



Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule

Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung
Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzeptes

Impressum

Herausgeber

Bezirksregierung Münster, Domplatz 1-3, 48143 Münster
Telefon 0251-411-0, Mail: poststelle@brms.nrw.de

Verantwortlich

LRSD Uwe Eisenberg
Bezirksregierung Münster

Autorinnen und Autoren

Anna Hoffacker
Fachlehrkraft DaZ, Grundschule an der Kurt-Schumacher-Straße Gelsenkirchen

Eva-Maria Sendt
Erstberatung für neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler, KI Kreis Warendorf

Lisa Quiter
Schulamt für die Stadt Münster

Krystyna Strozyk
Fachberaterin DaZ, Schulamt für die Stadt Münster

Dirk Haupt
Schulamt für den Kreis Warendorf (Schulaufsicht)

Alice Lennartz
Schulamt für die Stadt Münster (Schulaufsicht)

Beratung

apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

2. Auflage, Januar 2019

Inhalt

Inhalt.....	3
1 Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung.....	4
1.1 Einleitung.....	4
1.2 Allgemeine Hinweise zur Sprachförderung	6
1.3 Hinweise zum Einsatz des Beobachtungsverfahrens zur Sprachstandsbeschreibung	7
1.4 Das Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsbeschreibung	10
Erhebung sprach- und lernbiographischer Daten über ein Elterngespräch.....	10
Erhebung literaler und schriftsprachlicher Vorkenntnisse	12
1.5 Die Lernbereiche Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik	17
Der Lernbereich Hören	17
Der Lernbereich Sprechen.....	21
Der Lernbereich Lesen	25
Der Lernbereich Schreiben	32
Der Lernbereich Wortschatz	37
Der Lernbereich Grammatik.....	41
2 Leitfaden zur Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzeptes	45
3 Literatur.....	53
4 Anhang.....	57

1 Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsfeststellung

1.1 Einleitung

Das vorliegende Beobachtungsverfahren zur Ermittlung des Sprachförderbedarfs bezieht sich auf alle Teilleistungsbereiche der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion von Kindern, die Deutsch als Zweit- bzw. Zielsprache (DaZ) erlernen. Die Abkürzung DaZ bezieht sich sowohl auf die gemeinsame Zielsprache Deutsch als auch auf die Spracherwerbsreihenfolge (Deutsch als Zweit- oder sogar Drittsprache).

Es handelt sich um Kinder, die neu eingewandert sind (sogenannte Seiteneinsteiger), aber auch um alle Kinder, die in Deutschland geboren und mit einer anderen Erstsprache als Deutsch aufgewachsen sind.

Das Spektrum der Lernbiographien, der Wissensbestände hinsichtlich des Wortschatzes, des Allgemein- und Weltwissens sowie der soziokulturellen Hintergründe kann bei diesen Kindern äußerst breit gefächert sein.

Insofern haben alle Kinder unterschiedliche Lernvoraussetzungen, die es in der Schule zu ermitteln gilt. Es lässt sich jedoch verallgemeinern, dass schriftspracherfahrene und im Herkunftsland bereits alphabetisierte Kinder auch Transferleistungen einbringen können. Dagegen benötigen Schulanfänger, wie alle anderen Kinder auch, ein Grundlagenwissen des Schriftspracherwerbs wie zum Beispiel phonologisches Bewusstsein.

Alle Kinder, die Deutsch als Zweit- bzw. Zielsprache erwerben, befinden sich während ihrer gesamten Grundschulzeit und darüber hinaus in einem Spracherwerbsprozess. Die zentrale Aufgabe von Schule ist es, den Spracherwerb gezielt zu unterstützen und so zu steuern, dass die zweite Sprache die Basis für das schulische Lernen insgesamt wird. Die Ausbildung einer zweisprachigen Identität geht damit selbstverständlich einher.

Die jeweilige Sprachbiographie eines Kindes ist für den Verlauf und die didaktische Steuerung des Zweitspracherwerbs von zentraler Bedeutung.

Bei neu eingewanderten Kindern ist es für die Lehrkraft wichtig zu wissen, wie lange die Erstsprache gesprochen wurde und wie lange der Schüler oder die Schülerin in der Erstsprache schulisch sozialisiert wurde. Ebenso wichtig ist es zu erfahren, welche Sprachen zu Hause gesprochen werden, seit wann der Kontakt zur deutschsprachigen Umgebung besteht und wie er sich quantitativ und qualitativ gestaltet. (vgl. Junk-Deppenmeier/Jeuk 2015)

Bei Kindern, die in Deutschland geboren wurden und eine Kita besucht haben, ist die Erhebung vorschulischer Bildungserfahrungen ebenso relevant.

Festzustellen bleibt, dass es für ungeübte Beobachterinnen und Beobachter schwer ist sich einerseits einen Einblick in das vorhandene Sprachwissen von Kindern zu verschaffen, wenn sie noch nicht oder nur rudimentär auf Deutsch kommunizieren können. Andererseits lässt sich festhalten, dass hier aufgewachsene Kinder alltagssprachlich durchaus sicher kommunizieren, allerdings oft nicht ausreichende deutschsprachige Fähigkeiten zeigen, wenn die schriftsprachlichen bzw. bildungssprachlichen Anforderungen in der Schule höher werden, zum Beispiel beim Erlesen und Verfassen komplexerer Texte.

Das vorliegende Beobachtungsverfahren soll die Wahrnehmung der Lehrkraft im Hinblick auf relevante Lernfortschritte und Stolperstellen im Zweitspracherwerb schärfen und gleichzeitig für angemessene unterrichtsmethodische Interventionen sensibilisieren.

Über die dargestellten Förderprinzipien und Methodenbeispiele, die den Beobachtungskriterien jeweils zugeordnet sind, werden praktische Vorschläge für den Unterricht aufgezeigt.

Eine DaZ-Förderung, die die in dieser Handreichung dargestellten Prinzipien berücksichtigt und im Gesamtsystem Schule konzeptionell verankert ist, trägt wesentlich dazu bei Bildungsbenachteiligung zu reduzieren. Eine qualitativ hochwertige sprachliche Förderung begegnet Lernschwierigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweit- bzw. Zielsprache präventiv, das heißt sie vermindert das Risiko, dass Lernschwierigkeiten aufgrund sprachlicher Hindernisse überhaupt erst entstehen und dass ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen produziert wird. Gemeinsames Ziel aller Akteure muss es daher sein, durch eine gezielte DaZ-Förderung dazu beizutragen, Feststellungsverfahren im Rahmen der AO-SF mit dem Förderschwerpunkt Lernen zu vermeiden.

1.2 Allgemeine Hinweise zur Sprachförderung

Kontextgebundenes Lernen

Jede Sprachlernsituation sollte bedeutsame und interessante Themen aus der Lebenswirklichkeit der Kinder bereithalten. Für Kinder ohne Deutschkenntnisse besteht zudem die Dringlichkeit, sich wichtige Themenfelder sprachlich schnell erschließen zu müssen, um sich kommunikativ behaupten zu können. Die ersten Themenfelder des Unterrichts sollten relevante Lebensbereiche wie Schule, Familie und Wohnen aufgreifen. Die jeweiligen Themenfelder sollten zudem den Bezugsrahmen abstecken, in dem sich die Kinder medial, mental und sprachlich sicher bewegen können. So können sie jederzeit eine gedankliche Zielrichtung entwickeln und bei allen Sprachleistungen eine Sinnerwartung aufbauen. Der Sprechwortschatz lässt sich themenbezogen sinnvoll aufbauen.

Bildunterstützung

Lerninhalte lassen sich über Bilder und Illustrationen veranschaulichen. So sollten zum Beispiel Leseinhalte über Bildmaterial vorentlastet werden. Die Arbeit mit Bild-Wortkarten erleichtert das Abspeichern von Lernwörtern.

Prinzip der Wiederholung und Redundanz

Bei allen unterrichtspraktischen Vorgehensweisen sollten dieselben oder ähnliche Floskeln, Redemittel oder Sprachstrukturen in unterschiedlichen Sprech- und Erzählkontexten immer wieder gezielt aufgegriffen werden. Über den stetigen und sich wiederholenden Gebrauch haben die Kinder die Chance den sprachlichen Input zu verinnerlichen.

Lehrersprache als Modell

Der Lehrersprache kommt eine besondere Vorbildfunktion zu. Über die Sprache der Lehrkraft erfahren DaZ lernende Kinder modellhaft, wie Intonation, Rhythmus, Artikulation, Syntax usw. gebildet werden. So sollte sich jede Lehrkraft im Hinblick auf den eigenen Sprachgebrauch reflektieren und sensibilisieren. Eine klare Artikulation und eindeutige Formulierungen erleichtern den Kindern die Sprachrezeption. Über ein handlungsbegleitendes Sprechen haben wir die Möglichkeit Tätigkeiten zu versprachlichen – zum Beispiel: „Ich gehe zum Waschbecken. Ich halte den Schwamm unter das Wasser.“ Solche Handlungssituationen kann man sprachlich ausbauen, um die Kinder direkt mit sprachlichen Strukturen und semantischen Inhalten vertraut zu machen (Strozyk 2016, S. 21).

Korrekturverhalten und Fehlertoleranz

Über das korrektive Feedback können Äußerungen der Kinder behutsam korrigiert werden. Dies bietet sich in gelenkten Sprechsituationen an, in denen den Kindern deutlich ist, dass zum Beispiel ein bestimmtes Satzmuster geübt werden soll.

Wenn der kommunikative Aspekt und die spontane Mitteilung im Vordergrund stehen, sollte selbstverständlich nicht gleich korrigierend eingegriffen werden. Für das Kind ist dann der kommunikative Erfolg, in seiner Interimssprache verstanden worden zu sein, von Bedeutung.

Entwicklung einer Fragekultur

Jeder Unterricht sollte Kinder ermutigen, Fragen zu formulieren und ausdrücken zu dürfen, wenn etwas nicht verstanden wurde. Dies gelingt sicher in einer angstfreien Atmosphäre, aber auch über das Bereithalten relevanter Fragemittel. Die Einführung von Fragewörtern und Fragemustern („Wer kann mir helfen?“ „Was heißt ...“) gibt Kindern eine sprachlich formale Sicherheit. Über Frage- und Ratespiele lässt sich eine Fragekultur entwickeln.

Berücksichtigung der Herkunftssprachen

Kinder, die Deutsch als zweite Sprache erwerben, verfügen u. U. bereits über differenzierte Sprachkenntnisse in der Erstsprache insbesondere, wenn sie bereits in der Erstsprache alphabetisiert wurden. Sie werden durch den Zweitspracherwerb immer wieder Transferleistungen erbringen und beide Sprachen miteinander vergleichen. Darüber bildet sich metasprachliches Wissen aus. Es ist zu begrüßen, wenn die Kinder vor allem an dem Lernort Schule dazu angeregt werden, ihre Erstsprachkenntnisse einzubringen und beide Sprachen vergleichend zu betrachten.

Außerdem fühlen Kinder sich in ihrer sprachlichen Identität wertgeschätzt und im Zweitspracherwerbsprozess auch kognitiv entlastet, wenn sie auf Erstsprachkenntnisse zurückgreifen dürfen.

1.3 Hinweise zum Einsatz des Beobachtungsverfahrens zur Sprachstandsbeschreibung

Das Beobachtungsverfahren zur Ermittlung des Sprachförderbedarfs soll eine Hilfestellung zur Ermittlung vorhandener sprachlicher Kompetenzen und Schwierigkeiten sein.

Es sieht im ersten Schritt die Erhebung wichtiger sprach- und lernbiographischer Daten über ein Elterngespräch (Erhebungsbogen Sprachbiographie) vor.

Bei Bedarf werden über die Inszenierung einer gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung des mehrsprachigen Bilderbuches „*Wer hat mein Eis gegessen?*“ (Zaghir/Ishak 2010) und über den Einsatz eines dazu passenden Lesebegleitheftes (siehe Anhang) erste Eindrücke über schriftsprachliche und literale (Vorläufer)erfahrungen des Kindes gewonnen. Hierüber lassen sich auch erste Aussagen über **Teilleistungen des Hörens** und **des Sprechens** treffen.

Anschließend werden über insgesamt 9 Beobachtungsbögen sprachdiagnostisch relevante Fragen zu 6 unterschiedlichen Lernbereichen der Sprachrezeption und -produktion des Mündlichen und Schriftlichen gestellt.

Beobachtet werden die Fähigkeiten in den Lernbereichen **Hören, Sprechen, Lesen** (Anfangsunterricht, weiterführender Unterricht), **Schreiben** (Anfangsunterricht, weiterführender Unterricht), **Wortschatz** und **Grammatik**.

Zu den schriftsprachlichen Lernbereichen **Lesen** und **Schreiben** liegen jeweils unterschiedliche Beobachtungsbögen für den Anfangsunterricht und den weiterführenden Unterricht vor. Unter dem Begriff des Anfangsunterrichts werden in der Primarstufe in der Regel die ersten beiden Schuljahre verstanden. Die in diesem Unterricht vermittelten grundlegenden Teilkompetenzen gelten allerdings auch für ältere Schülerinnen und Schüler, wenn diese sich am Anfang ihres Spracherwerbsprozesses befinden.

Neu eingewanderte Kinder und Jugendliche werden in der Regel in einer ihrem Alter entsprechenden Klassenstufe unterrichtet (vgl. „Rahmenkonzept zur schulischen Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern“ der Bezirksregierung Münster). Befinden sie sich noch am Anfang ihres Spracherwerbsprozesses, so muss auch in höheren Jahrgängen ein sprachlicher Anfangsunterricht gewährleistet werden.




In diesen ausgewiesenen Lernbereichen findet das gesamte Spektrum sprachlichen Lernens statt. Die zu jedem Lernbereich aufgeführten Förderprinzipien und Methodenbeispiele stellen für die Lehrkraft eine Orientierung und Hilfe in Hinblick auf unterrichtsmethodische Vorgehensweisen dar.

Der empfohlene Beobachtungszeitraum umfasst ein Schuljahr. Pro Halbjahr sind zwei Erhebungen vorgesehen.

Die auf den Beobachtungsbögen aufgeführten Fragen sind in erster Linie als Beobachtungshilfe für den Unterricht oder initiierte Gesprächssituationen gedacht. Die Beobachtungsfragen sollten wiederholt eingesetzt und beantwortet werden.

Die Dokumentation der Ergebnisse sollte in den Beobachtungsbögen in einer Form erfolgen, die eine prägnante Übersicht über die jeweiligen Tendenzen und die individuelle Lernentwicklung gibt.

Vorgeschlagen wird daher ein gegliedertes Bewertungsspektrum, bei dem einheitliche Zeichen und Farben verwendet werden.

		
eher selten zu beobachten	manchmal zu beobachten	häufig zu beobachten
kaum vorhanden	zum Teil vorhanden	vorhanden

Die jeweilige Aussage kann sich sowohl auf die Frage der Häufigkeit einer Beobachtung als auch auf die Ausprägung einer Fähigkeit beziehen. In beiden Fällen gilt die mehrfache Überprüfung in zeitlichen Abständen, um eine Tendenz eindeutiger ableiten zu können. Eine Farbmarkierung der Zeichen dient einer prägnanten Übersicht der jeweiligen Tendenzen und der individuellen Lernentwicklung.

Je höher die Positivbewertungen (+), desto sicherer wird das Kind dem Regelunterricht folgen können. Allerdings lässt sich hieraus keinesfalls ableiten, dass ein differenziertes Unterrichten nicht mehr notwendig sei.

Gerade bei den zunehmenden schriftsprachlichen Anforderungen im weiterführenden Unterricht ist in der Regel eine langfristig angelegte und über die Grundschulzeit hinausgehende Differenzierung mit zusätzlichen Hilfen zwingend erforderlich.

Eine durchgängige Sprachbildung in allen Fächern ist von zentraler Bedeutung für den schulischen Lernerfolg.

Jeder Bewertungskategorie werden entsprechende Förderprinzipien und Fördermaßnahmen zugeordnet, die in jedem Deutsch- und in jedem Sprachförderunterricht berücksichtigt werden müssen, um dem Kind Lernerfolge zu ermöglichen.

Im Sinne eines sprachsensiblen Unterrichts lassen sich viele dieser Förderprinzipien auf alle Fächer übertragen. Nur über eine konsequente Berücksichtigung eines sprachfördernden und sprachbildenden Unterrichts entsteht ein lernförderliches Klima, das den Sprachlernbedingungen von DaZ-Lernenden Rechnung trägt.

1.4 Das Beobachtungsverfahren zur Sprachstandsbeschreibung

Erhebung sprach- und lernbiographischer Daten über ein Elterngespräch

Mit Hilfe von sprach- und lernbiographischen Daten können wichtige Rückschlüsse auf die allgemeinen sprachlichen Kompetenzen und die häusliche Sprachsituation eines Kindes gezogen werden, die in eine weitere Sprachvermittlung einbezogen werden sollten. Bei Kindern, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, sind der Kontaktzeitpunkt mit der neuen Sprache sowie bereits vorhandene Kenntnisse in anderen Sprachen wichtige Einflussgrößen im weiteren Spracherwerbsverlauf.

Kinder greifen beim Sprachenlernen auf bereits vorhandene mentale Sprachstrukturen zurück und übertragen bereits erworbene sprachliche Kenntnisse und Fähigkeiten auf neu zu lernende Sprachen. Lehrkräfte, die Kinder in ihrem Spracherwerbsprozess begleiten und unterstützen, sollten die sprachlichen Vorerfahrungen der Kinder berücksichtigen und den bewussten Einbezug der Erstsprachen in den Unterricht für eine produktive Sprachvermittlung nutzen. Durch gezielte Sprachvergleiche können beispielsweise gemachte Fehler der Kinder besser analysiert und gezielte Fördermaßnahmen ergriffen werden.

In einem Gespräch zwischen der Lehrkraft und den Eltern des Kindes werden die relevanten sprach- und lernbiographischen Daten ermittelt und in einem Erhebungsbogen (vgl. 4.1.1) festgehalten. Das Kind kann auf Wunsch der Eltern an dem Gespräch teilnehmen. Zur Verständigung muss gegebenenfalls eine Sprachmittlerin oder ein Sprachmittler hinzugezogen werden. Es sei an dieser Stelle auf die regional verschiedenen Regelungen hinsichtlich des Einsatzes von Übersetzerinnen und Übersetzern im Rahmen einer sprachlichen Anamnese hingewiesen. Bitte erkundigen Sie sich an Ihrem Standort nach entsprechenden Möglichkeiten der Sprachmittlung.

Erhebungsbogen Sprachbiographie

Sprachgebrauch / Sprachbiographie

Welche Familiensprache(n) werden zu Hause gesprochen? ...mit den Eltern / mit den Geschwistern	
Welche Sprachen spricht das Kind in der Schule?	
In welcher Sprache nutzt das Kind Medien (Fernsehen, Internet)?	
Sind dem Kind Bücher, Gedichte oder Lieder in seiner Erstsprache / seinen Erstsprachen bekannt?	
Kann das Kind zwischen den Sprachen switchen?	
Zeigt sich das Kind offen und motiviert oder gehemmt seine Herkunftssprache in Unterricht und Schulalltag zu verwenden?	
Ist das Kind fähig, für andere (Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrkräfte, Eltern) zu übersetzen (mündlich / schriftlich)?	
Zeigen sich bei dem Kind sprachliche Auffälligkeiten (Artikulationsprobleme, Mutismus, ...)?	

Bildungsbiographie

Hat das Kind bereits außerhalb Deutschlands eine Schule besucht? (Wo und wie lange?)	
Wann kam das Kind nach Deutschland? Wann kam es erstmalig mit der deutschen Sprache in Kontakt?	
Hat das Kind bereits eine Schule in Deutschland besucht? (Welche Schulform und wie lange?)	
Hat das Kind bereits an Maßnahmen zur Sprachförderung teilgenommen? (An welchen und wie lange?)	

Erhebung literaler und schriftsprachlicher Vorkenntnisse

Es lässt sich festhalten, dass bereits alphabetisierte Kinder ihr schriftsprachliches Vorwissen in Teilaspekten auf die neue Sprache übertragen können; Schulanfängerinnen und Schulanfänger dagegen benötigen wie alle anderen Kinder noch mehr Grundlagenwissen für den Schriftspracherwerb. Sie erwerben zunächst ein phonologisches Bewusstsein und ein Wortkonzept.

Über den Umgang mit dem mehrsprachigen Bilderbuch „*Wer hat mein Eis gegessen?*“ (Zaghir/Ishak 2010) und über die Gestaltung eines kleinen Lesebegleitheftes lassen sich ausgeprägte Schriftsprachkenntnisse in der Erst-, Zweitsprache und auf Deutsch, aber auch relevante Vorläuferfähigkeiten wie literale und schriftsprachliche Vorkenntnisse erfassen. Selbstverständlich muss der hier gewonnene Ersteindruck über weitere Beobachtungen im Unterricht überprüft werden.

Gesprächssituation „Bilderbuchbetrachtung“

Das Bilderbuch „*Wer hat mein Eis gegessen?*“ von Rania Zaghir und Racelle Ishak liegt in 19 Sprachen inklusive Hör-CD vor.

In einer ungestörten Atmosphäre wird dem Kind das zweisprachige Bilderbuch auf Deutsch und in der jeweiligen Erstsprache und ggf. Zweitsprache (zum Beispiel Kurdisch ist die Familiensprache, Arabisch war die Schulsprache des Herkunftslandes) auf den Tisch gelegt. Ein dazu gehörendes Lesebegleitheft (Faltheft; siehe Anhang) wird im Anschluss an die gemeinsame Betrachtung des Bilderbuches gestaltet. Zunächst wird dem Kind mitgeteilt, dass man zusammen das Bilderbuch anschauen möchte und dass es danach ein dazu passendes eigenes Bilderbüchlein bekommt. Dem Kind wird das leere Lesebegleitheft gezeigt.

Das Lesebegleitheft wird bis auf die letzten zwei Seiten gemeinsam nach und nach ausgefüllt und gestaltet. Schriftspracherfahrene Kinder schreiben selbstständig in der Erstsprache oder auf Deutsch in das Lesebegleitheft hinein. Kinder, die nicht schreiben können, diktieren der Lehrkraft ihren Text oder einzelne Wörter.

Handlungsschritte

Schritt 1: Das Kind wird aufgefordert das Bilderbuch in die Hand zu nehmen und aufzuschlagen.

Schritt 2: Das Kind wird dazu aufgefordert, die Abbildungen auf der ersten Doppelseite (*das Kind, das Mädchen, das Eis, die Bank, der Vogel, die Vögel, die Blume, die Blumen, groß, lecker, grün, gelb, rot, essen, schlecken*) zu benennen. Dies darf in der Erstsprache (ggf. in der Zweitsprache) oder auf Deutsch geschehen. Das Kind wird ermuntert beide Sprachen zu benutzen.

Schritt 3: Das Kind wird ggf. auf den Text und seine Übersetzung aufmerksam gemacht und ermutigt den Text, einzelne Sätze, Wörter oder Buchstaben in der Erstsprache oder auf Deutsch zu erlesen.

Schritt 4: Es wird weitergeblättert. Das Kind erzählt zu den Bildern oder erliest ggf. auch im Wechsel mit der Lehrkraft Passagen des Textes. Wörter wie *das Ungeheuer, der Drache, der Greif, die Nixe* können vorgegeben, müssen aber nicht inhaltlich erläutert werden.

Beobachtungsbogen „Bilderbuchbetrachtung“

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Datum: _____

Literacy-Erfahrungen

Die Schülerin / der Schüler...	Bemerkungen	ja	nein
zeigt sich motiviert			
nimmt das Buch zielsicher in die Hand und schlägt es richtig auf (Achtung: arabisch- oder farsisprachige Kinder schlagen das Buch ggf. „am Ende“ auf (Rechts-Links-Orientierung der Schrift)			
wirkt routiniert im Umgang mit Büchern (kann korrekt blättern, zeigt sich motorisch geschickt)			
erzählt zum Titelblatt			
stellt Vermutungen (Ideen, Gedanken zum Inhalt) an			
geht auf die Schrift ein			

Mündliches Sprachhandeln in der Erst(Zweit)sprache

Die Schülerin / der Schüler...	Bemerkungen	ja	nein
kann die Abbildungen in der Erst-(Zweit)sprache benennen: das Kind, das Mädchen, das Eis, die Zunge, die Bank, der Vogel, die Vögel, die Blume, die Blumen, groß, lecker, grün, gelb, rot, essen, schlecken			
kann die Abbildungen beschreiben / umschreiben			
erzählt über die Abbildungen hinaus			

Mündliches Sprachhandeln auf Deutsch

Die Schülerin / der Schüler...	Bemerkungen	ja	nein
kann die Abbildungen benennen: das Kind, das Mädchen, das Eis, die Zunge, die Bank, der Vogel, die Vögel, die Blume, die Blumen, groß, lecker, grün, gelb, rot, essen, schlecken			
erzählt über die Abbildungen hinaus in bruchstückhaften Äußerungen			
erzählt verständlich in ganzen Sätzen			
verwendet Artikel			
verwendet Verben in finiter Form: Mädchen isst, esst, ...			
benutzt Präpositionen: auf, neben, oben, unten, ...			

Lesefähigkeiten in der Erst-(Zweit)sprache

Die Schülerin / der Schüler...	Bemerkungen	ja	nein
kann einzelne Buchstaben benennen			
kann einzelne Wörter synthetisierend erlesen			
kann flüssig lesen			

Lesefähigkeiten auf Deutsch

Die Schülerin / der Schüler...	Bemerkungen	ja	nein
kann einzelne Buchstaben benennen			
kann einzelne Wörter synthetisierend erlesen			
kann flüssig lesen			

Beobachtungsbogen „Umgang mit dem Lesebegleitheft“

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Datum: _____

Schreibmotorische Fähigkeiten

Die Schülerin / der Schüler...	Bemerkungen	ja	nein
zeigt sich motiviert			
geht routiniert und motorisch geschickt mit dem Stift um			
kann die gestrichelte Linie (Eis) sicher nachspuren			
schreibt formklar und flüssig			

Schriftliche Sprachproduktion in der Erst(Zweit)sprache (Schreiben)

Die Schülerin / der Schüler...	Bemerkungen	ja	nein
schreibt einzelne (Anfangs-)Buchstaben in seiner Erst-(Zweit)sprache auf			
schreibt ihren / seinen Namen in der Erst-(Zweit)sprache			
schreibt in Ansätzen (Anfangsbuchstaben) die Namen der Bildwörter			
schreibt die Namen der Bildwörter zielsicher und flüssig			
kann in der Erst-(Zweit)sprache zählen und schreibt die Zahlen auf			
ist in einem anderen Schriftsystem als dem lateinischen alphabetisiert			

Schriftliche Sprachproduktion auf Deutsch

Die Schülerin / der Schüler...	Bemerkungen	ja	nein
schreibt einzelne (Anfangs-)Buchstaben auf Deutsch auf			
schreibt den ganzen Namen als gespeichertes Wortbild auf (logographemisches Schreiben)			
schreibt die Namen der Bildwörter zielsicher und flüssig und beherrscht die Laut-Buchstaben-Zuordnung des lateinischen Alphabets			
kann auf Deutsch zählen und kennt die entsprechenden Ziffern			

1.5 Die Lernbereiche Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben, Wortschatz, Grammatik

Der Lernbereich Hören

Beobachtungsbogen Hören

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Zeitraum _____

Der Schüler/Die Schülerin ...	Datum	Datum	Datum	Datum	Bemerkungen	Förderprinzipien und Methodenbeispiele
Gesprächsverhalten / Umgang mit Verstehensproblemen						
hört aufmerksam zu und ist motiviert						13-18 D
versteh das Deutsch unterschiedlicher Sprecher						1-5 A, 8 B, 13-18 D
bemerkt und signalisiert Verstehensprobleme						13-18 D
unternimmt aktive Versuche Verstehensprobleme zu überwinden						13-18 D
Lautsystem / Wahrnehmung						
kann bedeutungsunterscheidende Laute hören / verstehen (langer/kurzer Vokal wie Ofen/offen; Hand/Hund, Ohr/Uhr)						1-5 A, 12 C
kann bedeutungsunterscheidende Laute hören / verstehen, die in der Herkunftssprache unüblich sind (i/e; Konsonantenhäufungen...)						1-5 A
Inhalts- und Detailorientierung						
versteh einzelne, gebräuchliche Wörter						8 B
versteh einfache Sätze						6 B, 7 B
reagiert nonverbal auf vertraute Inhalte (malen, zeigen, zuordnen, gestisch, mimisch)						15 D, 17 D, 18 D
versteh Mitteilungen und Aufforderungen, kann sie nonverbal umsetzen						15 D, 17 D, 18 D
versteh Arbeitsaufträge und Anweisungen						6-8 B
versteh Gesprächsinhalte und Fragen im Wesentlichen						6-8 B
versteh Informationen zu neuen unbekannt Themen						6-8 B
versteh Vorträge anderer zu unterrichtrelevanten Sachverhalten						6-8 B
versteh Details eines Hörtextes mit vertrauten Wörtern und Strukturen a) mit Hilfe? b) ohne Hilfe?						6-8 B, 13-15 D
entnimmt aus Äußerungen und Hörtexten Informationen und Handlungselemente						6 B, 7 B, 8 B; 13-14 D
filtert aus längeren Beiträgen bekannte Wörter und Strukturen heraus						6-8 B, 13-14 D
erschließt sich die Bedeutung einzelner Wörter aus dem Zusammenhang						6-8 B

Förderprinzipien

A Für Lautsystem sensibilisieren und Hörinteresse wecken

Je nach Herkunftssprache stellt es sich für die Kinder als besondere Herausforderung dar, fremde Laute und unbekannte Lautverbindungen zu hören, herauszufiltern und Unterschiede zu erkennen. Ihr gewohntes Lautsystem unterscheidet sich ggf. stark von dem der deutschen Sprache. Durch motivierende Hörübungen gilt es, die Kinder für das Phonemsystem des Deutschen zu sensibilisieren und sie zum bewussten Hören hinzuführen.

B Förderung des inhaltsorientierten Hörverstehens

Inhaltsorientiertes und authentisches Hören findet in kommunikativen Situationen statt. Es werden dabei Sprachinhalte fokussiert, die auf der semantischen Ebene erfasst werden müssen.

C Förderung des detailorientierten analytischen Hörens

Beim detailorientierten analytischen Hören geht es um das zielgerichtete Heraushören bestimmter sprachlicher Elemente. Die inhaltliche Ebene muss hier verlassen werden können, um Sprache auf der abstrakten Ebene zu betrachten.

D Sprachspiele zur integrierten Förderung

Geläufige Sprachspiele eignen sich, um verschiedene Förderprinzipien integriert zu üben. Hier werden teilweise neben dem Hörverstehen auch andere Kompetenzbereiche wie Aussprache und Sprechen nach strukturellen Vorgaben geübt.

Methodenbeispiele

A Für Lautsystem sensibilisieren und Hörinteresse wecken	
1 A	Minimalpaardifferenzierungen (Ofen/offen; Miete/Mitte; Hund/Hand, Band/Rand)
2 A	Übungen zum Erkennen der Vokallängen (unterstützt durch Gesten: das Wort sprechen und begleitend bei langem Vokal mit der Hand über den ausgestreckten Arm fahren, bei kurzem Vokal auf die Armbeuge tippen)
3 A	Übungen zur Wahrnehmungsschulung: bei geschlossenen Augen Alltagsgeräusche identifizieren, Geräusche erzeugen und nachmachen
4 A	Informationen über die Lautstruktur der Herkunftssprachen einholen z. B. auf https://www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php
5 A	einfache Sprachvergleiche zwischen Deutsch und den jeweiligen Herkunftssprachen der Kinder anstellen lassen (Wie werden Laute unterschiedlich ausgesprochen? Bewusstmachung vorhandener Unterschiede)
B Förderung des inhaltsorientierten Hörverstehens	
6 B	Hypothesen aufstellen und überprüfen lassen (Der Stift ist blau. Nein, der Stift ist rot)
7 B	gezieltes Heraushören von Informationen aus einem Hörtext – Höraufträge (Höre genau zu: Was isst Samir zum Frühstück? Welche Farbe hat...)
8 B	aktives Zuhören (Geschichte wird vorgelesen. Kinder erhalten Bildkarten zu einem bekannten Wort. Hören sie „ihr“ Wort, halten sie ihre Karte hoch)
C Förderung des detailorientierten analytischen Hörens	
9 C	Reimwörter finden („Ein Hase hat eine ...“ Hier immer bekanntes Wortmaterial verwenden und Möglichkeiten zur Auswahl anbieten); Lückenwörter / Laute ergänzen; auch hier wichtig: bekanntes, gesichertes Wortmaterial verwenden
10 C	rhythmisches Sprechen, Zerlegen der gehörten Wörter in Silben
11 C	„Welcher Laut fehlt?“ Die Lehrkraft spricht gesicherte (!) Wörter vor. Die Kinder ergänzen den fehlenden Laut. Ggf. unterstützt durch Bilder
D Sprachspiele zur integrierten Förderung	
13 D	„Ich sehe was, was du nicht siehst“
14 D	„Ich packe meinen Koffer“
15 D	„Obstsalat“
16 D	„Stille Post“,
17 D	„Zeig mir ...“ (Im Sitzkreis werden die Bildkarten in der Mitte auf den Boden gelegt. Die Lehrkraft beginnt und sagt „Zeig mir (die Banane)!“ Ein Kind zeigt auf die entsprechende Karte. Ist die richtige Karte gefunden, wird sie umgedreht und das Kind übernimmt die Rolle der Lehrkraft.)
18 D	„Fliegenklatsche“ (Auf einem Tisch werden mehrere Bildkarten ausgelegt. Zwei oder mehr Spieler erhalten eine Fliegenklatsche. Der Spielleiter nennt einen Begriff, die Spieler müssen mit der Klatsche auf die richtigen Karten schlagen.)

Der Lernbereich Sprechen

Beobachtungsbogen Sprechen

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Zeitraum _____

Der Schüler / Die Schülerin ...	Datum	Datum	Datum	Datum	Bemerkungen	Förderprinzipien und Methodenbeispiele
Allgemeines Sprachverhalten						
zeigt sich interessiert und gesprächsbereit						1-5 A, 6-9 B, 10-16 C
hält Blickkontakt						1-3 A, 13 C
nutzt Mimik und Gestik						1 A, 2 A, 4 A
nimmt sprachlich Kontakt zu anderen auf						4 A, 5 A
Teilnahme an Gesprächen						
kann Bedürfnisse äußern						1 A, 4 A
kann einfache Fragen stellen und beantworten						2 A, 4 A, 5 A, 13 C
kann eingeübte Chunks und Redewendungen verwenden						2 A, 10 C, 13 C, 14 C
kann sich an einfachen Alltagsgesprächen beteiligen						1 A, 4 A, 5 A
kann sich spontan und aktiv an Gesprächen beteiligen						1 A, 4 A, 5 A, 6 B
kann sich an mündlichen Unterrichtssequenzen beteiligen						6 B
kann Gespräche beginnen, in Gang halten und beenden						1 A, 4 A
hält sich an einfache Gesprächsregeln						1 A, 2 A, 6 B
Zusammenhängendes Sprechen / Sprechflüssigkeit						
spricht in angemessenem Tempo						2 A, 3 A, 5 B, 6 B, 9 B
kann mehrere Sätze, die oft geübt / gesprochen wurden, fehlerfrei hintereinander sagen						6-8 B
kann zu einem Thema für eine kurze Zeit zusammenhängend und frei sprechen						9 B
kann weitgehend fließend über Erlebnisse berichten; dabei werden geübte und bekannte sprachliche Strukturen verwendet						4 A
Umgang mit Verstehensproblemen						
greift auf andere Sprachen zurück						5 A
greift auf nichtsprachliche Mittel als Verständigungshilfe zurück						
bemüht sich sprachlich um Hilfe von anderen						1 A, 4 A
Artikulation / Aussprache						
spricht in angemessener Lautstärke						1-4 A, 6-9 B, 12-16 C
spricht verständlich						1-4 A, 6-9 B, 12-16 C
spricht Laute und Lautverbindungen richtig aus						1-4 A, 6-9 B, 12-16 C
spricht betont mit angemessener Satzmelodie						1-4 A, 6-9 B, 12-16 C

Förderprinzipien

Kinder erwerben eine neue Sprache nicht explizit über theoretisches Grammatik- und Regelwissen, sondern unbewusst und spielerisch über den regelmäßigen aktiven Sprachkontakt. Dieser bildet die Grundlage für die kindliche Sprachentwicklung und den Zweitspracherwerb. Sprachfördermaßnahmen sollten von Beginn an auf eine selbsttätige mündliche und schriftliche Sprachproduktion ausgerichtet sein und durch individuell angepasste sprachliche Hilfen begleitet werden. Systematische und strukturierte Sprachübungen sollten immer in einen für die Kinder nachvollziehbaren Kontext eingebettet werden (vgl. Grießhaber & Heilmann 2012, S. 39, 40).

In spontanen authentischen Gesprächssituationen treten sprachliche Norm und Korrektheit zugunsten des kommunikativen Aspekts von Sprache in den Hintergrund. Bevor allerdings solch ein freies Sprechen gelingen kann, müssen häufig wiederkehrende Sprach- und Satzmuster automatisiert werden (gelenktes Sprechen). Der spielerische Umgang mit Sprache fördert die Sprechfähigkeit (zum Beispiel bestimmte Redewendungen) der Kinder und festigt gleichzeitig grammatische Strukturen. Spielerische Übungsformen ermöglichen vielfältige Differenzierungen und besitzen einen hohen Aufforderungscharakter für die Lernenden.

Methodenbeispiele

A Freies authentisches Sprechen	
1 A	regelmäßiger Einsatz kooperativer Lernformen
2 A	dialogisches Sprechen (z. B. Rollenspiele)
3 A	Kurzvorträge (z. B. über ein Thema referieren, Arbeitsergebnisse präsentieren)
4 A	Pausen- und Schulhofgespräche
5 A	Gebrauch der Erstsprachen im Schulalltag einbeziehen
B Gelenktes Sprechen	
6 B	Einzelsprechen (z. B. Antworten der Lernenden im Unterrichtsgespräch)
7 B	Nachsprechen (z. B. generatives Sprechen, Zungenbrecher)
8 B	rhythmisches Sprechen (z. B. „Wer hat den Keks aus der Dose geklaut?“)
9 B	Gruppensprechen, Chorsprechen, Singen (z. B. Anlaut-Raps)
10 B	Kurzvorträge (z. B. über ein Thema referieren, Arbeitsergebnisse präsentieren)
C Spielerisches Lernen mündlichen Sprachhandelns	
11 C	KIM-Spiele
12 C	Lieder (z. B. ritualisiert zum Tagesbeginn oder zur Verabschiedung)
13 C	Reime (z. B. Paare finden als Memory)
14 C	Quartett („Hast du ...?“, „Kannst du mir bitte ... geben?“ ...)
15 C	Koffer packen („Ich packe ... in meinen Koffer.“)
16 C	„Ich sehe was, was du nicht siehst“
17 C	Stille Post

Der Lernbereich Lesen

Beobachtungsbogen Leseinteressen / Leseerfahrungen / Lesemotivation (vgl. Beobachtungsbogen „Bilderbuchbetrachtung“)

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Zeitraum _____

Der Schüler / Die Schülerin ...	Datum	Datum	Datum	Datum	Bemerkungen	Förderprinzipien und Methodenbeispiele
zeigt ein grundlegendes Interesse an Vorlesesituationen und Büchern						1-8 A
zeigt sich motiviert und lässt sich über einen längeren Zeitraum auf (Vor-)Leseinhalte ein						1-7 A
beteiligt sich an Gesprächen über (Vor-)Leseinhalte (vermutet, antizipiert über Bilder oder inhaltliche Vorgaben den weiteren Handlungsverlauf, stellt Verständnisfragen)						1-7 A
kann chronologische Handlungsabläufe in Erzähltexten erfassen und in Teilen nacherzählen						2 A, 4 A, 7 A
kann Textaussagen verstehen, Schlüsselsituationen, Rollen der Protagonisten erfassen (zeigt z. B. angemessene Reaktionen auf Spannungsbögen, lustige, traurige Passagen, ...)						2 A, 4 A, 7 A
Leseinteresse und Leseverhalten (auch Interesse am Vorlesen, Bilderbuchbetrachtung, Auswahl von und Umgang mit Büchern) lassen insgesamt auf literale Vorkenntnisse schließen						1-8 A
bringt eigene Leseerfahrungen und Vorwissen mit ein, bringt Bücher, Zeitschriften, ... der Erstsprache mit						5 A, 6 A
verfügt über Kenntnisse im Umgang mit digitalen Medien (PC, iPad, Internet, ...)						8 A
kennt Zugänge zur Informationsbeschaffung (Umgang mit (Sach)Büchern, Internetseiten, Suchmaschinen, ... beherrscht Nachschlagetechniken)						8 A
zeigt fortgeschrittene Lesefähigkeiten und einen routinierten Umgang mit Texten						

Beobachtungsbogen Lesen (Anfangsunterricht)

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Zeitraum _____

Der Schüler / Die Schülerin ...	Datum	Datum	Datum	Datum	Bemerkungen	Förderprinzipien und Methodenbeispiele
Laut-/Buchstabenebene						
kann vom Bedeutungsinhalt eines Wortes abstrahieren						9-16 B
verfügt über ein phonologisches Bewusstsein						9-16 B
kennt die Buchstaben und Laute des Alphabets der deutschen Sprache						9-16 B
erkennt die Stellung eines Lautes im Wort (An,-Inlaut)						9-14 B
erkennt die Unterschiede ähnlicher Buchstabengestalten (b-d-p, f-t, M-N, ...)						9-14 B
kennt Umlaute und schwierige Lautverbindungen und deren Grapheme						9-16 B
Wortebene						
erliest Wörter eher buchstabierend						11 B, 17-19 B, 21 B
liest synthetisierend						17-23 C
kann kurze Wörter sinnentnehmend erlesen (z. B. Bild zuordnen)						24-26 D
erliest Funktionswörter (der, die, das, ein, eine, auf, in, ...) simultan						17-23 C
nutzt Verarbeitungseinheiten (schnelles Erkennen von Silben, Morphemen, ...)						17-23 C
kann längere Wörter vollständig und z. B. strukturiert nach Silben erlesen						17-23 C
bildet Hypothesen bezüglich des zu erlesenden Wortes und kann sich bei Verlesungen über wiederholtes Lesen selber korrigieren						19 C, 24-26 D
Satzebene						
liest laut, klar und deutlich						17-23 C
kann kurze Sätze flüssig und sinnbetont vorlesen (z. B. passende Sinneinheiten)						19 C, 24-28 D
bildet Hypothesen bezüglich des zu erlesenden Satzes und kann sich bei Verlesungen über wiederholtes Lesen selber korrigieren						19 C, 24-28 D
versteht kurze Sätze und kann diese z. B. Bildern passend zuordnen (z. B. Bilder zuordnen, Arbeitsanweisungen umsetzen)						24-28 D
Textebene						
liest und versteht kurze einfache Satzfolgen und kann diese sinnvoll miteinander verbinden						24-28 D
liest kurze bekannte Texte flüssig und sinnbetont vor						19 C, 24-28 D
kann Texten die wichtigsten Informationen entnehmen						24-28 D
versteht in Texten Zusammenhänge						19 C, 24-28 D

Beobachtungsbogen Lesen (weiterführender Unterricht)

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Zeitraum _____

Der Schüler / Die Schülerin ...	Datum	Datum	Datum	Datum	Bemerkungen	Förderprinzipien und Methodenbeispiele
Wortebene						
kann längere Wörter sinnentnehmend und nach Silben strukturiert vorlesen						17-19 C, 24-28 D
nutzt Verarbeitungseinheiten (schnelles Erkennen von Silben, Morphemen, Signalgruppen) und beschleunigt damit das Lesetempo						17-23 C
erliest Funktionswörter (der, die, das, ein, eine, auf, in, ...) simultan						17-23 C
bildet Hypothesen bezüglich des zu erlesenden Wortes und kann sich bei Verlesungen über wiederholtes Lesen selber korrigieren (Abgleich der Vorform mit Klang des Zielwortes)						19 C, 24-26 D
Satzebene						
liest laut, klar und deutlich und flüssig						17-23 C
kann auch längere Sätze flüssig und sinnbetont vorlesen (bildet z. B. passende Sinneinheiten)						19 C, 24-28 D
bildet Hypothesen bezüglich des zu erlesenden Satzes und kann sich bei Verlesungen über wiederholtes Lesen selber korrigieren						24-28 D
liest und versteht Sätze und Satzfolgen und kann diese z. B. Bildern passend zuordnen						24-28 D
versteht schriftliche Arbeitsanweisungen und setzt diese um						24-28 D
Textebene						
liest Texte flüssig und sinnbetont vor (passendes Lesetempo, sinnvolle Intonation, Bilden von Sinneinheiten)						19 C, 24-28 D
erliest Texte sinnentnehmend und beantwortet W-Fragen						29-30 E
kann Textinhalte zusammenfassen und wiedergeben						29-30 E
findet in Texten selbstständig Informationen und kann sie wiedergeben						29-30 E
erschließt unbekannte Wörter aus dem inhaltlichen Kontext						29-30 E
kann Textaussagen aufeinander beziehen						29-30 E
nutzt Strategien zur Orientierung in einem Text						29-30 E
zeigt sich lesemotiviert						1-8 A

Förderprinzipien

Grundsätzlich gilt es, bei jedem Leseangebot den zu erlesenden Wortschatz zuvor mündlich zu festigen. Gerade zu Beginn des Leselernprozesses ist ein unbekannter Wortschatz unbedingt zu vermeiden. Bei fortgeschrittener Lesekompetenz müssen zumindest die Schlüsselwörter und ein Großteil des Strukturwortschatzes bekannt sein. Das Lesen unbekannter Wörter ist für die Wortschatzerweiterung ungeeignet. Sinnvoll ist das Prinzip der Bildunterstützung bzw. die Einbettung der Leseaufgabe in einen bekannten inhaltlichen Kontext.

A Aufbau von Leseinteresse und Lesemotivation

Über allen Förderprinzipien steht zunächst die Notwendigkeit Lesemotivation zu wecken. Zu berücksichtigen sind hier die Leseinteressen der Kinder. So kann z. B. über das Vorlesen motivierender Bilderbücher eine dauerhafte Lesemotivation entwickelt werden. Einsichten in die literale Sprache und damit verbundene Texterfahrungen sorgen für die Entwicklung wichtiger Vorläuferfähigkeiten des Lesens.

B Förderung der phonologischen Bewusstheit und der Phonem-Graphem-Korrespondenz

Grundlage für einen erfolgreich verlaufenden Leselernprozess ist die phonologische Bewusstheit und damit einhergehend eine sichere Laut-Buchstaben-Zuordnung. Gerade DaZ lernende Kinder müssen sich in einem ggf. für sie unbekanntem Laut- und Buchstabensystem zurechtfinden. Das stellt eine doppelte Herausforderung dar. Zunächst muss also sichergestellt sein, dass sie die entsprechenden Laute hören und reproduzieren können, bevor die jeweiligen Grapheme eine Zuordnung finden. Beim detailorientierten analytischen Hören geht es um das zielgerichtete Heraushören bestimmter sprachlicher Elemente. Weitere Informationen und Übungen finden sich unter 5.1 Hören. Ebenso wie die Lautsicherung auf der auditiven Ebene ist die optische Diskriminierung der Grapheme und damit einhergehend die Phonem-Graphem-Korrespondenz zu trainieren.

C Förderung und Automatisierung lesetechnischer Fähigkeiten

Über den Aufbau lesetechnischer Leistungen wie das Synthetisieren gelangen die Kinder zu einer grundlegenden Lesefähigkeit. Zunehmend müssen lesetechnische Prozesse automatisiert und beschleunigt werden, damit sich die Aufmerksamkeit beim Lesen vermehrt auf die Bedeutungsebene richten kann. Hier eignen sich alle Übungen, die das Lesetempo und die Leseflüssigkeit steigern.

D Förderung der Sinnkonstruktion und Hypothesenbildung

Nach erfolgreicher Automatisierung der lesetechnischen Fähigkeiten kann der Fokus auf den Ausbau der Sinnkonstruktion gelegt werden. In Wortfolgen, Sätzen und Texten müssen die einzelnen Elemente aufeinander bezogen und somit ein Gesamtsinn hergestellt werden. Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch stehen hier vor einer besonderen Herausforderung, da Wortschatz und grammatische Strukturen in der neuen Sprache ggf. noch nicht gesichert sind. Gerade hier gilt das konsequente Angebot semantisch erschlossener und geläufiger Lesewörter sowie einfacher Satz- und Textstrukturen.

E Ausbildung von Lesestrategien zum informationsentnehmenden Lesen

Lesetexte sollten im Hinblick auf Inhalt, Wortschatz, Grammatik, Syntax zunächst vorentlastet werden (zum Beispiel Bildunterstützung, Klärung von Schlüsselwörtern, Unterteilung in Sinnabschnitte, „Verstehensinseln“ über Fragen zu Sinnabschnitten schaffen). Der Gebrauch unterschiedlicher Lesestrategien lässt sich dann an geeigneten bzw. eigens präparierten Texten schrittweise einführen und auch kooperativ über reziproke Leseverfahren trainieren.

Methodenbeispiele

A Leseinteresse / Lesemotivation	
1 A	genießendes (Vor)Lesen ermöglichen, Bilderbücher vorlesen, Anschlusskommunikation ermöglichen: zu (Bilder)büchern erzählen, malen, szenisch spielen
2 A	Leseaktivitäten ermöglichen: Leseinhalte nacherzählen, bildnerisch, szenisch umsetzen; Lesetagebücher anbieten
3 A	Klassenbibliothek, Leseecken einrichten, Stadtteilbibliothek aufsuchen, mehrsprachige Bücher zur Verfügung stellen
4 A	Lesetexte vorentlasten: zentrale Schlüsselwörter vorher klären, Wortspeicher zum (Vor)Lesetext aufbauen, zentrale Rede(Satz)muster des Erzähltextes zur Verfügung stellen, themenspezifisches Bildmaterial anbieten
5 A	individuelle Leseinteressen aufgreifen (Lieblingsbücher, CDs, Filme, Zeitschriften, ...) mitbringen lassen
6 A	mehrsprachiges Vorlesen z. B. über Eltern oder Hör-CDs anbieten
7 A	textinterpretierende Gespräche initiieren, geeignete Fragen und Impulse zur Textauseinandersetzung einbringen, Antizipationen und Hypothesen zum Erzählfortgang ermöglichen
8 A	Zugänge zu und Umgang mit digitalen Medien ermöglichen
B Förderung der phonologischen Bewusstheit und der P-G-Korrespondenz	
9 B	Umgang mit der Anlauttabelle einüben (s. 5.4 Schreiben), Anlaute heraushören, Anfangslaute entsprechenden Bildern zuordnen
10 B	Stellung des Lautes im Wort bestimmen (An-/Inlaute)

11 B	wiederholte Übungen zur Synthetisierung mit technischen Hilfen (z. B. mit dem Lesekrokodil, Lesepfeil)
12 B	mündlich angebotene Reimwörter erkennen / bilden
13 B	Wörter mündlich anbieten, die sich in der Laut- bzw. Wortstruktur nur minimal unterscheiden und die Lautunterschiede benennen lassen: Hund-Hand, Maus-Haus
14 B	Zuordnungsübungen (Laut/Buchstabe/Laut-Buchstabengruppen); schwierige oder unsicher beherrschte L-B-Verbindungen konsequent einüben
15 B	einzelne Buchstaben oder Buchstabengruppen (st, sch) in Wörtern einkreisen lassen
16 B	Buchstabenreihen mit identischen und einem abweichendem Buchstaben anbieten und einkreisen lassen
C Förderung und Automatisierung lesetechnischer Fähigkeiten	
17 C	Wörter in Silben gliedern (Silbenbögen zeichnen, Arbeit mit dem Silbenteppich, Silben zu Wörtern zusammensetzen lassen)
18 C	Übungen zur Vergrößerung der Blickspannweite anbieten: Lesetreppe, Blitzlesen (simultanes Erfassen kurzer Wörter auf einen Blick)
19 C	lautes Vorlesen und wiederholendes Lesen auch zu zweit (Geschwisterlesen)
20 C	Wortfragmente (obere Hälfte eines Wortes) anbieten
21 C	Text anbieten, in dem möglichst schnell vorher definierte Funktionswörter herausgesucht und eingekreist werden müssen: ein, eine, im, ...
22 C	Wortreihen beinahe identischer Wörter anbieten (ein Wort unterscheidet sich minimal und muss identifiziert werden: Tisch-Tisch-Tisch-Fisch-Tisch)
23 C	Wörter in Reihen ohne Wortgrenzen anbieten und Trennstriche nach jedem Wort setzen lassen
D Förderung der Sinnkonstruktion und Hypothesenbildung	
24 D	Wörtern oder Satzaussagen Bildaussagen zuordnen lassen
25 D	Lese-Malwörter anbieten (ein Wort malen lassen)
26 D	das Wortende im Satz ergänzen lassen: Wenn ich müde bin, gehe ich ins B... .
27 D	Hypothesenbildung und Aufbau einer Sinnerwartung über bildgestützte Lesetexte ermöglichen: Vorwissen aktivieren
28 D	Richtig-und Falsch-Sätze zu einem bekannten Inhalt anbieten und entsprechend auswählen lassen
E Ausbildung von Lesestrategien zum informationsentnehmenden Lesen	
29 E	Hilfen über textvorentlastende Verfahren anbieten (Bildangebote zum Inhalt, vorherige Sicherung des benötigten Wortschatzes, zentrale Schlüsselwörter klären, ggf. Vereinfachung von Satz- und Textstrukturen, Sinneinheiten über Textabschnitte abbilden, zentrale Satzmuster vorstellen)
30 E	Lesestrategien einüben lassen: Hypothesen über Bilder und Überschriften zum Textinhalt aufstellen, unbekannte Wörter oder Schlüsselwörter unterstreichen, wichtige Textaussagen wiedergeben lassen, kurze Textabschnitte sinnvoll zusammenfügen lassen, zu Texten malen lassen, Umgang mit dem Wörterbuch üben, kooperative Leseübungen anbieten (reziproke Leseformen), Fragen zum Text beantworten lassen, Texte und Leseerfahrungen im Hinblick auf die Anforderungen reflektieren

Der Lernbereich Schreiben

Beobachtungsbogen Schreiben (Anfangsunterricht)

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Zeitraum _____

Der Schüler / Die Schülerin ...	Datum	Datum	Datum	Datum	Bemerkungen	Förderprinzipien und Methodenbeispiele
Über Schreibfertigkeiten verfügen						
hält den Stift so, dass auf vorherige (schulische) Schreib- und Maler-fahrungen zu schließen ist						1 A, 4 A
verfügt über ein phonologisches Bewusstsein (Einsicht in die Laut-Buchstaben-Struktur)						3 A
kennt Buchstaben des deutschen Alphabets und kann Grapheme und Phoneme entsprechend einander zuordnen [Mit einem anderen Schriftsystem (z. B. Wortzeichenschrift = Chinesisch) vertraute Kinder müssen die L-B-Zuordnung neu lernen]						3 A
schreibt flüssig und formklar in a) Druckschrift b) einer verbundenen Schrift						1 A, 2 A, 4 A
kann in der Erstsprache schreiben						
Richtig schreiben						
kann lautgetreue Wörter selbstständig schreiben						3 A
nutzt Abschreibetechniken						5 B
wendet beim Schreiben erste Rechtschreibmuster an (z. B. Einhalten von Wortgrenzen, Groß- und Kleinschreibung, en-/er-Endungen)						6 B, 7 B
Texte situations- und adressatengerecht verfassen						
nutzt die Anluttabelle als Schreibwerkzeug						2 A, 3 A
kann mit Hilfe einzelne Wörter verschriften						2 A, 3 A, 9 C
kann mit Hilfe einzelne Sätze verschriften						2 A, 3 A, 8 C, 9 C
kann Bild-Text-Kombinationen verfassen						2 A, 3 A, 8 C, 9 C
kann Wörter und Satzfragmente zu Impulsen (z. B. Bilder, Bilderbücher, Gegenstände) verschriften						2 A, 3 A, 8-11 C
kann kleine Texte unter Verwendung von Planungshilfen selbstständig verfassen						2 A, 3 A, 8-11 C

Beobachtungsbogen Schreiben (weiterführender Unterricht)

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Zeitraum _____

Der Schüler / Die Schülerin ...	Datum	Datum	Datum	Datum	Bemerkungen	Förderprinzipien und Methodenbeispiele
Über Schreibfertigkeiten verfügen						
schreibt flüssig in einer gut lesbaren Handschrift						1 A, 4 A
kann in der Erstsprache schreiben						
Richtig schreiben						
schreibt methodisch sinnvoll und korrekt ab						5 B
kennt und verwendet Rechtschreibstrategien						6 B, 7 B
nutzt selbstständig Recht-Schreibhilfen (z. B. Wortfelder, Gliederungshilfen)						7 B
Texte situations- und adressatengerecht verfassen						
kann eine Bildgeschichte ordnen und in einfachen Sätzen zu den Bildern schreiben						8-11 C
kann nacherzählend schreiben (z. B. über eigene Erlebnisse, unterrichtsbezogene Inhalte)						8-11 C
kann Hilfen zur Textplanung (z. B. themenbezogene Wortschatzlisten, vorgegebene Textstrukturen) nutzen						7 B, 9-10 C
kann adressatengerechte Texte (z. B. Briefe) verfassen						8-11 C
verfasst erste Texte verschiedener Textsorten funktionsangemessen						8-11 C
kann erste Schreibkriterien berücksichtigen						8-11 C
kann eigene Texte nach Anregungen in Ansätzen überarbeiten						8-11 C

Förderprinzipien

Die Anlauttabelle stellt eine mögliche Methode des selbsttätigen Schriftspracherwerbs dar, wobei unbedingt auf eine eindeutige Zuordnung von Buchstaben / Buchstabenkombinationen und den passenden, eindeutig geklärten Anlautbildern zu achten ist. Die Anlautbilder sollten zusätzlich um passende Anlautbilder aus der Muttersprache erweitert werden. Beispiel: Bei der Abbildung eines „Apfels“ assoziiert ein türkischsprachiges Kind u. U. den Anlaut E („Elma“). Generell sollte jeder Schreibaufgabe eine Erarbeitung und Sicherung des benötigten themenspezifischen Wortmaterials vorausgehen.

A Über Schreibfertigkeiten verfügen

Kinder, die sich am Anfang ihres Schriftspracherwerbs befinden, verfügen oft noch nicht über die notwendigen schreibtechnischen und motorischen Fähigkeiten. Diese für den Schreibprozess grundlegenden Kompetenzen gilt es besonders im schriftsprachlichen Anfangsunterricht sukzessive aufzubauen.

B Richtig schreiben

Da das Schreiben einen entscheidenden Beitrag zur sprachlichen Entwicklung leistet, sollten die Schülerinnen und Schüler frühzeitig mit der Produktion eigener Texte, auch in Form des freien Schreibens beginnen. Die Kinder müssen dabei noch nicht bestimmte sprachliche Anforderungen erfüllen und das normgerechte Schreiben wird erst langsam angebahnt. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache kennen u. U. deutsche Laut-Buchstaben-Verbindungen, wie z. B. Umlaute oder Konsonantencluster (*Schwester*) nicht aus ihrer Erstsprache. Hier muss auf ein genaues Hören und mündliches Reproduzieren geachtet werden. Formale Rückmeldungen sollten sich immer am Sprachstand des Kindes orientieren (vgl. Grießhaber/Heilmann 2012, S. 43, 46).

C Texte situations- und adressatengerecht verfassen

Ein Text muss anders als mündliche Kommunikationssituationen so gestaltet werden, dass die dargestellten Inhalte ohne zusätzliche Hinweise und Rückfragen verstehbar sind. Dafür müssen Objekte, Personen, räumliche Beziehungen und Handlungen durch sinnvoll verbundene Äußerungen beschrieben werden (vgl. Grießhaber/Heilmann 2012, S. 43). Um die Schreibmotivation der Kinder zu wecken, sollten Schreibaufgaben ihrer Lebenswelt entsprechen.

Methodenbeispiele

A Über Schreibfertigkeiten verfügen	
1 A	Malanreize, Lockerungs- und Schwungübungen, Nachspur- und Ausmalaufgaben anbieten
2 A	optische Hilfen im Klassenraum anbieten (z. B. verschiedene Lineaturen, Buchstabenplakate, Anlauttabelle, wichtige Wortbilder)
3 A	Übungen zum detailorientierten Hören anbieten, (Anlaute hören und unterscheiden lassen); Umgang mit der Anlauttabelle trainieren (z. B. Zuordnungsübungen: Bild-Wort, Graphem-Phonem); eigene herkunftssprachliche oder mehrsprachige Anlauttabellen anbieten
4 A	graphomotorische Übungen anbieten (Nachspuren); besonders geformte Schreiblernstifte zur Unterstützung einer entspannten Schreibhaltung benutzen lassen
B Richtig schreiben	
5 B	Abschreibetechniken (z. B. Schrittfolgen einüben; auf Wortgrenzen gezielt hinweisen)
6 B	erste einfache Rechtschreibmuster, Strategien anwenden und üben
7 B	Lernplakate als visualisierte Schreibhilfen im Klassenraum anbringen (z. B. Genuszuordnungen, Konjugationstabellen, Wortspeicher)
C Texte situations- und adressatengerecht verfassen	
8 C	Schreibmotivation fördern (z. B. durch kindlichen Lebensweltbezug, Anregungen zur Ideenfindung, ansprechende Schreibmaterialien; Text-Bild-Kombinationen) anbieten, inhaltlichen Kontext zum Aufbau einer gedanklichen Zielrichtung sicherstellen
9 C	notwendiges themenbezogenes Wortmaterial erarbeiten, visualisieren und sichern
10 C	inhaltliche Klarheit der Schreibaufgabe sicherstellen; Planungshilfen verstärken: Vorstrukturierungen (wichtige Satzstrukturen) anbieten, Erzählgerüste, einfache Sprachmittel zur eigenständigen Satzbildung bereitstellen (z. B. Satzanfänge, Satzbausteine, Personalpronomen, Konjugationen), ... exemplarische Erarbeitungen anbieten, mündliches Probehandeln ermöglichen
11 C	Generatives Schreiben einsetzen, unterschiedliche Textsorten unter Berücksichtigung der sprachlichen Stolperstellen (s. 5.6 Lernbereich Grammatik) vermitteln

Der Lernbereich Wortschatz

Beobachtungsbogen Wortschatz

Schüler/in: _____ Beobachter/in: _____ Zeitraum _____

Der Schüler / Die Schülerin ...	Datum	Datum	Datum	Datum	Bemerkungen	Förderprinzipien und Methodenbeispiele
Verstehenswortschatz						
kann auf der Symbolebene z. B. Piktogramme (Klassenpiktogramme) und Visualisierungen verstehen						1, 2, 3, 4, 5, 6
kennt allgemeine Alltagswörter, wie Nomen (Schule, Straße, Junge, Mädchen), Verben (machen, gehen), Adjektive (schön, gut, traurig)						1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
kann einfache Alltagsfragen bejahen oder verneinen						1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
versteht kurze alltägliche Handlungsaufforderungen und kann diese umsetzen						1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
kann komplexere Handlungsaufforderungen von Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern verstehen und umsetzen (z. B. auf dem Pausenhof)						1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
Mitteilungswortschatz						
teilt sich in einfachen Worten (Universalverben, wie z. B. tun, machen) und bruchstückhaften Sätzen unter Verwendung von Mimik und Gestik mit						1, 2, 3, 4, 5, 6
verwendet Wörter des schulischen Alltags (lesen, schreiben, rechnen, malen, Pause, Hausaufgaben,...) und kann einfache Fragen stellen						1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
verfügt über einen größeren Wortschatz, kennt einfache Redemittel und Sprachmuster (ich weiß das, ich kann das, ...) und kann unbekannte Begriffe sinnvoll umschreiben						1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15
verfügt über einen differenzierten Wortschatz und kann in einfachen Sätzen Sachverhalte oder Ereignisse darstellen						1, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15

Förderprinzipien

Wortschatzarbeit findet in themenbezogenen Kontexten und sinnvollen Verwendungszusammenhängen statt, die für Kinder eindeutig sind und ihrer Lebenswirklichkeit entsprechen.

Das Wortschatz- und Bedeutungswissen eines Kindes hat eine stark individuelle Prägung und bildet seine Erfahrungswelt ab. In Beobachtungssituationen sollte durchaus auch der im Unterrichtskontext gelernte Themenwortschatz fokussiert werden.

Innerhalb einer systematischen Vorgehensweise werden relevante Themenfelder wie Schule, Familie, Wohnen, Einkaufen mit ihrem spezifischen Wortmaterial aufgegriffen und erschlossen. Kinder lernen am besten über das Hören, Sehen und Handeln. Diese Aktivitäten sollten sinnvoll ineinandergreifen (vgl. Nodari 2006, S. 3.) Es wird geschätzt, dass ein Wort bis zu 50mal gehört, verarbeitet und erprobt werden muss, bevor es selbstständig verwendet werden kann (vgl. Apeltauer 2012). Dies setzt ein handlungsbezogenes Lernen voraus, das auch reale Erfahrungen in authentischen Lernsituationen ermöglicht. Der Besuch außerschulischer Lernorte, Unterrichtsgänge durch den Stadtteil sowie kleinere Projekte, zum Beispiel gemeinsames Kochen, sorgen für reale Erfahrungen.

Im Unterricht sollte jeder Themeninhalt über Bildmaterial veranschaulicht werden. Über spielerische Angebote (Rollenspiele, Interaktionsspiele) werden Sprechanelässe geschaffen, die ein wiederholendes mündliches Erproben des aktuellen Wortschatzes, wichtiger Redemittel, kommunikativer Muster und Phrasen ermöglichen. Die Entwicklung einer Fragekultur in einer angstfreien Lernatmosphäre ist eine grundlegende Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen.

Nomen müssen immer mit dem zugehörigen Genus (Begleiter) angeboten werden. Eine zusätzliche farbige Genusmarkierung unterstützt den Zuordnungsprozess:

maskulinum = blau

femininum = rot

neutrum = grün

Methodenbeispiele

1	bildgestützte Lernangebote, z. B. Piktogramme, Wimmel- oder Situationsbilder, Bild-Wort-Karten (immer mit Angabe der Artikel, Plural- und Konjugationsformen) themenbezogen anbieten
2	wichtige alltagsrelevante Redemittel anbieten und einüben: ja, nein, danke, bitte, ich heiße..., ich möchte (nicht), ... ich kann (nicht), ... kann ich ..., ich mag (nicht), wie heißt das ..., ich habe eine Frage..., ich brauche Hilfe ...,
3	die Erstsprache miteinbeziehen und zum Gebrauch ermutigen
4	chorisches Sprechen und Nachsprechen ermöglichen über Sprachspiele, Verse, Reime, Lieder einsetzen (über das Prinzip der Wiederholung einschleifen lassen)
5	Fragehaltung kultivieren, Fragewörter (wer, was, wo warum, wann ...) anwenden und einüben
6	Anwenden und Üben wichtiger kommunikativer Muster z. B. im Rollen- oder Interaktions-spiel; Redemittel, Sprachmuster, Chunks anbieten: Ich heiße ... und wie heißt du?; Mein rechter, rechter, Platz ist frei...; Ich packe meinen Koffer und nehme mit: die Puppe, die Hose, ...; Ich sehe was, das du nicht siehst ...; wir gehen Hand in Hand ...; wir gehen leise durch die Klasse, ...
7	themenbezogenen Wortspeicher anlegen und über Bild-Wort-Karten visualisieren
8	generatives Sprechen: „Der Hase mit der roten Nase“- „Der Hase mit der blauen, gelben, braunen Nase“
9	Bilderbücher, Kettenerzählungen mit konstanten Redemustern vorlesen und für ein bildgestütztes Nacherzählen nutzen
10	Wortschatzerweiterung über Wortfelder, Wortfamilien themenbezogen anbahnen
11	ABC-Heft anlegen bei schriftspracherfahrenen Kindern; Bilder malen oder einkleben lassen im Anfangsunterricht
12	Einführung des Wörterbuchs bei schriftspracherfahrenen Kindern
13	Arbeit mit geeigneten Lernboxen und Lernwörtern verschiedener Verlage
14	Umschreibungen ermöglichen, z. B. über Ratespiele: Er ist rund, man kann ihn werfen, man kann ihn fangen, ... (der Ball)
15	metasprachliches Lernen über Sprachvergleiche ermöglichen (z. B. Groß- und Kleinschreibung)

Der Lernbereich Grammatik

Förderprinzipien

A Satzebene (Profilstufen nach Grieshaber)

Im ungesteuerten Spracherwerb gibt es einen klassischen Entwicklungsverlauf, der anhand erkennbarer Profilstufen Auskunft über den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes gibt. Von zentraler Bedeutung ist hier die Verbstellung und Verbbildung im Satz. Die ersten vier relevanten Stufen werden im Beobachtungsbogen unter der Überschrift „Satzebene (Profilstufen“) anhand der aufgeführten Kriterien dargestellt. Die Profilstufe 4 verweist auf eine fortgeschrittene Lernentwicklung. Die Profilstufen lassen sich nur bei wiederholter Beobachtung sprachlicher Äußerungen des Kindes ermitteln.

B Besonderheiten der Grammatik unter Berücksichtigung von Erwerbshürden

Grammatisches bzw. sprachstrukturelles Lernen findet integrativ im Unterricht statt und steht in enger Verknüpfung mit der Wortschatzarbeit. Die Schülerinnen und Schüler benötigen konkrete Anwendungsbezüge in authentischen Sprachlernsituationen. Die implizite Aneignung grammatischer Strukturen steht zunächst im Vordergrund. Je fortgeschrittener und sprachentwickelter die Kinder sind, desto mehr lassen sich auch explizite Formen der Sprachvermittlung nutzen. Das entdeckende sprachbetrachtende Lernen und das Bewusstmachen bereits intuitiv erworbener Muster und Strukturen rücken nach und nach in den Vordergrund. Dringend zu berücksichtigen sind die Hürden des Deutschen beim Zweitspracherwerb in Bezug auf sprachstrukturelle Phänomene. Generatives Sprechen und Schreiben auf der Grundlage vorgegebener Textmuster mit expliziten grammatischen Schwerpunkten stellen zentrale Lernmethoden dar.

Nomen müssen immer mit dem zugehörigen Genus (Begleiter) angeboten werden. Eine zusätzliche farbige Genusmarkierung unterstützt den Zuordnungsprozess:

maskulinum = blau

femininum = rot

neutrum = grün

Methodenbeispiele

A Satzebene (Profilstufen nach Griebhaber)	
1 A	Stufe 0-1 – Wortschatzaufbau: aktive Hilfen beim Sprechen und Erzählen anbieten (auch korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen („Ich schneide Papier.“), Redemittel etablieren
2 A	Stufe 2 – Wortschatzerweiterung: Modalverben in gebeugter Form und zweites Verb im Infinitiv anbieten: Ich kann springen. Kannst du auch springen? Ich will/möchte spielen? Willst/möchtest du auch spielen?
3 A	Stufe 3 – Wortschatzerweiterung: Erzähltexte mit typischen narrativen Mustern (Handlungsabfolgen einsetzen, z. B. Märchen: Mündliches Nacherzählen und Erzählen im Perfekt mit Erzählreihenfolgen: „Es war einmal ...“ , „Dann kam ...“ , „Zuerst habe ich ...“ , „Und dann habe ich ...“; Satzketten mit unterschiedlichen Satzanfängen anbieten bzw. bilden lassen: zuerst, jetzt, da, dann, gestern, heute, danach, auf einmal, ...
4 A	Stufe 4 – Wortschatzerweiterung: kausale Zusammenhänge über Fragewörter thematisieren; Nebensatzkonstruktion üben und festigen: Begründung: „Ich brauche warme Sachen, weil es kalt ist.“; dass-Sätze: „Ich finde, dass es draußen warm ist.“; wenn-dann-Sätze: „Wenn ich die Schuhe angezogen habe, gehe ich nach draußen.“ Relativsätze: „Ich sehe was, das ist blau.“
B Besonderheiten der Grammatik	
5 B	Anwenden und Üben zentraler grammatischer Muster z. B. im Rollen- oder Interaktions-spiel; Redemittel, Sprachmuster, Chunks anbieten: Mein rechter, rechter, Platz ist frei...; Ich packe meinen Koffer und nehme mit: die Puppe, die Hose, ...; Ich sehe was, das du nicht siehst ...; wir gehen Hand in Hand ...; wir gehen leise durch die Klasse, ..., ich schaue in das Regal, auf das Regal, unter das Regal, ...
6 B	Texte mit expliziten grammatischen Schwerpunkten zum generativen Sprechen und Schreiben anbieten
7 B	Nomen immer mit dem zugehörigen Genus (Begleiter) anbieten. Eine zusätzliche farbige Genusmarkierung unterstützt den Zuordnungsprozess: mask.=blau, fem.=rot, neut.=grün, z. B. ● ● ● Pluralformen so kennzeichnen, dass das Genus abgeleitet werden kann, z. B. ○ ○ ○ Die unterschiedlichen Pluralformen in Analogien einüben lassen, z. B.: e = die Tiere, die Kö-nige; en = die Menschen, die Katzen, ...das Haus = die Häuser; Sortier- und Zuordnungs-spiele anbieten
8 B	Präpositionen oft in verschiedenen Situationen spielerisch üben (Beispiele: „Wo ist der Blei-stift versteckt? Schaut mal in <u>die</u> Schultasche.“; Achtung: Wechselpräpositionen. „Er ist in <u>der</u> Schultasche.“; Wechselpräpositionen mit Dativverbindung zunächst vermeiden
10 B	Personal- und Possessivpronomen in Lesetexten dem Bezugsnomen entsprechend farbig kennzeichnen: <u>der</u> Junge – <u>er</u>
11 B	Lernprogression bei der Fallbildung berücksichtigen: Erwerbsreihenfolge: Nominativ, Akku-sativ, Dativ, Genitiv
12 B	metasprachliches Lernen über Sprachvergleiche ermöglichen (z. B. Artikel in der Erstsprache und auf Deutsch)

2 Leitfaden zur Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzeptes

Der folgende Leitfaden bietet einen Orientierungsrahmen zur Entwicklung eines schulischen Sprachbildungskonzeptes für Schülerinnen und Schüler mit besonderen Sprachlernbedingungen im Hinblick auf Deutsch als Zweitsprache und Schülerinnen und Schüler mit besonderem Sprachentwicklungsbedarf zum Beispiel bei Spracharmut aufgrund fehlender sprachlicher Anregungen im Kleinkindalter.

Zur Notwendigkeit einer konzeptionellen Verankerung von Sprachbildung und Sprachförderung im Schulentwicklungsprogramm heißt es in der Expertise des Mercator Instituts zur „Wirksamkeit von Sprachförderung“, dass sprachliche Entwicklungsprozesse *„kontinuierlich und systematisch unterstützt und begleitet“* werden müssen. *„Eine solche kontinuierlich und systematisch angelegte sprachliche Bildung und Förderung sind nur in einer koordinierten Maßnahmenplanung einer Schule möglich, so, wie es die Schulentwicklung vorsieht. Aus diesem Grund sollte jede Schule in ihrer Schulentwicklungsplanung einen zentralen, mit hoher Priorität versehenen Abschnitt über die sprachliche Bildung und Förderung enthalten. In diesem sollten eine positive Grundhaltung zur Mehrsprachigkeit und der Wille zur sprachlichen Förderung ebenso zum Ausdruck kommen wie die Verständigung auf ein gemeinsames Konzept.“* (Mercator Institut, 2013, S. 2)

Die nachfolgend aufgeführten Bereiche und Leitfragen beziehen sich daher sowohl auf zentrale Aspekte eines pädagogischen und sprachdidaktischen Leitbildes als auch auf strukturelle und organisatorische Merkmale eines umfassenden Sprachbildungskonzeptes.

In Form einer ersten Checkliste können sich über die aufgeführten Erschließungsfragen konkrete Anhaltspunkte für bereits bestehende und bewährte schulspezifische Fördermaßnahmen und den noch notwendigen eigenen Entwicklungsbedarf ergeben.

Keinesfalls muss jede Schule zu jeder Erschließungsfrage ein Umsetzungsangebot haben. Die Komplexität der Sprachförderangebote sollte jedoch in Passung zur Heterogenität des Sprachwissens der Schülerinnen und Schüler stehen.

I Schulische Rahmenbedingungen		
Handlungsfeld	Erschließungsfragen	Ergebnisse
Personen	<p>Wer verantwortet die Entwicklung des schulischen Sprachförderkonzeptes? (Rolle der Schulleitung / Kollegen / Steuergruppe, Expertengruppen?)</p> <p>Wer ist Ansprechpartner für DaZ und Sprachförderung?</p> <p>Gibt es eine DaZ-Expertengruppe / Steuergruppe?</p> <p>Gibt es eine Teamstruktur?</p>	
Systematische Sprachförderung	<p>Wie wird der Transfer ins Kollegium geleistet und ein verbindlicher Konsens für eine systematische Sprachförderung hergestellt?</p>	
Schulprofil / Schulprogramm	<p>Welche Merkmale zur Sprachförderung und Sprachbildung finden sich im Schulprogramm?</p> <p>In welcher Form ist interkulturelles Lernen ein Merkmal des Schulprofils?</p> <p>In welcher Form wird vorhandene Mehrsprachigkeit im Schulalltag berücksichtigt und gefördert?</p>	
Schulentwicklungsvorhaben, die sprachliche und kulturelle Vielfalt als Bereicherung wahrnehmen und ressourcenorientiert in den Blick nehmen	<p>Welche neuen Entwicklungsvorhaben gibt es?</p> <p>» Findet die kulturelle und sprachliche Heterogenität der Kinder eine angemessene, wertschätzende Berücksichtigung? Wird das Mehrsprachigenwissen der Kinder für das Lernen genutzt?</p>	
Eltern	<p>Gibt es besondere Gestaltungsformen der Elternarbeit?</p> <p>Mehrsprachige Wegweiser und Schilder, übersetzte Elterninformationen und -Briefe, Elterncafés</p>	

II Zielgruppe / Identifikation der Kinder mit Förderbedarf		
Handlungsfeld	Erschließungsfragen	Ergebnisse
Schülerinnen und Schüler mit DaZ oder besonderem Sprachförderbedarf	Wie werden Kinder mit DaZ und / oder einem besonderen Sprachförderbedarf identifiziert?	
Lernanfänger / Seiteneinsteiger (neuzugewanderte Kinder)	Wie gestaltet sich der Übergang von Kita zur Grundschule? (Kooperationsformen mit den Kitas?)	
Sprachstandserhebung / Diagnostik	<p>Welche Instrumente zur Sprachstandserhebung werden eingesetzt?</p> <p>Gibt es Elterngespräche?</p> <p>» Elternfragebogen zur sprachlichen Entwicklung und Sozialisation des Kindes? In übersetzter Form? Wie intensiv sind die Elternkontakte? (Dolmetscher?)</p> <p>Sind die Erstsprachen und Herkunftsbedingungen der Kinder erfasst? (z. B. schulbiographische Daten)</p> <p>Werden Lernentwicklungsfortschritte dokumentiert? (z. B. über den Einsatz von Beobachtungsbögen)</p>	
Professionalität	<p>Sind dem Kollegium Zweitspracherwerbsprozesse und die klassischen Stolperstellen des DaZ-Erwerbs bekannt?</p> <p>» Profilstufen nach Griebhaber; grammatische Hürden der deutschen Sprache</p>	
Kinder der Klasse 3-4	Werden verdeckte Sprachdefizite im Deutschen im weiterführenden Lese- und Schreibunterricht erfasst? (Erhöhte bildungssprachliche Anforderungen bei Lese-, Textaufgaben, ...)	

III Fördermaßnahmen – Rahmenbedingungen und Organisation		
Handlungsfeld	Erschließungsfragen	Ergebnisse
Räume, Ausstattung, Personen	<p>Wie sind die räumlichen Bedingungen?</p> <p>Wie ist die mediale und materielle Ausstattung?</p> <p>Gibt es ausgewiesene DaZ-Lehrkräfte?</p> <p>Sind die Kinder mit besonderem Sprachförderbedarf im offenen / gebundenen Ganztage?</p>	
Flankierende Unterstützungsmaßnahmen	<p>Gibt es weitere Unterstützungsmaßnahmen innerhalb und außerhalb von Unterricht bzw. Schule?</p> <p>▶ Sonderpädagog*innen, BUT-Kräfte, schulpsychologische Beratung, ...</p>	
Praktische Umsetzung	<p>Sprachförderung findet statt...</p> <p>... im Zuge einer Erstförderung?</p> <p>... in der Anschlussförderung?</p> <p>... im ausgegliederten Förderunterricht?</p> <p>... innerhalb des Deutschunterrichts in der Klasse?</p> <p>... in allen Fächern?</p> <p>Werden Prinzipien eines sprachbildenden Unterrichts im Gesamtunterricht berücksichtigt?</p>	
Konzeptioneller inhaltlicher Rahmen	<p>Gibt es verbindliche Konzepte des Deutschunterrichts?</p> <p>▶ lehrwerksbasierte Konzepte zur Alphabetisierung (Schriftspracherwerb, Leseförderung, Rechtschreibung, Textproduktion)</p>	
Helfersysteme	<p>Gibt es Helfersysteme in den Klassen?</p> <p>▶ Patenschaften für Neuankömmlinge</p>	

IV Fördermaßnahmen – Integrativ im Deutschunterricht		
Handlungsfeld	Erschließungsfragen	Ergebnisse
Integrative Förderung	<p>Welche integrativen Fördermaßnahmen / Prinzipien eines sprachsensiblen Deutschunterrichts werden genutzt?</p> <p>» Genusmarkierung, Wortschatzarbeit, Arbeit mit Redemitteln, Berücksichtigung einer Progression beim grammatischen Lernen, Planungshilfen bei der Textproduktion, Textentlastungsverfahren beim Lesen</p>	
Differenzierung	<p>Findet eine Differenzierung in den Lernbereichen des Deutschunterrichts statt?</p> <p>Sprechen und Zuhören Anfangsunterricht Schreiben Lesen Sprache untersuchen</p>	
Prinzipien / Methoden / Inhalte	<p>Hat das Sprechen und Zuhören einen ausgewiesenen Stellenwert?</p> <p>» Wird das Hörverstehen ausreichend berücksichtigt? Gibt es sinnvolle Sprechanlässe? Werden Rituale und Redemittel zur Verfügung gestellt?</p> <p>Werden grammatische Inhalte systematisch i. S. der Lernprogression transportiert?</p> <p>Findet eine Erweiterung des Sach- und Weltwissens statt?</p> <p>Gibt es sinnvolle strukturgebende Rhythmisierungen, Rituale, Sozial- und Interaktionsformen?</p> <p>Ist die Lehrkraft sensibilisiert für unterstützendes Sprech- und Interaktionsverhalten?</p> <p>» klare Artikulation, Sprechtempo, korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen</p> <p>Werden die Erstsprachkenntnisse in den Unterricht und in den Schulalltag der Kinder miteinbezogen?</p> <p>» mehrsprachige Bücher, Zeitschriften; Hör-CDs, Lieder, Begrüßungsrituale, mehrsprachige Aufführungen / Präsentationen durch die Kinder</p>	

Leistungsermittlung / Übergänge zu weiter- führenden Schulen	Wie werden Lernfortschritte erfasst? Wie wird benotet? Gibt es Differenzierungshilfen bei Klassenarbeiten? Werden Leistungsnoten unter Berücksichtigung des Sprachlernstandes ermittelt und festgelegt? Wie werden Übergänge zu den weiterführenden Schulen gestaltet? Gibt es Kooperationen mit weiterführenden Schulen?	
---	--	--

V Fördermaßnahmen – im ausgegliederten Förderunterricht		
Handlungsfeld	Erschließungsfragen	Ergebnisse
Zielgruppe	<p>Welche Kinder erhalten zusätzliche Sprachförderung?</p> <p>» Seiteneinsteiger, Kinder mit erkennbaren Sprachrückständen, ...</p>	
Zusammensetzung der Gruppen	<p>Wie werden die Gruppen zusammengesetzt?</p>	
Personen / Qualifikation	<p>Wie sind die Kolleginnen und Kollegen für den Förderunterricht qualifiziert?</p>	
Medien / Material	<p>Welche Medien / Materialien werden eingesetzt?</p>	
Prinzipien / Methoden / Inhalte	<p>Gibt es etablierte Fördermaßnahmen / Prinzipien?</p> <p>» Genusmarkierung, Wortschatzarbeit, Arbeit mit Redemitteln, Berücksichtigung einer Progression beim grammatischen Lernen</p> <p>Haben das Sprechen und das Zuhören einen ausgewiesenen Stellenwert?</p> <p>» Wird das Hörverstehen ausreichend berücksichtigt? Gibt es sinnvolle Sprechanlässe?</p> <p>Werden bewährte Elemente einer DaZ-Förderung berücksichtigt?</p> <p>» Finden Sprachspiele, Lieder, Verse, Reime einen Einsatz? Werden Bilderbücher vorgelesen? Wird sprachliches Lernen über Bildmaterial unterstützt? Wird ein alltags- und schulrelevanter Wortschatz aufgebaut? Werden grammatische Inhalte systematisch transportiert? Wird das Welt- und Sachwissen einbezogen und erweitert?</p> <p>Gibt es sinnvolle strukturgebende Rhythmisierungen, Rituale, Sozial- und Interaktionsformen?</p> <p>Unterstützt die Lehrkraft über ihr Sprech- und Interaktionsverhalten den Lernprozess?</p> <p>» klare Artikulation, Sprechtempo, korrekatives Feedback, handlungsbegleitendes Sprechen</p>	

	Werden die Erstsprachen einbezogen und als sprachliche Hilfe zugelassen?	
VI Fördermaßnahmen – Integrativ in allen Fächern		
Handlungsfeld	Erschließungsfragen	Ergebnisse
Inhalte / Methoden / Prinzipien	<p>Gibt es integrative Fördermaßnahmen / Prinzipien in den anderen Fächern?</p> <p>Wird fachsprachliches Wissen aufgebaut?</p> <p>▶ Aufbau von fach- und themenspezifischen Wortspeichern</p> <p>Gibt es Unterstützungsmaßnahmen i. S. eines sprachsensiblen Unterrichts?</p> <p>▶ Scaffolding, Integration sprachlicher Übungen, zum Beispiel auch in Mathematik, Vorentlastung von Sachtexten</p>	

3 Literatur

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2006): Kinder mit Migrationshintergrund, Freiburg: Fillibach.
- Apeltauer, Ernst (2012): Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Gruppen. leseforum.ch, Nummer 1/2012.
- Beese, Melanie | Benholz, Claudia u.a. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheidt.
- Belke, Gerlind: (2018): Schriffterwerb und Mehrsprachigkeit. In: Grundschule, Heft 5, Mai 2008, S. 24 ff.
- Belke, Gerlind (2004): Das Rumpelfax. Baltmannsweiler: Schneider.
- Belke, Gerlind (Hrsg.) (2007): Poesie und Grammatik. Mit Sprache(n) spielen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Belke, Gerlind (2014): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bezirksregierung Münster (2016): Rahmenkonzept zur schulischen Integration von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern. Münster.
- Bönninghausen, Marion | Winter, Katja (2012): Lesend lernen! Texte besser verstehen. Ein Trainingsprogramm. Bottrop: Henselowsky Boschmann.
- Deppenmeier, Alexandra | Jeuk, Stefan (2015): Praxismaterial Förderdiagnostik Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe 1. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Gehring, Carsten | Jeuk, Stefan | Schäfer, Joachim (2013): der die das – Sprachstandsbeobachtung 3 / 4. Berlin: Cornelsen.
- Grießhaber, Wilhelm (2010): Spracherwerbsprozess in der Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.) | Heilmann, Beatrix (2012): Diagnostik & Förderung – leicht gemacht. Stuttgart: Klett.
- Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.) | Großmann, Martina (2013): Sprachförderung PLUS. Stuttgart: Klett.
- Hessisches Kultusministerium (2007): Lese-Info 8. Deutsch als Zweitsprache. Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. Wiesbaden.
- Hoffacker, Anna (2016): 111 Ideen für die Integration von Flüchtlings- und Migrantenkinder. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Jeuk, Stefan (2011): der die das – Sprachstandsbeobachtung 1 / 2. Berlin: Cornelsen.
- Jeuk, Stefan | Sinemus, Antje | Strozyk, Krystyna (Hrsg.) (2011): der die das – Handreichungskartei. Berlin: Cornelsen.
- Jeuk, Stefan (2017): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra | Jeuk, Stefan (Hrsg.) (2015): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe 1. Stuttgart: Klett.
- Landesinstitut für Schulentwicklung (LS) (Hrsg.) (2016): Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule. Stuttgart.

- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2013): Expertise Wirksamkeit von Sprachförderung. Hrsg.: Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich.
- Niedermann, Albin | Sassenroth, Martin (2004): Lesestufen. Ein Instrument zur Feststellung und Förderung der Leseentwicklung. Hamburg: Persen.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): Sprachförderung als Teil der Sprachbildung im Jahr vor der Einschulung durch Grundschullehrkräfte. Hannover.
- Nodari, Claudio (2006): Ganzheitliche Wortschatzarbeit. In: NWEDK netzwerk sims Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen. Zürich: Institut für Interkulturelle Kommunikation (IIK). S. 2.
- Richter, Tobias | Christmann, Ursula (2006): Lesekompetenz: Prozessebenen und individuelle Unterschiede. In: Groeben, Norbert | Hurrelmann, Bettina: Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. 2. Auflage Weinheim: Juventa-Verlag, S. 25-58.
- Rösch, Heidi (Hrsg.) (2003): Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung. Braunschweig: Schroedel.
- Rosebrock, Corneli | Nix, Danile (2012): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider
- Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013): Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe. Radebeul.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2002): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. München: Klett.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2004): Neu in Deutschland. Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln. München: Klett.
- Steck, Andrea (2008): Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Fortbildungsbausteine für Lehrkräfte. Baltmannsweiler: Schneider.
- Strozyk, Krystyna (2014): Konzept zur Sprachförderung von Kindern mit geringen Deutschkenntnissen. Eine praxisorientierte Handreichung für die Grundschule. Stadt Münster.
- Strozyk, Krystyna (2016): Einstieg DaZ. Ein praxisorientierter Leitfaden zur sprachlichen Integration von Kindern. Schaffhausen: Schubi.
- Zaghir, Rania | Ishak, Racelle (2010): Wer hat mein Eis gegessen? Berlin. Edition Orient (19 zweisprachige Versionen).

Internetseiten zur Sprachförderung und Mehrsprachigkeit

www.auditorix.de/schule

Angebote zur Förderung des zielgerichteten Hörens und Zuhörens bei Kindern

www.biss-sprachbildung.de

Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift BISS“

Literaturhinweise, Handreichungen, Informationen zu Diagnostik-Tools

www.foermig.uni-hamburg.de

FÖRMIG-Kompetenzzentrum:

Informationen zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

www.mulingula.de | www.mulingula-praxis.de

Mulingula – mehrsprachiges Vorleseprojekt in Grundschulen & Mehrsprachige Leseangebote und Lernangebote zu ausgewählter Kinderliteratur online

www.schule-mehrsprachig.at

Portal zur Mehrsprachigkeit des österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung

www.uni-due.de/prodaz

Kompetenzzentrum „Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern“ der Universität Duisburg-Essen

Publikation zu Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern

Literaturempfehlungen für den Unterricht (Auswahl)

Bracke, Julia | Gießen, Birgit (2010): Redeprofi. Materialsammlung vielfältiger Erzähl- und Sprechanlässe. Für ein gezieltes Fördern des mündlichen Sprachhandelns. Kempen: BVK.

Claussen, Claus (2016): Erzähl mal was!

Erzählkompetenzen in der Grundschule – kreative Unterrichtsideen. Augsburg: Auer.

Hoffacker, Anna (2016, 2017): DaZ-Praxis. Differenzierte Arbeitsblätter für Deutschanfänger. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Krull, Renate (2012): Du bist dran! Spiele und Rätsel für Deutsch lernende Kinder und Erwachsene. Buxtehude: AOL.

Röber, Christa | Fuchs, Mechthild (2014): Wo ist der Floh? Lieder zu Sprachförderung und Spracherwerb in der Grundschule. Stuttgart: Klett.

Strozyk, Krystyna (2016): Einstieg DaZ. Ein praxisorientierter Leitfaden zur sprachlichen Integration von Kindern. Schaffhausen: Schubi.

Wilkening, Nina (2013): 80 schnelle Spiele für die DaZ- und Sprachförderung.

Für Plenum, Kleingruppen und Freiarbeit. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

Geeignete Bilderbücher für den Einsatz im Sprachförderunterricht

- Abbatiello, Antonella (2010): Das Allerwichtigste. München: Hueber.
- Blake, Jon | Scheffler, Axel (1992): He Duda. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Carle, Eric (1971): Die kleine Maus sucht einen Freund. Hildesheim: Gerstenberg.
- Carle, Eric (2000): Von Kopf bis Fuß. Hildesheim: Gerstenberg.
- Carle, Eric (2014): Die kleine Raupe Nimmersatt. Hildesheim: Gerstenberg.
- Dahimené, Adelheid | Soganci, Selda (2007): Weitersagen! Köln: Boje.
- Damm, Antje (2015): Frag mich! 118 Fragen an Kinder, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Frankfurt a.M.: Moritz Verlag.
- de Lestrade, Agnes | Docampo, Valeria (2010): Die große Wörterfabrik. München: Mixtvision.
- Prap, Lila (2004): Warum? Zürich: Bajazzo Verlag.
- Schami, Rafik | Erlbruch, Wolf (2010): Das ist kein Papagei! München: Hanser.
- Scheffler, Axel | Donaldson, Julia (2015): Mein Haus ist zu eng und zu klein. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Scheffler, Axel | Donaldson, Julia (2008): Riese Rick macht sich schick. Weinheim: Beltz & Gelberg.
- Van Zeveren, Michel (2011): Das Ei. Frankfurt a. M.: Moritz.
- Vaugelade, Anais (2000): Steinsuppe. Frankfurt a. M.: Moritz.

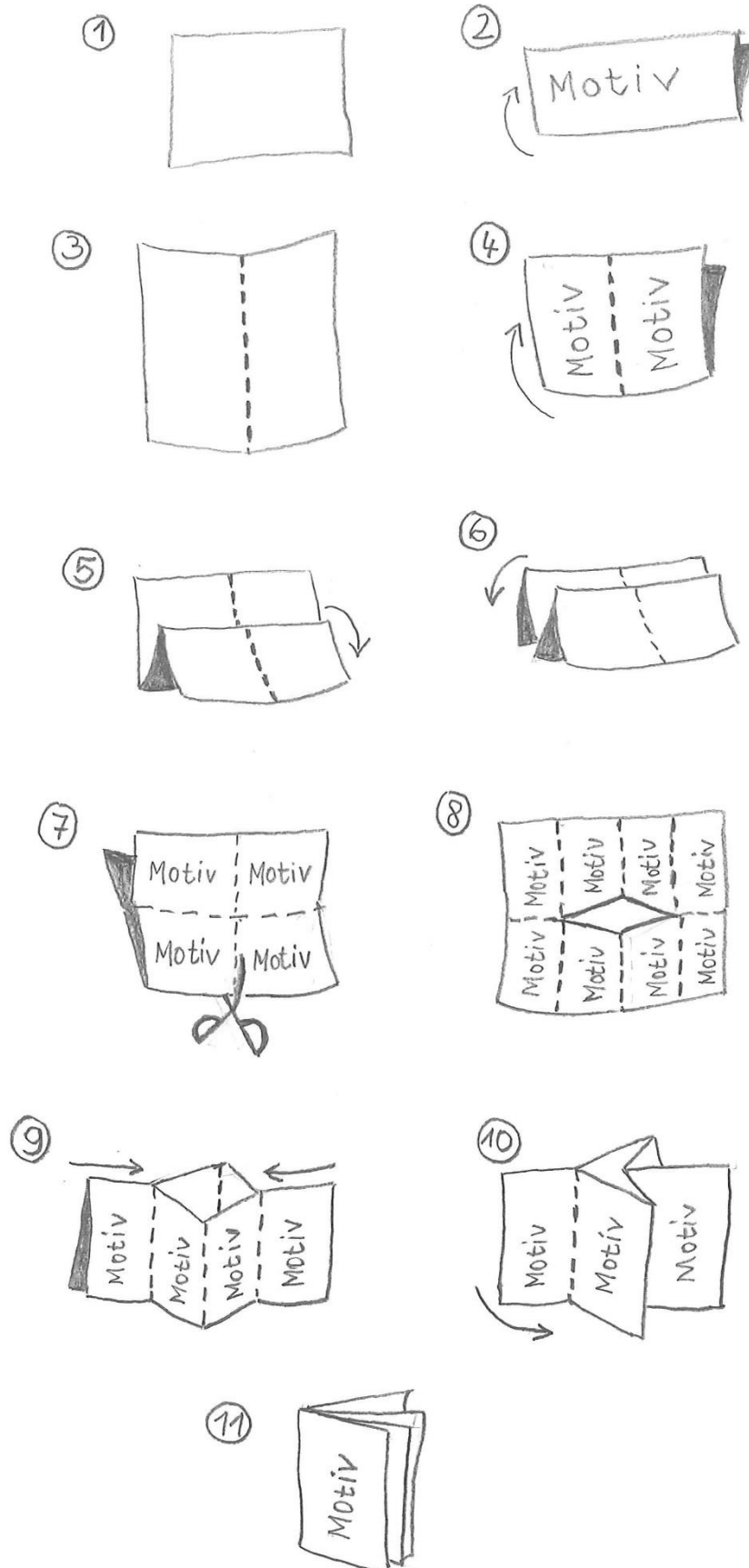
Verlage für ein- und mehrsprachige Kinderliteratur

www.edition-bilibri.com

www.anadolu-verlag.de

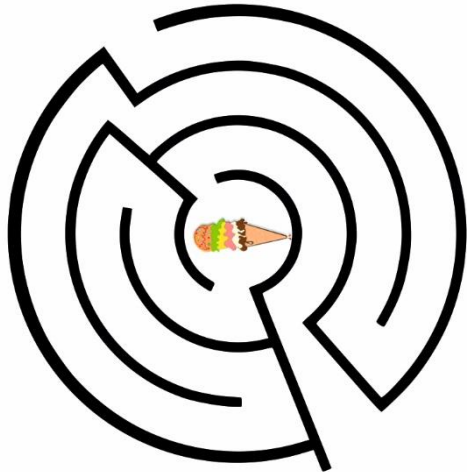
4 Anhang

Lesebegleitheft: Faltanleitung

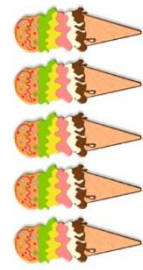


Dieses Buch gehört

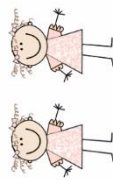
Male oder schreibe,
was du gerne magst.





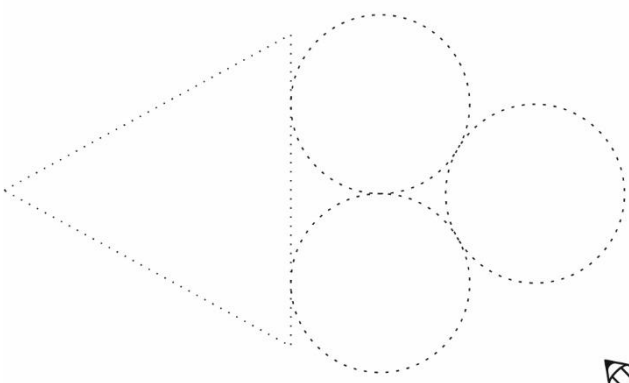






Kannst du zählen?

Male die Linien nach.



Diese Sprachen
kann ich sprechen.



Was ist das? Schreibe auf.



Was ist das? Schreibe auf.



