



Zum Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft



Landesinstitut
für Schule
Bremen



Handreichung

Christiane Rauer / Manuel Salzenberg

Oktober 2013



Freie
Hansestadt
Bremen

Diese Handreichung richtet sich an alle Bremer Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer.

Impressum

Bildungssprache und Sprachbildung

Handreichung für die Primarstufe
zum Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule
Abt. Schul- und Personalentwicklung
Am Weidedamm 20

Inhalt:

Vorwort	5
Einleitung	6
Ziel- und bildungssprachlich bedingte Herausforderungen in der Grundschule	7
Sprache in Arbeitstexten	16
Erkennen von bildungs- und fachsprachlichen Besonderheiten, insbesondere in Arbeitstexten und Arbeitsaufträgen	
Sprachbildung im inklusiven Unterricht	19
Lernmittel, Techniken und Strategien zur Sprachförderung und zum Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in einem integrativ und inklusiv ausgerichteten Unterricht	
Schlüssel des Lesens	24
Techniken und Strategien zur (Vor-)Entlastung von Texten und zum Aufbau von Textverstehenskompetenzen:	
Schlüssel des Lesens - vor dem Lesen	24
Schlüssel des Lesens – während des Lesens	26
Schlüssel des Lesens - nach dem Lesen	28
Anwendungsbeispiele	31
Eine Auswahl besonders universell einsetzbarer Schlüssel	
Wortspeicher	61
Aufbau von bildungssprachlich orientiertem Wortschatz und bildungssprachspezifischen Redemitteln mit Wortspeichern	
Metawortschatz und -redemittel	71
Implizite Sprache in Fach- und Sachtexten und bei der Kommunikation über Sachthemen	
Redemittel	76
Aufbau fach- und sprachsituativer bzw. bildungssprachlich orientierter Redemittel	
Eine Kultur des Fragens	84
Literaturhinweise	85
Anhang	103

Wir danken **Ulrich Hecker** und dem **Grundschulverband** für die Erlaubnis zur Übernahme der Übersicht *Die lesende Schule - Bausteine für ein Konzept zur Förderung der Lesekompetenz* aus dem Beitrag *Lesekompetenz entwickeln und würdigen*, in: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Lesekompetenz. Frankfurt/M. 2006, S. 13 in diese Handreichung sowie **Lilo Verboom** für die Erlaubnis zur Verwendung der Grafik auf Seite 10.

Illustrationen:

Alle Grafiken, Zeichnungen und Fotos, **soweit im Text nicht anders angegeben**, von **Manuel Salzenberg**, außer S. 68/69: Zeichnungen von **Jana Gorgas**.

Auf den fotografisch dokumentierten Unterrichtsmaterialien sind teilweise ClipArts von Microsoft stark verkleinert mit abgebildet, auf den fotografisch dokumentierten Unterrichtsmaterialien zum Wortspeicher auf S. 66 sind teilweise sehr stark verkleinert Ausschnitte von Originalbuchillustrationen zu sehen.

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

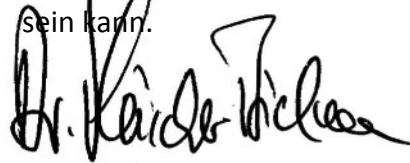
Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft hat ein ausdifferenziertes Sprachbildungskonzept erarbeitet, das die Schwerpunktsetzungen und die Systematik der Sprachbildung und Sprachförderung an den Bremer Schulen beschreibt. Das Landesinstitut für Schule (LIS) hat auf der Basis dieses Konzeptes eine Handreichung für die Bremer Schulen und Lehrkräfte erarbeitet. Diese Handreichung legen wir Ihnen hiermit vor.

Mit unserer Handreichung möchten wir Ihnen Anregungen, praktische Tipps und weitere Hinweise zur Umsetzung des Sprachbildungskonzeptes geben. Alle praktischen Beispiele, Handlungs- und Unterrichtshilfen sind für Ihre Arbeit mit den Kindern in Ihrer Grundschule gedacht. Es war der Autorin und dem Autor – **Christiane Rauer** und **Manuel Salzenberg** – dabei besonders wichtig, dass das Material für Sie gut verständlich, leicht handhabbar und für Ihre Arbeit nutzbar werden kann.

An dieser Stelle möchte ich Christiane Rauer und Manuel Salzenberg meinen besonderen Dank für die Erstellung dieser umfangreichen Handreichung aussprechen.

Die Handreichung ist bewusst so angelegt, dass sie dynamisch weiterentwickelt und ergänzt wird. Sollten Sie dazu Anregungen haben, freuen wir uns über Ihre Rückmeldung und Ihre Materialien.

Ich wünsche Ihnen in der täglichen Sprachbildung mit den Kindern viel Freude und hoffe, dass Ihnen dabei diese Handreichung eine gute Hilfe sein kann.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Dr. Wolff Fleischer-Bickmann', written in a cursive style.

Dr. Wolff Fleischer-Bickmann
(Direktor Landesinstitut für Schule)

Oktober 2013

Einleitung

Diese Handreichung ergänzt das Sprachbildungskonzept der Senatorin für Bildung und Wissenschaft und konkretisiert es mit Beispielen.

Da sich Spracherwerbsprozesse nach derzeitigen Erkenntnissen im Elementar- und Grundschulalter in wesentlichen Abläufen und Parametern vom späteren Spracherwerb unterscheiden¹, richtet sich dieser Teil der Handreichung vor allem an Grundschullehrerinnen und -lehrer sowie Elementarpädagoginnen und -pädagogen. Dennoch sind die hier vorgestellten und besprochenen Techniken und Strategien durchaus oft geeignet zur Unterstützung unterrichtlicher Prozesse in der Sekundarstufe insbesondere auch mit Blick auf inklusive Lernsituationen. Im Sinne einer durchgängigen Sprachbildung knüpft diese Handreichung deshalb an die Sprachbildungsarbeit im Elementarbereich an und bereitet auf die Arbeit in den weiterführenden Schulen vor.

Ein Schwerpunkt wird auf das Verstehen von Texten gelegt. Das Verstehen von Texten – auch von solchen, die Kinder zunächst vornehmlich nur hören – ist ein entscheidender Schlüssel beim Bildungserwerb und für den Bildungserfolg in allen Lernbereichen und Fächern ► [Sprachbildungskonzept S. 6ff.](#) Und vor allem hier bildet sich Bildungssprache ab, die sich in wesentlichen Merkmalen von Alltagssprache unterscheidet ► [Sprachbildungskonzept S. 5.](#) Diese Unterscheidung ist deshalb so wichtig, weil einsprachig oder mehrsprachig aufwachsende Kinder sehr wohl über eine altersgemäße umgangssprachliche Kompetenz verfügen können und dennoch dort, wo auch spezifisch bildungssprachliche Strukturen zum Verstehen benötigt werden (Wortschatz ebenso wie syntaktische Mittel), schnell den Anschluss verlieren². Und: auch die im

¹ vgl. z.B. Prof. Dr. Doreen Bryant: Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb: typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Reihe: Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht, Band 2. 2012 und Doreen Bryant: Die Verarbeitung ambiger Koordinationen bei Kindern und Erwachsenen. In: Tabea Becker und Corinna Peschel (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S.128–153

² vgl. z.B. Gogolin, Ingrid/ Michel, Ute: Kooperation und Vernetzung - eine Dimension "Durchgängiger Sprachbildung". In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Jg. 5, 2010, Nr. 4

Unterricht vornehmlich gesprochene Sprache ist durch bildungssprachliche Strukturen gekennzeichnet. Wir sprechen hier von einer konzeptionellen Schriftsprachlichkeit von im Unterricht gesprochener Sprache. Dies gilt insbesondere für den Fachunterricht.

Ziel- und bildungssprachlich bedingte Herausforderungen in der Grundschule

Aus der sprachlichen und soziokulturellen Vielfalt der Kinder erwachsen besondere Herausforderungen für die Grundschule, wenn es darum geht, gezielt bildungssprachliche Kompetenzen bei den Kindern aufzubauen.

In der nachfolgenden tabellarischen Übersicht³ kennzeichnen wir wesentliche Unterschiede zwischen Alltags- und Bildungssprache:

³ vgl. u.a. Gogolin, Ingrid/ Michel, Ute: Kooperation und Vernetzung - eine Dimension "Durchgängiger Sprachbildung". In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Jg. 5, 2010, Nr. 4 oder http://www.ahs-dg.be/PortalData/13/Resources//Gessner_Kuhley_VomAlltagsdeutsch_zur_Fachsprache_Eupen_12_05_11.pdf (Stand 24.04.2013) oder Lilo Verboom: H4_FM_SF_Praesentation, September 2010 © PIK AS (<http://www.pikas.uni-dortmund.de/>) , Folie 24 (Stand 24.04.2013)

Alltagssprache	Bildungssprache
Im Privaten genutzt, Verwendung in Alltagssituationen (in der Schule z.B. in Pausensituationen)	Öffentliche Sprache, Verwendung in formalen Situationen wie beispiels- weise im schulischen Unterricht
Informell	Formale Strukturen, wohlgeformt
Oft dialogisch: Wörtliche Rede, Möglichkeit des Nachfragens	Deskriptiv, monologisch
Kontextual verwendet	Oft de-kontextualisiert verwendet
Illustrativ-konkret	Oft abstrahierend
Merkmale des mündlichen Sprachgebrauchs	Konzeptionelle Merkmale der Schriftlichkeit (auch im mündlichen Sprachgebrauch!)
Einfache, kurze Aussage- und Fragesätze (Parataxe)	Komplexe Haupt- und Nebensatzkonstruktionen, Begründungs- und Bedingungssätze (Hypotaxe)
Unvollständige Sätze, Floskeln, Partikel	Vollständige, grammatikalisch korrekte Sätze
Allgemeiner Wortschatz, stark eingegrenztes Vokabular, Alltagswortschatz	Differenziertes, kontextvariiendes Vokabular, Fachwortschatz
Allgemeine, unspezifische Verben wie „machen“, „tun“, „sein“ (auch „gehen“, „sagen“)	Differenzierter Gebrauch von präzise spezifizierenden Verben
Deiktische Mittel und Ausdrücke (verbunden mit Ges- tik/Mimik) wie „das da“, „dort“, „dies“, „hier“ sowie Betonung	Präzise Verwendung von differenzierten Wörtern z.B. zur Kennzeichnung von Orts-, Zustands- und Eigen- schaftsverhältnissen
Konkrete Handlungsbeschreibungen, Aktivkonstruktionen, Indikativsätze	Nominalisierungen, Verwendung von Passivkonstruktionen, unpersönliche Wendungen mit „es“, „man“, Hierarchisierungen mit Ober- und Unterbegriffen, Konjunktiv, Konditionalkonstruktionen („wenn..., dann...“), Komposita, verweisende Konjunktionsadverbien wie „dadurch“, „daher“ (Konnektoren), die häufig auf ganze Sätze oder sogar Absätze (eines Textes) Bezug nehmen

Wie wohl Bildungssprache immer auch auf Alltagssprache aufbaut, sind ihre Sprachregister ungleich komplexer und abstrakter. Kinder aus bildungsnahen Familien, in denen viel gelesen, vorgelesen und erzählt wird, verfügen oft bereits beim Übergang von der Kita zur Grundschule über wichtige bildungssprachliche Grundkompetenzen, während diese bei Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern z.T. noch fast vollständig fehlen⁴. Oft werden Lehrerinnen und Lehrer von einer akzentfreien, alltags- und umgangssprachlich entwickelten sprachlichen Kompetenz in ihrer Einschätzung fehlgeleitet und schließen hieraus auch auf die bildungssprachlichen Kompetenzen. Sie kommen dann zu Aussagen wie: „Das Kind kann sich ohne Schwierigkeiten in der deutschen Sprache verständigen.“ Kinder mit wenig entwickelter bildungssprachlicher Kompetenz scheitern jedoch an den schnell komplexer werdenden sprachlichen Strukturen insbesondere im Fachunterricht. Fachsprache ist dabei immer ein Teilsystem von Bildungssprache.

Bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern kommt hinzu, dass sich das Sprachsystem der Familiensprache in seinen Strukturen oft grundlegend von der zweiten Sprache unterscheidet.

⁴ Dies hängt offenbar sehr eng mit der Literacy-Erziehung im Vorschulalter zusammen. So variiert beispielsweise die Dauer der 1:1-Situationen beim Betrachten von Bilderbüchern bei Kindern im Vorschulalter laut einer Studie aus den USA durchschnittlich zwischen 25 Stunden (Kinder aus sozial benachteiligten Familien) und 1000-1700 Stunden (Kinder aus Mittelschichtfamilien); vgl. Michaela Ulich: Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich, Staatsinstitut für Frühpädagogik, <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/ulich.html#>, abgerufen: 22.04.2013 sowie in: *kindergarten heute* (2003), Jg. 33, S. 6-18

	Türkisch	Russisch
Artikelwörter	-	-
Genusdifferenzierung	-	+
Komplizierte Pluralformen	-	+
Verbvorsilben	-	+
Präpositionen	-	+
Adjektivdeklinaton	-	+
unregelmäßige Verben	-	+
SVO-Struktur der Sätze	-	+
besondere Nebensatzstruktur	-	+
Partizip Perfekt	-	+
Unterscheidung gehen-fahren	-	+

Grafik aus: Lilo Verboom: H4_FM_SF_Praesentation, September 2010, PIK AS, Folie 30, in: <http://www.pikas.uni-dortmund.de/> (Stand 25.04.2013), modifiziert nach einer Tabelle von Heidi Rösch: Handreichung Deutsch als Zweitsprache (2001), S.16⁵

Lilo Verboom verdeutlicht in der oben zitierten Übersicht, dass diese Differenz je nach der Sprache der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte sehr groß oder auch geringer sein kann. Das Minuszeichen signalisiert „starke Abweichung“, das Pluszeichen „Ähnlichkeiten“ in den sprachlich-grammatischen Grundstrukturen. Insbesondere für mehrsprachige Kinder mit türkischer Zuwanderungsgeschichte sind die sprachlichen Unterschiede sehr erheblich, z.B. gibt es in der türkischen Sprache keine Ortspräpositionen, keine Artikelwörter und damit auch keine Deklination der Artikel in einer Nomennguppe (und dazu je nach Genus unterschiedlich). Deshalb bereitet es vielen Kindern erhebliche Schwierigkeiten den semantischen Unterschied zwischen Aussagen wie „Die Fußgängerin geht auf der Straße“ und „Die Fußgängerin geht auf die Straße“ zu erfassen. Sie können hier auf keine bekannten analogen Strukturen in der ersten Sprache zurückgreifen (wiewohl es in der türkischen Sprache durchaus lokative und kasusgesteuerte syntaktische Strukturen gibt, die aber vor allem durch Suffixe repräsentiert sind). Hiervon sind weite Bereiche des Fachunterrichts betroffen. Einige wenige hier genannte Beispiele, die dies illustrieren, sind z.B. im Mathematikunterricht die Arbeit mit der Hunderter-Tafel (auf, über, unter, neben), im Sachunterricht Weg-

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1234875610&file=daz_handreichung.pdf (Stand: 27.04.2013)

beschreibungen, Ähnliches gilt entsprechend auch für den Unterricht im Lernbereich Ästhetik bei der Bildbeschreibung etc. Hinzu kommt, dass die Bildungssprache Deutsch häufig hypotaktisch aufgebaut ist. Haupt- und Nebensatzkonstruktionen sind üblich, während in der gesprochenen türkischen Sprache – wie in der gesprochenen deutschen Sprache – vor allem parataktische Anordnungen gebraucht werden. Ein weiteres Beispiel: In vielen Sprachen gibt es im Gegensatz zur deutschen Sprache keine „Satzklammern“, wie sie hier bei trennbaren Verben, Modalverben usw. auftreten. Insbesondere bei trennbaren Verben stellt dies eine deutliche Verstehenshürde dar. Erstens modifizieren bei trennbaren Verben die Partikeln die Ausgangsverben semantisch erheblich – beispielsweise legen: *zurücklegen*, *auflegen*, *ablegen*, *beilegen*, *auslegen* usw. Das Ausgangs- bzw. Grundwort hilft dabei oft nicht für das Verständnis des trennbaren Verbs. Zweitens bilden trennbare Verben im Satzganzen häufig Satzklammern, die Verbpartikeln wie *zurück*, *auf*, *ab* etc. werden vom Grundverb abgetrennt und rücken ganz an das Satzende. Zusammen mit dem Grundverb bildet sich dann die so genannte Satzklammer, die große Teile des Satzes „einklammert“. Hier verdeutlicht an einem Beispiel aus dem Fachunterricht in einer weiterführenden Schule: „Ein Kfz *legt* eine Fahrstrecke von 546,1 km in 8 Stunde und 36 Minuten *zurück*.“ Ein türkischer Schüler, der bei einer entsprechend formulierten Aufgabenstellung die Geschwindigkeit ermitteln sollte, rechnete statt einer zwei unterschiedliche Durchschnittsgeschwindigkeiten für eine Hinfahrt und für eine *Rückfahrt* aus. Er kannte offensichtlich das trennbare Verb *zurücklegen* mit der Bedeutung *fahren* nicht, konnte die Satzklammer nicht erkennen und deutete vielmehr das direkt nach der Minutenangabe stehende Signalwort *zurück* in Verbindung mit dem Konnektor *und* so, dass er von einer Hin- und einer Rückfahrt ausging.⁶ Eine weitere Hürde für das Verstehen stellt die Abkürzung *Kfz* dar. Die eigentlichen Rechnungen waren übrigens für sich völlig korrekt.

Viele Verständnisschwierigkeiten resultieren tatsächlich aus diesen Abweichungen unterschiedlicher Sprachsysteme⁷ - insbesondere dort, wo bildungssprachliche Struk-

⁶ Hier wird übrigens auch sichtbar, was sehr oft gültig ist: In Fehlern werden häufig Lernleistungen sichtbar (in diesem Fall hat der Junge bereits wichtige Texterschließungsstrategien angewendet).

⁷ Diese sprachlichen Interferenzen sind beobachtbar wirksam, auch wenn wir durch die

turen eine Rolle spielen und zum Beispiel nicht auf deiktische Strategien wie die Verwendung von „das da“, „dort“, „hier“ und Betonungen, Gestik und Mimik zurückgegriffen werden kann. Dies gilt natürlich vor allem beim Verstehen von Texten. Grundkenntnisse in Zuwanderungssprachen sind daher wichtig zum Verständnis und zur diagnostischen Einschätzung der Lernvoraussetzungen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern. Einen guten Überblick über die Besonderheiten der türkischen Sprache gibt Inci Dirim: Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Türkische⁸.

Eine übersichtliche Zusammenfassung mit Sprachvergleichen zu acht wichtigen Sprachen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte finden Sie in Müller-Krätzschmar, Marita, Yörenc, Bilge u.a.: Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung.⁹

Wichtig bleibt dabei immer: Zweisprachig aufwachsende Kinder verfügen durch ihre frühe Zweisprachigkeit über zusätzliche Kompetenzen und erbringen besondere, im Unterrichtsalltag oft zu wenig wahrgenommene Leistungen. Der bremische Rahmenplan Deutsch betont die wichtige Funktion der Herkunftssprache beim Spracherwerbsprozess und macht deutlich: Schule ist für Kinder oft der wichtigste Ort des Sprachlernens. Dies gilt verstärkt für den Erwerb von bildungssprachlichen Kompetenzen. Die Akzeptanz und die Wertschätzung der Familiensprache fördern darüber hinaus den erfolgreichen Aufbau zweitsprachlicher und mehrsprachiger Kompetenzen. Die Sprachenvielfalt bietet viele Anlässe und Chancen in jedem Unterricht systematisch sprachvergleichend und wissenserweiternd zu lernen und zu arbeiten. Auch die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Kinder bieten vielfältige Gelegenheiten und Chancen zur mehrperspektivischen Deutung und Bewertung von Phäno-

Spracherwerbsforschung deutliche Hinweise darauf haben, dass solche Effekte oft durch individuelle Strategien und Prozesse modelliert werden (Spracherwerbshypothesen: Interlanguage Hypothese und Second Language Acquisition Support System)

⁸ Inci Dirim: Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Türkische¹ in: [http://ganztags-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/](http://ganztags-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf)

Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf (Stand:25.04.2013)

⁹ Müller-Krätzschmar, Marita, Yörenc, Bilge u.a.: Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung, LI Hamburg, November 2011

menen, Situationen und Sachverhalten (siehe auch ► S. 59).

Hieraus resultieren wichtige basalanalytische Aspekte als Grundlage für eine sinnvolle Planung und Gestaltung von Lernarrangements und Unterrichtsprozessen. Vor jeder Planung von Unterricht sind Überlegungen wichtig wie:

- *Welche besonderen Leistungen erbringen mehrsprachige Kinder im thematischen Zusammenhang des konkret geplanten Unterrichts?*
- *Vor welchen besonderen Hürden stehen mehrsprachig aufwachsende Kinder möglicherweise mit Blick auf den spezifischen Lerngegenstand?*
- *Vor welchen besonderen Hürden stehen einsprachig aufwachsende Kinder in bildungsfernen Lebensumfeldern möglicherweise mit Blick auf den spezifischen Lerngegenstand?*
- *Welche unterschiedlichen sprachlich-syntaktischen Referenzsysteme bringen die Kinder in meinem/unserem Unterricht mit?*
- *Welches sind die besonderen bildungssprachlichen Anforderungen des aktuellen Themas (Wortschatz, syntaktische Strukturen, spezifisch erforderliche Redemittel)?*
- *Welches sind die besonderen fachsprachlichen Anforderungen des aktuellen Themas (Wortschatz, syntaktische Strukturen, spezifisch erforderliche Redemittel)?*
- *Wie kann die Sprachenvielfalt im thematischen Kontext produktiv für den Wissenszuwachs und Kompetenzerwerb genutzt werden?*

Voraussetzung für einen erfolgreichen Erwerb insbesondere von Schrift- und Bildungssprache ist eine frühe und systematische Begegnung mit Schrift, Geschichten (auch Sachgeschichten) und Literatur. Untersuchungen zeigen, dass beispielsweise die Zeit, in der einem Kind bis zum Schuleintritt vorgelesen oder erzählt wurde, von wenigen Stunden bis zu mehreren Tausend Stunden variiert.¹⁰ Diese Diskrepanz in der Begegnung mit Büchern setzt sich fort mit Blick auf die Zeit, die Kinder später aufwenden zu lesen. Studien aus dem anglo-amerikanischen Raum zeigen, dass auch

¹⁰ vgl. Anmerkung 4

dort eine immens große Streubreite vorhanden ist.¹¹ Hier kommt Schule eine besondere kompensatorische und motivationsstiftende Funktion zu. Hans Brügelmann hat schon vor Jahren festgestellt, dass die Übungs- und Lerneffekte, die durch regelmäßiges, eigenmotiviertes Lesen entstehen, durch keinen noch so gut angelegten Unterricht allein erreicht werden können¹². Für die Schule bedeutet dies: Lese- und Schreibkultur muss umfassend, quasi systemisch, in Schule entwickelt und etabliert werden ► [Sprachbildungskonzept S. 13f](#). Eine gute erste Übersicht über Handlungsfelder und dauerhafte Einrichtungen im Lebens- und Arbeitsraum Schule hat dazu Ulrich Hecker¹³ veröffentlicht. Sie könnte aus unserer Sicht gut als Grundlage für einen Index für eine sich entwickelnde und wirksame schulische Lese- und Schreibkultur dienen. In einem prozessdiagnostischen Sinne mit Blick auf Unterrichts- und Schulentwicklung können Schulgremien diese Übersicht – quasi als Checkliste - sowohl als Analyseinstrument zur Erhebung des momentanen Entwicklungsstandes als auch als Grundlage zur Planung der nächsten Arbeitsschritte und –vorhaben nutzen. Dieser Index befindet sich ► im Anhang dieser Handreichung (A II.). Er muss noch ergänzt werden um den Gedanken, dass Schule kontinuierlich Ort der Begegnung und des Lernens auch für Eltern wird, die selbst bislang wenig mit der deutschen Sprache oder Schriftkultur in Berührung gekommen sind. Eine große Bedeutung haben deshalb Projekte wie FLY (Family Literacy)¹⁴, die die Eltern der Kinder systematisch für eine Frühbegegnung mit Büchern und Geschichten, auch in der Familiensprache, sensibilisieren und in der Zusammenarbeit zwischen Kitas, Grundschulen und anderen Einrichtungen im Stadtteil Räume und Institutionen wie Elterncafés schaffen ► [Sprachbildungskonzept, S. 18f und 24](#). Z.B. im Rahmen von QUIMS¹⁵ werden auch in Bremen Schritte auf diesem Weg besritten.

Wie eine dialogische, gemeinsame und dennoch individuelle frühe Begegnung mit

¹¹ vgl. Hans Brügelmann: Motivation zum Lesen – Ein Motor des Lernens in: Die Grundschulzeitschrift 75/1994; S. 14-16

¹² vgl. ebenda

¹³ siehe hierzu auch: Ulrich Hecker: Lesekompetenz entwickeln und würdigen. In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Lesekompetenz. Frankfurt/M. 2006, S. 13

¹⁴ vgl. <http://li.hamburg.de/family-literacy/> (Stand 25.04.2013)

¹⁵ vgl. http://www.groepelingen-bildet.de/lernen_vor_ort/groepelingen_bildet_quims/ (Stand 25.04.2013)

Literatur angebahnt werden kann, schon in der Kita, durch Eltern, Lehrerinnen oder Lesehelfer in der Schule, zeigt Monica King: Lesen im Dialog.¹⁶

Gute Anregungen mit Beispielen und Materialien zur frühen Leseförderung finden sich zudem in: Irene Hoppe: In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase.¹⁷

Zu den oben genannten alltagsdiagnostischen Fragestellungen kommt also noch die nach dem Stand der systemischen Entwicklung einer schulweiten Lese- und Schreibkultur hinzu:

- *Inwieweit ist an meiner/unserer Schule eine Lese- und Schreibkultur entwickelt?*
- *Was können für unsere Schule nächste konkrete Vorhaben und Schritte auf dem Weg zu einer entwickelten Lese- und Schreibkultur sein?*

Im Weiteren soll es aber schwerpunktmäßig darum gehen, was und wie der alltägliche Unterricht parallel zu einer langfristig angelegten Schulentwicklung zur Sprachbildung beitragen kann, und hier insbesondere mit Blick auf das Verstehen von Texten als wesentliche, übergeordnete Voraussetzung des Lernens in allen Fächern sowie auf den Aufbau bildungssprachlich orientierter Redemittel.

¹⁶ Monica King: Lesen im Dialog. DVD-Box mit Begleitheft, 8 Seiten. Oberursel 2006

¹⁷ Irene Hoppe: In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Oktober 2012

Sprache in Arbeitstexten

Erkennen von bildungs- und fachsprachlichen Besonderheiten, insbesondere in Arbeitstexten und Arbeitsaufträgen

Wenn Kinder in einem inklusiven Unterricht möglichst günstige Chancen zur individuellen Kompetenzentwicklung vorfinden sollen, muss im Unterrichtsalltag routiniert werden, dass die Unterrichtsinhalte und die Kommunikationswege systematisch auf Stolpersteine hin überprüft werden. Wir wollen uns hier – wie im folgenden Teil, in dem es um Lernmittel, Techniken und Strategien geht – vor allem auf Hürden konzentrieren, die Kinder in Arbeits- und Fachtexten vorfinden.

Zu bedenken ist dabei, dass Sprachunterricht in der Grundschule, auch solcher, der im Fachunterricht stattfindet, immer mehrere Dimensionen hat. Kinder erwerben in der Regel erst in der Schule die Kompetenzen, die nötig sind, Texte auf Informationen und Anweisungen hin sinngestaltend zu lesen. Diese Kompetenzen müssen in jedem Unterricht routiniert werden. Übung macht den Meister/die Meisterin. Das gilt vor allem auch für eine entwickelte Lesekompetenz. Vor jeder weiteren Analyse ist wichtig festzuhalten, dass Lesekompetenz fachwissenschaftlich weiter gefasst ist als die Fähigkeit, Informationen aus Texten zu entnehmen und zu bewerten (wie dies die großen internationalen Vergleichsstudien wie IGLU und PISA tun). Lesekompetenz in einem nachhaltigen, umfassenden Sinn beinhaltet neben der kognitiven weitere Dimensionen wie die der (Lese-) Motivation, Emotion, Kreativität, Imagination und Kommunikation¹⁸. Dies gilt auch für Fachtexte. Und hier liegt ein Grund für die genderspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Lesekompetenzen von Jungen und Mädchen: Gelingt es dem Kind nicht, eine „Belohnungserwartung“ in Bezug auf einen Text aufzubauen oder ist gar die Motivation, Texte zu lesen, generell gebrochen, scheitert auch jeder weiterführende Leseprozess. Nicht nur der spezifische Deutschunterricht muss deshalb Lerngelegenheiten und –angebote zur Verfügung stellen, die alle zuvor benannten Dimensionen von Lesekompetenz berücksichtigen.

¹⁸ vgl. z.B. Horst Bartnitzky: Lesekompetenz – Was ist das und wie fördert man sie? In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Lesekompetenz. Frankfurt/M., 2006

Festzuhalten ist zunächst: Lesekompetenz in der Grundschule gezielt aufzubauen ist Aufgabe jeden Unterrichts ► [Sprachbildungskonzept, S 6.](#) und es müssen selbstverständlich zunächst auch die basalen Lesefertigkeiten und -techniken entwickelt werden wie etwa das synthetisierende Lesen. Deshalb ist es für einzelne Kinder eine wirkungsvolle Hilfe, gerade auch in Fach- und Anweisungstexten die Silben als kleinste den Sprachfluss lautlich strukturierende Einheiten zu kennzeichnen (Silbenbögen, unterschiedliche Farbgestaltung), ein Beispiel finden Sie auf ► Seite 42.

Welche Hürden mit Blick auf das Verstehen können Texte enthalten? Generell gilt, was zuvor in der Gegenüberstellung von Alltags- und Bildungssprache festgestellt wurde. Texte als geschriebene Sprache haben fast immer bildungssprachliche Merkmale:

Wortbedeutungen

- Fachwortschatz
- Bildungssprachlicher Wortschatz (Wörter, die in der alltäglichen Sprache selten oder nicht verwendet werden)
- Gehobener Alltagswortschatz
- Polysemie (gerade auch bei Fachwörtern wie Kegel, Absatz etc.)
- Kultur- und schichtspezifisch konnektierte kontextuale Bedeutungen
- ...

Morpho-Syntax

- Hypotaxe (Haupt- und Nebensatzstrukturen)
- Nominalisierungen
- Wechselpräpositionen
- Verweisende Konjunktionsadverbien wie dadurch, daher (Konnektoren)
- Trennbare Verben
- Passivkonstruktionen
- Unpersönliche Sprache (man, es)
- Konjunktiv
- Oberbegriffe, Hierarchisierungen

- Komposita
- Modalverben
- Zeiten (insbesondere Präteritum)
- Satzklammer bei Modalverben, Perfekt und trennbaren Verben
- ...

Weltwissen

- Nähe oder Entfernung zur Lebenswelt der Kinder

¹⁹
...

Hinzu kommen bei mehrsprachigen Kindern – insbesondere wenn sie auch die Schriftsprache mehrsprachig lernen - noch graphemisch-phonetische Phänomene. Ein Beispiel: In der russischen (kyrillischen) Schrift hat das Graphem „m“ in der Schreibschrift den Lautwert [t] und das Graphem „p“ hat den Lautwert [r]. Schnell wird deutlich, dass dies zu Verstehensschwierigkeiten durch Interferenzen führen kann. Wörter wie Post oder Eimer können so irritieren und fehlgedeutet werden. Wie so oft gilt auch hier, dass hinter Fehlern häufig Lernleistungen stehen. Eine Sensibilität hierfür zu entwickeln, gehört zu den Herausforderungen eines im doppelten Sinn sprachsensiblen Unterrichts²⁰.

Jeder (Fach-) Text - und grundsätzlich jeder Unterricht - sollte auf die zuvor aufgeführten bildungssprachlich bedingten Schwierigkeiten hin durchgesehen und überprüft werden ► [Sprachbildungskonzept S. 7](#). Eine entsprechende Checkliste finden Sie ► im Anhangteil (A I.).

¹⁹ vgl. Rauer/Salzenberg: Schwierigkeiten beim Textverständnis, 2000 –2013 im Modulkontext (Modul Deutsch als Unterrichtssprache, LIS) veröffentlicht

²⁰ vgl. ebenda

Sprachbildung im inklusiven Unterricht

Lernmittel, Techniken und Strategien zur Sprachförderung und zum Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in einem integrativ und inklusiv ausgerichteten Unterricht

Aus der Analyse möglicher Schwierigkeiten beim Textverstehen lassen sich direkt Techniken und Strategien für Lehrerinnen und Lehrer herleiten - für die Kinder werden daraus Strategiewissen und das Verfügen über methodische Kompetenzen ► [Sprachbildungskonzept S. 7.](#)

Dem gesamten Bereich der morpho-syntaktischen Herausforderungen und Schwierigkeiten lässt sich sehr gut mit Lernspielen begegnen. Dies ist ein bewährtes Vorgehen der Zweitsprachendidaktik und –methodik und muss konsequent und systematisch in den Unterrichtsalltag des inklusiven (Fach-)Unterrichts integriert werden. Eine ausführliche Sammlung mit vielen Beispielen und Halbfertigvorlagen finden Sie beispielsweise in dem Materialienband Rauer/Salzenberg: Sprachlernspiele für Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen²¹. Dieses Material ist als Halbfertigmaterial sehr flexibel auch für unterschiedlichste Fachinhalte verwendbar.

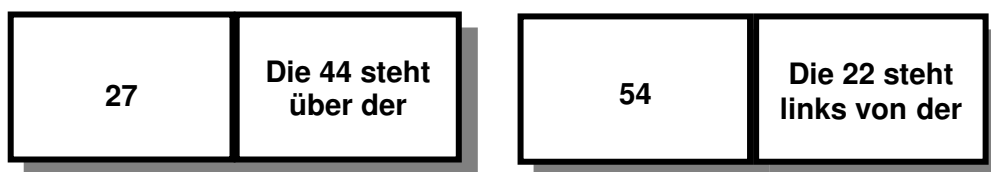
Lernspiele, die sich zur gezielten Sprachförderung und -bildung mit Blick auf die oben benannten Schwierigkeiten in der deutschen Sprache besonders gut eignen, sind:

- ❖ **Wortschatz (z.B. mathematische Körper wie Kugel, Zylinder, Kegel):** Tastkiste mit Realgegenständen, Memory
- ❖ **Wortschatz:** Memory, Silhouettenkim, Kimspiele, Lernmaschine
- ❖ **Polysemie:** Teekesselchenspiel (auch als Memoryspiel)
- ❖ **Trennbare Verben:** Morphy, Schiebetafeln
- ❖ **Artikel/Genus:** Schnappspiel mit Bild-Wort-Karten und Artikelwürfel
- ❖ **Wortstämme/Flexion:** Morphy, Schiebetafeln
- ❖ **Komposita:** Domino, Wortkette
- ❖ **Nominalisierungen:** Schlangenspur, Brettspiele, Morphy

²¹ Christiane Rauer/Manuel Salzenberg: Sprachlernspiele für Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, WIS-Materialien 1993,8, Bremen 1993

- ❖ **Deklination** (z.B. der Nomengruppe): 17 und vier
- ❖ **Konjunktiv**: Würfel und Kreisel, Schiebetafeln
- ❖ **Modalverben**: Satzrolle
- ❖ **Satzbau**: Satzfelder, Satzrollen, Satzkalender
- ❖ **Zeiten**: Partnerscheibe, Schummeln, Würfel und Kreisel
- ❖ **Wechselpräpositionen**: Einrichtungsspiel, Bilddiktat
- ❖ **Oberbegriffe**: Quartett, Terzett

Hier ein konkretes Beispiel für ein Domino aus dem sprachsensiblen Fachunterricht Mathematik²²:



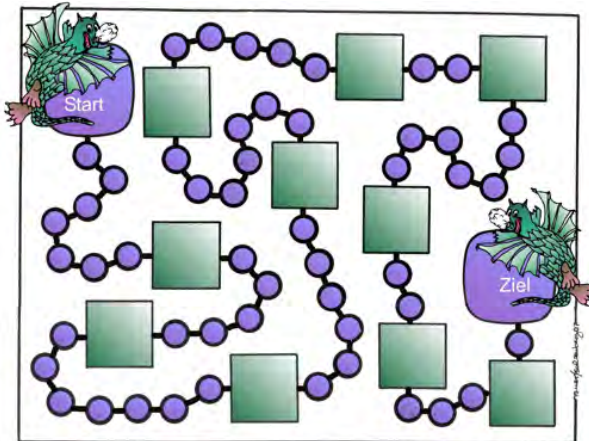
In der Hundertertafel müssen die Positionen der Zahlen fachsprachlich genau gekennzeichnet werden können. Dazu sind (fach-)sprachlich Ortsangaben notwendig (vor, unter, über, neben etc.). Hier handelt es sich entweder um Wechselpräpositionen, die im Beispiel mit dem Dativ verwendet werden (nach der Frage „Wo?“)²³, d.h. aus „**die 54**“ wird „**(über) der 54**“, oder um Lokalangaben wie „links von“, „rechts von“, die in dieser sprachlichen Konstruktion ebenfalls den Dativ erfordern. Das bedeutet, dass hier auch eine Deklination des Artikels erfolgt. Das klingt für Muttersprachler/innen zunächst banal. Wir erinnern uns aber kurz, dass es in der türkischen Sprache weder Artikelwörter (und damit auch keine Genusdifferenzierung und keine Deklination von Artikeln in einer Nomengruppe aus Artikel, Adjektiv und Nomen) noch Ortspräpositionen als eigenständige Wortart (nur einige Postpositionen) gibt. Kinder mit diesem Sprachhintergrund müssen also hier besondere sprachliche Lern- und Verstehensleistungen erbringen.

Spielerisches Lernen ist vor allem dann sinnvoll und erfolgreich, wenn die sprachli-

²² nach einer Idee von Lilo Verboom, vgl. Lilo Verboom: H4_FM_SF_Praesentation, September 2010 © PIK AS (<http://www.pikas.uni-dortmund.de/>) (Stand 25.04.2013)

²³ Eine Visualisierung der Wechselpräpositionen in Form eines Wortspeichers befindet sich auf S. 70.

chen Wendungen in den konkreten Anwendungskontexten geübt und routiniert werden. Für das gezeigte Beispiel können als Spielprinzipien beispielsweise ebenso gut ein Memory, ein Würfelbrettspiel mit Selbstkontrolle oder ein Lotto mit Selbstkontrolle eingesetzt werden.



Überhaupt eignen sich viele Spielprinzipien sehr gut für ganz unterschiedliche sprachlich-fachliche Übungsschwerpunkte. So wird das Würfelbrettspiel oft auch mit Fragen zum Textverständnis verwendet. Hier ein Beispiel zu der Lektüre „Hanno malt sich einen Drachen“ von Irina Korschunow.

Zwei Aufgabenformate für unterschiedliche Lernstände beim Leselernprozess sind:

Würfelbrettspiel

Spielkärtchen

Wie heißt Ludwig mit Nachnamen? S. 7	Wie nennt Ludwig Hanno? S. 7	Womit malt Hanno seinen Drachen? S. 11	Woher kommt der kleine Drache? S. 12
Welche Farbe hat der Kopf des Drachens? S. 11	Was frisst der kleine Drache gern? S. 17 (20)	Von wem bekommt Hanno immer Schokolade? S. 17	Welches Fest feiern die Drachen einmal im Jahr? S. 37
Was dichtet Hanno über Ludwig? S. 58	Was schenkt Hanno Susi zum Geburtstag? S. 64		

Spielkärtchen (mit der Lösung auf der Rückseite)

	der Drache		das Feuer
	die Schule		der Zweig
	der Baum		die Oma
	der Kuchen		die Bank
	Hanno		der Ofen

Dieses Aufgabenformat eignet sich auch – wie dies für viele spielerische Freiarbeitsmaterialien gilt – sehr gut für kooperative Lernarrangements in heterogenen Lerngruppen (und damit vor allem auch in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen). Dort können lernstandstärkere Kinder selbst die Fragen bzw. Aufgaben- bzw. Auftragskärtchen zum Text entwerfen.

Online gibt es beispielsweise eine sehr umfangreiche Sammlung von spielerischen Materialien mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache vom Österreichischen Bildungsministerium, zu finden und abzurufen unter der Internetadresse: <http://www.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-ikl/> (Stand 25.04.2013).

Sprachlernspiele zum gezielten Aufbau von bildungssprachlichen Strukturen werden Schwerpunkt einer weiteren Handreichung sein.

Ein entsprechend handelnd-aktives Vorgehen und Sprachlernen ist charakteristisch auch für das Lernen in Lernszenarien, das spezifisch für den inklusiven Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht von Petra Hölscher, Hans-Eberhard Piepho und Jörg Roche weiterentwickelt wurde²⁴. Ein wichtiges konstitutives Merkmal ist dabei die konsequente Handlungs- und Produktionsorientierung. Kinder wählen selbstständig Aufträge aus, bearbeiten sie allein oder mit Partnern, erstellen Produktentwürfe und überarbeiten sie. Am Ende steht ein Produkt, das präsentiert wird. Dieser wichtige konzeptionelle Ansatz war ein Schwerpunkt in der Qualifizierungsmaßnahme für die Sprachberaterinnen und Sprachberater in der Grundschule in Bremen.

Im Fokus dieser Handreichung sollen allerdings gezielt Hilfen, Strategien und Techniken zum Textverstehen stehen. Hier gibt es Dutzende sehr wirksame Techniken in den unterschiedlichen Stadien des Lesens von Texten. Wir nennen sie Schlüssel des Textverstehens und unterscheiden Schlüssel vor dem Lesen, während des Lesens und nach dem Lesen. Wichtig dabei ist insbesondere, dass es Schlüssel für das erfolgreiche Lesen gibt, die schon vor dem eigentlichen intensiven Kontakt mit dem Text genutzt werden können und dass andererseits mit weiteren Schlüsseln das Textverstehen auch nach dem Lesen noch nachhaltig vertieft werden kann. Die Schlüssel vor

²⁴ vgl. z.B. Petra Hölscher u.a.: Lesen als Erlebnis. Textszenarien. Kinder entdecken Literatur auf neuen Wegen. Oberursel: Finken 2010 oder Petra Hölscher, Jörg Roche, Mirjana Simic: Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14(2009): 2, S. 43-54. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf> (Stand 23.04.2013) und foerderung.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/sonderpaedagogik.bildung-rp.de/AKTUELLES/Broschuere__Lernszenarien_Finken_.pdf (Stand 23.04.2013).

dem Lesen werden in der Zweitsprachendidaktik auch Vorentlastungsstrategien und –techniken genannt. Sie sind gleichermaßen bedeutsam für die Lehrerin und den Lehrer bei der gezielten Entlastung eines für die Kinder schwierigen Textes wie auch für die Kinder selbst als jederzeit einsetzbare eigene Verstehens- und Lesestrategien.

Im Folgenden geben wir zuerst einen Überblick über solche Strategien und Techniken. Ausgewählte Strategien und Techniken, die sich besonders leicht und universell einsetzen lassen, werden darüber hinaus zur besseren Anschauung mit konkreten Anwendungsbeispielen anschließend näher präsentiert und erläutert.

Da Bildungssprache auch Kennzeichen von gesprochener Sprache im Unterricht ist (konzeptionelle Schriftsprachlichkeit) – z.B. bei der Lesekommunikation – folgt in einem zweiten praktischen Teil ein Überblick über Wege zum Aufbau von fachsprachlich und bildungssprachlich orientierten Redemitteln ► [Sprachbildungskonzept S. 13](#).

Schlüssel des Lesens

Techniken und Strategien zur (Vor-)Entlastung von Texten und zum Aufbau von Textverstehenskompetenzen

Schlüssel vor dem Lesen – Lehr- und Lernstrategien zum Lesen in heterogenen Lerngruppen

Wortschatz

- Cluster / Wortigel / Assoziogramme zum Thema
- Reizwörter/Schlüsselwörter eingeben
- Ideenwolke
- schwierige Wörter vorstellen, klären – auch in den Sprachen der Kinder
- Signalwörter hervorheben
- Sprachlernspiele zur Wortschatzaktivierung (z.B. Blumenrätsel/ Galgenmännchen, Bingo)
- Wortspeicher zum Thema gemeinsam mit den Kindern beginnend anlegen

Text (Strukturen)

- Textauswahl: Lebensweltbezug, Interesse(n) der Kinder
- Vorwissen und Erfahrungen der Kinder zum Thema einbeziehen
- Paralleltext
- Layout: Text optisch und inhaltlich gliedern (Flattersatz, Sinnabschnitte)
- Layout: ansprechende Textgestaltung
- Layout: Schriftgröße
- Layout: Doppelseite Bild-Text
- Bilder zuordnen
- Dialoge zum Thema (des Textes)
- Vorherige/parallele Bearbeitung des Themas in einem anderen

Fach

- Vorbereitung auf Textsorte
- Eigene Texte zum Thema schreiben
- Mehrsprachige Texte

Vermutungen, Hypothese

- Hypothesen bilden: einen Textanfang vorlesen: Wie könnte es weiter gehen?
- Hypothesen bilden: Hauptfiguren vorstellen: Was tun die Hauptfiguren wohl?
- Hypothesen bilden: wichtige Gegenstände, Tiere, Pflanzen vorstellen: Was tun sie wohl, wie wachsen/leben sie?
- Hypothesen bilden: In welchem Zusammenhang könnten die Figuren/Dinge stehen?
- Hypothesen bilden bei Texten mit Kausalketten: was passiert wohl mit dem Gegenstand (explodiert der Schokokuss in der Vakuumglocke)?
- Bild vorgeben (Titelbild/Cover/aus einem Buch/ zu einem Sachtext...) und in Kleingruppen dazu mutmaßen
- Überschrift/ Titel: Vermutungen über Inhalt anstellen
- Überschrift: Fragen an den Text stellen

Multisensorische Zugänge

- Gegenstände (erfühlen)
- Thementisch
- Phantasiereise
- Roter Faden
- Puzzle
- Passende Figuren und Gegenstände mitbringen
- Gerüche
- Schmecken
- Geräusche
- Fühlkiste mit wichtigen Gegenständen zum Text
- Fühlsack
- Lied zum Thema des Textes
- Musikalisch-klanglicher Einstieg
- Pantomime
- Titelbild (Bild) auf OHP sukzessive aufdecken
- Situations- oder Wimmelbild zum Thema des Textes
- Explosions- oder Vergrößerungsausschnittzeichnungen zu einem komplexen Gegenstand, Sachverhalt
- Taschenlampenbild mit Situationsbild
- Ratekasten (bei dem ein Themenbild eingelegt ist und abdeckende Segmente abgehoben werden können)

- Bild zum Thema malen
- Arbeit mit Onilo.de
- Gestalten einer Lernumgebung bzw. Lernlandschaft zum Thema (z.B. zum Thema Indianer etc.)

Inszenierungen und kommunikative Zugänge

- Inszenierte Lesung als Einstieg
- Gespielte Szene als Einstieg
- Fragestellung als Einstieg
- Aufgabe/Rätsel als Einstieg
- Brief an die Klasse
- Passende Figuren bereitstellen
- Stabpuppentheater-Vorführung
- Eine Puppe/ ein Lernbegleiter erzählt
- Fiktiver Lernbegleiter, der die Kinder um Mithilfe/ Unterstützung zum Verstehen des Textes/ Themas bittet
- Bilderbuchkino
- Präsentation mit einem Erzähltheater (Kamishibai)
- Präsentation des Textes in einer Zuwanderungssprache (z.B. durch Paten)
- Interaktive computergestützte Präsentationen
- Dialogisches (Vor-)Lesen

Schlüssel während des Lesens – Lehr- und Lernstrategien zum Lesen in heterogenen Lerngruppen

Wortschatz

- Kinder markieren unbekannte / schwierige Wörter
- Kinder sind Sprachforscher: sie entdecken neue, interessante Wörter
- Kinder erklären Wörter
- Kinder übersetzen Wörter
- Kinder finden Schlüsselwörter
- Kinder schlagen Schlüsselwörter nach
- Kinder zerlegen Komposita in ihre Wortbestandteile
- Kinder leiten Wortbedeutungen aus dem Kontext ab
- Kinder leiten Wortbedeutungen aus der Wortfamilie ab
- Kinder legen Wortspeicher an – auch mehrsprachig
- Kinder erstellen ein Glossar zum Thema - auch mehrsprachig
- Kinder legen ein Klassenwörterbuch an
- Kinder markieren Schlüsselwörter als Bausteine für einen Roten Faden
- Kinder stellen ein ABeCeDarium zum Text her

Text

- Kinder stellen eigene Fragen zum Text
- W-Fragen zum Textverständnis
- Kinder finden Teilüberschriften
- Kinder recherchieren zu einem Sachthema, das im Text/Buch eine Rolle spielt

- Kinder portionieren Texte, teilen sie in Sinnabschnitte auf
- Kinder entwickeln einen Roten Faden durch Markierungen im Text
- Kinder legen einen dinglichen Roten Faden an
- Kinder lesen/ hören zweisprachige Texte

Vermutungen/Hypothesen

- Kurzschluss: Wie könnte es weitergehen?
- Kinder erfinden Vorgeschichten
- Kinder erfinden Text-/Geschichtenalternativen
- Kinder erfinden Dialoge zu einem Abschnitt
- Perspektivenwechsel
- Kinder führen Lesekonferenzen durch
- Kinder setzen einen Sachtext sinnvoll fort

Schreiben

- Frage-Antworten-Briefkasten
- Kinder schreiben sich selbst in die Geschichte/den Text
- Kinder schreiben einen Brief an eine Figur oder einen Gegenstand aus dem Text
- Kinder schreiben als eine Figur/ ein Gegenstand einen Brief
- Lese-Klassentagebuch: jeweils zwei Kinder schreiben auf, was in einer Stunde wichtig war

- Kinder führen ein individuelles Lese-/Lerntagebuch
- Kinder schreiben ihre Lieblingsstelle auf
- Kinder schreiben eine Zusammenfassung/ Übersetzung in ihrer Familiensprache

Multisensorischer und kommunikativer Zugang

- Pantomimische Darstellung (zum Textverständnis, zur inhaltlichen Sicherung)
- Stimme, Gestik, Mimik zur Unterstützung des Textverständnisses
- Kinder spielen Szenen/ Situationen/ Abläufe (Sätze) nach/ weiter - benutzen dabei auch die Familiensprache
- Kinder bilden Standbilder
- Situationsbilder mit Worthilfen
- Roter Faden aus Wortkarten, Bildern, Gegenständen
- Visualisierungen von Situationen, Wörtern, Handlungen, Abläufen
- Textpuzzle
- Thementisch mit Realgegenständen, Büchern, Bildern, CDs etc.
- Textdurcheinander (mehrere Texte müssen entflochten werden)
- Silbenkennzeichnung
- Lesefisch
- Leseklappbuch
- Taschenlampenbilder
- Einen Comic malen/ texten zu einzelnen Kapiteln/ Sinnabschnitten
- Akustisches Gestalten zu einem Kapitel/ Textausschnitt
- Lautgebärden
- Verwischte Wörter
- Ausgewählte Textstellen sinngebend vorlesen
- Tabellen, Verlaufsdiagramme erstellen
- Lapbook
- Lesekiste mit Gegenständen, die im Text eine Bedeutung haben
- Leserolle
- Denkheft
- Abläufe, Situationen mit dem Kamishibai nachstellen
- Diorama zum Text erstellen
- Individuelle Lesezeit
- In JÜL: Paten sprechen mit ihren Patenkindern über den Text
- Merksprüche zum Sachthema
- Arbeit mit Onilo.de
- Kinder sprechen in ihrer Familiensprache über den Text/ das Thema des Textes
- Lesekonferenzen²⁵
- Murmelgespräche mit dem Nachbarn/der Nachbarin über einen Abschnitt (offen oder gelenkt) – auch in der Familiensprache

²⁵ Vgl. z.B. <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesekonferenz.html> (Stand 06.06.2013 - dort auch weitere schöne Ideen

Schlüssel nach dem Lesen – Lehr- und Lernstrategien zum Lesen in heterogenen Lerngruppen

Schreiben, produzieren

- Kinder erarbeiten (Quiz-) Fragen für Spiele
- Kinder erarbeiten Fragen für Antolin
- Kinder schreiben ihre Lieblingsstelle/ die wichtigste, spannendste, schönste, traurigste Stelle auf – auch in der Familiensprache
- Kinder schreiben eine Buchempfehlung oder Buchbesprechung/ Textempfehlung – z.B. für die Schülerzeitung
- Kinder schreiben eine Zusammenfassung – einen “Waschzettel”
- Kinder schreiben eine Textvariante in ihrer Familiensprache
- Kinder schreiben einen eigenen Lexikoneintrag
- Kinder schreiben einen Brief an die Autorin/ den Autor
- Textsortenwechsel bzw. -transfer: Kinder wandeln den Text um in ein Drehbuch, Dialoge, ein Gedicht, eine Tabelle (dabei können auch Gegenstände oder Abstrakta „belebt“ werden: z.B. Streitgespräch zwischen Winter und Frühling)
- Perspektivewechsel: Kinder schreiben den Text/ einen Abschnitt aus der Sicht einer anderen Figur
- Kinder schreiben einen Brief an eine Figur/ an einen Gegenstand
- Kinder schreiben den Text/ die Geschichte weiter
- Kinder finden Alternativen: alternative Fortgänge/ Lösungen, ein alternatives Ende
- Kinder schreiben einen Gegen-text
- Kinder schreiben ihre Lieblingswörter aus dem Text auf – auch in der Familiensprache
- Kinder erstellen ein mehrsprachiges Lexikon zu wichtigen Begriffen eines Buches
- Kinder schreiben einen Paralleltext für andere Kinder
- Kinder wandeln den Text in ein Mind-map um (Inhalt bündeln)

Darstellen, präsentieren

- Kinder präsentieren ihre Lieblingsstelle/ die wichtigste, spannendste, schönste, traurigste Stelle
- Kinder stellen ihre Text- bzw. Buchbeschreibung, Buchbesprechung, Buchkritik in der Schule aus
- Kinder spielen Szenen/ Abläufe nach – pantomimische oder szenische Darstellung oder Standbilder
- Kinder spielen Dialoge des Buchs/ des Textes in den Zuwanderungssprachen nach
- Kinder präsentieren den Text in

ihrer Familiensprache

- Kinder stellen Standbilder zu Ausschnitten eines Textes her, fotografieren diese ab und präsentieren sie (mit oder ohne Text)
- Kinder bereiten eine Präsentation zum Buch /Thema vor, führen diese durch (für andere Kinder, Klassen, Eltern)
- Kinder planen ein Theaterstück zum Buch/ Thema und führen es auf
- Kinder erarbeiten ein Kartontheater zu jedem Kapitel/ Sinnabschnitt und präsentieren dies
- Kinder bereiten einen Fernseh-, Radiobericht, eine Radiosendung zum Text/ Buch vor und präsentieren diese/n

Lesen, recherchieren

- Recherche zum Sachthema des Buches/ des Textes
- Recherche zu offenen Fragen
- Forscherauftrag: Das finde ich noch zum Thema (Bilder, Texte, Musik, Videos...)
- Forscheraufträge zum Autor (andere Bücher, Biographisches, z. B. aus welchem Land stammt der Autor etc.)
- Nutzen von PC / Internet, Lexika, Wörterbüchern, Bücherkisten zum Thema

Multisensorischer und kommunikativer Zugang

- Kinder malen Szenen aus dem

Text

- Kinder erstellen eine Collage zum Buch
- Kinder erstellen einen Schaukasten zum Buch/Text/Thema
- Kinder erstellen Bühnenbilder für eine Aufführung zum Buch/Text/Thema
- Kinder gestalten ihre Lieblingswörter
- Besuchen von Schauplätzen der Handlung/ des Themas oder von ähnlichen Orten – Lernen vor Ort
- Schlüsselgegenstände zu den Kapiteln mitbringen, mit ihrer Hilfe Kapitel nacherzählen
- Film ansehen und Inhalt mit dem Buch vergleichen
- Szenen des Buches mit Hilfe eines Hörbuches wiederholen/vertiefen, Stimmungen vergleichen
- Gemeinsam ein Bilderbuch/ Comic gestalten – Differenzierungsmaterial in JÜL
- Arbeit mit Antolin
- Kinder arbeiten mit einem Lesetheater
- Ein Quiz spielen
- Eine Textstelle aus dem Buch/Text in die Familiensprache von Kindern der Klasse übersetzen und andere Kinder vermuten lassen, um welche Stelle es sich handelt
- Textstellen (wieder-)finden
- Eine Skizze zu einem Sachtext/ einer Textstelle anfertigen

- Spiele mit Fragen zum Buch/Text/Thema erstellen
- Text mit einem Fehler vorlesen, Fehler finden/ raten (Lehrer/in und / oder Kinder erstellen solche Texte)
- Eine Leserolle erstellen
- Ein Lapbook erstellen
- Mein Lesefutterteller (hier zum konkreten Text): Anregendes (Futter) aus dem Text auf einen Pappteller schreiben
- Ein Guckloch- oder Schaufensterheft erstellen (Popup-Heft)
- Buch-/Themenhäuser erstellen: Präsentation wichtiger Personen, Orte und Gegenstände der Lektüre

Lernreflexion

- „Das habe ich gelernt:“
- „Das war für mich wichtig:“
- „Das war für mich neu:“
- „Das sehe ich jetzt anders:“
- „Das habe ich (noch) nicht verstanden:“
- „Das habe ich herausgefunden:“
- „Das hat mir beim Lesen geholfen:“
- „Das hat mir beim Verstehen geholfen:“
- „Das kann ich mir jetzt gut vor-

stellen, weil...“

- „Das ist in meinem Land genauso/ anders:“
- Gemeinsam (und individuell) Kriterien für die Bewertung des Textes/Buches finden
- Den Text/ das Buch bewerten
- Über Lese- und Schreibtechniken sprechen
- Lese-Gespräche, Lesekonferenzen
- Redemittel für Lese-Gespräche bereitstellen (Textreflexion)
- Aktuelle Bezüge herstellen
- Kinder bringen eigene (auch kulturspezifische) Erfahrungen ein²⁶ ► Sprachbildungskonzept S. 17ff.

²⁶ Die hier auf den letzten Seiten aufgeführten Verfahren wurden in vielen Fort- und Ausbildungsveranstaltungen am Landesinstitut für Schule in Bremen gemeinsam mit teilnehmenden Kolleginnen und Kollegen in den Jahren von 2002 bis 2013 zusammengetragen - sie stellen dennoch immer noch nur einen Ausschnitt aus den vielfältigen Möglichkeiten dar, die in einer ganzheitlichen handlungs- und produktionsorientierten, nachhaltig sprachsensiblen Textarbeit sinnvoll und individualisiert effektiv sind.

Anwendungsbeispiele

Eine Auswahl besonders universell einsetzbarer Schlüssel²⁷

Im Folgenden werden exemplarisch ausgewählt aus den zuvor zusammengestellten Verfahren einige wichtige Techniken näher beschrieben und mit Beispielen illustriert (► ab Seite 34), die praktisch in jedem textbasierten Fachunterricht schnell umgesetzt werden können ► [Sprachbildungskonzept S. 7 und 13](#). Zugleich müssen alle Techniken und Strategien in regelmäßigen reflexiven Phasen gemeinsam besprochen werden, damit die Kinder gezielt selbst darauf zurückgreifen und sie effektiv anwenden können. Wichtig ist deshalb auch die kontinuierliche Anwendung der Techniken in allen Fächern. Hier folgt zunächst eine Übersicht:

Wortigel, Assoziogramme, Cluster

Sie aktivieren das Vorwissen der Kinder zu einem bestimmten, für den Text zentralen Thema und wirken so textvorbereitend (Wortschatz, Wortfelder, Weltwissen etc.).

Schlüsselwörter (markieren), Roter Faden

Schlüsselwörter sind die inhaltlichen ‚Ecksteine‘, der Rote Faden eines Textes, um sie herum baut sich der Text auf. Mit ihrer Hilfe können Kinder bereits Wesentliches über den Inhalt eines Textes erfahren (auch die Boulevardpresse verfährt oft so!).

Fragen an den Text stellen

Schon vor dem Lesen eines Textes können Fragen an den Text (nach dem Lesen der Überschrift) gestellt werden. Auch dieses Verfahren aktiviert das Vorwissen der Kinder und baut eine Sinnerwartung auf.

²⁷ vgl.: Im Seminarkontext von Veranstaltungen und Modulen zum Themenbereich Deutsch als Unterrichtssprache am Landesinstitut für Schulen in den Jahren 1992 - 2013 veröffentlicht: Manuel Salzenberg: 13 Text(vor-)entlastungstechniken, LIS, Bremen, 1992-2013

Absätze, Sinnabschnitte

Absätze, überhaupt optische Unterteilungen, gliedern Texte in Sinnabschnitte. Texte werden so überschaubarer. Die Kinder können sich leichter auf den Text (bzw. einzelne Sätze) einlassen.

Visualisierungen

Eine wichtige Hilfe beim Textverständnis sind Visualisierungen. Die Möglichkeiten sind vielfältig: Handlungen, Situationen, Zusammenhänge, einzelne Wörter etc. können visualisiert werden.

Mimisch-gestische Hilfen

Wie visuelle Hilfen dienen auch mimisch-gestische Hilfen einer multisensorischen, auch non-verbalen Textrezeption; sie ‚illustrieren‘, ‚erläutern‘ Details des Textinhaltes.

Wörterklärungen

Schwierige Wörter können bereits vor der eigentlichen Textarbeit (auch von anderen Kindern) ge- und erklärt werden.

Paralleltexte

Paralleltexte sind vereinfachte Texte, die lexikalische und morpho-syntaktische Schwierigkeiten des Ausgangstextes ‚entschärfen‘.

(Info-)Tabellen und Steckbriefe

Besonders in Sachtexten mit Zahlen, Maßen, Farben etc. können wichtige Inhalte anhand dieser Daten herausgefiltert und strukturiert werden. Info-Tabellen sind eine besondere Spielart von Paralleltexten. Oft können diese Tabellen auch als Steckbriefe angelegt werden.

Verlaufsdigramme

Insbesondere bei Dialogen, Handlungsverläufen oder Kausalketten können Stichwörter, Symbole und Verlaufsdigramme eine gute Lesestütze sein.

Antizipation von Textteilen

Viele Texte – gerade auch Sachtexte - können an geeigneter Stelle unterbrochen werden. Sie werden dann zunächst nur bis zu dieser Stelle präsentiert. Die Kinder werden dadurch aufgefordert, den Text zu antizipieren, also selbst ‚weiterzuspinnen‘. Dabei bilden sie Hypothesen über den Fortgang des Textes auf der Grundlage des bis dahin Gelesenen.

Textverständnisfragen

Elementare Textverständnisfragen (Wer? Wo? Wann? Was? Wozu? ...) ermöglichen es in vielen Fällen, ein Grundgerüst des Textes zu erstellen.

Einbeziehen der Familiensprache

Mehrsprachige Kinder, auch solche mit geringen Deutschkenntnissen, sind nicht sprachlos! Die Kommunikation in der Familiensprache kann eine wichtige Verstehenshilfe bei der Textarbeit sein.

Klare, verständliche Lehrer/innensprache

Besonders bei Arbeitsanweisungen als einem im Unterricht immer wiederkehrenden Textformat ist eine einfache, klare Sprache eine wichtige Arbeitshilfe, da Arbeitsanweisungen zumeist längere Arbeitsphasen der Kinder einleiten. Verstehen die Kinder die Anweisung nicht, scheitert die weitere Arbeit.

Nachfolgend werden die in dieser Übersicht vorgestellten Verfahren, Techniken und Strategien anhand von Beispielen näher erläutert und illustriert.

Wortigel, Assoziogramme, Cluster

Gemeinsam mit den Kindern oder von den Kindern selbstständig allein oder im Team werden zum Thema des Textes (des Projekts etc.) *vor dem Lesen* des Textes bzw. beim Einstieg in die Arbeit assoziativ Wörter gesammelt. Die Kinder aktivieren ihr inhaltliches und sprachliches Vorwissen und bauen eine Sinnerwartung auf (Themen- bzw. Textvorentlastung, an individuelles Wissen anknüpfen) Für die Lehrerin/den Lehrer bietet dieses Verfahren darüber hinaus alltagsdiagnostische Aspekte, sie bekommen einen ersten Überblick über das (individuelle) Vorwissen der Kinder zum Thema des Textes.



Texte, auch Sachtexte, werden stets vor dem Hintergrund des individuellen Vorwissens gelesen. Wissen, repräsentiert und organisiert in neuronalen Netzwerken, kann nur dann sinnvoll erweitert werden, wenn vorhandene und neu gebildete neuronale Netzwerke effektiv verknüpft werden.

Schlüsselwörter markieren, Roter Faden

Schlüsselwörter stellen das inhaltliche Gerüst bzw. Skelett eines Textes dar, über das bereits viel von diesem Text erschlossen werden kann. Auch die Boulevard-Presse arbeitet häufig mit dieser Technik – durch Hervorhebung von Schlüsselwörtern. Die Kinder können diese Technik wirkungsvoll auch selbst oder mit einem Partner zusammen anwenden: „Suche Deine wichtigen Wörter (Stichwörter) im Text“.

Tiere im Winter

Igel, Murmeltiere, Fledermäuse und Haselmäuse gehören zu den Winterschläfern. Zwischen den langen Schlafzeiten müssen sie aber immer wieder einmal kurzzeitig aufwachen. Sie ändern dann ihre Schlafposition. Obwohl sie nichts fressen, müssen sie von Zeit zu Zeit Darm und Blase entleeren. Sie verbrauchen im Schlaf ihre im Spätsommer und Herbst angefressenen Fettpolster, den so genannten Winterspeck. Im Winterschlaf verlangsamt sich der Stoffwechsel der Tiere, die Atmung und der Herzschlag sind langsamer und die Körpertemperatur ist niedriger.

In diesem Beispiel entsteht durch die Schlüsselwortmarkierung gleichzeitig bereits ein Roter Faden im Text selbst, der die wesentlichen Informationen des Textes konzentriert.

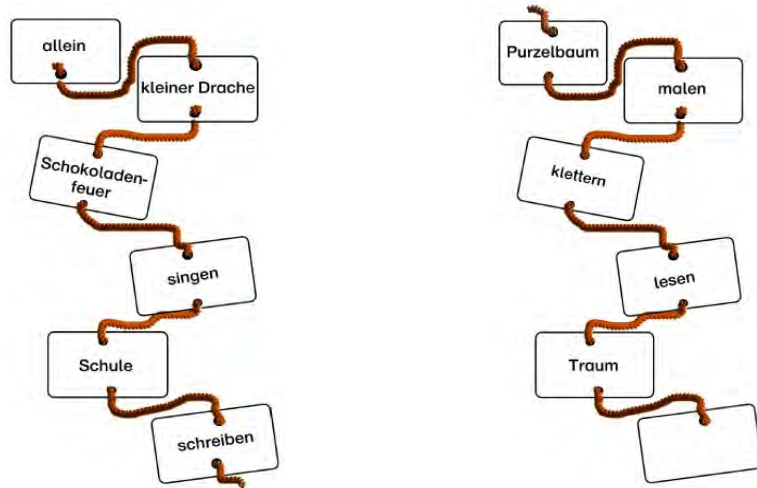
Schlüsselwörter können aber auch bereits bei Arbeitsaufträgen sehr wirkungsvoll eingesetzt werden und markieren hier beispielsweise die auszuführenden Handlungen:

1. **Lies** den Text genau durch.
2. **Markiere schwierige Wörter** (Wörter, die du nicht verstehst).
3. **Erklärt** im Team **die markierten Wörter**.
4. Versucht, ob ihr das schwierige Wort **von einem bekannten Wort ableiten** könnt.
5. **Schreibt** das Wort **auf unser Plakat** für besondere Wörter, wenn ihr das Wort nicht erklären könnt.

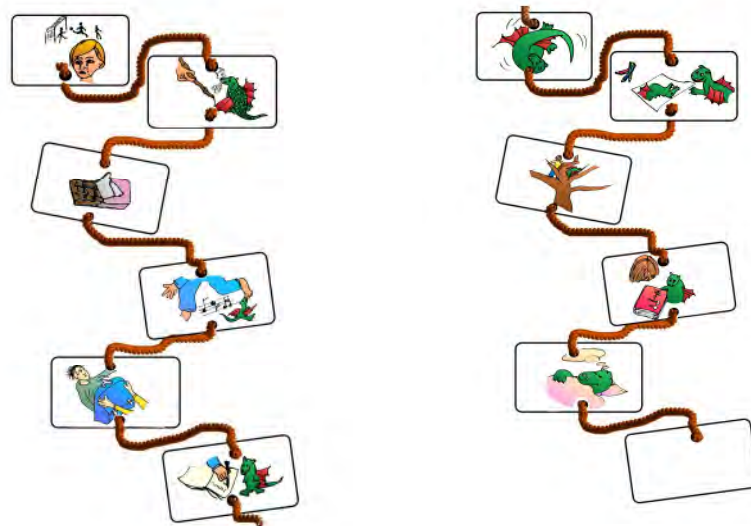
Rote Fäden können auf der symbolischen Ebene (Wortkarten), aber auch auf der enaktiven Ebene (Gegenstände/ Handlung) und auf der ikonischen Ebene (Bildkarten) umgesetzt werden.

Neben dem Roten Faden, der durch Wortmarkierungen im Text selbst entsteht, können Rote Fäden auch mit Wortkarten und Bildern zu einem dinglichen Roten Faden gelegt oder aufgehängt werden:

Roter Faden mit Wortkarten zur Geschichte „Hanno malt sich einen Drachen“



Roter Faden mit Bildern zur Geschichte „Hanno malt sich einen Drachen“



Auch – z.B. von den Kindern selbst mitgebrachte – Gegenstände können die Inhalte eines Textes veranschaulichen und bilden dann den ausgelegten Roten Faden.

Viele Sachtexte enthalten immanente Rote Fäden, da sie oft Abläufe und Kausalketten beschreiben.

Absätze, Sinnabschnitte

Absätze, überhaupt optische Unterteilungen, gliedern Texte in Sinnabschnitte. Texte werden so überschaubarer. Die Kinder können sich leichter auf den Text (bzw. einzelne Sätze) einlassen. Selbst erfahrene Leserinnen und Leser lassen sich leicht durch ein gegen die Sinnerwartung gestaltetes Layout irritieren. Wer das einmal selbst erproben möchte, lese den Text „Zehn Finger an jeder Hand“ von Wolfgang Menzel. Besonders aber für Leseanfängerinnen und Leseanfänger ist ein die visuelle Gliederung und die Sinngliederung unterstützendes Layout sehr hilfreich. Und ein kürzerer Leseabschnitt schreckt nicht so ab wie ein langer durchgehender Text.

Diese Technik können Kinder ebenfalls selbst sehr gut in die eigenen Lesestrategien integrieren, indem sie sich selbst lange Texte bewusst unterteilen.

Postkutschen

Früher wurden Reisende, aber auch Postsendungen wie Briefe und Paketstücke, mit der Postkutsche befördert. Die Kutschen wurden von Pferden gezogen. Die ersten Postkutschen waren ungefederte Leiterwagen. Später wurden sie mit einer Plane überzogen. Die Reisenden saßen auf Holzbänken, auf die manchmal Feldecken gelegt wurden, damit die Fahrgäste weicher und wärmer sitzen konnten. Meistens hatten vier bis sechs Personen Platz in der Kutsche. Pausen gab es, wenn an den Poststationen die Pferde gewechselt wurden. Um 1820 waren die wichtigen Straßen so ausgebaut, dass die Reisegeschwindigkeit von 2 Kilometern pro Stunde auf 10 Kilometer pro Stunde gesteigert werden konnte. Deshalb konnte eine Kutsche damals an einem Tag schon bis zu 100 Kilometer weit fahren.

Postkutschen

Früher wurden Reisende, aber auch Postsendungen wie Briefe und Paketstücke, mit der Postkutsche befördert.

Die Kutschen wurden von Pferden gezogen. Die ersten Postkutschen waren ungefederte Leiterwagen. Später wurden sie mit einer Plane überzogen.

Die Reisenden saßen auf Holzbänken, auf die manchmal Feldecken gelegt wurden, damit die Fahrgäste weicher und wärmer sitzen konnten. Meistens hatten vier bis sechs Personen Platz in der Kutsche.

Pausen gab es, wenn an den Poststationen die Pferde gewechselt wurden.

Um 1820 waren die wichtigen Straßen so ausgebaut, dass die Reisegeschwindigkeit von 2 Kilometern pro Stunde auf 10 Kilometer pro Stunde gesteigert werden konnte. Deshalb konnte eine Kutsche damals an einem Tag schon bis zu 100 Kilometer weit fahren.

Die Kinder können zusätzlich Teilüberschriften für die Abschnitte finden (► Roter Faden, Schlüsselwörter).

Eine weitere sehr wirksame optische Gliederung und Lesehilfe ist der unterbrochene Flattersatz (im Gegensatz zum oft üblichen fortlaufenden Blocksatz). Als Besonderheit beginnt der nächste Satz immer erst in der folgenden Zeile. Da Satzgrenzen zumeist auch eine Sinngliederung markieren, muss das lesende Kind sich immer nur auf den aktuellen Sinnzusammenhang konzentrieren. Erst wenn es den Sinn des gelesenen Satzes erfasst hat, wendet es sich der folgenden Zeile und damit dem nächsten Satz zu.

Postkutschen

Früher wurden Reisende mit der Postkutsche befördert. Die Kutschen nahmen aber auch Postsendungen wie Briefe und Pakete mit. Die ersten Postkutschen waren ungefederte Leiterwagen. Sie wurden von Pferden gezogen.

Postkutschen

Früher wurden Reisende mit der Postkutsche befördert.
Die Kutschen nahmen aber auch Postsendungen wie Briefe und Pakete mit.
Die ersten Postkutschen waren ungefederte Leiterwagen.
Sie wurden von Pferden gezogen.

Hier kann der Computer sinnvoll genutzt werden. Lernstandstärkere Kinder erhalten am Computer den Auftrag, das Layout des Textes zu transformieren.

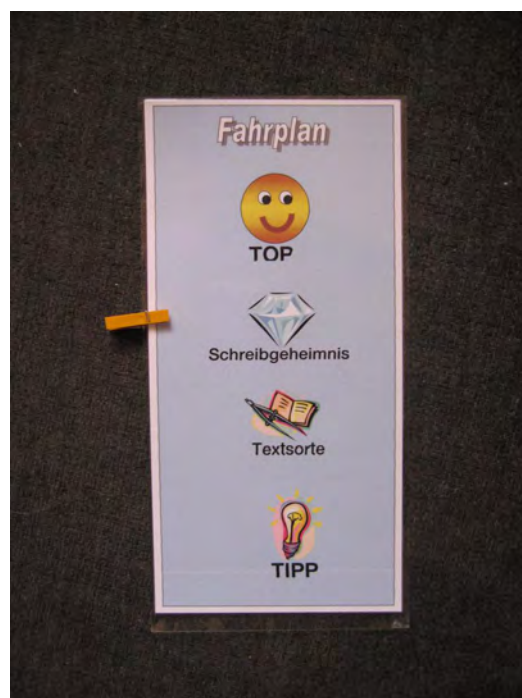
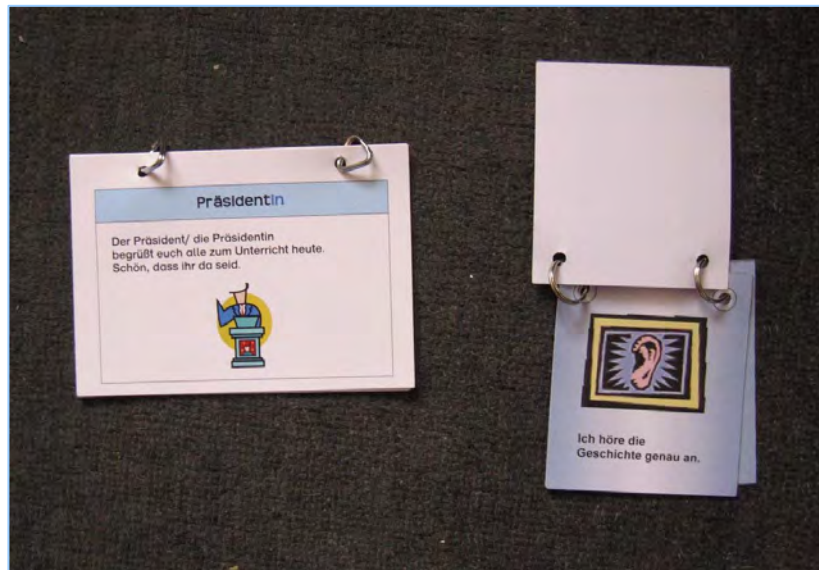
Dies gilt in besonderem Maße auch für Arbeitsanweisungen. Sind die Anweisungen besonders bei komplexeren Anweisungen nicht nach Schritten untergliedert, lesen die Kinder oft nur den ersten (Teil-)Satz und damit nur die Anweisung zum ersten Schritt.

Lies den Text genau durch. Markiere schwierige Wörter (Wörter, die du nicht verstehst). Erkläre im Team die markierten Wörter. Versucht, ob ihr das schwierige Wort von einem bekannten Wort ableiten könnt. Schreibt das Wort auf unser Plakat für besondere Wörter, wenn ihr das Wort nicht erklären könnt.

1. **Lies** den Text genau durch.
2. **Markiere schwierige Wörter** (Wörter, die du nicht verstehst).
3. **Erkläre** im Team **die markierten Wörter**.
4. Versucht, ob ihr das schwierige Wort **von einem bekannten Wort ableiten** könnt.
5. **Schreibt** das Wort **auf unser Plakat für besondere Wörter**, wenn ihr das Wort nicht erklären könnt.

In diesem Beispiel sind als zusätzliche Lesehilfe - wie ► im Abschnitt Schlüsselwörter markieren gezeigt - zugleich die wichtigen Handlungswörter hervorgehoben.

Für Leseanfängerinnen und –anfänger kann im inklusiven Unterricht auch ein **Lese-klappbuch** eine gute Hilfe sein. Es zeigt immer nur einen Satz, einen Arbeitsschritt auf einer Seite. Erst wenn der Arbeitsschritt erledigt ist, wird die nächste Seite auf-geklappt. Entsprechend kann ein **Lese- oder Aufgabenfahrplan** erstellt werden, bei dem die Kinder z.B. durch eine Klammer markieren, bei welchem Arbeitsschritt sie gerade sind.

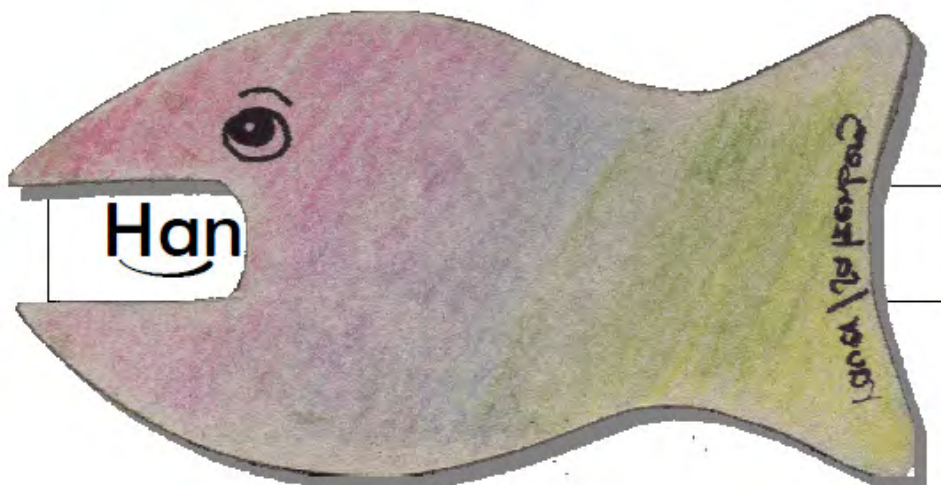


Für Leseanfängerinnen und -anfänger ist die Silbenhervorhebung (Silbenbögen, farbliche Markierung) eine gute Lesehilfe, da sie auf die lautliche Unterteilung der Sprache (kleinste zusammenhängende lautliche Einheit im Sprachfluss) fokussiert. Dies hilft ihnen eine wirkungsvolle eigene Strategie beim Erlesen längerer Wörter aufzubauen.

So sehen Zwergfledermäuse aus
Zwergfledermäuse sind etwa 5-6
Zentimeter groß

So sehen Zwergfledermäuse aus
Zwergfledermäuse sind etwa 5-6
Zentimeter groß

Zum Erlesen von einzelnen Sätzen (oder sogar Wörtern) kann der Text im inklusiven Unterricht zerschnitten werden und die Textstreifen können im **Lesefisch** gelesen werden. Dies hilft insbesondere Kindern, die sich noch am Anfang einer zunehmend routinierten Kompetenz des Erlesens/ Dekodierens befinden.



Fragen an den Text stellen

Schon vor dem Lesen eines Textes können Fragen an den Text (nach dem Lesen der Überschrift) gestellt werden. Auch dieses Verfahren aktiviert das Vorwissen der Kinder und baut eine Sinnerwartung auf (siehe auch ► **Wortigel, Assoziogramme, Cluster**). Der Text wird dann mit dem Blickwinkel gelesen, ob und wie die zuvor gestellten Fragen beantwortet werden. Dies unterstützt eine aktive, „erforschende“ Lesehaltung des einzelnen Kindes.

Zu einem Text mit der Überschrift „Tiere im Winter“ könnten beispielsweise *vor dem Lesen* folgende Fragen gestellt werden:

Textüberschrift: „Tiere im Winter“

Welche Tiere halten einen Winterschlaf?

Wie schaffen es die Tiere, den Winter zu überleben?

Fressen Tiere, die einen Winterschlaf halten?

Wo schlafen die Tiere im Winter?

Wie finden die Tiere im Winter Nahrung/ etwas zu fressen?

Was ist eine Winterstarre?

...

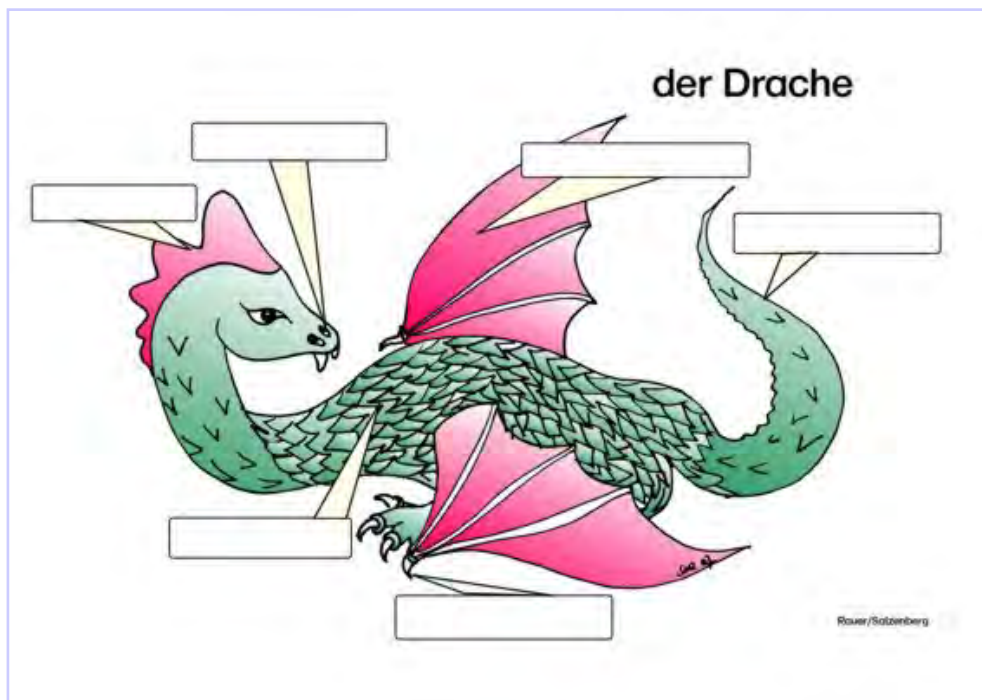
Wichtig ist dabei vor allem, dass die Kinder selbst die Fragen stellen. Sie erproben so eine wichtige Lesestrategie.

Visualisierungen

Eine altbekannte, aber wichtige Hilfe beim Textverständnis sind Visualisierungen. Die Möglichkeiten sind vielfältig: Handlungen, Situationen, komplexe Zusammenhänge, einzelne Wörter etc. können visualisiert werden. Auch abstrakte Visualisierungen wie Symbole, aber auch Mindmaps sind wirkungsvolle Verstehenshilfen (siehe auch ► **Wortigel, Assoziogramme, Cluster**). Sie unterstützen die multisensorische, auch non-verbale Textrezeption; sie ‚illustrieren‘, ‚erläutern‘ Details des Textinhaltes.

Situations- und Legendenbilder (Beispiel: der Drache)

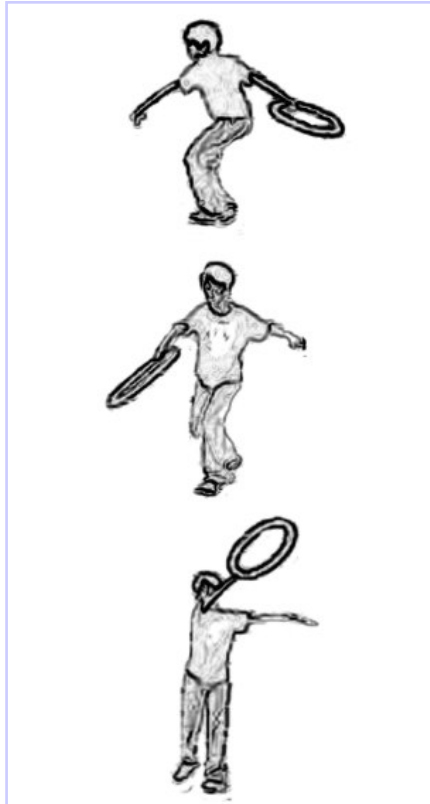
Legenden- und Situationsbilder lassen sich schnell erstellen, da in vorhandene Bilder z.B. mit einer Textbearbeitung einfach leere Textfelder eingefügt werden können. Dies können die Kinder – auch mit Schere und Kleber – ebenfalls selbst schnell als Lerntechnik zum Fachwortschatz nutzen.²⁸



²⁸ Eine schöne Sammlung von Situationsbildern findet man unter: Walter Lohfert/ Theo Scherling: Wörter – Bilder – Situationen zu 20 Sachfeldern für die Grundstufe Deutsch als Fremdsprache, März 2013, Langenscheidt bei Klett

Visualisierungen für Handlungs- und Bewegungsabläufe

Für viele Handlungen und Bewegungsabläufe lassen sich sinnvoll Visualisierungen einsetzen. Hier zwei Beispiele: Visualisierungen zu einem Text zum Drehwurf und zu einem Lesetext „Das machen Hanno und der Drache zusammen“.



Das machen Hanno und der kleine Drache zusammen

Der Drache und Hanno schreiben zusammen.	
Sie schlagen zusammen Purzelbäume.	
Am nächsten Tag malen Hanno und der Drache.	
Hanno und der Drache klettern auf einen Baum.	
Schließlich lesen sie gemeinsam.	

Symbole für Dialoge

max Einkaufen

o Guten Tag!	• Guten Tag!
o	•
o	• noch
a.k.?	

Symbole für die Stundenübersicht



Sitzkreis



Gruppenarbeit



Untersuchen



Aufschreiben

...

Einzelne Wörter²⁹



die Glühbirne



der Stacheldraht



die Piratenfahne

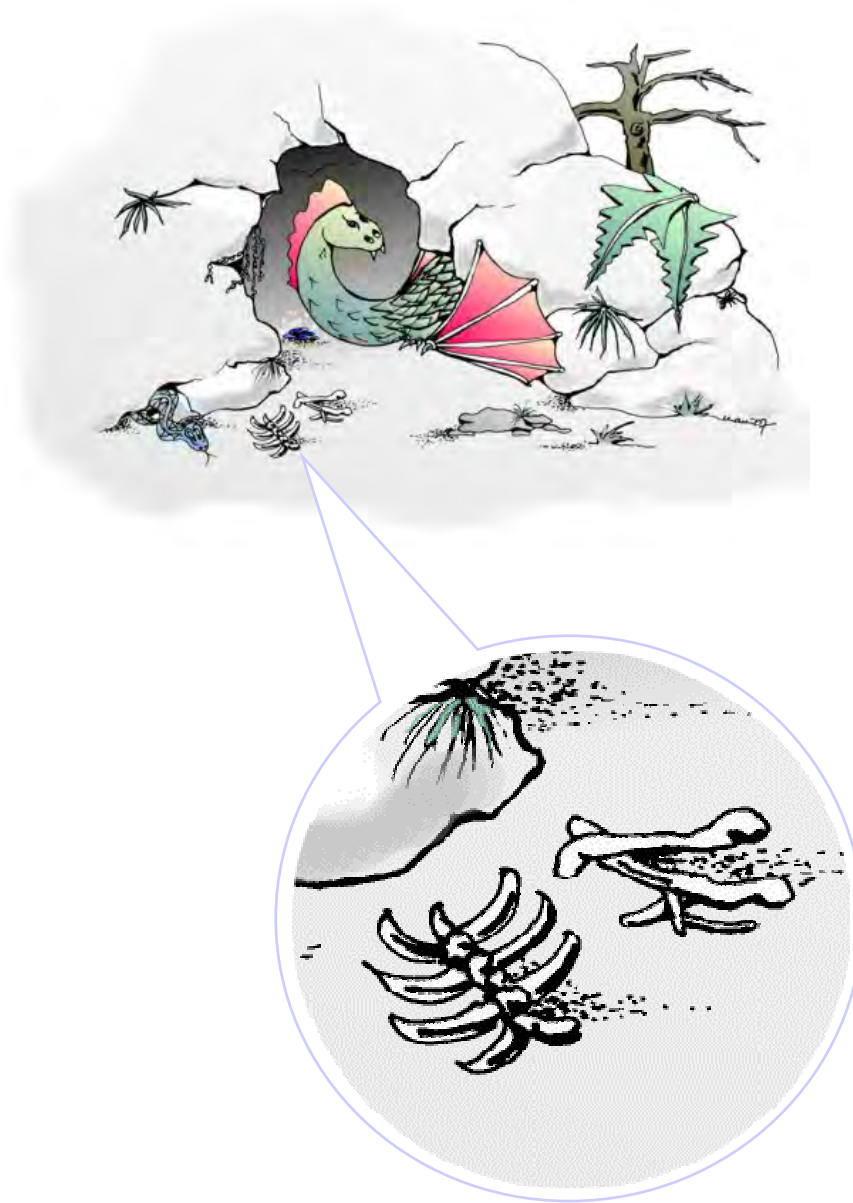


die Haarbürste

²⁹ Umfangreiche, nach Wortarten sortierte Visualisierungen zum Grundwortschatz findet man u.a. hier: Hirsch, Dietmar; Kneip, Winfried; Tuech, Judith: Grundwortschatz in Bildern, Mühlheim 1990; oder online für wichtige Nomen: http://www.vskremslerchenfeld.ac.at/arbeitsmaterialien/anlautbilder/page_01.htm (Stand 25.04.2013); für ungewöhnliche Gegenstände, auch technische Legenden, eignet sich: Das Bildwörterbuch. Die Gegenstände und ihre Benennung; Die Dinge unserer Umwelt in Wort und Bild; Der Duden, Band 3, Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag 2000

Vergrößerungsausschnitt

Oft bieten Übersichtszeichnungen nur einen groben Überblick. Soll ein Detail in seiner Umgebung dargestellt werden, bietet sich die Technik des Vergrößerungsausschnitts an.



das Skelett, das Gerippe

*Diese Technik bietet sich für viele Sachtexte an, um die Bedeutung von Fachwörtern zu illustrieren, z.B. **die Mauerspalte** in Gebäuden als Behausung für Fledermäuse etc.*

Taschenlampen-Bilder

Taschenlampen-Bilder fokussieren ebenfalls auf Details in einem Gesamtzusammenhang und erlauben wie Vergrößerungsausschnitte die Visualisierung von Fachwortschatz im inhaltlichen Kontext. Diese Form der Visualisierung ermöglicht gerade im Fachkontext gut die Darstellung und das aktive Erarbeiten von Kausalketten wie z.B. beim Wasserkreislauf oder bei der Entstehung von Höhlen durch Wasser. Dabei kann das Kind mit dem „Lichtkegel“ im Bild wandern und sukzessive „Wege“ durch das Bild finden.

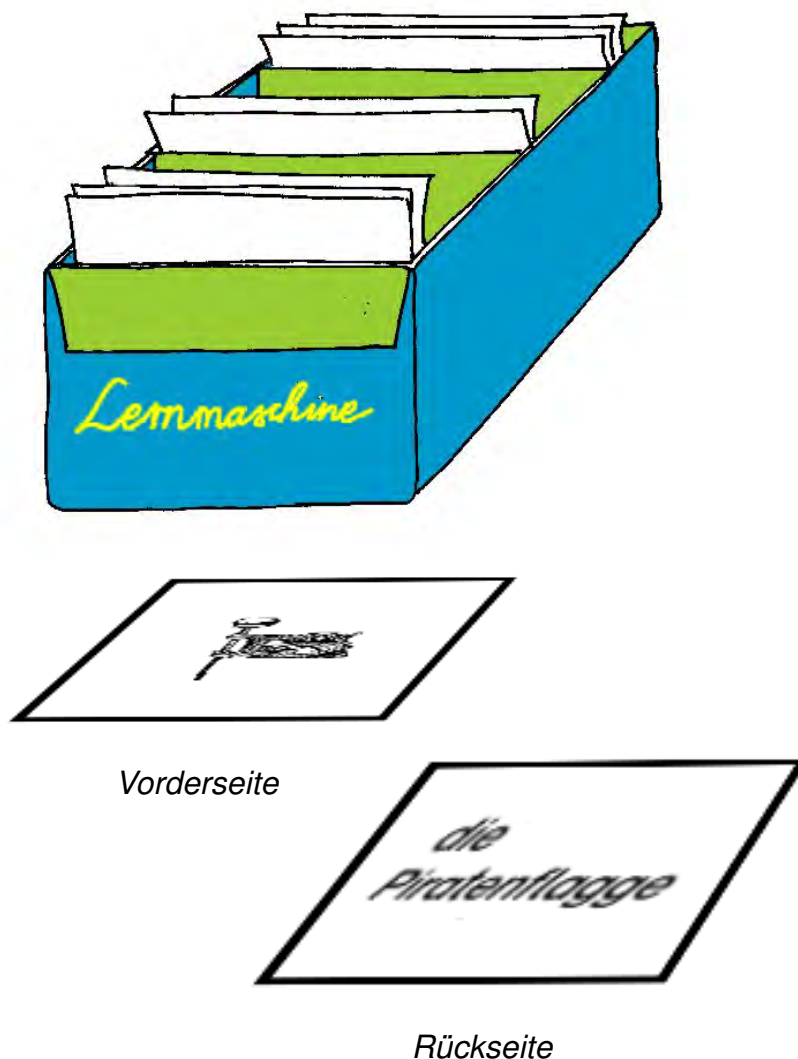
Taschenlampenbilder können gut mit den ► **Situations- und Legendenbildern** kombiniert werden (vgl. S. 44). Die Herstellung ist einfach: Eine bedruckbare Folie wird in einen Klarsichthülle und einen schwarzen Schnellhefter gesteckt. Auf die schwarze Taschenlampe aus Pappe wird ein Stück weißes Papier aufgeklebt, das den Lichtkegel simuliert.

Im Deutschunterricht stellen Taschenlampenbilder zugleich eine gute Erzähl- und Schreibanregung und Schreibhilfe dar.



Lernmaschine

Die Lernmaschine (bekannt auch als **Wörterklinik**) kann sehr gut zum Lernen von und mit Wörtern verwendet werden. Alle visualisierbaren Wörter (s.o.) können auf kleinen Kärtchen in die Lernmaschine wandern und damit bearbeitet werden. Die Beschriftung der Kärtchen kann auch mehrsprachig erfolgen. Das Lernen erfolgt hier sehr individuell und effektiv, weil bei jeder neuen Lernsequenz immer die noch am wenigsten gelernten Wörter zuerst bearbeitet werden.³⁰



³⁰ Ein Vordruck zur Herstellung der Lernmaschine und eine Beschreibung des Arbeitsprinzips befinden sich in: Christiane Rauer, Manuel Salzenberg, Lernen an Stationen auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht?! LIS-Materialien. Bremen 1998

Mimisch-gestische Hilfen

Wie visuelle Hilfen dienen auch mimisch-gestische Hilfen und Demonstrationen einer multisensorischen, auch non-verbalen Textrezeption; sie ‚illustrieren‘, ‚erläutern‘ Details des Textinhaltes oder des Gesprochenen.

Beispiel: **Schlägerhaltung** beim **Floorball**

Anweisungen und Hinweise zur **Schlägerhaltung** beim **Floorball**

Du hältst den **Schläger** schräg vor oder neben dir (45-55°).

(L. oder Kind zeigt den Schläger und hält den Arm im richtigen Winkel)

Die **Kellenspitze** zeigt von dir weg.

(L. oder ein Kind zeigt auf die Kellenspitze und ihre Stellung)

Du greifst mit einer Hand am oberen **Stockende** zu.

(L. oder ein Kind zeigt das obere Stockende)

Das ist die **Griffhand**.

(L. oder ein Kind zeigt die Griffhand)

Dein **Handrücken** zeigt nach vorn.

(L. oder ein Kind zeigt auf den Handrücken und die Handstellung)

Mit dieser Hand drehst du auch den Stock.

(L. oder ein Kind zeigt die Drehung)

Du hältst den **Schaft** mit der zweiten Hand etwa zwei **Handbreit** tiefer fest.

(L. oder ein Kind zeigt den Schaft und die Position der zweiten Hand)

Das ist die **Führungshand**.

(L. oder ein Kind zeigt die Führungshand)

Wörterklärungen

Schwierige Wörter können bereits vor oder während der eigentlichen Textarbeit (auch von anderen Kindern) erklärt werden. Vergleiche auch die Abschnitte ► Wortspeicher (S. 61ff) und ► Eine Kultur des Fragens (S. 84).

Einsprachige Wörterklärungen

das Gerippe

Das Gerippe sind die Knochen
eines Tieres oder Menschen
(Knochengerüst),
verwandtes Wort: ► die Rippe

Mehrsprachige Wörterklärungen

das Gerippe

iskelet
остов, скелет

Insbesondere mehrsprachige Kinder können in kooperativen Lernsettings oft schnell die Bedeutung von Wörtern über die Familiensprache klären.

Eine besondere Hürde stellen im Deutschen **Nominalisierungen, lange Wörter und Komposita** dar. Eine wirkungsvolle Technik ist hier, (gemeinsam) die Komposita in ihre Wortbestandteile zu zerlegen: die **Körpertemperatur** ist die **Temperatur** des **Körpers**. Dabei steht das eigentliche Grundwort (Temperatur) immer am Ende und bestimmt den Artikel.

*Das ► **Sprachbildungskonzept** sieht explizit die Einbeziehung der Zuwanderungssprachen in den Unterricht vor: ► **Grundsatz 4: Herkunftssprachen fördern, Mehrsprachigkeit entwickeln** (S.8) – auch der Rahmenplan Deutsch betont die Chancen die Sprachenvielfalt wissenserweiternd vergleichend in den Unterricht einzubeziehen.*

Paralleltexte

Paralleltexte sind vereinfachte Texte, die lexikalische und morpho-syntaktische Schwierigkeiten des Ausgangstextes ‚entschärfen‘. Für die Lehrerin/den Lehrer macht es durchaus Sinn, einmal selbst einen Paralleltext zu erstellen, weil dabei eine gründliche Textanalyse mit Blick auf bildungssprachliche Hürden nötig ist (► vgl. Checkbogen Textanalyse im Anhang).

Im Unterricht – zumal in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen – können Paralleltexte gut von lernstandstärkeren Kindern angefertigt werden.

Postkutschen

Früher wurden Reisende, aber auch Postsendungen wie Briefe und Paketstücke, mit der Postkutsche befördert.

Die Kutschen wurden von Pferden gezogen. Die ersten Postkutschen waren ungefederte Leiterwagen mit einem Korbgeflecht. Später wurden sie mit einer Plane überzogen.

Die Reisenden saßen auf Holzbänken, auf die manchmal Felldecken gelegt wurden, damit die Fahrgäste weicher und wärmer sitzen konnten. Meistens hatten vier bis sechs Personen Platz in der Kutsche.

Pausen gab es, wenn an den Poststationen die Pferde gewechselt wurden.

Um 1820 waren die wichtigen Straßen so ausgebaut, dass die Reisegeschwindigkeit von 2 Kilometern pro Stunde auf 10 Kilometer pro Stunde gesteigert werden konnte. Deshalb konnte eine Kutsche damals an einem Tag schon bis zu 100 Kilometer weit fahren.

Postkutschen

Reisende fuhren früher mit der Postkutsche. Auch Briefe und Pakete nahm die Postkutsche mit.

Pferde zogen die Kutschen. Die ersten Postkutschen hatten noch keine Federung. Später bekamen die Kutschen ein Dach aus einer Plane.

Die Kutsche hatte Holzbänke. Die Fahrgäste konnten auf Felldecken sitzen. Das war weicher und wärmer. Meistens konnten vier bis sechs Personen in der Kutsche sitzen.

An den Poststationen bekam der Kutscher neue Pferde. Alle machten dann eine Pause.

Um 1820 waren die großen Straßen so gut gebaut, dass die Kutschen schneller fahren konnten. Eine Kutsche konnte damals an einem Tag schon bis zu 100 Kilometer weit fahren.

Gerade Fachtexte können durch Paralleltexte sehr effektiv „entschärft“ werden.

(Info-)Tabellen und Steckbriefe

Besonders in Sachtexten mit Zahlen, Maßen, Farben, Vergleichen etc. können wichtige Inhalte anhand dieser Daten herausgefiltert und strukturiert werden. Info-Tabellen sind eine besondere Spielart von Paralleltexten. Oft können diese Tabellen auch als Steckbriefe angelegt werden.

Zwergfledermäuse

Die Zwergfledermaus ist etwa 4-5 Zentimeter groß. Das ist so groß wie ein Daumen. Sie wiegt von 3,5 bis 7 Gramm, etwa so viel wie zwei Bonbons. Ihre Flügel sind dagegen groß. Die Spannweite beträgt bis zu 25 Zentimeter. Das ist etwa so lang wie zwei Hände. Die Ohren sind kurz und dreieckig. Ihre schwarzen Augen sind sehr klein, nur etwa 1 Millimeter im Durchmesser. Das ist ungefähr so groß wie ein Punkt, den du mit dem Bleistift machst. Sie fängt und frisst kleine Insekten. Sie kann 4 bis 5 Jahre leben, selten sogar bis zu 15 Jahren. Zwergfledermäuse sind vor allem durch Insektengifte bedroht, die der Mensch sprüht.

Steckbrief: Zwergfledermäuse

Größe: 4 bis 5 Zentimeter (wie ein Daumen)

Gewicht (sie wiegt): 3,5 bis 7 Gramm (wie zwei Bonbons)

Flügel-Spannweite: 25 Zentimeter (wie zwei Hände)

Ohren: kurz und dreieckig

Augen: schwarz und sehr klein (wie ein Bleistiftpunkt)

Nahrung (sie frisst): kleine Insekten

Lebensalter: 4 bis 5 Jahre, selten bis 15 Jahre

Bedrohung (sie ist bedroht durch): Menschen, die Insektengifte sprühen

Friedensreich Hundertwasser

Friedensreich Hundertwasser war ein österreichischer Künstler und wurde am 15. Dezember 1928 in Wien als Friederich Stowasser geboren. 1936 kam er auf die Montessori-Schule in Wien. Schon dort fielen seinen Lehrern seine Vorliebe für Formen und Farben auf. Seine Matura machte er 1948 und 1949 besuchte er für drei Monate die Wiener Akademie für Bildende Künste. Seine ersten Ausstellungen mit Gemälden hatte er 1952 in Wien. 1960 reiste er nach Japan und erhielt dort 1961 den Mainichi-Preis der Internationalen Kunstausstellung. Von 1969 bis 1971 machte er zusammen mit dem Regisseur Peter Schamoni den Film Hundertwassers Regentag. 1981 wurde Hundertwasser Leiter der Meisterschule für Malerei an die Akademie der Bildenden Künste in Wien. 1995 erschien die Hundertwasser-Bibel. Er setzte sich viele Jahre auch für den Naturschutz ein und gestaltete viele Gebäude. In den letzten Jahren lebte Friedensreich Hundertwasser oft in Neuseeland. Er starb im Jahre 2000 an Bord des Schiffes Queen Elisabeth 2.

1928	in Wien als Friederich Stowasser geboren
1936	Montessori-Schule in Wien
1948	Matura (österreichisches Abitur)
1949	Wiener Akademie für Bildende Künste
1952	Erste Ausstellungen in Wien
1960	Japan
1961	Mainichi-Preis
1969 bis 1971	Film Hundertwassers Regentag
1981	Leiter der Meisterschule für Malerei in Wien
1995	Hundertwasser-Bibel
Viele Jahre	Naturschutz, Gebäude
2000	gestorben auf dem Schiff Queen Elisabeth 2

Auch Eigenschaften von Gegenständen oder geometrischen Körpern (Mathematik) können gut als Steckbrief zusammengefasst werden.

Diese Strategie – „Schreibe alle Zahlen auf (und was sie sagen)“ – ist auch eine gute Strategie bei Textaufgaben im Mathematikunterricht³¹:

Wie viele Fenster hat das Haus von Familie Arslan?

Familie Arslan hat ein kleines Haus.
Das Haus hat **3** Zimmer.
Jedes Zimmer hat **3** Fenster und **2** Türen.
Wie viele Fenster hat das Haus?

☐ $3 \cdot 2 = 6$
☐ $3 \cdot 3 = 9$
☐ $3 + 2 = 5$

Der Steckbrief kann dann so aussehen:

Wie viele Fenster hat das **Haus**?

Haus: **3** Zimmer
Jedes Zimmer: **3** Fenster
Jedes Zimmer: **2** Türen

Auf diese Weise können schnell die für die Lösung unwichtigen Türen ausgeschlossen werden und es bleiben für die Rechnung: $3 \cdot 3$ Fenster oder $3 \text{ Fenster} + 3 \text{ Fenster} + 3 \text{ Fenster}$.

³¹ Das Aufgabenformat entspricht vereinfacht einer Aufgabe aus dem Aufgabenpool des IQB: <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben> (Aquarium) (Stand 25.04.2013), die aber sprachlich deutlich schwieriger formuliert ist. Vgl. hierzu auch den Abschnitt ► **Metawortschatz und -redemittel**, die implizite Sprache in Fach- und Sachtexten und bei der Kommunikation über Sachthemen, S. 71 ff

Verlaufsdigramme

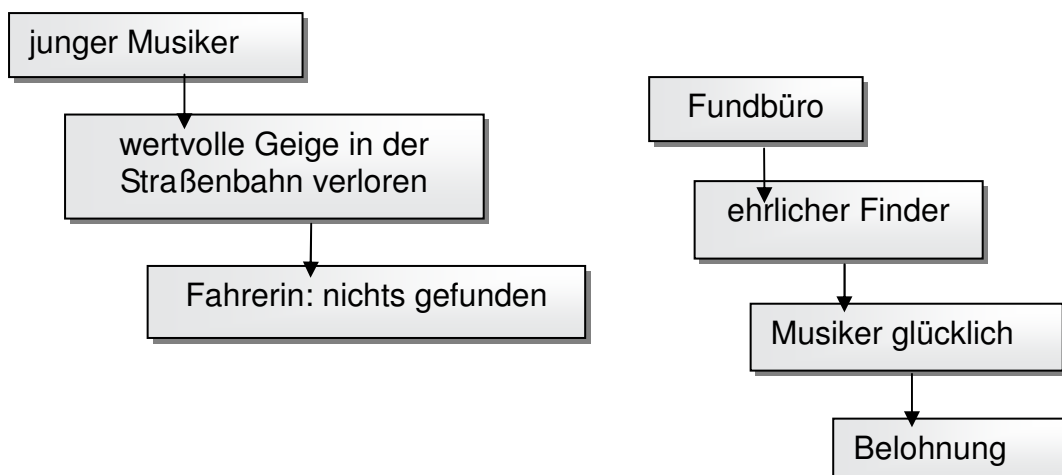
Insbesondere bei Dialogen, Handlungsabläufen und Kausalketten können Stichwörter, Symbole und Verlaufsdigramme eine gute Lesestütze sein.

Wertvolle Geige verloren

eb. Ein junger Musiker aus Japan hat gestern seine wertvolle Geige in der Straßenbahn der Linie 6 auf seinem Weg zum Hotel liegen gelassen.

Beim Umsteigen hatte er offenbar nur seine große Umhängetasche mitgenommen, aber nicht seinen Geigenkasten. Das Hotel fragte sofort bei der Straßenbahngesellschaft nach. Die FahrerIn der Straßenbahn konnte schnell ausfindig gemacht werden. Sie hatte aber bei ihrem Rundgang durch die Straßenbahn an der Endhaltestelle nichts gefunden.

Freunde rieten dem Musiker auch bei der Zeitung oder im Fundbüro nachzufragen. Dort hatte ein ehrlicher Finder tatsächlich die Geige abgegeben. Die Freude bei dem jungen Musiker war riesengroß. Er zahlte dem Finder sofort eine Belohnung und versprach ihm eine freie Eintrittskarte für sein nächstes Konzert.



Antizipation von Textteilen

Viele Texte können an geeigneter Stelle unterbrochen werden. Sie werden dann zunächst nur bis zu dieser Stelle präsentiert. Die Kinder werden dadurch aufgefordert, den Text zu antizipieren, also selbst ‚weiterzuspinnen‘. Dabei bilden sie Hypothesen über den Fortgang des Textes auf der Grundlage des bis dahin Gelesenen:



Antizipation bedeutet aber auch: Antizipation von Wörtern und Wortbedeutungen aus dem Kontext. Ein gutes Training dafür kann z.B. das regelmäßige (Tafel)-Schreiben von Anweisungen mit Lücken sein (mit gemeinsamer Erörterung der angewendeten Strategien):

1. Lies den T _ _ _ genau.
2. Unterstreiche a _ _ e schwierigen W _ _ _ _ _.

Das Mittel des Antizipierens ist auch bei vielen Sachtexten wirksam. Es unterstützt die Erwartungshaltung und damit aktives Lesen.

Textverständnisfragen

Elementare Textverständnisfragen (Wer? Wann? Wo? Was? ...) ermöglichen es in vielen Fällen, ein Grundgerüst des Textes zu erstellen. Diese so genannten W-Fragen erschließen zunächst vor allem die Einleitung einer fiktionalen Geschichte. Oft sind sie aber auch geeignet, wichtige Informationen aus einem Sachtext zu filtern.

Dinosaurier

Die Dinosaurier lebten **vor langer Zeit**. Die ersten Dinosaurier gab es schon vor 225 Millionen Jahren. Vor 65 Millionen starben die letzten Dinosaurier aus. Die Zeit der Dinosaurier nennen die Wissenschaftler **Erdmittelalter**. Dinosaurier lebten **überall auf der Erde**. Das wissen die Forscher, weil sie überall Fossilien gefunden haben. Der Name **Dinosaurier bedeutet** übrigens „**schreckliche Echse**“.

Wer ► die Dinosaurier

Wann ► vor langer Zeit

oder im Erdmittelalter (vor 65 bis 225 Millionen Jahren)

Wo ► überall auf der Erde

Was (noch) ► Dinosaurier bedeutet „schreckliche Echse“

Einbeziehen der Familiensprache

Mehrsprachige Kinder, auch solche mit geringen Deutschkenntnissen, sind nicht sprachlos! Die Kommunikation in der Familiensprache kann eine wichtige Verstehenshilfe bei der Textarbeit sein.

Dies gilt zunächst insbesondere für kooperative Lernsituationen, in den Kinder mit derselben Familiensprache schnell Aufträge, die Bedeutung von schwierigen Wörtern etc. klären können.

Aber auch darüber hinaus können mehrsprachige Kinder ihre besonderen sprachlichen Kompetenzen in den Unterricht, in den Schulalltag und in vielen Lernsituationen einbringen ► [Sprachbildungskonzept S. 8, 14 und 17f](#):

- Bei der Begrüßung und Verabschiedung in verschiedenen Sprachen
- Beim Anfertigen von mehrsprachigen Begrüßungs-, Hinweis-, Orientierungs- und Informationstafeln in der Schule
- Bei Unterrichts-Projekten über die Zuwanderungsländer
- Bei Aufträgen im Rahmen von Lernszenarien (Feste, Gebräuche)
- Beim Verfassen von Texten (Geschichten und Sachtexte können auch in der Familiensprache verfasst werden)
- Beim (Vor-)Lesen von mehrsprachigen Texten ► eine Liste mehrsprachiger Bücher finden Sie im Anhang³²
- Beim Anfertigen zweisprachiger und mehrsprachiger Texte
- Beim Erzählen von Geschichten, Märchen, Sagen in der Familiensprache³³
- Bei der Arbeit mit dem Sprachenportfolio³⁴
- Bei der Arbeit an der Schul-Homepage
- Bei Schulpartnerschaften
- Bei Schulfesten
- Bei Ausstellungen
- Bei der Zusammenstellung von mehrsprachig angelegten Klassen- und Schulbibliotheken
- Bei Eltern-und-Schüler-Sprechtagen als Übersetzer/innen
- Als (geschulte) Streitschlichter/innen
- ...

³² Vgl. Anhang, AX ff

³³ vgl. Johannes Merkel, Julia Klein: Geschichten erzählen, erfinden und schreiben: Eine Anleitung mit Lehrfilm für die Grundschule. 1.-4. Klasse, Persen im Aap Lehrerfachverlag; 1. Auflage 2009

³⁴ <http://www.sprachenportfolio.de/> (Abfrage: 26.04.2013)

Klare, verständliche Lehrer/innensprache

Besonders bei Arbeitsanweisungen als einem im Unterricht immer wiederkehrenden Textformat ist eine einfache, klare Sprache eine wichtige Arbeitshilfe, da Arbeitsanweisungen zumeist längere Arbeitsphasen der Kinder einleiten. Oft sind Anweisungen unnötig komplex formuliert.

Hier eine Auswahl von gefundenen Anweisungen zum Ausfüllen von Lückentexten:

In die leeren Felder sind die zutreffenden Begriffe einzufügen:

Die richtigen Wörter sind in die ausgesparten Felder einzutragen:

Trage die passenden Wörter in die Lücken ein:

Fülle die Lücken richtig aus:

Welche Wörter passen?

Fülle aus:



Yasin ist _____ als Karla.

(klein – groß)

Wortspeicher

Aufbau von bildungssprachlich orientiertem Wortschatz und bildungssprachspezifischen Redemitteln mit Wortspeichern

Eine wichtige Technik, die teilweise auf zuvor besprochene Verfahren aufbaut, soll hier abschließend näher vorgestellt werden: Die Arbeit mit unterschiedlichen Formen von Wortspeichern. Im Kontext des sprachsensiblen Fachunterrichts wurden Wortspeicher in den letzten Jahren vor allem von Lilo Verboom bezogen auf den Mathematikunterricht eingesetzt.³⁵ Wir haben dieses Verfahren abgetrennt von den zuvor besprochenen, weil es sich zwar auch bezogen auf einen einzelnen Fachtext einsetzen lässt – und sehr wohl im Kontext einer Literaturlarbeit an einer Ganzschrift – aber im Fachunterricht vor allem als Flankierung zu einem größeren unterrichtlichen Thema geeignet ist ► [Sprachbildungskonzept S. 7 und 13](#).

Wortspeicher können sehr unterschiedlich gestaltet sein, immer sammeln sie aber den themenspezifischen Fachwortschatz, der nötig ist, um die Inhalte des Themas fachsprachlich korrekt und differenziert zu verstehen und zu kommunizieren. Oft sind darüber hinaus auch bildungssprachliche Wendungen notwendig. Wortspeicher sammeln deshalb mindestens immer Fachwörter und zugleich auch notwendige, themenspezifische Redemittel. Häufig kommen noch themenimmanente metasprachliche Mittel hinzu. Dies ist beispielsweise im Mathematikunterricht der Fall, wenn es um einen Mathekrimi geht. Dann müssen die Kinder nicht nur den Fachwortschatz zur eigentlichen Matheaufgabe verstehen und bewältigen sondern ebenso den spezifischen Wortschatz der einkleidenden Geschichte bzw. Situation sowie den Fachwortschatz rund um den Aufbau von Geschichten wie Höhepunkt, plötzliche Wendung etc. Oder wenn man es aus der Perspektive der Kriminalge-

³⁵ vgl. z.B. Lilo Verboom: Hundertertafel-Wortspeicher in: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/modell_und_schulversuche/SINUS-Grundschule-Berlin/materialien/rueckblick/erkner_2010_2/5_Hundertertafel_Wortspeicher_ge%C3%A4ndert.pdf (Stand 25.04.2013)

schichte betrachtet, dann muss natürlich der nötige mathematische Fachwortschatz wie addieren, teilen, die Summe usw. für das Kind verfügbar und operationalisierbar sein.

Wortspeicher werden oft am besten während der Arbeit am Thema zusammen mit den Kinder angelegt (welche Wörter fallen uns auf, sind schwierig, wichtig für unser Thema?). Dennoch ist es sinnvoll als Unterrichtende vorab Modelle/ Erwartungshorizonte zu potenziellen Inhalten des Wortspeichers zu entwickeln.

Wichtige Indikatoren für potenzielle Schwierigkeiten bietet der zuvor vorgestellte ► **Checkbogen zu bildungssprachlichen Hürden** (Anhang A I.) in Texten. Allgemein sind folgende Beobachtungen und Überlegungen wichtig:

- *Welche expliziten Fachwörter sind für das Thema wichtig bzw. im Text enthalten?*
- *Welche Wörter werden anders als im alltäglichen Kontext verwendet (Polyseme und Homonyme)?*
- *Welche spezifischen sprachlichen Mittel (Redemittel) werden für die Kommunikation zum Thema benötigt (z.B. Ortsangaben, Vergleiche, Konditionalkonstruktionen)?*
- *Gibt es einen themenimmanenten Metawortschatz (z.B. der Fachwortschatz zu Gedichten wie Vers, Reim, Klang, Strophe etc. bei der Arbeit mit Frühlingsgedichten, der Wortschatz der Rahmenhandlung bei einem Mathematikkrimi und die Rahmensituation bei einer „eingekleideten“ Aufgabe)?*
- ...

Was leisten Wortspeicher?

Wortspeicher

- klären Fachwörter
- klären bildungssprachliche Strukturen
- unterstützen den Erwerb von Bildungssprache
- unterstützen und ermöglichen oft erst das fachliche Lernen
- begünstigen kommunikative Strategien
- ...



Wichtig dabei ist: Klassen-Wortspeicher stellen einen themenrelevanten Fachwortschatz zur Verfügung – im wahrsten Sinn des Wortes. Sie müssen im Lernraum so platziert werden, dass sie für die Kinder jederzeit nutzbar sind. Sie leisten dann als differenzierende Hilfe einen wichtigen Beitrag zum Aufbau von Bildungssprache, weil sie den Kindern helfen, Fachbegriffe und themenrelevante Redemittel aufzubauen und nutzen zu können. Sprachentwicklung ist Denkentwicklung: Nur wenn Kinder Sachverhalte für sich sprachlich ordnen und auch aktiv verbalisieren können, können sie eine Klarheit in der Sache entwickeln. Wortspeicher geben Kindern das Wort.

Wortspeicher „wirken“ jedoch nie für sich allein. Sie müssen stets mit ► handlungs- und produktionsorientierten Lernangeboten und –arrangements (vgl. S. 24ff) verknüpft werden, die den Kindern ermöglichen, die spezifischen Wörter und Redemittel in unterschiedlichen Kontexten intensiv zu erproben und anzuwenden, auch in der individuellen Arbeit mit ► Freiarbeitsmaterialien und Lernspielen (vgl. S. 19ff), im Unterrichtsgespräch, bei der kooperativen Bearbeitung von Aufträgen, mit Präsentationen (Lernszenarien) etc. Und: Kinder können selbstverständlich auch **individuelle Wortspeicher** anlegen.

Beispiele:

Überwinterung von Tieren

Igel, Murmeltiere, Fledermäuse und Haselmäuse gehören zu den Winterschläfern. Zwischen den langen Schlafphasen müssen sie aber immer wieder einmal kurzzeitig aufwachen. Sie ändern dann ihre Schlafposition. Obwohl sie nichts fressen, müssen sie von Zeit zu Zeit Darm und Blase entleeren. Sie verbrauchen im Schlaf ihre im Spätsommer und Herbst angefressenen Fettpolster, den so genannten Winterspeck. Im Winterschlaf verlangsamt sich der Stoffwechsel der Tiere, die Atmung, der Herzschlag sind verlangsamt und die Körpertemperatur herabgesetzt. Wenn die Fettreserven verbraucht sind, bevor der Winter vorbei ist, müssen sie sterben. Dies kann passieren, wenn sie zu oft im Winterschlaf gestört werden und aufwachen. Dann erhöht sich der Stoffwechsel und die Tiere müssen mehr Fett verbrauchen.

Andere Tiere halten eine Winterruhe. Dazu zählen der Maulwurf, das Eichhörnchen, der Waschbär, der Dachs und der Bär. Ihr Stoffwechsel verlangsamt sich nicht so stark wie bei den Winterschläfern. Sie erwachen häufiger und nehmen dann Nahrung zu sich. Dazu müssen sie vorher einen Vorrat angelegt haben. Viele dieser Tiere überwintern in Höhlen und Erdlöchern.

Außerdem gibt es auch Tiere, die in eine Winterstarre oder Kältestarre fallen. Sie sind wechselwarme Tiere, ihre Körpertemperatur hängt von der Außentemperatur ab. Tiere, die in eine Winterstarre fallen, sind beispielsweise Amphibien wie Frösche, Reptilien wie Eidechsen und Schildkröten oder Insekten und Fische. Insekten suchen oft in Mauerspaltten oder unter Laub und Baumrinden Schutz. Frösche suchen sich Erdlöcher oder vergraben sich im Schlamm. Sie erwachen aus ihrer Starre erst, wenn ihre Körpertemperatur durch die Erwärmung der Luft und des Wassers im Frühjahr wieder erhöht wird.

Wortspeicher zum Thema „Überwinterung von Tieren“

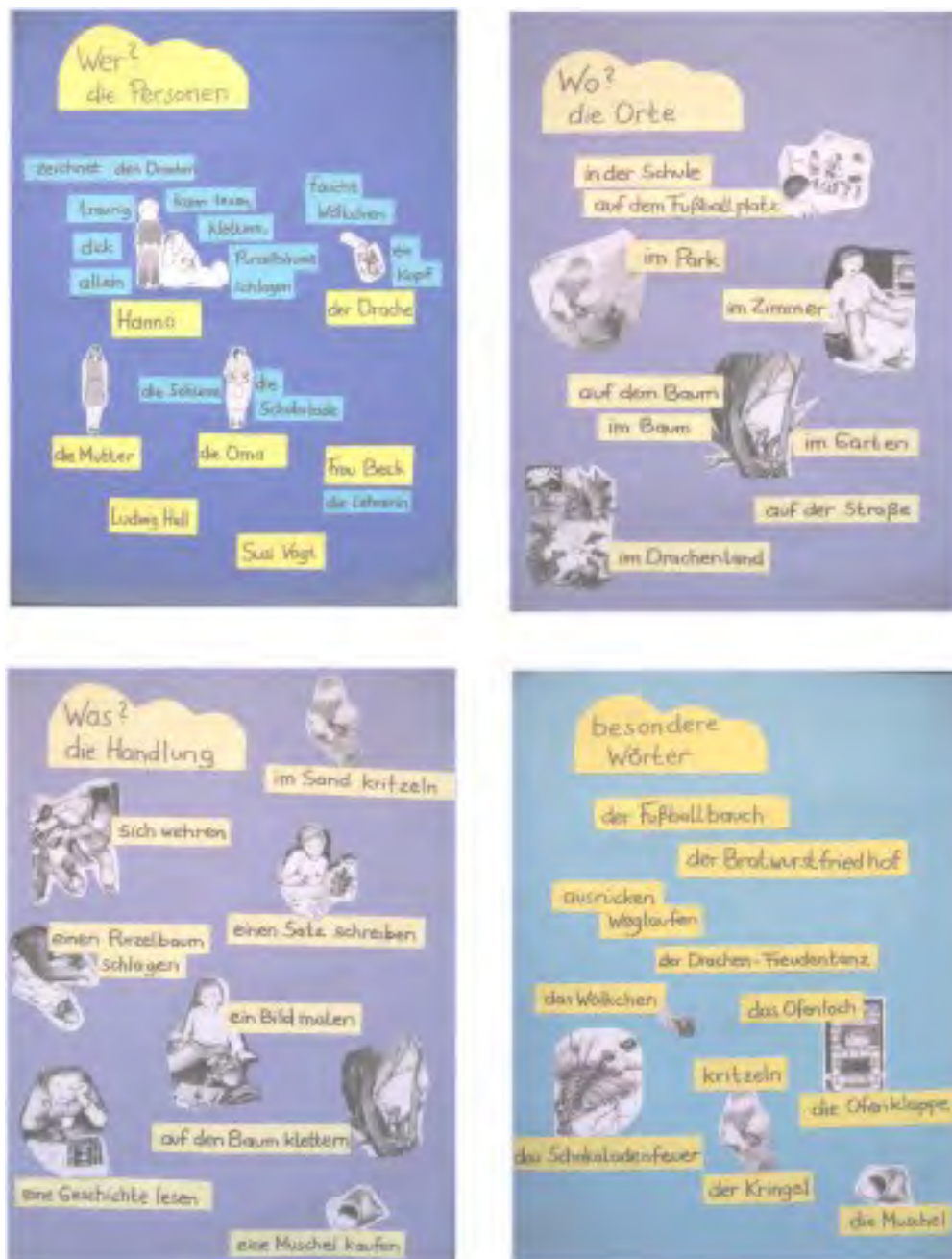
Fachwörter

die Überwinterung	der Winterschlaf	die Winterruhe
die Winterstarre	die Kältestarre	kurzzeitig
die Schlafphase, die Schlafphasen	das Fettpolster, die Fettpolster	die Schlafposition
der Winterspeck	der Stoffwechsel	die Atmung
der Herzschlag	die Körpertemperatur	die Fettreserven
die Nahrung	der Darm	die Blase
der Spätsommer	der Herbst	der Vorrat, die Vorräte
die Höhle, die Höhlen	das Erdloch, die Erdlöcher	wechselwarm
die Außentemperatur	die Amphibien	das Insekt, die Insekten
das Reptil, die Reptilien	die Mauerspalte, die Mauerspaltten	das Laub
die Baumrinde	der Schlamm	der Schutz
die Starre	die Erwärmung	der Igel
das Murmeltier	die Fledermaus, die Fledermäuse	die Haselmaus, die Haselmäuse
der Maulwurf, die Maulwürfe	das Eichhörnchen, die Eichhörnchen	der Waschbär, die Waschbären
der Dachs, die Dachse	der Bär, die Bären	der Frosch, die Frösche
die Eidechse, die Eidechsen	die Schildkröte, die Schildkröten	der Fisch, die Fische

Redemittel

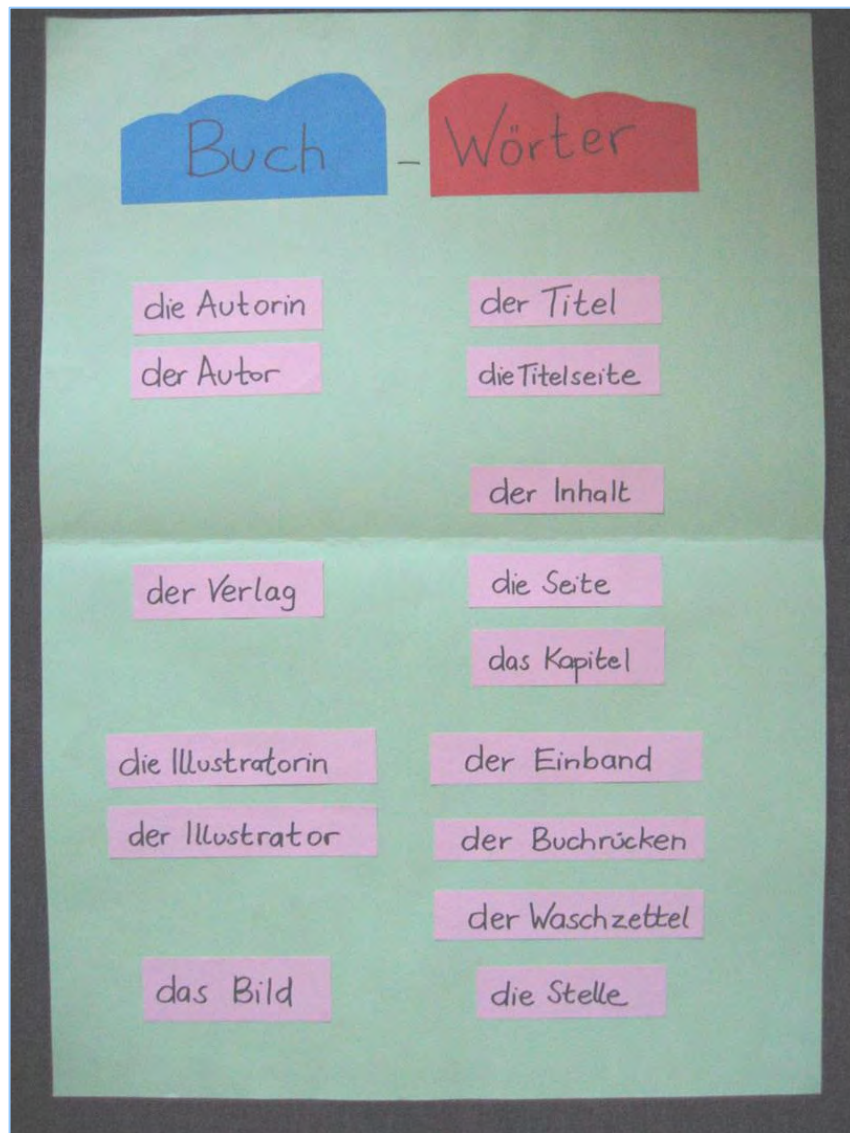
gehören zu, zählen zu	verbrauchen	Fettpolster anfressen
entleeren	verlangsamen	herabsetzen
aufwachen, erwachen	die Schlafposition ändern	Winterruhe halten
in Winterstarre fallen	Nahrung zu sich nehmen	einen Vorrat anlegen
überwintern	Schutz suchen	sich vergraben
Temperatur erhöhen		

In der Arbeit mit literarischen Texten können Wortspeicher beispielsweise zu den Kategorien Hauptfiguren (wer?), Handlungsorte (wo?), Handlungsverläufe (was?), Besondere Wörter und Metafachwortschatz (zu Büchern, Geschichten) angelegt werden, hier am Beispiel des Buches „Hanno malt sich einen Drachen“ von Irina Korschnunow³⁶:



³⁶ Irina Korschnunow: Hanno malt sich einen Drachen, Zeichnungen von Mary Rahn, Deutscher Taschenbuch Verlag (19. Auflage August 1995)

Wortspeicher zum übergeordneten Thema „Bücher“ (Metawortschatz)



Wortspeicher zum Buch „Post für den kleinen Tiger“ (Janosch)³⁷



³⁷ Janosch: Post für den Tiger, Beltz & Gelberg; Auflage: 8 (2012)



Diese Wortspeicher wurden in einem Ausbildungsseminar von Jana Gorgas, Nina Gramm und Carolin Wittag entwickelt.

Wortspeicher Wechselpräpositionen

Wechselpräpositionen werden in vielen Fachtexten verwendet, da sie lokale Beziehungen und Anordnungen konkretisieren. Sie gehören aber auch zum Metawortschatz, da sie beispielsweise bei der Kommunikation über Tabellen basierte oder ergänzte Texte nötig sind.

auf, unter, über, neben...



Metawortschatz und -redemittel

Implizite Sprache in Fach- und Sachtexten und bei der Kommunikation über Sachthemen

Viele Aufgabenformate enthalten eine implizite Sprache – situativ oder metasprachlich bedingt - die erhebliche Hürden für das Verständnis und die Bearbeitung der eigentlich enthaltenen fachlichen Fragestellung beinhalten kann. Das Verstehen dieser impliziten Sprache ist aber gleichzeitig die unabdingbare Voraussetzung zur Lösung der Kernaufgabenstellung.

Dies soll beispielhaft noch einmal an einem auf den ersten Blick einfach erscheinenden Aufgabentext noch einmal zusammenfassend vertieft und verdeutlicht werden:

„

www.iqb.hu-berlin.de **IQB** Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen

Theaterbesuch

Es wurden für 47,50 € Karten an der Theaterkasse gekauft.



Schultheater
Eintrittspreise:
Erwachsene 5 €
Kinder 3,50 €

Grafik © IQB

Für wie viele Erwachsene und wie viele Kinder wurden Karten gekauft?

Es wurden _____ Karten für Erwachsene und _____ Karten für Kinder gekauft.

”.

Es handelt sich hierbei um eine Aufgabe aus dem Aufgabenpool zu VERA Mathematik 3 des IQB aus dem Jahr 2012.³⁸

³⁸ <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben>, Mathematik, Klasse 3, Theaterbesuch, Aufgabe - <http://www.iqb.hu-berlin.de/system/taskpool/getTaskFile?fileid=11085> (Stand: 25.05.2013)

Die Autoren weisen in diesem Fall selbst darauf hin, dass zum Lösen sprachliche Voraussetzungen erfüllt sein müssen: „Um das Sachproblem zu verstehen bzw. ein Situationsmodell entwickeln zu können, müssen die Kinder zum einen über Alltagsbegriffe wie Schultheater, Theaterkasse, Eintrittspreise und zum anderen über Alltagserfahrungen, wie die Variabilität des Eintrittspreises in Abhängigkeit vom Alter, verfügen. Die Informationen aus beiden Darstellungen müssen zur Lösung der Aufgabe kombiniert werden.“³⁹

Es gibt also einen situativen Wortschatz, der sich aus der konstruierten Rahmensituation heraus ergibt (Theaterbesuch), es wird zudem Weltwissen vorausgesetzt, nämlich dass die Preise für Kinder und Erwachsene unterschiedlich sein können (und überhaupt Eintrittsgeld verlangt wird). Es handelt sich zudem um einen diskontinuierlichen Text, die Informationen müssen an unterschiedlichen Stellen des Textes erlesen und dann zusammengefügt werden. Der situative Wortschatz zum Themenfeld Theaterbesuch ist für viele Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern keineswegs per se alltagssprachlich, hier muss die Schule über eine entsprechende Les- und Schreibkultur verfügen und den Kindern tatsächlich bereits Schultheaterbesuche ermöglicht haben. Das wird in vielen Schulen der Fall sein. Dennoch stellt in diesem kurzen Text die Häufung von langen Wörtern, Nominalisierungen und Komposita wie Theaterbesuch, Schultheater, Eintrittspreise, Theaterkasse eine deutliche Lesehürde dar. Hinzu kommt, dass die Autoren durchgehend komplizierte Passivkonstruktionen verwenden – sowohl für die Aufgabenstellung als auch für das Lösungsformat Lückentext: *Es wurden... für... gekauft*. Erschwerend ist weiterhin, dass hier auch noch eine besonders abstrakte Passivkonstruktion mit dem unpersönlichen „es“ verwendet wird. In der skizzierten Situation handeln dagegen tat-

³⁹ <http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben>, Theaterbesuch, Didaktische Kommentierung (Stand: 25.05.2013)

sächlich aktiv Menschen: Kinder und Erwachsene besuchen in der Schule ein Theaterstück und sie kaufen Eintrittskarten.

Zusammengefasst: In diesem Fall ist für das (schnelle) Verständnis der eigentlichen Aufgabe also nicht nur der Wortschatz zum Themenfeld Theaterbesuch notwendig, sondern die Kinder müssen zudem die schwierige und hier unnötige Passivkonstruktion „*Es wurden... für... gekauft*“ verarbeiten. Dazu kommt, dass es sich um einen diskontinuierlichen Text handelt, bei dem die Kinder Informationen aus unterschiedlichen Teilen des Textes verknüpfen müssen.

Das bedeutet: Dieser kurze Aufgabentext hat in unterschiedlichen Dimensionen komplexe bildungssprachliche Merkmale⁴⁰. Das Verstehen des Textes ist aber die unabdingbare Voraussetzung zum Lösen der eigentlichen mathematischen Aufgabe.

Mit Blick auf die notwendigen Kompetenzen beim Leseverständnis ist es wie zuvor ausgeführt nötig, implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes zu erschließen und die Kinder müssen mehrere Teile des Textes sinnvoll miteinander in Beziehung setzen: Es gab eine Theateraufführung in einer Schule; Kinder und/oder Erwachsene haben die Aufführung besucht; sie mussten unterschiedliche Eintrittspreise zahlen; in der Kasse sind nach der Aufführung 47.50 €... Die mathematisch-logische Aufgabe besteht darin, herauszufinden, wie viele Kinder und wie viele Erwachsene die Aufführung besucht haben.

Wenn wir diese komplexen Teilaspekte zusammenfassen, wird deutlich, dass hier gemessen am Instrumentarium von IGLU Leseverstehensleistungen auf den Kompetenzstufen III und IV vorausgesetzt werden⁴¹:

⁴⁰ vgl. auch unsere Checkliste im Anhang, A I. und die Gegenüberstellung auf S. 7

⁴¹ Tabelle aus http://www.bmbf.de/pubRD/erste_ergebnisse_aus_iglu-zusammenfassung.pdf, Tabelle 2, S.7 (Stand 25.04.2013)

”

Tabelle 2: Kompetenzstufen und Skalenwerte – Leseverständnis		
	Kompetenzstufe	Skalenbereich der Fähigkeit
I	Gesuchte Wörter in einem Text erkennen	375–450
II	Angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage erschließen	451–525
III	Implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes erschließen	526–600
IV	Mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung setzen	> 600
IEA: Progress in International Reading Literacy Study		© IGLU-Germany

”.

Das bedeutet: Bevor die Kinder die eigentliche mathematische Kernaufgabe lösen können, müssen sie Verstehensleistungen in den höchsten Kompetenzstufen beim Leseverstehen nach der Werteskala von IGLU erbringen.

Ist diese Lesekompetenz nicht vorhanden, scheitert das Kind unweigerlich an der Aufgabe, und nicht etwa, weil es den mathematisch-logischen Lösungsweg nicht bewältigen kann, sondern weil es das sprachliche Aufgabenformat nicht versteht, das Voraussetzung zur Lösung ist.

Hier wird noch einmal fokussiert deutlich: „Sprache ist der Schlüssel“ - in diesem Fall konkret als Grundbedingung zur Lösung einer fachlichen Aufgabenstellung. Und: Sprachbildung muss Aufgabe in allen Fächern sein.

Neben den zuvor dargestellten Techniken und Strategien beim Leseverstehen, die auch hier helfen können⁴², muss aber genau so die Frage gestellt werden, *wie* sprachlich kompliziert ein Aufgabenformat aus fachlichen Gründen tatsächlich konstruiert *sein muss*. Im konkreten Fall ist die sprachliche Hürde sehr hoch gesetzt⁴³ ► [Sprachbildungskonzept S. 7](#).

⁴² vgl. z.B. Techniken zur Entschlüsselung von Komposita, S. 50

⁴³ Unbenommen von dieser Einschätzung ist das langfristige Ziel, dass Kinder und Jugendliche zunehmend auch solche schwierigen sprachlichen Konstruktion verstehen und entschlüsseln lernen.

Sie können selbst einmal überlegen, welche Informationen im Beispiel sprachlich gegeben werden *müssen*, und einen alternativen Aufgabentext entwickeln. Wir haben eine Textalternative im Anhang (A III.) dokumentiert.⁴⁴

Eine letzte Anmerkung: Zum Entschlüsseln von Texten gehört stets der Abgleich mit dem eigenen vorhandenen Weltwissen. Die Lösung mit einer ungewöhnlich geringen Gesamtzahl von Besuchern – bei einem Schultheater wären sicher alle unzufrieden mit so wenigen Zuschauern – kann ein nachdenkliches Kind aufgrund seiner Erfahrungen an seinem mathematisch richtigen Ergebnis zweifeln lassen (Plausibilitätserwartung: Größenordnungen).⁴⁵

Meta-textliche Sprachkompetenz

Ein weiteres Beispiel dafür, dass oft auch meta-textliche Sprachkompetenz beim Verstehen von Texten und vor allem bei der Kommunikation über Texte bedeutsam ist, ist die Fachsprache, die zu einem literarischen Text gehört: bei Gedichten zum Beispiel Klang, Reim, Rhythmus, bei (fast) allen Texten Autor und Titel (Überschrift), Absatz usw.⁴⁶

Wir haben zu Beginn festgestellt, dass die Fähigkeit zur Lesekommunikation eine wichtige Teildimension von Lesekompetenz darstellt. Dies leitet direkt über in den nächsten Schwerpunkt dieser Handreichung: Fach- und sprachsituative bzw. bildungssprachliche Redemittel – und nicht nur als Wortbausteine sondern auch in größeren hypotaktischen Satzstrukturen wie etwa bei Begründungen (... , weil...), Beobachtungen (... , wie/dass...) etc. – müssen gezielt aufgebaut werden. Wir erinnern uns: Bildungssprachliche Kompetenz bedeutet auch: Sprechen in und Verstehen von ganzen Sätzen und komplexeren Satzgefügen.

⁴⁴ Anhang, A III.

⁴⁵ Bei Schultheateraufführungen an einer städtischen Grundschule sind sicher Besucherzahlen wirklichkeitsnäher, die mindestens im Faktor 5 bis 10 größer sind.

⁴⁶ vgl. Wortspeicher „Buch-Wörter“, S. 67

Redemittel

Aufbau fach- und sprachsituativer bzw. bildungssprachlich orientierter Redemittel

Wie bereits bei der Arbeit mit Wortspeichern besprochen, sind insbesondere viele fachsprachliche Aspekte mit spezifischen fachlichen Redemitteln verknüpft.⁴⁷ Neben dem Textverstehen gehört der systematische Aufbau von bildungssprachlich orientierten Redemitteln zu den zentralen Aufgabenbereichen jeglichen Unterrichts, da die Kinder mit ihnen fachliche Vorgänge, Zusammenhänge, Beobachtungen usw. sprachlich und gedanklich ordnen (Sprachentwicklung ist Denkentwicklung) ► [Sprachbildungskonzept, S. 13](#).

Standardisierte Sprechsituationen im Unterricht

Besonders im Unterricht gibt es viele standardisierte Situationen, die ein bildungssprachlich orientiertes Sprechen und Sprachhandeln erfordern. Dabei verwenden wir oft sprachkonventionelle Phrasen, die ganze Sätze umfassen können.

Dies geschieht in unterrichtlichen Lernsituationen und Phasen wie Begrüßung und Präsentationen usw. genauso wie bei der Lerndokumentation und Lernreflexion und der institutionalisierten Partizipation der Kinder⁴⁸:

⁴⁷ vgl. Hunderter-Tafel mit den sprachlichen Wendungen wie „links von“, „neben der“ etc.

⁴⁸ Christiane Rauer, Manuel Salzenberg: Redemittel - Sprache lernen wir durch Sprechen, Präsentation im Rahmen der Fortbildungsreihe „Bildungssprache – Sprachbildung“ am Landesinstitut für Schule in Bremen, Folie 11, 2013

SPRACHE lernen wir durch SPRECHEN



Beispiel: Redemittel bei einer Präsentation der eigenen Arbeit

Bei der Präsentation einer Arbeit sind zum Beispiel sprachliche Wendungen wichtig wie:

Meine Aufgabe/ mein Auftrag war:

Ich habe den Auftrag bearbeitet, indem ich...

Mir hat dabei geholfen, dass...

Das ist mein Ergebnis:

Diese Redemittel können gut auf Wort- und Satzstreifen geschrieben werden und dienen dann als Hilfe zur Versprachlichung des eigenen Lernweges (eine sprachlich vereinfachte und visualisierte Version befindet sich ► im Anhang A VIII.).

Jedes dieser Redemittel kann seinerseits wieder paraphrasiert, differenziert bzw. variiert werden, hier beispielhaft aufgeführt für das Redemittel: „Das ist mein Ergebnis:“

Mein Ergebnis ist, dass...

Ich habe herausgefunden, dass...

Ich habe erforscht, wie...

Ich habe gelernt, dass...

Ich weiß jetzt, wie...

Ich habe erkannt, dass...

Ich habe beobachtet, dass...

Ich weiß nun, dass...

Ich kann jetzt (besser)...

Für Arbeitsergebnisse von Gruppen können alle entsprechenden Redemittel selbstverständlich als „Wir-Formulierungen“ umgewandelt werden:

Wir haben herausgefunden, dass...

Beispiel: Redemittel im Klassenrat

Im Klassenrat sind nach der Idee von Freinet aufgrund der festgelegten, ritualisierten Grundstruktur die zentralen Sprachfelder: Loben, Wünsche äußern, Kritik üben sowie Vorschläge machen, Empfehlen und Anregungen geben:



Diese Redemittelfelder paraphrasieren und variieren sprachkompetente Sprecherinnen und Sprecher vielfältig.

Solche Redemittel können deshalb in heterogenen Lernsituationen sehr gut zusammen mit den Kindern gesammelt und z.B. auf einem gestalteten Plakat als ver-

fügbares Hilfsmittel im Klassenraum bereitgestellt werden. So geschieht doppelte Spracharbeit: beim gemeinsamen Zusammenstellen der Redemittel und anschließend als differenzierende, unterstützende Hilfe beim Sprechen. Insbesondere in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen lernen die Kinder in den ersten Schulbesuchsjahren von den Älteren bzw. ihren Paten.



Mündliche Sprachkompetenz im Bildungsplan Grundschule

Der Bildungsplan Grundschule verortet das Sprechen zu Recht als eine zentrale Schlüsselkompetenz in jeglichem Unterricht und benennt dabei ausdrücklich die Grundkompetenzen bzw. Situationen als Referenz für **Sprachhandlungskompetenz**. Die nachfolgende Übersicht zeigt die wichtigen Dimensionen:



Eine schöne Übersicht über unterrichts- und fachrelevante Redemittel geben:

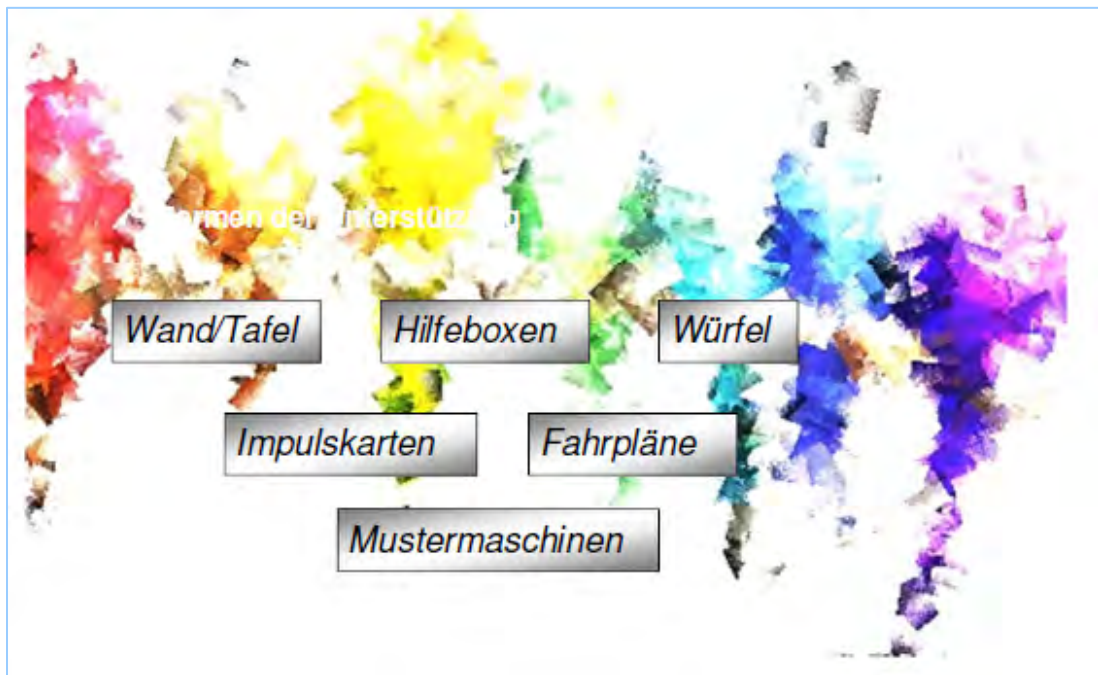
Marita Müller-Kraetzschmar, Birte Priebe: Sprachbildung durch kooperative Lernformen in der Grundschule⁴⁹.

Im Anhang sind darüber hinaus beispielhaft einige fachspezifische Redemittel dokumentiert, die gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern in der Fortbildungsreihe „Bildungssprache – Sprachbildung“ am Landesinstitut für Schule, Bremen zusammen getragen worden sind (► Anhang A IX). Diese Beispiele sind selbstverständlich keinesfalls vollständig und unter anderem auch abhängig vom jeweiligen Schulprofil. Sie sollen hier vielmehr vor allem als Anregung dienen und Kolleginnen und Kollegen in allen Fachkonferenzen auffordern, weitere spezifische Redemittel im Fachunterricht zusammen zu stellen und diese in ihrem Unterricht systematisch den Kindern zur Verfügung zu stellen.

⁴⁹ Marita Müller-Kraetzschmar, Birte Priebe: Sprachbildung durch kooperative Lernformen in der Grundschule, LI Hamburg, o.J.

Methoden und mediale Formen der Unterstützung

Redemittel können auf **Wortstreifen** oder **Wort- und Impulskarten** geschrieben werden. Bei der individuellen Arbeit allein, zu zweit oder im Team unterstützen kleine Satzstreifen z.B. in **Hilfeboxen** auf dem Tisch.



Mit großen (und in der Gruppenarbeit mit kleineren) **Würfeln** können Redemittel gut per Zufall modifiziert werden. Auf den Flächen stehen dann z.B. die Paraphrasen für Beobachtungen:

Ich konnte beobachten, dass ...	Meine Beobachtung ist, dass ...	Ich konnte sehen, wie ...
Das konnte ich sehen:	Ich habe genau gesehen, als...	Ich habe beobachtet, wie...

Entsprechend können auch inhaltlich *unterschiedliche* Impulse (hier zum Beispiel zur Reflexion des eigenen Lernens) auf die Flächen des Würfels geschrieben werden:



Weitere Beispiele befinden sich ► im Anhang (A IV. bis VIII.).

Eine Kultur des Fragens

Die Idee der Inklusion bedeutet insbesondere im hier besprochenen Kontext soviel gemeinsamer Unterricht aller Kinder wie möglich, egal welche Voraussetzungen, Fähigkeiten und Eigenheiten sie als Einzelne mitbringen.

Im Bereich der Sprachbildung – und deshalb in jedem Unterricht – braucht dies im erweiterten Sinn eine Kultur der Unterschiedlichkeit. Das meint hier vor allem auch eine Kultur des Fragens – fragen, befragen, hinterfragen, nachfragen. Und ebenso eine Kultur des Fehlers. In vielen sprachlichen Konstrukten von mehrsprachigen Kindern, die von uns vordergründig zunächst nur als defizitär und fehlerbehaftet wahrgenommen werden, verbergen sich Lernleistungen. Sprachentwicklung ist immer Denkentwicklung. Das bedeutet auch, dass es üblich, ja positiv belegt sein sollte, nachzufragen, wenn etwas nicht verstanden wurde – ohne dafür Häme befürchten zu müssen („Das weißt du nicht?“). Eine Kollegin⁵⁰ hat dafür als Sinnbild „den großen Fang“ eingeführt, jedes Wort, dessen Bedeutung unklar ist, jede sprachliche Wendung, die nicht verstanden wurde, stellt einen großen Fang dar und landet deshalb im Fischernetz zu klärender Wörter. Ein Wörterfischer zu sein, ist also etwas Bedeutsames.

Dies gilt auch mehrdimensional. Denn - wie viel zusätzliche Sprachkompetenz bringen mehrsprachig aufwachsende Kinder mit! Ihre Sprachen im Unterricht und im Schulalltag sichtbar zu machen, weiterzuentwickeln und zu nutzen, ist eine der wichtigen Aufgaben auch im Kontext von Sprachbildung: „Stark in zwei Sprachen“ (vgl. auch ► Einbeziehen der Familiensprache, S. 59).

⁵⁰ Petra Kemena, Lehrerin an der Grundschule an der Melanchton-Straße, Bremen

Literaturhinweise

Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach 2003

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2008

Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010

Ahrenholz, Bernt; **Oomen-Welke**, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010

Ahrens-Draht, Regine: Lesenlernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit 2007; Internet: www.kultusministerium.hessen.de (Stand 23.04.2013)

Allemann-Ghionda, Cristina u. a. (Hrsg.): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Weinheim, Basel: Beltz 2010

Allemann-Ghionda, Cristina; **Pfeiffer**, Saskia (Hrsg.): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit: Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Berlin: Frank & Timme 2008

Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien (Hrsg.): Literarisches Lernen in der Grundschule. München: kopaed [kjl&m 3/2007]

Arbeitskreis für Jugendliteratur e. V.: Kinder brauchen mehrsprachige Bücher! Bücher für alle! Integrative Leseförderung. JULIT. Informationen 2/07

Arslan, Barbara Strauli: Leseknick, Lesekick. Leseförderung in vielsprachigen Schulen. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich 2007

Artelt, Cordula u. a.: Förderung von Lesekompetenz. Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2005; Internet: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_siebzehn.pdf (Stand 24.05.2013)

Artelt, Cordula, Schlagmüller, Mathias: Was versteht PISA unter Lesekompetenz? In: Schie-

fele, Ulrich u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden 2004

Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2010

Bainski, Christiane, **Krüger-Potratz**, Marianne (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Pons-Verlag 2008

Bartnitzky, Horst; **Speck-Hamdan**, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt/M. 2005: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V., Beiträge zur Reform der Grundschule 120

Bartnitzky, Horst: Fachsprache ist mehr als Umgangssprache. In: Grundschule aktuell, Nr. 92 - November 2005. S. 8-12

Bartnitzky, Horst: Lesekompetenz – Was ist das und wie fördert man sie? In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Lesekompetenz. Frankfurt/M., 2006

Baumert, Jürgen; **Stanat**, Petra; **Watermann**, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2006

Baur, Rupprecht; S.; **Spettmann**, Melanie: Lesefertigkeiten testen und fördern. In: Benholz, Claudia; Kniffka, Gabriele; Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte. Beiträge des Mercator-Symposiums im Rahmen des 15. AILA-Weltkongresses „Mehrsprachigkeit: Herausforderungen und Chancen“ 2010, S. 97-118

Becker, Gerold u. a. (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV 2006

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung. Hohengehren: Schneider Verlag 2003

Benholz, Claudia; **Lipowski**, Eva; **Iordanidou**, Charitini: Bedingungen des Textverstehens – Stolpersteine und Fördermöglichkeiten. In: Bartnitzky, Horst; Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache lernen. Beiträge zur Reform der Grundschule 120. Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule, 2005, S. 242-258

Bertschi-Kaufmann: Das Lesen anregen, fördern, begleiten. Seelze-Velber: Kallmeyer 2006

Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hrsg.): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Zug: Klett/Balmer; Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett 2007

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Lesen und Schreiben in einer Mediumgebung. Die literalen Aktivitäten von Primarschulkindern. Aarau 2000.

Bertschi-Kaufmann, Andrea: Leseverhalten beobachten – Lesen und Schreiben in Verbindung. In: Bertschi-Kaufmann 2007, S. 96-108

Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld. Weinheim, München: Juventa 2009

Bertschi-Kaufmann, Andrea; Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): Literalität. Bildungsaufgabe und Forschungsfeld, Teil II: Literalität definieren und überprüfen, Weinheim, München: Juventa 2009

Böck, Margit: Förderung der Lesemotivation: Schulische Leseförderung in Anschluss an PISA 2000/2003. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur 2008, auch Internet: <http://pubshop.bmukk.gv.at/detail.aspx?id=333> (Stand 25.04.2013)

Böhme, Katrin u. a.: Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Koller, Olaf; Knigge, Michel; Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich 2010, S. 203-225

Bos, W. u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003 (sowie die IGLU-Folgestudien, veröffentlicht 2005 und 2007).

Bremerich-Vos, Albert u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Aufgabenbeispiele – Unterrichtsanregungen – Fortbildungsideen. Berlin 2006

Bremerich-Vos, Albert; Böhme, Katrin: Lesekompetenzdiagnostik – die Entwicklung eines Kompetenzstufenmodells für den Bereich Lesen. In: Granzer, Dietlinde u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Wein-

heim, Basel: Beltz 2009, S. 219-249

Brügelmann, Hans: Motivation zum Lesen – Ein Motor des Lernens in: Die Grundschulzeitschrift 75/1994; S. 14-16

Bryant, Doreen: Lokalisierungsausdrücke im Erst- und Zweitspracherwerb: typologische, ontogenetische und kognitionspsychologische Überlegungen zur Sprachförderung in DaZ. , Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, Reihe: *Thema Sprache - Wissenschaft für den Unterricht*, Band 2. 2012

Bryant, Doreen: Die Verarbeitung ambiger Koordinationen bei Kindern und Erwachsenen. In: Tabea Becker und Corinna Peschel (Hrsg.): Gesteuerter und ungesteuerter Grammatikerwerb. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S.128–153

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Heft 3/2007, S. 9 – 15 (Schwerpunktthema: Plutzgar, Verena: Lernen der Zweitsprache –Lernen in der Zweitsprache. Herausforderungen für Unterrichtende)

Claussen, Claus.: Praxisbuch Vorlesen. Mit Büchern aufwachsen. Braunschweig 2011

Das Bildwörterbuch. Die Gegenstände und ihre Benennung; Die Dinge unserer Umwelt in Wort und Bild; Der Duden, Band 3,Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag 2000

Dehn, Mechthild; **Hüttis-Graff**, Petra: Zeit für die Schrift. Bd. 1: Lesen lernen und Schreiben können. Lernprozesse, Unterrichtssituationen, Praxishilfen; Bd. 2: Beobachtung und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung, Lernbeobachtung Schreiben und Lesen, Lernhilfen. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006

DESI-Konsortium (Hrsg.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim, Basel: Beltz Pädagogik 2008

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

Die Grundschulzeitschrift: Sprachförderung. Hintergründe, Konzepte, Beispiele. Seelze: Friedrich Verlag, Heft 242.243/2011

Die Grundschulzeitschrift: Sprachförderung in der Grundschule. Karteihandreichung für Lehrerinnen und Lehrer. Beilage zum Heft 242.243/2011. Seelze: Friedrich Verlag

Die Grundschulzeitschrift: Literacy & Lernvoraussetzungen am Schulanfang. Seelze: Friedrich Verlag, Heft 215.216/2008

Diefenbach, Heike: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2007

Dirim, Inci: Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Türkische¹ in: http://ganztags-blk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf (Stand:25.04.2013)

Dlaska, Andrea; **Krekeler,** Christian: Sprachtests. Leistungsbeurteilung im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2009

Dümler, Reinhard: Lese- und Rechtschreibproblemen vorbeugen. Ein Leitfaden für die 1. Klasse. Buxtehude: Persen 2010

Ehlers, Swantje: Das Leseverständnis von Migrantenkindern/L2-Lesefähigkeit. In: Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach 2004, S. 297-308

Ehlers, Swantje: Lesen in der Zweitsprache und Fördermöglichkeiten. In: Deutschunterricht 4, 2003, S. 4-9

Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007, auch im Internet: <http://www.bmbf.de> (Stand 24.05.2013)

Ehlich, Konrad; **Bredel,** Ursula; **Reich,** Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008; auch im Internet: <http://www.bmbf.de> (Stand 24.05.2013)

Ehlich, Konrad; **Bredel,** Ursula; **Reich,** Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Forschungsgrundlagen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Ergänzungsband 2008

Fremdsprache Deutsch. Textkompetenz. Heft 39/2008. Donauwörth: Hueber Verlag

Finck, Wolfgang: Lesetests. Lesen ist fast alles. In: Boshammer, Herbert; Schullermann, Anette (Hrsg.): Fördern & Fordern in der Sekundarstufe I. Konzepte, Materialien, Good-Practice. Grundwerk. Berlin: Raabe 2006

Fix, M./**Jost**, R. (Hrsg.): Sachtexte im Deutschunterricht, Baltmannsweiler 2005

Frauen, Christiane u. a.: Lesekompetenz – Schlüsselqualifikation und Querschnittsaufgabe. München: Oldenbourg 2007

Frederking, Volker; **Heller**, Hartmut; **Scheunpflug**, Anette (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden 2005

Gailberger, Steffen; **Holle**, Karl: Modellierung von Lesekompetenz. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.1, 2010, S. 87-147

Gaiser, Gottlieb; **Münchenbach**, Siegfried (Hrsg.) : Leselust dank Lesekompetenz. Leseerziehung als fächerübergreifende Aufgabe. Donauwörth: Auer 2006

Garbe, Christine; **Holle**, Karl; **Jesch**, Tatjana: Texte lesen. Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisation. Paderborn u. a.: Schöningh 2009

Gattermaier, Klaus: Literaturunterricht und Lesesozialisation. Regensburg 2003.

Gläser, Eva; **Franke-Zöllmer**, Gitta (Hrsg.): Lesekompetenz fördern von Anfang an. Didaktische und methodische Anregungen zur Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2005

Gogolin, Ingrid/ **Michel**, Ute: Kooperation und Vernetzung - eine Dimension "Durchgängiger Sprachbildung". In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung. Jg. 5, 2010, Nr. 4

Grabe, Astrid: Arbeitstechniken fürs Textverständnis. Methoden-Schule Deutsch. Mülheim: Verlag an der Ruhr 2004

Graf, Werner: Lesegenese in Kindheit und Jugend. Einführung in die literarische Sozialisation. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007

Granzer, Dietlinde u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik. Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz 2009

Groeben, Norbert; **Hurrelmann**, Bettina (Hrsg.): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München 2009

Groeben, Norbert; **Hurrelmann**, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft, München 2004

Grundschule AKTUELL. Zeitschrift des Grundschulverbandes. Deutsch als Zweitsprache. Heft 92/2005

Grundschulverband AKTUELL. Lesekompetenz fördern – feststellen - würdigen. Heft 84/2003

Grundschulunterricht Deutsch 2/2010: Sachtexte verstehen und nutzen

Grütz, Doris; **Pfaff**, Harald: Wie lesen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Sachtexte? In: Deutsch als Zweitsprache 1/2006, S. 26-31

Härle, Gerhard/**Rank**, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler 2004

Härle, Gerhard/**Steinbrenner**, Marcus (Hrsg.): Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler 2004

Hecker, Ulrich: Lesekompetenz entwickeln und würdigen. In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Lesekompetenz. Frankfurt/M. 2006

Hell, Corinna: Literatur als Erlebnis. Evaluation eines Experiments mit Lernszenarien in Ungarn. Oberursel: Finken 2009

Helmke, Andreas: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer/Klett, 2., akt. Aufl. 2008

Hessisches Kultusministerium (Hrsg.): Lese-Info 1-10 (2007)

Hintz, Ingrid: Das Lesetagebuch. Baltmannsweiler 2002

Hirsch, Dietmar; **Kneip**, Winfried; **Tuech**, Judith: Grundwortschatz in Bildern, Mühlheim 1990

Hofmann, Bernhard; **Valtin**, Renate (Hrsg.): Förderdiagnostik beim Schriftspracherwerb. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben 2007

Hoffmann, Reinhild/**Weis**, Ingrid: Deutsch als Zweitsprache – alle Kinder lernen Deutsch. Sprachenlernen in mehrsprachigen Gruppen. Berlin: Cornelsen Verlag 2011

Hölscher Petra; **Roche**, Jörg; **Simic**, Mirjana: Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 14(2009): 2, S. 43-54. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf> (Stand 23.04.2013)

Hölscher, Petra u.a.: Lesen als Erlebnis. Textszenarien. Kinder entdecken Literatur auf neuen Wegen. Oberursel: Finken 2010

Hölscher, Petra: Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2007, S. 151-167

Hölscher, Petra; **Piepho**, Hans-Eberhard; **Roche**, Jörg: Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken 2006

Hoppe, Irene: In Lesewelten hineinwachsen. Leseförderung in der flexiblen Schulanfangsphase. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Oktober 2012

Hosenfeld, Ingmar; **Groß-Ophoff**, Jana; **Bittins**, Petra: Vergleichsarbeiten und Schulentwicklung. Fakten, Gründe, Praxistipps. München: Oldenbourg 2006

http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sprachfoerderung/daz_handreichung.pdf?start&ts=1234875610&file=daz_handreichung.pdf (Stand: 27.04.2013)

http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/individualisierung_des_lernens.html?&0Portal
Lesecurriculum auf dem Bildungsserver (Stand: 23.04.2013)

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lesekonferenz.html> (Stand 06.06.2013)

<http://www.ahs->

dg.be/PortalData/13/Resources//Gessner_Kuhley_VomAlltagsdeutsch_zur_Fachsprache_Eu
pen_12_05_11.pdf oder Lilo Verboom: H4_FM_SF_Praesentation, September 2010 ©
PIKAS (<http://www.pikas.uni-dortmund.de/>) (Stand: 23.04.2013)

http://www.bmbf.de/pubRD/erste_ergebnisse_aus_iglu-zusammenfassung.pdf, Tabelle 2,
S.7 (Stand 25.04.2013)

http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/arbbereiche/testentw/projekte?pg=p_18&spg=r_7 (Stand:
Stand: 23.04.2013)

http://www.iqb.hu-berlin.de/bista/dateien/Deutsch_KSM_Les_2.pdf (Stand: 23.04.2013)

<http://www.iqb.hu-berlin.de/vera/aufgaben> (Stand: 23.04.2013)

<http://www.schule.at/portale/deutsch-als-zweitsprache-und-ikl/> (Stand 25.04.2013)

<http://www.sprachenportfolio.de/> (Abfrage: 26.04.2013)

http://www.vskrems-lerchenfeld.ac.at/arbeitsmaterialien/anlautbilder/page_01.htm (Stand:
23.04.2013)

Hurrelmann, Bettina; **Becker**, Susanne; **Nickel-Bacon**, Irmgard: Lesekindheiten. Familie
und Lesesozialisation im historischen Wandel. Weinheim, München: Juventa 2005

Jäger, Michael: Unterrichtsevaluation. Grundprinzipien. Funktionen, Ablauf. München:
Oldenbourg 2005

Josting, Petra/**Stenzel**, Gudrun (Hrsg.): „Wieso, weshalb, warum ...“ Sachliteratur für Kinder
und Jugendliche. Weinheim 2004

Karakasoglu, Yasemin: *Expertise* „Migration und Bildung“, Bremen 2011, im Internet:
<http://www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/migratioon-bildung.pdf> (Stand
24.4.2013)

Kammler, Clemens: Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Seelze
2006

Kämper-van den Boogaart, Michael (Hrsg.): Deutschunterricht nach der PISA - Studie, Re-
aktionen der Deutschdidaktik, Frankfurt a.M. 2004

Kämper-van den Boogaart, Michael; **Spinner**, Kaspar H. (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.2, 2010, Kap. C: Kompetenzen und Unterrichtsziele, S. 3-103

Kämper-van den Boogaart, Michael; **Spinner**, Kaspar H. (Hrsg.): Lese- und Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010

kjl&m (Kinder-/Jugendliteratur und Medien) 2 /2011: Zur Sache kommen. Sachbücher und Sachtexte als KJL.9.10

King, Monica: Lesen im Dialog. DVD-Box mit Begleitheft, 8 Seiten. Oberursel 2006

Kleinmann, Klaus: Lese-Rechtschreib-Schwäche? Das Basistraining – anschaulich und systematisch. Buxtehude: Persen 2006

Knapp, Werner: Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Schreib- und Lesekompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg im Breisgau: Fillibach 2007, S. 247-264

Kniffka, Gabriele; **Siebert-Ott**, Gesa: Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn: Schöningh 2008

Kölbl, Carlos; **Tiedemann**, Joachim; **Billmann-Mahecha**, Elfriede: Die Bedeutung der Lesekompetenz für Sachfächer. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht H. 3, 2006, S. 201-212

Kollenrott, Anne Ingrid u. a.: Kolibri. Leseförderung in der Grundschule. Münster u. a.: Waxmann 2007

Köller, Olaf; **Möller**, Jens: Diagnostizieren und evaluieren in der Schule. Praxis empirischer Bildungsforschung. München: Oldenbourg 2007

Kreibich, Heinrich; **Aufenanger**, Stefan (Hrsg.): Evaluation in der Leseförderung. Ergebnisse des 4. Round Table Leseförderung der Stiftung Lesen. Mainz: Stiftung Lesen 2008

Kreibich, Heinrich; **Aufenanger**, Stefan (Hrsg.): Evaluation in der Leseförderung. Eine Handreichung für die Praxis. Mainz: Stiftung Lesen 2009

Kühn, Peter: PISA und die Lesekompetenz. Wie die Muttersprachendidaktik von der Fremdsprachendidaktik profitieren kann. In: Der Deutschunterricht 5/2002, S. 91-96

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen, Primarbereich vom 3. März 2011

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Kompetenzstufenmodell zu den Bildungsstandards für das Fach Deutsch im Kompetenzbereich „Lesen“ für den Mittleren Schulabschluss vom 22. April 2009

Kultusministerkonferenz (Hrsg.): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. 2010 in Zusammenarbeit mit dem Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) Bildungsstandards <http://www.iqb.hu-berlin.de/bista> (Stand: 23.04.2013)

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Hrsg.): Materialien für frühkindliche Sprachförderung. Hamburg 2006

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Initiative zur Lesekompetenzförderung in allen Fächern mit dem Schwerpunkt Lesestrategien. Ludwigsfelde 2010

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (Hrsg.): Thesen zum Lesen und Einführung des LeseNavigators (pdf), Initiative zur Lesekompetenzförderung in der Sekundarstufe I

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: „Lesecurriculum“ <http://www.bildung-brandenburg.de/4869.html> (Stand: 23.04.2013)

Lange, Reinhardt: Die Lese- und Lernolympiade. Aktive Leseerziehung mit dem Lesepass nach Richard Bamberger. Leitfaden für eine erfolgreiche Umsetzung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007

Leisen, Josef: Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: varus Verlag 2010, auch im Internet: www.leisen.studienseminar-koblenz.de (Stand 24.05.2013)

Leisen, Josef: Zweitsprache Deutsch. Übungen zum Leseverstehen für Schüler mit Migrati-

onshintergrund. In: Naturwissenschaften im Unterricht – Physik 95/2006, S. 32-36

Lenhard, Wolfgang; **Schneider**, Wolfgang (Hrsg.): Diagnostik und Förderung des Leseverständnisses. Göttingen 2009

Leubner, Martin: Gebrauchstexte und ihre Didaktik. In: Günter Lange und Swantje Weinhold (Hrsg.): Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. 3. Aufl., Baltmannsweiler 2007, S. 319-346

Lüddecke, Julian; **Luchtenberg**, Sigrid: PISA und die Folgen aus Sicht der interkulturellen Erziehung. In: Abraham, Ulf u. a. (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg: Fillibach 2003, S. 309-329

Mayer, Andreas: Gezielte Förderung bei Lese- und Rechtschreibstörungen. München: Reinhardt 2010

Merkel, Johannes, **Klein**, Julia: Geschichten erzählen, erfinden und schreiben: Eine Anleitung mit Lehrfilm für die Grundschule. 1.-4. Klasse, Persen im Aap Lehrerfachverlag; 1. Auflage 2009

Menzel, Wolfgang: Grammatikwerkstatt. Kallmeyer Verlag 1999

Metzger, Klaus (Hrsg.): Gute Aufgaben Deutsch. Heterogenität nutzen. 22 gute Aufgaben für die Klassen 3 und 4. Berlin: Cornelsen Scriptor 2008

Moers, Edelgard: Informierendes Lesen. Mit Informationen aktiv umgehen – Lesekompetenz stärken – Beispiele aus der Praxis. Berlin: Cornelsen Scriptor 2004

Müller, Frank: Lesen und kreatives Schreiben. Die Freude am Wort wecken. Weinheim: Beltz 2007

Müller-Kraetzschmar, Marita, **Priebe**, Birte: Sprachbildung durch kooperative Lernformen in der Grundschule, LI Hamburg, o.J.

Müller-Krätzschmar, Marita, **Yörenc**, Bilge u.a.: Mehrsprachigkeit zur Entwicklung von Sprachbewusstsein – Sprachbewusstsein als Element der Sprachförderung, LI Hamburg, November 2011

Näger, Sylvia: Literacy – Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur. Freiburg 2005

Neugebauer, Claudia: Leseförderung in einem mehrsprachigen Umfeld. In: Bertschi-Kaufmann 2007, S. 229-241

Nickel, Sven: Textschwierigkeit objektivieren: Der Lesbarkeitsindex LIX. Wie schwierig sind Lesetexte in der Alphabetisierung? In: Alfa-Forum, Heft 76/2011, S. 30-32

Nickel, Sven: Familiäre Schriftkultur und generationenübergreifende Bildung: Schlüsselkonzepte der Förderung von Literalität. In: Hessische Blätter für Volksbildung (Schwerpunkt: Alphabetisierung und gesellschaftliche Teilhabe), H. 3/2010, S. 226-231.

Nickel, Sven: Mutter, Vater, Kind: Lesen! Family Literacy als Schlüsselstrategie zur Förderung von Schriftlichkeit. In: Grundschule 5/2008, S. 18-20

Nix, Daniel: Förderung der Lesekompetenz. In: Kämper-van den Boogaart, Michael; Spinner, H.Kaspar (Hrsg.): Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Bd. 2. Baltmannsweiler 2010

Nix, Daniel: Förderung von Lesekompetenz. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.2, 2010, S. 139-189

Nix, Daniel: Das Lesetheater. Integrative Leseförderung durch das szenische Vorlesen literarischer Texte. In: Praxis Deutsch, Heft 199/2006, S. 23-29

Ohm, Udo; **Kuhn**, Christina; **Funk**, Hermann: Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster u. a. : Waxmann 2007

Oomen-Welke, Ingelore: Lesen, verstehen und verstehbar machen. Ein Sachtext – Beobachtungen beim Lesen mit türkischen Drittklasslern. In: Brinkmann, Erika; Kruse, Norbert; Osburg, Claudia (Hrsg.): Kinder schreiben und lesen. Beobachten – Verstehen – Lehren. DGLS-Jahrbuch. Freiburg: Fillibach 2003, S. 165-177

Paradies, Liane; **Linser**, Hans Jürgen; **Greving**, Johannes: Diagnostizieren, Fördern und Fordern. Berlin: Cornelsen Scriptor 2007

Pfost, Maximilian; **Dörfler**, Tobias; **Artelt**, Cordula: Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie H. 3, 2010, S. 167-176

Philipp, Maik: Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Stuttgart 2011.

Pieper, Irene u. a.: Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim, München: Juventa 2004

Pieper, Irene: Lese- und literarische Sozialisation. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.1, 2010, S. 87-147

Plath, Monika / **Richter**, Karin (Hrsg.): Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Baltmannsweiler 2010.

Pommerin-Götze, Gabriele: Vom Schreiben zum Lesen – vom Lesen zum Schreiben. Verbindungen zwischen dem kreativen Schreiben und einem produktiven Umgang mit Literatur im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Forster, Roland; Grub, Frank Thomas (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache in Wissenschaft und Unterricht: Arbeitsfelder und Perspektiven. Festschrift für Lutz Götze. Frankfurt/M. u. a.: Peter Lang 2004, S. 87-104

Pommerin-Götze, Gabriele: Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Frederking, Volker; Heller, Hartmut; Scheunpflug, Anette (Hrsg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2005, S. 143-162

Praxis Deutsch 176/2002: Leseleistung – Lesekompetenz. Seelze 2002

Praxis Deutsch 187/2004: Lesestrategien. Seelze 2004

Praxis Deutsch 189/2005: Sachbücher und Sachtexte lesen. Seelze 2005

Praxis Deutsch 194/2005: Lesen beobachten und fördern. Seelze 2005

Praxis Deutsch Sonderheft 2003: Texte lesen – Texte verstehen. Seelze 2003

Praxis Grundschule. Fachunterricht = Sprachunterricht. Heft 3/2008. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Schroedel Diesterweg Schöningh

Prenzel, Manfred; **Gogolin**, Ingrid; **Krüger**, Heinz-Hermann (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 8, 2007

Rauer, Christiane, **Salzenberg**, Manuel: Lernen an Stationen auch im Zweit- und Fremdsprachenunterricht?! LIS-Materialien. Bremen 1998

Rauer, Christiane / **Salzenberg**, Manuel: Sprachlernspiele für Kinder, die Deutsch als zweite Sprache lernen, WIS-Materialien 8'93. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis. Bremen 1993

Rauer, Christiane, **Salzenberg**, Manuel: Redemittel - Sprache lernen wir durch Sprechen, Präsentation im Rahmen der Fortbildungsreihe „Bildungssprache – Sprachbildung“ am Landesinstitut für Schule in Bremen 2013

Rauer, Christiane/**Salzenberg**, Manuel: Schwierigkeiten beim Textverständnis, 2000 –2013 im Modulkontext (Modul Deutsch als Unterrichtssprache, LIS) veröffentlicht

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.): Von der Sprachstandsdiagnose zur Förderplanung. Essen 2008

Reich, Hans H.; **Roth**, Hans-Joachim; **Neumann**, Ursula (Hrsg.): Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. Münster u. a.: Waxmann 2007

Retelsdorf, Jan; **Möller**, Jens: Entwicklung von Lesekompetenz und Lesemotivation. Scheinereffekt in der Sekundarstufe? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie H. 4, 2008, S. 179-188

Richter, Karin: Kinderliteratur im Literaturunterricht der Grundschule. Befunde – Konzepte – Modelle. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2007

Richter, Karin; **Plath**, Monika: Lesemotivation in der Grundschule: Empirische Befunde und Modelle für den Unterricht. Weinheim, München: Juventa, 2. Aufl. 2007

Röhner, Charlotte: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa 2005

Rösch, Heidi: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag 2011

Rösch, Heidi (Hrsg.): Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht, Freiburg 2010

Rosebrock, Cornelia/ **Nix**, Daniel: Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. 2. Aufl. Baltmannsweiler 2008

Rosebrock, Cornelia; **Nix**, Daniel: Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der

amerikanischen Leseforschung und -didaktik. In: Didaktik Deutsch 20, 2006, S. 90-113

Sahr, Michael: Leseförderung durch Kinderliteratur. Märchen, Bilder- und Kinderbücher im Unterricht der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2006

Salomonberger, S./**Stricker**, N./**Titel**, V.: (Hrsg.): Leseförderung im Kindergarten - und Grundschulalter. Erlangen 2009.

Salzenberg, Manuel: 13 Text(vor-)entlastungstechniken. LIS, Bremen 1992 –2013. Im Seminarkontext von Veranstaltungen und Modulen zum Themenbereich Deutsch als Unterrichtssprache am Landesinstitut für Schule in den Jahren 1992 bis 2013 veröffentlicht

Salzenberg, Manuel: Lernen vor Ort und in der Schule. WIS-Materialien 17'91. Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis. Bremen 1991

Schenk, Christa: Lesen und Schreiben – lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 7., überarb. Aufl. 2008

Schiefele, Ulrich u. a. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2004

Schmid-Barkow, Ingrid: Diagnose, Beobachtung und Förderung sprachlicher Kompetenzen. In: Deutschunterricht in Theorie und Praxis Bd. 11.1, 2010, S. 3-26

Schmölzer-Eibinger, Sabine: Lernen in der Zweitsprache: Grundlagen und Verfahren der Förderung von Textkompetenz in mehrsprachigen Klassen. Tübingen: Narr 2008

Schneider, Hansjakob; **Lindauer**, Thomas: Lesekompetenz ermitteln: Tests. In: Bertschi-Kaufmann 2007, S. 126-139

Schulz, Gudrun (Hrsg.): Lesen Lernen in der Grundschule. Lesekompetenz und Leseverstehen. Förderung und Bücherwelten. Berlin: Cornelsen Scriptor 2010

Schwippert, Knut; **Hornberg**, Sabine; **Goy**, Martin: Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im nationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann 2008, S. 111-125

Siebert-Ott, Gesa: Entwicklung der Lesefähigkeit im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache Bd. 1. Paderborn: Schöningh 2003, S. 536-547

Sommer-Stumpenhorst, Norbert: Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten vorbeugen und überwinden. Von der Legasthenie zur LRS – LRS-Diagnose. Förderkonzepte und Übungsmaterialien. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006

Sorbe, Katharina: Lesekonferenzen: differenziertes Material zur Leseförderung.: differenziertes Material zur Leseförderung. 1.-2. Klasse. BVK Buch Verlag Kempen 2012 (4. Aufl.)

Sorbe, Katharina: Lesekonferenzen: differenziertes Material zur Leseförderung.: differenziertes Material zur Leseförderung. 3.-4. Klasse. Band 2. BVK Buch Verlag Kempen 2012 (4. Aufl.)

Sorbe, Katharina: Lesekonferenzen: differenziertes Material zur Leseförderung.: differenziertes Material zur Leseförderung für Fortgeschrittene in Klasse 2. Band 3. BVK Buch Verlag Kempen 2011

Spinner, Kaspar H.: Kreativer Deutschunterricht. Seelze 2001

Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Grundlagen – Unterrichtsmodelle für die 1.-4. Klasse. Berlin: Cornelsen Scriptor 2006

Spinner, Kaspar H.: Literarisches Lernen in der Grundschule. In: kjl&m (Kinder-/Jugendliteratur und Medien) 3, 2007, S. 3 - 10

Stanat, Petra: Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. In: Unterrichtswissenschaft 2, 2006, S. 98-124

Stanat, Petra: Heranwachsende mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungswesen. In: Cortina, Kai S. u. a. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg: Rowohlt 2008, S. 685-729

Steck, Andrea: Förderung des Leseverstehens in der Grundschule. Fortbildungsbausteine für Lehrkräfte. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2009

Ulich, Michaela: Sprachliche Bildung und Literacy im Elementarbereich, Staatsinstitut für Frühpädagogik, <http://www.ifp.bayern.de/projekte/laufende/ulich.html#>, abgerufen

22.04.2013 sowie in: kindergarten heute (2003), Jg. 33, S. 6-18

Verboom, Lilo: H4_FM_SF_Praesentation, September 2010, PIK AS, in:
<http://www.pikas.uni-dortmund.de/> (Stand 25.04.2013)

Verboom, Lilo: Hundertertafel-Wortspeicher in: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schulqualitaet/modell_und_schulversuche/SINUS-Grundschule-Berlin/materialien/rueckblick/erkner_2010_2/5_Hundertertafel_Wortspeicher_ge%C3%A4ndert.pdf (Stand 25.04.2013)

Waldt, Kathrin: Literarisches Lernen in der Grundschule. Herausforderung durch ästhetisch-anspruchsvolle Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2010

Walter, Oliver; **Taskinen**, Paivi: Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den deutschen Ländern. In: Prenzel, Manfred u. a. (Hrsg.): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster u. a.: Waxmann 2008, S. 343-374

Walter, Oliver; **Taskinen**, Paivi: Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann 2007, S. 337-366

Wolf, Maryanne: Das lesende Gehirn. Göttingen 2009

Anhang

- I. **Checkbogen** Textanalyse („**Sprachliche Hürden**“ in Texten)
- II. **Ulrich Hecker: Die lesende Schule – Bausteine für ein Konzept zur Förderung der Lesekompetenz**). Index für eine sich entwickelnde Lese- und Schreibkultur an der Schule
- III. **Textliche Alternative** zum Aufgabentext „**Theaterbesuch**“
- IV. **Redemittel** (Beispiele für die Redesituationen beschreiben, berichten und loben, wertschätzen)
- V. **Redemittel** (Beispiele für die Redesituationen: bewerten, eine Meinung ausdrücken, Stellung nehmen und vorschlagen, empfehlen)
- VI. **Redemittel** (Beispiele für eine gemeinsame Lernreflexion)
- VII. **Redemittel** (Beispiel für eine kompetenzorientierte Lernreflexion)
- VIII. **Redemittel** (Beispiele für eine Präsentation)
- IX. **Beispiele für fachspezifische Redemittel (Kunst)**
- X. **Mehrsprachige Kinderbücher und Bilderbücher**

Checkbogen „Sprachliche Hürden“ in Texten

Wortbedeutungen

- ☐ Fachwortschatz
- ☐ Bildungssprachlicher Wortschatz (Wörter, die in der alltäglichen Sprache selten oder nicht verwendet werden)
- ☐ Gehobene Alltagssprache
- ☐ Polysemie (gerade auch bei Fachwörtern wie Kegel, Absatz etc.)

Morpho-Syntax

- ☐ Hypotaxe (Haupt- und Nebensatzstrukturen)
- ☐ Nominalisierungen
- ☐ Wechselpräpositionen
- ☐ Verweisende Konjunktionsadverbien wie dadurch, daher (Konnektoren)
- ☐ Trennbare Verben
- ☐ Passivkonstruktionen
- ☐ Unpersönliche Sprache (man, es)
- ☐ Konjunktiv
- ☐ Oberbegriffe
- ☐ Komposita und lange Wörter
- ☐ Modalverben
- ☐ Zeiten (insbesondere Präteritum)
- ☐ Konsonantenhäufungen in Wörtern

Weltwissen

- ☐ Distanz zur Lebenswelt der Kinder

Die lesende Schule – Bausteine für ein Konzept zur Förderung der Lesekompetenz

A. Klasse / Unterricht

○ Leseecken

Jede Klasse gestaltet eine Lesecke (mit geeigneten Sitzgelegenheiten, Buchpostern an der Wand, Buchausstellung, Kinderzeichnungen zu Büchern, Buchbesprechungen von Kindern an einer Informationswand).

○ Klassenbüchereien

In allen Klassen werden Klassenbüchereien mit schuleigenen und ausgeliehenen Büchern (Bücherkisten aus der Bibliothek) eingerichtet.

○ Sachbücher

Das reiche Angebot an Sachbüchern wird ständig genutzt. Die von vielen Bibliotheken bereitgestellten Bücherkisten machen es einfach, zu jedem Thema einen »Handapparat« von Büchern und anderen Medien bereitzustellen. Vom 1. Schuljahr an gehören Texte und Bilder in Sachbüchern selbstverständlich zur Arbeit an einem Thema. So kann es für die Kinder zur Gewohnheit werden, Texte und Bilder zur Erschließung von Sachthemen zu nutzen.

○ Freie Lesezeiten

In allen Klassen gibt es regelmäßige Lesezeiten für das ungestörte stille Lesen, auch mit Buchvorstellungen oder Gesprächen über Bücher (z.B. eine Stunde pro Woche).

Freie Lesezeiten und offene Buchangebote sind Kernstücke eines (lese-)fördernden Unterrichts. Schülerinnen und Schüler werden eher mit Büchern umgehen wollen, wenn sie bei der Auswahl mitsprechen können. Das reiche Angebot an Kinderliteratur und Sachbüchern bietet (und erfordert) unerschöpfliche Möglichkeiten des individuellen Zugangs, unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade und einer Vielfalt unterschiedlicher Leseerfahrungen.

○ Vorlesen

Die Lehrerin liest täglich aus einem Buch vor. Die vorgelesenen literarischen Texte und eigene Schreibversuche der Kinder können in eine intensive Wechselwirkung treten. (Darauf beruht eine Didaktik des freien Schreibens, wie sie z.B. HEIDE BAMBACH für die Grundschule entwickelt hat.)

○ Klassenlektüre

Jede Klasse wählt (z.B. zweimal im Schuljahr) ein Buch zur gemeinsamen Lektüre.

○ Ständige Lektüre eines Buches

Alle Kinder sind aufgefordert, ständig in einem Buch zu lesen. Über die Art der Lektüre, die Lesezeit und die Anzahl der gelesenen Bücher entscheiden die Kinder selbst. Das jeweils aktuelle Buch kann in die Schule mitgebracht werden und auch in den Lesezeiten weiter gelesen werden.

○ Buchvorstellungen

In jeder Klasse entwickelt sich ein Forum für gegenseitige Buchvorstellungen und -empfehlungen. Kinder erzählen und berichten von ihren Lieblingsbüchern; sie schreiben »Waschzettel« für die Klassenbücherei auf Karteikarten, Buchbesprechungen für die Klassen- oder Schulzeitung; sie tragen ausgewählte Texte vor; sie gestalten Plakate für Wandzeitungen oder Infowände in Klasse oder Schulgebäude.

○ Eigenes Lesen dokumentieren

Kinder werden ermutigt, ihre Lektüre fortlaufend zu dokumentieren. Z.B. in einem Lesepass: Jedes Buch, das ein Kind in der Schule oder zu Hause gelesen hat, wird in einem Oktavheft vermerkt (Autor/in, Titel, evtl. ein Satz zu Inhalt oder Beurteilung).

○ Büchereibesuche

Jede Klasse besucht regelmäßig (z.B. mindestens einmal im Schuljahr) die nächste Bibliothek. In Absprache mit den Bibliothekarinnen werden Schwerpunkte für die Besuche der einzelnen Jahrgangsstufen vereinbart.

B. Schulleben

○ Leserräume

Zur Leseförderung gehören »Leseorte auch jenseits der Schultische« (H. BARTNITZKY). Es wird überlegt, ob eine Schülerbücherei oder ein (anders als ein Klassenraum eingerichteter und gestalteter) Lese-raum geschaffen werden und wie er genutzt werden kann (z.B. im »offenen Anfang«, in den Pausen, für freie Lesezeiten der Klassen).

○ Ausstellungen rund um Bücher

»Schwarzes Brett«, Vitrinen, Litfasssäule werden zur Ausstellung von Buchbesprechungen, Bücher-Hitlisten, Plakaten und Wandzeitungen genutzt.

○ Büchertisch / Buchausstellung

mit Büchern für Kinder und ggf. auch für Erwachsene; in Zusammenarbeit mit einer Buchhandlung; zu Ostern, Weihnachten, vor den Sommerferien oder zu den Sprechtagen; zu einem bestimmten Thema

○ Lesenacht

Lesenächte in der Schule mit Spielen rund ums Buch, Vorleseaktionen, Lesen mit Taschenlampe und einem gemeinsamen Frühstück am nächsten Morgen

○ Autorenlesung

Die Schule verpflichtet sich, Autorenlesungen durchzuführen (z.B. einmal im Jahr). Solche Lesungen müssen sorgfältig vor- und nachbereitet werden, daher sollte festgelegt werden, welche Lehrkräfte dies übernehmen.

○ Kinder als Autoren

Inhalte verstehen – und darum geht es beim Lesen – fällt Kindern oft schwer. Daher sollten immer wieder Texte in der Sprache der Kinder in den Unterricht einbezogen werden: Kindertexte, Texte der Kinder zu Büchern, zu den eigenen und den Themen des Unterrichts. »Die Entwicklung einer Lese-Schreib-Kultur ist offenbar förderlich.« (H. BARTNITZKY)

Texte der Kinder können auf vielfältige Weise veröffentlicht werden (z.B. Wochenabschlussfeier der Jahrgangsstufe, Lesecafé, Schulzeitung, Webseite).

○ Teilnahme an Schreibwettbewerben

Die Schule nutzt regelmäßig Wettbewerbe (z.B. der »Stiftung Lesen«) zur Entwicklung einer Lese-Schreib-Kultur und schafft für die Ergebnisse eine schulische Öffentlichkeit.

○ »Tag des Buches«

Einmal im Schuljahr lassen sich verschiedene Aktivitäten – wie Buchausstellung, Bücherflohmarkt, Elternabend, Autorenlesung, Lesenacht, Literaturcafé usw. – zu einem »Tag des Buches« kombinieren oder zu einer Projektwoche erweitern.

○ Elternabende

Welche Bücher eignen sich zum Vorlesen? Welche Bücher kann man verschenken? Anregungen zum Lesen in der Familie ... Für die Gestaltung eines Elternabends (mit Büchertisch) können sicher eine Bibliothekarin oder ein Buchhändler gewonnen werden.

○ Zusammenarbeit mit öffentlichen Bibliotheken

Bibliotheksführungen für alle Klassen, Buchvorstellungen durch Bibliothekarinnen, Nutzung von Bücherkisten zu bestimmten Themen, Ausleihe von Klassensätzen.

C. Methodenlernen

»Lesen ist Verstehen«: Informationen aus Büchern entnehmen, mit Wörterbuch und Lexikon umgehen, Schlüsselbegriffe in Texten erkennen, unterstreichen und markieren – solche Methoden sind für die Entwicklung von Lesekompetenz unumgänglich. Vereinbarungen dazu für alle Fächer und Jahrgangsstufen treffen.

○ »Roter Faden«: Gespräche über Texte

Sich über Leseindrücke und Leseerfahrungen austauschen; Texte strukturieren, Überschriften finden, Leitwörter und Schlüsselwörter benennen; Fragen an den Text stellen und beantworten, inhaltliche Zusammenhänge miteinander im Gespräch klären (»Lesekonferenz«).

○ »Lesetagebuch«: Schreiben zu Texten

Eine ergiebige Möglichkeit, Kinder zur bewussten Lektüre, zur eigenständigen Auseinandersetzung mit literarischen Texten und zur selbstständigen Arbeit am Text hinzuführen, produktiven und kreativen Umgang mit Texten zu fördern.

In eigene Lesetagebücher schreiben, zeichnen, gestalten Schüler ihre Eindrücke, Gedanken und Entdeckungen bei der Lektüre.

Formal gesehen kann das Lesetagebuch ein einfaches Schulheft sein oder eine dicke Kladde. Wichtig ist, dass jede Lektüre Spuren hinterlässt, dass Kinder fortlaufend persönliche Leseindrücke notieren oder auch aufzeichnen.

Ulrich Hecker: Lesekompetenz entwickeln und würdigen. In: Arbeitskreis Grundschule e.V. (Hrsg.): Lesekompetenz. Frankfurt/M. 2006, S. 13

Textliche Alternative zum Aufgabentext „Theaterbesuch“

Wie viele Kinder und wie viele Erwachsene waren im Theater?

Kinder und Erwachsene sahen sich in der Schule ein **Theaterstück** an.

Jedes **Kind** hat **3,50 €** Eintritt bezahlt.

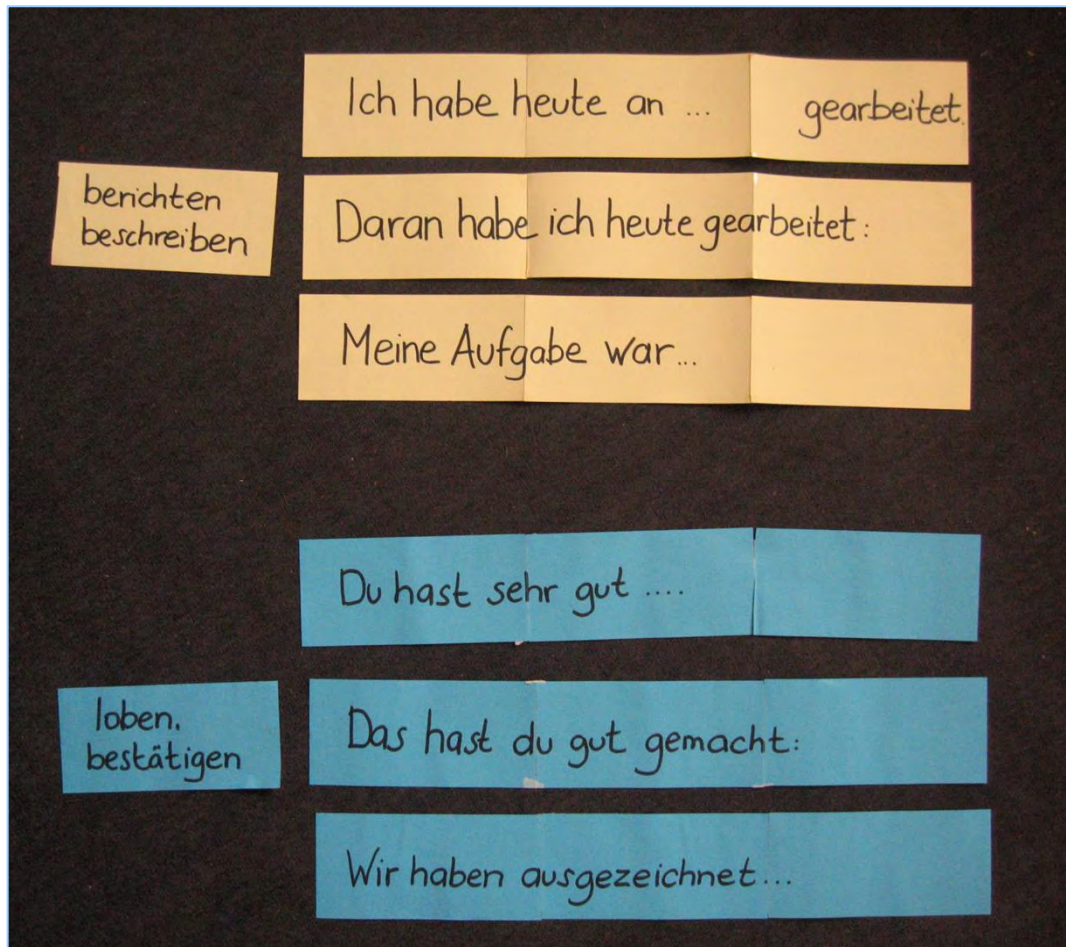
Jeder **Erwachsene** musste **5 €** bezahlen.

In der **Kasse** waren am Ende **47,50 €**.

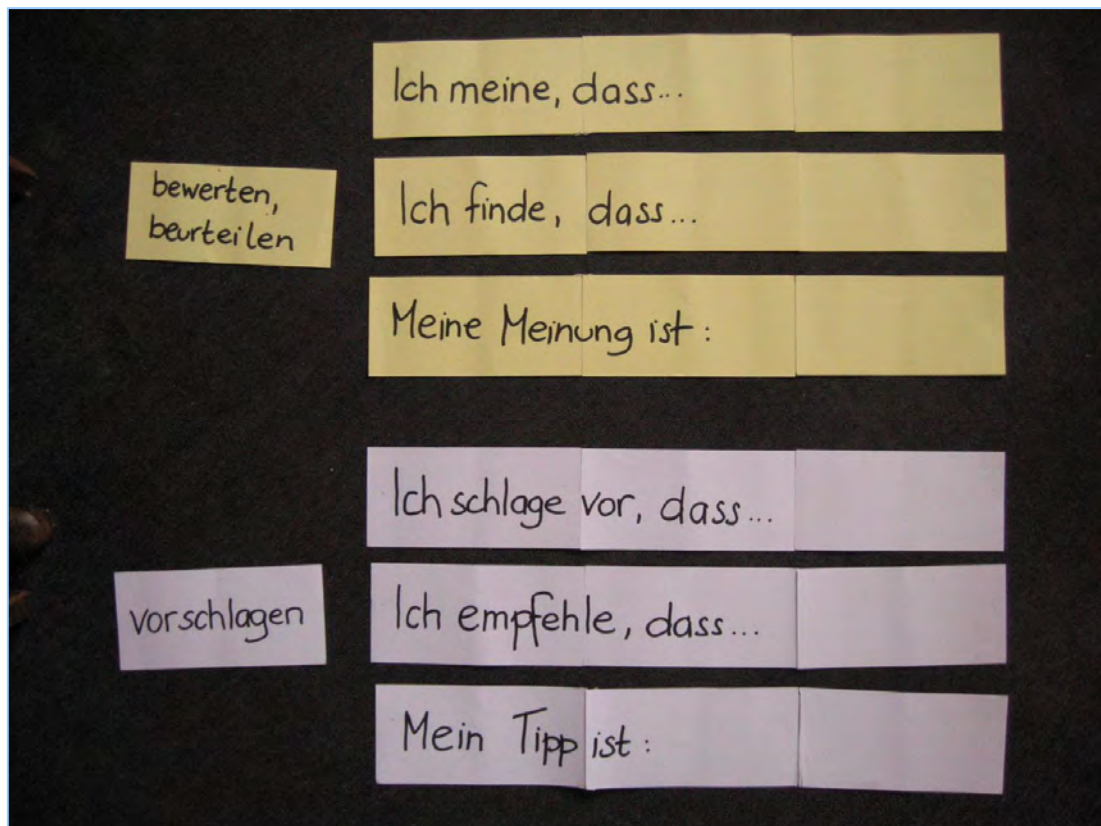
Wie viele **Kinder** waren im Theater?

Wie viele **Erwachsene** waren im Theater?

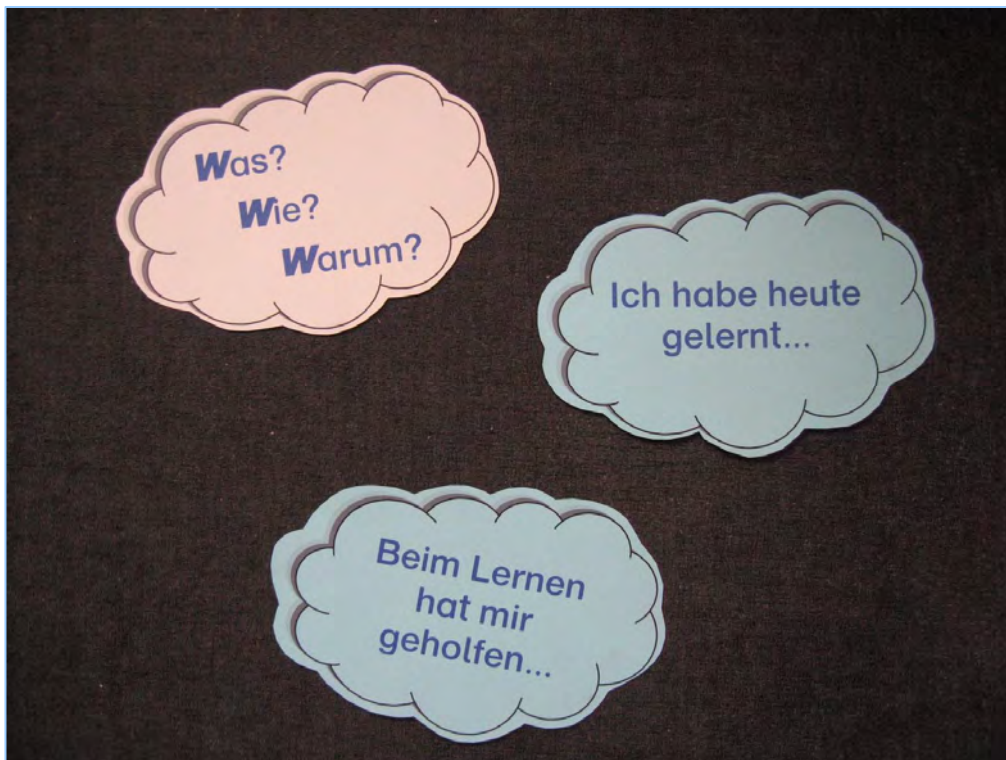
Redemittel (Beispiele für die Redesituationen beschreiben, berichten und loben, wertschätzen)



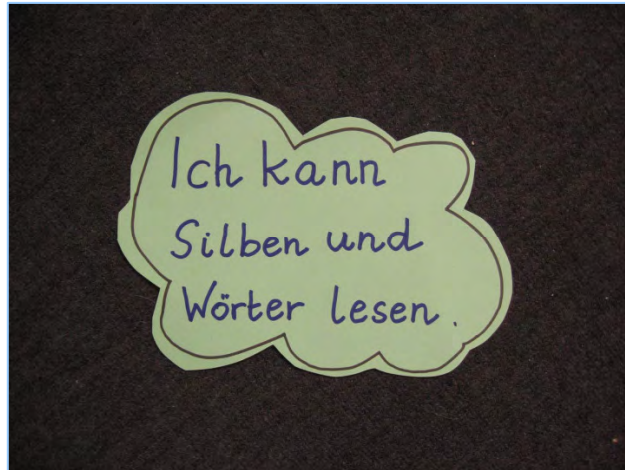
Redemittel (Beispiele für die Redesituationen bewerten, eine Meinung ausdrücken, Stellung nehmen und vorschlagen, empfehlen)



Redemittel (Beispiele für eine gemeinsame Lernreflexion)



Redemittel (Beispiel für eine kompetenzbezogene Lernreflexion)



Redemittel (Beispiel für eine Präsentation)



Beispiel für fachspezifische Redemittel (Kunst)

- Wie wirkt das Bild auf dich?
- Ich kann... erkennen.
- Mir gefällt dein Bild, weil...
- Zeichne formatfüllend.
- Wie hat der Künstler gearbeitet?
- Welche Technik hat der Künstler angewendet?
- Wir fertigen eine Skizze an.
- Ich habe zuerst...
- Ich musste aufpassen, dass...
- Ich fand es schwierig/leicht zu...
- Welches Material brauchst du?
- Lege das Blatt im Querformat vor dich hin.
- Mische die Farben...
- Benutze... einen Bors-
tenpinsel.
- Beschreibe das Bild.
- Im Vorder-
grund/Hintergrund se-
hen wir...
- Am linken Bildrand be-
findet sich...
- Wie wirken die Far-
ben...?
- Benutze deckende Far-
ben.
- Gestalte dein
Bild/Objekt...
- Verwende Flächen/
Formen/ Linien/ Spira-
len...

Mehrsprachige Kinderbücher und Bilderbücher

Abay, Arzu Gürz/ Isik, Sernur: Lara und die Stadt der Geheimnisse. Schulbuchverlag Anadolun 2012

Abbatiello, Antonella: Das Allerwichtigste. Edition biliibri 2008

Akal, Aytül: Das Hochhaus im Wald/ Ormandaki apartman. Talisa Verlag, Isernhagen 2006

Akal, Aytül: Das Schokoladenkind/ Çikolata çocuk. Talisa Verlag, Isernhagen 2006

Akal, Aytül: Der Ball, der seine Farbe suchte/ Rengini arayan top. Talisa Verlag, Isernhagen 2006

Akal, Aytül: Die kleine Eidechse/ Küçük kertenkele. Talisa Verlag, Isernhagen 2006

Akal, Aytül: Der Wunschbaum. Talisa Verlag, Isernhagen 2006

Akal, Aytül: Das fliegende Bett. Talisa Verlag, Isernhagen 2006

Albersdörfer, Heljä: Reise in die Zauberwelt. Bilderbuch mit Anziehpuppe und Kleidern zum Ausschneiden. Edition bi:libri, München 2007

Albersdörfer, Heljä: Rund um mein Haus. Ein zweisprachiges Pappbilderbuch, Spiralbindung. Edition bi:libri, München 2007

Ayman, Silsila: jabath´an as-Sindbad/ Ayman sucht Sindbad. Alkutub Verlag

Bach, Ina M.: Wenn die Farben lachen/ Cuando los colores se rien. Verlag

Hochfeld, Natalie Verlag

Baissac, Charles/ Sauer, Walter: Märchen aus Mauritius/ Ti-Zistwar pei Morris. Edition Tintenfass, Neckarsteinach

Bangert, Dagmar/ Hammer, Sibylle: Der Kater Karl und der Punktehund. Edition bi:libri, München 2007

Bansch, Helga / Krämer, Andreas/ Vishnevski, Evgeni: Lisa will einen Hund. Nord-Süd-Verlag. 2010

Baumgart, Klaus: Lauras Stern/ Laura'nin yaldizi. Baumhaus Verlag, Frankfurt am Main 1999

Böse, Susanne: So bunt ist meine Welt/ Dünyam Ne Kadar Renkli. Hueber, Verlag GmbH & Co. KG; Auflage: 1 (3. November 2010)

Bozarslan, Mehmed Emin: Mir Zoro. Ein kurdisches Tiermärchen. / Meselokeka lawiran. Hrsg. Silvia Hüsler / Barbara Sträuli . Verlag Pestalozzianum, Zürich 2000, mit CD

Busche, Sabine/ Schlieker, Gül Dilek: Wie pinkelt eigentlich ein Huhn? Kinderbuch Deutsch-Türkisch: Tavuk nasıl çis yapar? Hueber Verlag, Auflage: 1 (15. März 2010)

Cebe, Mustafa/ Cayir, Ibrahim/ Esin Şahin: Schneeball - Wer bin ich? Edition Lingua Mundi, Frankfurt/Main 2007

Çelik, Aygen-Sibel: Sinan und Felix. Mein Freund / Arkadasim. Annette Betz Verlag 2007

Cengiz, Gülsüm: Zwei kleine Frösche. Schulbuchverlag Anadolu; Auflage: 1.

Aufl. 2000

Chen, Chih-Yuan/ Fiederling, Johannes: Kleiner Spaziergang - Ein Bilderbuch aus Taiwan. Nord-Süd Verlag, Auflage: 1., Aufl. (1. Februar 2010)

de Beer, Hans: Küçük beyaz ayı ile korkak tavşan. Der kleine Eisbär und der Angsthase. Deutsch-türkisch, Türkischer Text von Kemal Kurt, Nord-Süd Verlag, Zürich 2002

de Beer, Hans: Küçük beyaz ayı, nereye gidiyorsun? Kleiner Eisbär, wohin fährst Du? Deutsch-türkisch, Türkischer Text von Kemal Kurt. Nord-Süd Verlag, Zürich 1994, 2. Aufl. 2005

de Beer, Hans: Küçük beyaz ayı, yardım et ucayım! Kleiner Eisbär, hilf mir fliegen! Deutsch-türkisch, Türkischer Text von Kemal Kurt. Nord-Süd Verlag 2001

de Beer, Hans: Küçük beyaz ayı, yolu biliyor musun? Kleiner Eisbär, kennst du den Weg? Deutsch-türkisch, Türkischer Text von Kemal Kurt. Nord-Süd Verlag 2001

de Beer, Hans: Küçük beyaz ayı, beni yalnız bırakma! Kleiner Eisbär, lass mich nicht allein! Deutsch-türkisch. Türkischer Text von Kemal Kurt. Nord-Süd Verlag, Zürich 1999

Bietz, Christine: Das große bunte Bildwörterbuch Deutsch-Türkisch. Loewe Verlag 2008

Demir, Necati / Laufenburg, Heike/ Özbakir, Ibrahim/ Kutsalligi, Agacin: Die Heiligkeit der Bäume. Eine türkische Sage für Kinder in deutscher und türkischer Sprache. Zwiebelberg Verlag. 2005

Diken Ayagina/ Karga, Batan: Der Rabe mit dem Stachel im Fuss. Märchen aus fünf Ländern in Deutsch und Türkisch /Bes Farkli Ülkeden Türkçe ve Almanca Masallar. Pestalozzianum; Auflage: 1. Aufl. (Oktober 2008)

Donaldson Julia/ Scheffler Axel: Al-Gharful (Grüffelo). Alkutub Verlag

Ellabbad, Mohieddin: Das Notizbuch des Zeichners. Aus dem ägyptischen Arabisch von Burgi Roos, Verlag Atlantis/ Orell füssli (Reihe Baobab) Zürich 2002

Engin, Havva: Hallo, Kleine Maus - Im Kindergarten. Anadolu-Verlag

Findakly, Dominique/ Beaumont, Emilie: Dein buntes Wörterbuch Deutsch – Arabisch. Fleurus. 2008

Finsterbusch, Monika: Prenses Lilliperi. Coppenrath Verlag, Münster 2006

Garcia Lópe, Brigitta: Dreamflight/ Flieg, Flengel flieg! Nord-Süd Verlag, Zürich 2005

Göknil, Can: Klein sein ist nicht einfach... Dayeli Verlag, Frankfurt am Main 1987

Gürtler, Claudia / Obrist, Jürg: Ula-Pula! oder: Meine Insel, deine Insel". Edition Zweihorn, Neureichenau

Hammer, Sibylle: Tims Traum - oder wie man Monster kitzeln kann/ Ya Da Canavar Nasil Gidiklanir? Edition bi:libri 2010

Hammer, Sybille: Arthur und Anton. Hueber, München 2010

Hengstler, Heike: Wer ruft denn da?/ Who's Making That Noise? / Qui fait ce

bruit? / Bu Kimin Sesi? Mit Lesung und Kinderlied in vier Sprachen auf beiliegender CD. Edition bi:libri , München 2006

Hilbert, Inci/ Mergner Volker: Nikolaus/Noel Baba. Önel Verlag, Köln 2005

Hüsler, Silvia/ Blickenstorfer-Milovic, Radmila: Märchen überleben: Märchen in slowenischer, bosnischer, albanischer, kroatischer, serbischer und deutscher Sprache. Inkl. CD. Pestalozzianum; Auflage: 4., Aufl. (29. Juli 2008)

Ilgaz, Rifat: Der Dreikäsehoch und die Riesenmelone. Bd. 1 der Reihe Bacaksız – Der Dreikäsehoch. Edition Orient. Zürich 1995

Ilgaz, Rifat: Der Dreikäsehoch auf der Polizeiwache. Bd. 2 der Reihe Bacaksız – Der Dreikäsehoch. Edition Orient

Janosch: Ah ne güzel Panama/ Oh, wie schön ist Panama. Beltz & Gelberg Verlag, Weinheim 1998

Kaschkuli, Mahdocht: Die standhafte Turmuhr und der rastlose Vogel. Edition Orient, Berlin 2007

Korelli, Engin/ Esin Şahin: Die Fledermaus, die keine war. Edition Lingua Mundi 2009

Korelli, Engin: Der Mann, der gegen die Zeit lebte. Edition Lingua Mundi 2009

Lomas Garza, Carmen: Eine Piñata zum Geburtstag/ Una piñata para el cumpleaños. Nord Süd Verlag (Reihe Baobab), Zürich 2006

McKee, David: Ein Tag mit Elmar/ Elmer'in Bir Günü. Anadolu Verlag 2007

McKee, David: Elmar und das Wetter/ Elmer ve Hava. Anadolu Verlag 2007

McKee, David: Elmar und die Farben/ Elmer ve Renkler. Anadolu Verlag 2007

McKee, David: Elmars Freunde/ Elmer'in Arkadaşlari. Anadolu Verlag 2007

Neydim, Necdet: Mein Freund das Gänseblümchen/ Papatya Dostum Benim Selim'in Maceralari. Schulbuchverlag Anadolu, Hückelhoven 2004

Neydim, Necdet: Vertrauen unter Freunden/ Sana Güvenebilir Miyim Dostum. Schulbuchverlag Anadolu, Hückelhoven 2005

Okay, Erman: Keloglan und Rotkäppchen, Audio-CD. Märchen für Kinder. Çocuklar için masallar. Schulbuchverlag Anadolu

Pfister, Marcus: Gökkuşığı balığı artık korkmuyor. Der Regenbogenfisch hat keine Angst mehr. Türkisch-deutsch. Türkischer Text von Kemal Kurt. Nord-Süd-Verlag, Zürich 2001

Pfister, Marcus: Gökkuşığı balığı. bana yardım et! Regenbogenfisch, komm hilf mir! Türkisch-deutsch. Nord-Süd Verlag, Zürich 2001

Pfister, Marcus: Gökkuşığı balığı. Der Regenbogenfisch. Türkisch-deutsch. Türkischer Text von Handan Sunar. Nord-Süd Verlag, Zürich 1994

Qa'du, Fuad, Raschid, Fauziya, al-Futaih, Fuad und Shakir, Ihab: Die Stadt, wo man sagt: "Das ist wunderschön". Aus dem Arabischen von Petra Dünges. Edition Orient – zweisprachige Ausgabe, Berlin 1994

Resch, Barbara / Harranth, Wolf: Ein Elefant mit rosaroten Ohren. Jung-

brunnen Verlag, Wien 1994

Rylance, Ulrike / Störmer, Jessica: Der Farbenverdreher. Deutsch-Russisch, mit Hör-CD in acht Sprachen

Schimmel Lawrence/ Cushman, Doug: Ich auch! Ben de!, Deutsch-Türkisch. Mit Audio-CD. Hueber, München 2013

Sezer Özlem/ Küçükusta, Ozan: Yokoko - Eine wundersame Reise. Edition Lingua Mundi, Frankfurt/Main 2007

Stavarič, Michael/ Habinger, Renate: Gaggalagu. Kookbooks. Verlag, Idstein 2006

Stephan, Lea: Wie der zweite Mond verschwand. IBiS Verlag, Freiburg 2003, mit sechssprachiger CD

Strauss, Christiane/ Cihan, Ebru: Meine Wörter reisen. SchauHoer Verlag, 2007

Tae Jun, Lee / Dong-Seong, Kim: Wann kommt Mama? Zweisprachig deutsch/koreanisch. Aus dem Koreanischen von Andreas Schirmer. Nord-Süd Verlag (Reihe Baobab), Zürich 2007

Taher, Wahid: Mein neuer Freund, der Mond. Aus dem Arabischen von Petra Dinges, Edition Orient – zweisprachige Ausgabe, Berlin 2004

Taufiq, Suleman/ Bülow, Christine: Oh wie schön ist Fliegen oder Wie die Ente den Mond sucht. Aus dem Arabischen von Suleman Taufiq. Edition Orient – zweisprachige Ausgabe, Berlin 2004

van Vliet, Marian: Bär Flo geht zum Friseur. Edition bi:liibri, 2008

Villegas, Roberto: Pato fährt in die Ferien/ Ente va de vacaciones. Fotorotar-Verlag

von dem Knesebeck, Christine/ Franz, Andreas: Fred und Leyla in der Wüste/ Fred ve Leyla Çölde. Anadolu Verlag

Wellinger, Christina (Hrsg.): Das Krokodil und der Affe. Sieben tamilische Fabeln. mit CD. 2. unveränderte Aufl., Verlag Pestalozzianum, Zürich 2003

Yalcin, Kemal: Als mein Opa nach Deutschland kam/ Dedem Almanya'ya geldiginde. Önel Verlag, Köln 2006

