunterricht“.

Hintz, Ingrid: Das Lesetagebuch. Hohengehren 2002.

Hurrelmann, Bettina; Elias, Sabine: Leseförderung in einer Medienkultur. In: Praxis Deutsch. Sonderheft „Leseförderung“. Seelze 1998. S. 3-7.

Hurrelmann, Bettina: Lesen. Lesen als Basiskompetenz in der Mediengesellschaft. In: Schüler 2003. Lesen und Schreiben. Seelze 2003. S. 4-10.

Jeuk, Stefan: Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder. In: Praxis Grundschule. Heft 2: Sprache unterrichten in mehrsprachigen Lerngruppen. 2005, S. 6-12.

Klafki, Wolfgang; Stöcker, Hermann: Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel 1991.

Knapp, Werner: Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Praxis Grundschule. Heft 5: Schulaufgabe: Gesundheit fördern. Nachdenken über Sprache(n). 1999, S. 30-35.

Krumm, Hans-Jürgen: Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: eviva 2001

Lehmann, Rainer H./ Peek, R./ Pieper, I. /von Stritzky, R.: Leseverständnis und Lesegewohnheiten deutscher Schüler und Schülerinnen. Weinheim/Basel 1995.

Mecheril, Paul & Thomas Quehl (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann 2006.

Nermerich, Miriam: Das Leseprotokoll und das Lesetagebuch im Deutschunterricht. Gefunden unter „Didaktik“ bei [www.lesepaedagogik.de](http://www.lesepaedagogik.de).

Neumann, Ursula: Ideenkiste. In: Die Grundschulzeitschrift. Heft 43/April 1991: Mehr Sprache für alle Kinder. S. 59-75

PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 - Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen 2002. [zitiert als: PISA 2000 – Länder]

Pommerin-Götze, Gabriele: Das Sommercamp Nürnberg 2005 „Wir machen eine Sprachrallye – Teil I. In: DaZ 1/2006. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Pommerin-Götze, Gabriele: Das Sommercamp Nürnberg 2005 „Wir machen eine Sprachrallye – Teil II. In: DaZ 2/2006. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Reich, Hans H.: Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens.“ In: Bildungsreformband 11: Anforderungen an Verfahren der Regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Hg. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Berlin 2005, S.121-169.

Richter, K.; Plath, M.: Lesemotivation in der Grundschule. Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim & München: Juventa 2005. [zitiert als: Erfurter Studie 2005]

Rosebrock, Cornelia: Lesesozialisation und Leseförderung - literarisches Leben in der Schule. In: M. Kämper-van den Boogaart (Hrsg.): Deutsch-Didaktik. Leitfaden für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor 2003. S. 153-174.

Rösch, Heidi: DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen: Konzeption für die Unterrichtskomponente des Projekts 2006a (nicht veröffentlicht).

Rösch, Heidi: DaZ-Reise im Jacobs-Sommercamp Bremen - ein kurzer Forschungsbericht. In: Ehlers, Swantje (Hg.): Sprachförderung und Literalität. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft 3 / 2006b, S. 99-111.

Rösch, Heidi: Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Hannover: Schroedel 2004.

Rösch, Heidi: Diagnostik und dann? Zugänge zur Grammatik. In: Praxis Grundschule. Heft 5: 2003, S. 44-47.

Runge, G.: Lesesozialisation in der Schule. Untersuchungen zum Einsatz von Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. Würzburg 1997.

Roth, Hans-Joachim: Praktische Gelingensbedingungen und theoretische Grundlagen des Zweit-Sprachunterrichts. In: Mecherin & Quehl 2006, S. 343-352.

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Bildungsverlag EINS. Troisdorf/Orell Füssli Verlag: Zürich 2004.

Schuster, Karl: Einführung in die Fachdidaktik Deutsch, Schneider Verlag Hohengehren 1999.

Sennlaub, Gerhard: Seht zu. Texte zum Deutschunterricht. Lichtenau 1995.

Steinmüller, Ulrich: Spracherwerbsbiographie und Zweisprachigkeit. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Reihe Geistes- und Sozialwissenschaft, 41(5), S. 25-39.

Spinner, Kaspar H.: Kann man Leseleistung messen? In: H. Balhorn, H. Bartzky, I. Büchner, A. Specks-Hamdan (Hrsg.): Sprachliches Handeln in der Grundschule. Schatzkiste Sprache 2. Grundschulverband-Arbeitskreis Grundschule e.V. in Verbindung mit der DGLS. Frankfurt am Main 2002.

Spitzer, Manfred: Lernen, Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2003.

Stanat, P., Müller, A. G. & Baumert, J. (2005). Die Kofferbande auf Reisen: Das Jacobs Sommercamp Projekt. Pädagogik, 57(2), 57-58.

Stanat, P., Baumert, J. & Müller, A. G. (2005). Förderung von deutschen Sprachkompetenzen bei Kindern aus zugewanderten und sozial benachteiligten Familien: Evaluationskonzeption für das Jacobs-Sommercamp Projekt [Promotion of German language competence among children from immigrant or socially handicapped families: The evaluation concept for the Jacobs-Summer-Camp project]. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 856-875.

Steinig, Wolfgang und Hans-Werner Huneke: Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung. Erich Schmidt Berlin 2002.

Steinmüller, Ulrich: Spracherwerbsbiographie und Zweisprachigkeit. In: Wissenschaftliche Zeitschrift der Humboldt-Universität zu Berlin, Reihe Geistes- und Sozialwissenschaft, 41(5), S. 25-39.

von Wedel-Wolff, Annegret: Zum Lesen verlocken – Aufbau einer Lesemotivation. In: Praxis Grundschule 4/1993.

Waldmann, Günter: Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler 1998.

Wespel, Manfred: Grammatikunterricht – (k)ein Stiefkind. In: Praxis Grundschule. Heft 1: Stiefkind Grammatik. 1996, S. 8-12.

Westhoff, Gerard J.: Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungsprogrammen. Ismaning: Max Hueber Verlag 1987.

Zimbardo, Philip G. und Richard J. Gerrig: Psychologie. Bearbeitet und herausgegeben von Siegfried Hoppe-Graff und Irma Engel. 7., neu übersetzte und überarbeitete Auflage. Berlin u. a. 1999.

### **Internet**

PISA-Studie: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de/>

<http://lbsneu.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/>

Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW:

<http://www.ajum.de/>

Akademie für Leseförderung der Stiftung Lesen:

[www.akademiefuerlesefoerderung.de](http://www.akademiefuerlesefoerderung.de)

Institutionen zur Leseförderung: <http://www.lesenetz-bw.net/projekt01/index.php?idcat=10#734>

Lesenetzwerk: [http://lbsneu.schule-](http://lbsneu.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/adressen/links)

[bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/adressen/links](http://lbsneu.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/adressen/links)

**Geschichten spielerisch umsetzen (mit Theater!):** <http://lbsneu.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/lesefoerderung/bibliothek/aktivierend>

## **Anhang**

### **Inhalt:**

- 1. Aufbau von Lesemotivation**
- 2. Spiele zum Einbeziehen der Herkunftssprachen**
- 3. Schreibspiele**
- 4. Der Umgang mit dem Wörterbuch**
- 5. Sprachspiele**
- 6. Grammatische Termini**

### **1. Zum Aufbau von Lesemotivation: Kreative Einstiege in eine Lektüre**

#### **Meinungsbarometer**

Materialien: Kreppband, CD-Player, Fragen zu einem Thema/Buch

Der Übungsraum wird in der Mitte frei geräumt und auf dem Boden wird mit Kreppband eine Linie gezogen, die den Raum in zwei gleich große Hälften teilt. Die eine Seite wird mit „finde ich gut“, die andere als „finde ich nicht gut“ gekennzeichnet. Die Lehrperson bittet die Schüler sich solange zur Musik im Raum zu bewegen, bis er eine Frage stellt, die zwei Antwortmöglichkeiten zulässt. Je nach persönlicher Einstellung stellen sich die Schüler auf die eine oder andere Seite. Über diesen spielerischen Zugang können sich die Schüler zu einem Thema äußern und sich mit ihren Entscheidungen in der Gruppe positionieren.

#### **Staffel-Lauf**

Materialien: Kreppband, zwei Stifte, zwei Staffeln (z.B. Lineale), Zettelkastenpapier, Uhr

Ort: Flur

Wie das Meinungsbarometer dient auch der Staffellauf z.B. als Einstieg zu einem Thema und funktioniert im Prinzip wie eine Erstellung einer Mind-Map. d.h., es werden Kenntnisse zu einem Thema stichwortartig abgefragt. Dazu wird die Übungsgruppe in zwei Mannschaften in einer Reihe aufgestellt, zwei Startlinien auf dem Boden mit dem Kreppband markiert, in einiger Entfernung ein Tisch mit zwei Stapeln Zetteln und je einem Stift aufgebaut und die Staffeln verteilt. Erst jetzt wird den Schülern erklärt, dass sie alles, was ihnen stichwortartig zu einem Thema (z.B.: Außenseiter) einfällt, nach dem Prinzip des Staffellaufs aufschreiben sollen. Eine Zeitangabe begrenzt das Spiel und zeigt, wer in der Zeit die meisten Zettel/Ideen zu einem Thema gefunden hat. Die Stichworte werden sortiert und können Anlass für eine eigene Geschichte, für ein szenisches Spiel etc. bieten (ähnlich wie Cluster-Karten).

## **2. Spiele zum Einbeziehen der Herkunftssprachen**

### **Sprachbilder<sup>44</sup>**

Diese Aufgabe lässt die Schüler darüber nachdenken, welche Gefühle und Vorstellungen sie mit den Sprachen, die sie sprechen, verbinden.

Jedes Kind erhält die Umrisszeichnungen eines Mädchens oder eines Jungen. Zuerst soll es sich überlegen, welche Farbe es für jede seiner Sprachen wählen will (lokaler Dialekt, schulische Fremdsprachen). Die Zuordnungen schreibt es in der Art einer Legende auf das Blatt (z. B. rot = Türkisch, blau = Deutsch, gelb = Dialekt).

Anschließend malen die Kinder ihre Umrisse so aus, dass man sieht, welche Bedeutung die verschiedenen Sprachen für sie haben, welche Gefühle sie mit ihnen verbinden. Dies lässt sich mit der Wahl der Farbe, mit der Größe der Fläche und mit der Zuordnung zu bestimmten Körperteilen ausdrücken.

---

<sup>44</sup> vgl. die vielen Sprachbilder gesammelt in Krumm 2001.

Wichtig ist eine sorgfältige Einführung. Sie erfolgt in Form eines Gesprächs darüber, dass man eine unterschiedliche Beziehung zu verschiedenen Sprachen haben kann (die ja auch in verschiedenen Situationen gesprochen werden) und dass man diese Beziehung auf verschiedene Weise gestalterisch ausdrücken kann. Während der Arbeit an den Umrissen soll nicht gesprochen werden. In einer Auswertungsphase sollen alle Kinder die Bilder in Form einer Galerie aufhängen und gemeinsam über ihre Erfahrungen beim Malen berichten und sich gegenseitig befragen.

Aus den Zeichnungen und Kommentaren können die Lehrkräfte Schlussfolgerungen ziehen, die die sprachliche Situation der einzelnen Schüler betrifft.<sup>45</sup>

### **Mehrsprachiges Namenspiel**

Hier handelt es sich um ein Kreisspiel, bei dem man nicht nur die anderen Schüler, sondern auch ein Stück aus der anderen Sprache kennen lernt.

Die Kinder sitzen im Kreis, die Lehrkraft gibt einem Kind einen Ball und sagt: „Ich heiße XY, und wie heißt du?“ Das angesprochene Kind antwortet mit dem gleichen Satz in seiner Erstsprache und gibt den Ball weiter usw., quer durch die Klasse.

Bei dieser Form geht es primär darum, die sprachliche Vielfalt erlebbar zu machen (vgl. Schader 2004, S. 145).

Erweiterung: Anschließend schreiben die Kinder ihre Vornamen auf Blätter in verschiedenen Sprachen (in Deutsch, in Erstsprachen, in Fremdsprachen). Durch diese Aufgabe erfahren die Lehrkräfte, ob die Schüler mit der Schrift der Erstsprache vertraut sind.

---

<sup>45</sup> Es ist wichtig, die Bilder nicht als Ausdruck eines Sprachstandes zu bewerten, weil die Kinder ihre Sprachkenntnisse und Beziehungen zu den Sprachen sehr unterschiedlich bewerten. Vgl. hierzu die Erfahrungen in einer Untersuchung im dritten Schuljahr einer Hamburger Grundschule in Gogolin & Neumann 1997.

## **Wer kann mit wem in welcher Sprache sprechen?**

Das kommunikationsorientierte Kleinprojekt eignet sich vor allem für Lerngruppen mit vielen Sprachen, die nicht nur von einem Kind gesprochen werden.

Jeder Sprache bzw. jedem Dialekt der Lerngruppe wird eine Farbe zugeordnet. Diese Zuordnungen werden auf einem Blatt festgehalten, das anschließend als Legende dient. Jedes Kind schreibt ein Kärtchen mit seinem Namen.

Nun werden die Täfelchen mit den Namen aller Schülerinnen und Schüler großflächig auf einem großen Packpapier oder an der Wandtafel verteilt, bzw. angeheftet. Mit verschiedenen Strichen (gemäß Farblegende) werden diejenigen Kinder verbunden, die miteinander in einer bestimmten Sprache sprechen können. Deutsch als gemeinsame Sprache wird erst am Schluss eingetragen, da sonst ein Wirrwarr von Linien entsteht.

Das Projekt lässt sich gut zu verschiedenen Sprachbegegnungen und Rollenspielen weiterführen.

- In Rollenspielen (sich begrüßen, nach dem Befinden fragen).
- Im Sitzkreis die Redemöglichkeiten mit einem Wollknäuel praktisch durchspielen, z. B. anhand einfacher Fragen und Antworten (vgl. Schader 2004, S. 118).

### **3. Schreibspiele<sup>46</sup>**

#### **Der Zeitungsbericht**

Die ganze Gruppe schreibt einen Zeitungsbericht. Jeder schreibt nur einen Teil auf und faltet das Blatt und gibt es an den nächsten weiter: Wer.... tut was mit wem.... bei welcher Witterung.... Ortslage.... Ortsbezeichnung..... wogegen (wer war dabei?).... was geschah dabei.... zu welcher Zeit.... sonstige Umstände.....

---

<sup>46</sup> Alle Schreibspiele entstammen der Website: <http://www.praxisjugendarbeit.de/spielesammlung/sp-zeichen-schreibspiele.html>

Wird der Bericht am Ende zusammengeführt, fällt auf, wie wichtig die Konjunktionen in Texten sind. Gemeinsam oder in Kleingruppen kann dann versucht werden, die unterschiedlichen Teile durch sprachliche Überleitungen miteinander zu verbinden. Daneben prägt sich ein, welche Bausteine in einem Bericht für das Textverständnis wesentlich sind. Gemeinsam lässt sich diskutieren, was der Leser gleich am Anfang erfahren muss und welche Details auch später genannt werden können.

### **Stadt, Land, Fluss**

Von Vorteil ist es, vorbereitete Tabellen mitzubringen. In jeder Spalte steht eine Rubrik. Die letzte Spalte ist für die Punktzahl gedacht. (Stadt, Land, Fluss, Tier, Pflanze, Beruf, Auto, Vorname, Haushaltsgegenstand, Körperteil, ...). Die Anzahl und die Rubriken richten sich nach dem Alter der Kinder. Sobald ein Buchstabe festgelegt wurde, wird zu diesem Buchstaben für jede Rubrik ein Wort eingetragen. Sobald das erste Kind fertig ist und Stopp ruft, hören alle anderen auf zu schreiben. Für jedes richtig eingetragene Wort gibt es fünf Punkte. Für jedes richtig eingetragene Wort, das ansonsten kein anderer hat, gibt es zehn Punkte. Wenn nur einer allein ein richtiges Wort gefunden hat, erhält er 20 Punkte. Anschließend startet die nächste Runde. Die Buchstaben dürfen sich nicht wiederholen. Es sind also ca. 25 Durchgänge möglich.

### **Scrabble-Wort-Kreationen, die Erste**

Aus einem langen Wort werden mit den vorhandenen Buchstaben so viel wie möglich weitere Wörter gebildet. (Jugendarbeit: Jugend, Arbeit, Tier, Bande, Teig, bei, Garten, ...).

### **Scrabble-Wort-Kreationen, die Zweite**

Eine kleine Übung zu Konsonanten, Vokalen, Umlauten und Doppellauten. Aus zwei oder drei Konsonanten (H,S,T) werden durch Hinzufügen von beliebigen Vokalen, Umlauten und Doppellauten weitere Wörter gebildet. (HOSE, HUT, HAUT, HAT, HASE, ...). Gewonnen hat die Mannschaft, die die meisten Wörter gefunden hat.

**Scrabble-Wort-Kreationen, die Dritte**

Jeder der Mitspieler sagt einen oder zwei Buchstaben, z.B. werden von der Gruppe z.B. a,c,b,s,t,h,r genannt. Die Gruppe muss nun daraus so viele Wörter wie möglich bilden, jedoch ohne weitere Buchstaben zu verwenden. Herauskommen könnte z.B. Ast, Bach, Stab, Rast.

**Der Fortsetzungsroman**

Jede Person schreibt eine Geschichte mit fünf bis sechs Sätzen auf. Der letzte Satz bleibt stehen, der Text davor wird umgeknickt. Der Text wird jeweils an den rechten Nachbarn weitergegeben. Dieser schreibt die Geschichte weiter. Zum Schluss wird die gesamte Geschichte vorgelesen. Um nicht irgendeine Geschichte entstehen zu lassen, kann ein Thema oder eine Situation vorgegeben werden.

**Galgenmännchen**

Ein Kind überlegt sich ein Wort. Auf eine Tafel wird für jeden Buchstaben ein Strich gemalt. Die anderen Kinder sagen nun reihum, ob z.B. ein „E“ in dem Wort vorkommt. Sofern das stimmt wird ein „E“ dort eingesetzt, wo es im Wort vorkommt. (Jugendarbeit: \_ \_ \_ E \_ \_ \_ \_ \_ E \_ \_ ). Kommt der Buchstabe nicht im Wort vor, so fängt das Kind an, das Galgenmännchen zu malen. (Galgen, Strick, Kopf, Körper, linker Arm, rechter Arm, linkes Bein, rechtes Bein). Spätestens nach 8 Runden ist das Galgenmännchen fertig. Wurde bis dahin das Wort noch nicht komplett erraten, hat das Kind gewonnen. Anschließend ist das nächste Kind mit einem anderen Begriff an der Reihe.

**Auf jede Frage gibt es eine Antwort - nur nicht immer die passende!**

Alle sitzen im Kreis. Jeder Zweite erhält ein Blatt. Jede Person mit Blatt schreibt eine (beliebige) Frage auf, knickt das Blatt um, gibt das Blatt an den jeweils rechten Nachbarn weiter. Dieser schreibt nun eine Antwort auf das Blatt. Das Blatt wird wieder so geknickt, dass nichts zu sehen ist und weitergegeben. Zum Schluss werden die Sätze (Fragen und Antworten) vorgelesen.

In einer neuen Runde können die Rollen getauscht werden und die Antwortschreiber werden zu Fragestellern.

### **Wörtersalat**

Dem Druckereibetrieb Müller ist ein Malheur passiert. Der Setzkasten mit 20 (bis 30) Wörtern einer Kurzgeschichte ist heruntergefallen. Nun liegen alle Wörter verstreut am Boden. Kann es der Gruppe gelingen, aus den 20 bis 30 Wörtern eine neue Geschichte zu setzen? Vorbereitung: aus einer Zeitung werden 20-30 Wörter ausgeschnitten.

**Variante:** Um für Abwechslung zu sorgen, muss jedes Wort mit einem anderen Buchstaben beginnen.

**Variante:** Im ersten Spieldurchgang muss jede Gruppe 20-30 Wörter aus einer Zeitung ausschneiden, die jeweils mit einem anderen Buchstaben beginnen. Gewonnen hat die Gruppe, die als erste alle Wörter ausgeschnitten hat. Anschließend wird der Gruppe mitgeteilt, dass aus den Wörtern eine Kurzgeschichte zu erstellen ist.

### **Setzen und Ersetzen**

Jede Gruppe bekommt ein Blatt Papier und ein Anfangswort (z.B. Baum). Unter das Wort Baum wird ein weiteres Wort geschrieben, welches durch Änderung von maximal zwei Buchstaben zu einem neuen Wort wird. Welche Gruppe schafft die meisten Wortwandlungen?

**Variante:** Etwas leichter wird es, wenn zusätzlich maximal noch ein Buchstabe neu hinzukommt oder entfallen darf.

### **Begriffe auf den Rücken zeichnen**

Es werden zwei Gruppen gebildet. Jeweils der ersten Person wird gleichzeitig ein Bild mit einem Begriff gezeigt. Dieser Begriff wird nun auf den Rücken der nächsten Person gezeichnet, welche wiederum das „empfangene“ Bild auf den Rücken der nächsten Person weitergibt. Kann die letzte Person das Bild auf ein Blatt Papier zeichnen oder den richtigen Begriff nennen? Das Spiel ist ähnlich wie „Stille Post“.

## Zusammengesetzte Wörter

Wer kennt zusammengesetzte Wörter, in denen Tiere vorkommen? (Pferdekuss, Bärenatze, Bienenstich, Mausefalle, Laufkatze, Hamsterkäfig, Hundehütte, ...)

## ABC

Bei diesem ABC-Spiel nennt eine Person einen Begriff, welcher mit A anfängt, die nächste Person nennt einen Begriff, der mit B anfängt. Nun handelt es sich nicht um x-beliebige Begriffe, sondern sie müssen aus Begriffsfamilien kommen. Es kann vereinbart werden, nur Pflanzen zu nennen, nur Tiere, oder nur Vornamen, Städtenamen etc. Die Reihenfolge kann auch variiert werden, oder es wird jemandem ein Ball zugeworfen, der dann den Folgebegriff nennen muss.

## 4. Der Umgang mit dem Wörterbuch

Ziel: Schulung der Artikulation und des Sprechtempos, Training des Umgangs mit dem Wörterbuch, Sicherung des Alphabets

Vorbereitete Aufgaben:

1. Die Kinder suchen mithilfe des Wörterbuchs Wörter zu einem Buchstaben, die sich zu einem Satz zusammensetzen lassen.
2. Die Kinder bilden zu möglichst allen Buchstaben des Alphabets einen Satz, in dem möglichst alle Wörter mit dem gleichen Laut anfangen z.  
*B.: Affen angeln abends alte Aale. Bären bringen besonders bunte Briefe. Chamäleon cremt Clowns. Drei Dackel dösen drinnen etc.*
3. Die Sätze werden einzeln auf Karten aufgeschrieben, eventuell werden Bilder dazu gemalt.

Spielanleitung:

1. Die Karten werden gemischt und verdeckt in die Mitte auf einen Stapel gelegt.

2. Das erste Kind nimmt sich die oberste Karte, liest den Satz und spricht ihn möglichst schnell ohne Fehler.
3. Hat das Kind keine Sprechfehler gemacht, darf es die Karte behalten. Ansonsten kommt die Karte wieder unter den Stapel.
4. Gewonnen hat das Kind, das die meisten Karten gesammelten Karten hat.

## 5. Sprachspiele zum Aneignen der sprachlichen Strukturen

### Genus und Deklination

#### **Der-die-das-Würfel**

Ziel: bewusster Einsatz des bestimmten oder unbestimmten Artikels

Benötige Materialien:

- ein vorbereiteter Würfel, der auf 5 Seiten mit den Artikeln **der – die – das – ein – eine** beklebt ist. Die 6. Seite bleibt frei.
- der Grundwortschatzkasten. Hier können auch Wörter mit Suffixen (-lein, -chen, -keit, -schaft, -ei, -ig, -ling) zum Unterscheiden der Genera benutzt werden.

Spielanleitung:

1. Das jüngste Kind fängt an.
2. Es wird mit dem der-die-das-Würfel gewürfelt.
3. Das Kind sucht aus dem Grundwortschatzkasten ein zu dem Artikel passendes Nomen heraus. Es nennt das Nomen mit dem Artikel und legt die Karte vor sich hin. Die anderen Kinder kontrollieren.
4. Wer die leere Seite würfelt oder wer sich bei der Nennung des Artikels vertan hat, setze einmal aus.
5. Gewonnen hat das Kind mit den meisten Karten (Martens, Eva: Lern- und Sprachspiele im Deutschunterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor, 2000).

## Fragenstellen üben

### **Wundertaler**

Ziel: Entwicklung von Fragestrategien; Übung von Beschreibungen

Vorbereitende Aufgaben: Erfahrungen mit Fragestrategien

Spielanleitung:

1. Ein Kind hat einen Wundertaler in der Hand und kann sich *still* einen Gegenstand wünschen.
2. Die anderen Kinder fragen das Kind nach diesem Wunsch aus. *Wie er aussieht? Was man damit machen kann? Ob es schön ist damit zu spielen?*
3. Bei der Beschreibung darf man allerdings die Wörter *ja, nein, schwarz, und weiß* nicht verwenden.
4. Die ratenden Kinder versuchen solche Fragen zu stellen, auf die man mit verbotenen Wörtern antworten muss.
5. Gewonnen hat die Gruppe, wenn sie den Wunsch errät oder wenn das Kind mit den verbotenen Wörtern antwortet. Das Kind hat gewonnen, wenn nach einer vereinbarten Zeit der Wunsch nicht erraten wurde.

### **Wer bin ich?**

Ziel: Aufbau einer Fragestrategie; Verschiedene Aspekte zur Beschreibung einer Person müssen in einer Entscheidungsfrage (ja/nein) kombiniert werden.

Benötigte Materialien: eine Berufeliste

Vorbereitende Aufgaben: Erfahrungen mit W-Fragen und Ja/Nein-Fragen

Spielanleitung:

1. Ein Kind denkt sich einen Beruf aus. Es darf ihn nicht verraten.
2. Es fragt die anderen die Kinder: „Wer bin ich?“

3. Die anderen Kinder versuchen durch Fragen, die nur mit *ja* und *nein* beantwortet werden können, herauszufinden, welchen Beruf das Kind sich ausgedacht hat.
4. Die Nein-Antworten werden an der Tafel mit einer Strichliste gezählt. Nach 10-mal Nein ist das Spiel zu Ende.
5. Gewonnen hat die Gruppe, wenn sie den Beruf errät, oder das Kind nach 10 Nein-Antworten.

Varianten:

- Die Zahl der Nein-Antworten kann je nach Fähigkeit der Gruppe variiert werden.
- Das Spiel wird einfacher, wenn das Berufekind auf die Fragen der Gruppe ausführlich antworten kann. Hierbei kann das Kind seine beschreibenden Gesprächsfähigkeiten einsetzen.
- Eine Spielvariation besteht darin, dass einem Kind ein Zettel mit einem Beruf hinten auf den Rücken geheftet wird. Nun muss das Kind durch Fragen versuchen herauszufinden, welchen Beruf es hat.
- Die Kinder können Gegenstände, die in einem Fühlsack oder in einer Tastkiste sind, unter dem Motto „Was ist das?“ in Partnerarbeit oder in kleinen Gruppen erraten.

### **Spaghetti**

Ziel: Festigung und Wiederholung von Fragen; Üben von besonders schwierig auszusprechenden Wörtern

Spielablauf: Das Ziel ist es den Spieler zum Lächeln zu bringen. Dem Spieler werden verschiedene Fragen gestellt, worauf er nur mit dem Wort "Spaghetti" antworten darf, egal was gefragt wird. Der Spieler, dessen Frage den Kandidaten zum Lachen gebracht hat, ist der neue Kandidat. Es ist empfehlenswert die Antwort beim nächsten Spieler zu ändern.

Hier ein Beispiel:

1. Spieler 1: Was gefällt Dir am besten?
2. Kandidat: Spaghetti.

3. Spieler 2: Was hast Du zum Frühstück gegessen?
4. Kandidat: Spaghetti.
5. Spieler 3: Womit hast Du Dich heute Morgen gewaschen?
6. Kandidat: Spaghetti.
7. usw.

### **Weder ja noch nein**

Ziel: Fragen stellen; Wortschatzerweiterung

Spielablauf: Viele Fragen kannst du mit "ja" oder "nein" beantworten und tust es im täglichen Leben auch ganz oft. Was passiert nun, wenn du auf keine Frage mit "ja" oder "nein" antworten kannst, sondern nur Umschreibungen verwenden darfst, die nur aus einer Silbe bestehen? Probier es aus. Hier ein paar Beispiele von Leuten, die es schon ausprobiert haben:

Hat dir das Essen geschmeckt?

Oh, sehr gut.

Gehst du heute ins Kino?

Das mag ich nicht.

Triffst du dich mit Freunden?

Ich weiß nicht, ob das so gut ist.

### **6. Grammatische Termini, die während der Förderung im Camp verwendet werden:**

**Wort: Vorsilbe, Wortstamm, Wortendung**

**Substantiv:** Nomen, Hauptwort

**Artikel (bestimmt/unbestimmt):** Geschlechtswort, Begleiter

**Maskulinum/Femininum/Neutrum:** Männlich/weiblich/sächlich

**Verb (stark/schwach; regelmäßig/unregelmäßig):** Zeitwort, Tätigkeitswort,  
Tuwort

**Infinitiv:** Grundform

**Adjektiv:** Eigenschaftswort, Wiewort

**Pronomen:** Fürwort

**Präposition:** Verhältniswort

**Singular:** Einzahl

**Plural:** Mehrzahl

**Nominativ:** Wer-Fall

**Genitiv:** Wessen-Fall

**Dativ:** Wem-Fall

**Akkusativ:** Wen-Fall