

SPRACHSTARK –

Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen Fachliche und fachdidaktische Perspektive



**Erarbeitet und herausgegeben durch
Dr. Petra Heinrichs
Bezirksregierung Köln
Abteilung 4 – Schule
Dezernat 41 – Arbeitsstelle Migration**

**Herausgeber
Bezirksregierung Köln**
Zeughausstraße 2–10
50667 Köln
Telefon: 0221/147-0
Fax 0221/147-3185

E-Mail: poststelle@brk.nrw.de

Internet: www.brk.nrw.de

**Abdruck der Ausgabe 2017
Onlineversion 2023**

Ausgabe 2023 mit Nichtabdruck von Primärtexten und Abbildungen,
die für die Onlineversion nicht freigegeben wurden.



Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen

Fachliche und fachdidaktische Perspektiven

herausgegeben von Dr. Petra Heinrichs

Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration
der Bezirksregierung Köln:

SPRACHSTARK –

Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS)

Onlineausgabe 2023 der Printversion (2017)



Sehr geehrte Damen und Herren,

Sprachbildung und Sprachförderung ist eine zentrale Aufgabe aller Schulen. Deshalb freue ich mich sehr über das Erscheinen der aktuellen Publikation „Deutschlernen in mehrsprachigen Klasse“ in der Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln. Nach dem ersten Band zum Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen geht es diesmal um die sprachliche Bildung im Regelunterricht für alle Schüllerinnen und Schüler in möglichst vielen Fächern.

Für das Erreichen bestmöglicher Bildungsabschlüsse ist der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ein zentraler Schlüssel. Nun ist ein entscheidender Meilenstein auf diesem Weg erreicht. An allen QuisS-Schulen wurde mittlerweile das Konzept „DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ eingeführt und implementiert.

„QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen“ ist ein Programm der Bezirksregierung Köln. Seit dem Schuljahr 2014/15 haben sich im Regierungsbezirk Köln 111 QuisS-Verbundsschulen auf den Weg gemacht, eine sprachensible Unterrichts- und Schulentwicklung einzuführen und zu verankern.

Angesprochen werden mit der vorliegenden Publikation an erster Stelle alle Akteurinnen und Akteure an QuisS-Schulen und deren Umfeld. Neben den Lehrkräften sind das die Mitglieder der Schulleitung und der schulischen Steuergruppe, die sozialpädagogischen Fachkräfte sowie unsere Partnerinnen und Partner im kommunalen QuisS-Umfeld.

Ich wünsche den QuisS-Schulen weiterhin eine erfolgreiche Verbundarbeit und ein gutes Gelingen bei der Umsetzung und Weiterentwicklung von DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen!

Ihre

Gisela Walsken
Regierungspräsidentin

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

GRUNDLAGEN

- | | |
|---|----|
| 1. Einführung: | 9 |
| Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen an QuisS-Schulen | |
| 2. Thomas Jaitner: | 14 |
| Wie DemeK entstand | |
| 3. Gerlind Belke | 24 |
| Vom Nutzen der Praxis für die Theorie: | |
| „Generatives Schreiben“ im Kontext sprachdidaktischer, pädagogischer und linguistischer Theorien der vergangenen Jahrzehnte | |

UNTERRICHTSPRAXIS

- | | |
|---|----|
| 4. Barbara Ziebell und Susanne Oberdrevermann: | 36 |
| Das geht ins Ohr! | |
| Chunks – oder wie es zum Ohrwurm-Lernen bei DemeK und QuisS kam | |
| 5. Lotte Weinrich und Rosella Benati: | 51 |
| Die Sprachrunde als Element von DemeK in der Diskussion | |
| 6. <i>Interview</i> | 62 |
| Jan Dirk Schimmel und Markus Klein-Uebbing – KGS St. Bonifatius (Düren) | |
| 7. Silvia Beu: | 64 |
| Einstieg in die Unterrichtsarbeit mit DemeK – Ein Erfahrungsbericht aus der Grundschule Leuterstraße in Köln-Dünnwald | |
| 8. Christiane Hartmann: | 68 |
| Ein DemeK-Unterrichtsbeispiel aus der Grundschule – Das Kehrgedicht | |
| 9. Petra Heinrichs und Christiane Wengmann: | 76 |
| Von „Ich weiß nicht, warum“ bis zu „Über ein Blatt“ – Generatives Schreiben in der Sekundarstufe | |
| 10. <i>Interview</i> | 89 |
| Elisabeth Gaß – Heinrich-Böll-Gesamtschule (Köln-Chorweiler) | |
| 11. Petra Heinrichs: | 92 |
| Sprachliche Bildung im Unterricht aller Fächer | |

12. Birthe Hahn: Sprachsensibler Mathematikunterricht	100
13. Petra Heinrichs und Christiane Wengmann: Sprachliche Bildung im Geschichtsunterricht Jahrgang 6 – Wege zur Bildbeschreibung	106
14. Petra Heinrichs: »Das Buch als Eingang zur Welt« – Sprachliche Bildung im kompetenzorientierten Literaturunterricht	119
15. <i>Interview</i> QuisS-Steuergruppe – Heinrich-Böll-Gesamtschule Düren	131
Ausgewählte Publikationen der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln im Rahmen von QuisS	134
Autorinnen und Autoren	135
Verzeichnis der Abbildungen	137

GRUNDLAGEN

1. Einführung: Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen an QuisS-Schulen

QuisS – **Qualität in sprachheterogenen Schulen** ist seit sechs Jahren Namensgeber eines stetig wachsenden Unterstützungsprogramms der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln für Schulen, die sich durch sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit auszeichnen. 2011 wurde der erste QuisS-Verbund mit damals 26 Schulen ins Leben gerufen. Je die Hälfte der Schulen kam aus dem Primarstufen- bzw. Sekundarstufenbereich. Vertreten waren zunächst sechs Schulamtsbezirke.

2014 wuchs der Verbund unter dem zielgebenden Namen QuisS¹⁰⁰ dann auf insgesamt 111 Schulen an. Die Basis bildeten 25 „alte Hasen“ aus der Pilotphase sowie der Verbund der Kölner Europäischen Grundschulen, der bereits seit mehreren Jahren bei der Entwicklung mehrsprachiger und sprachsensibler Unterrichtsprogramme unterstützt und begleitet worden war, u. a. durch das Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration (ZMI). Aus allen zwölf Schulamtsbezirken des Regierungsbezirks Köln wurden schließlich 78 Grundschulen und 33 weiterführende Schulen aufgenommen.

Mit der Vergrößerung des Verbundes wuchs auch sein Programm stetig an. Denn QuisS verändert sich nicht nur mit den Akteurinnen und Akteuren an den Schulen und deren kommunalen Umfeld, sondern auch durch Veränderungen in der Bildungslandschaft.

Besonders deutlich wurde dies beim Thema Zuwanderung, dem sich Band 1 der Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration im Jahr 2016 widmete.¹ War der Bereich der damaligen sog. „Seiteneinstiegsklassen“ innerhalb des QuisS-Hauses anfänglich noch im Handlungsfeld 4 unter „Zusätzliche Angebote“ zu finden, so rückte er sehr bald ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung, nachdem in kurzer Zeit mehr als die Hälfte aller QuisS-Schulen neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in den dann sog. „Vorbereitungsklassen“ bzw. „Sprachfördergruppen“ unterrichteten. In dieser neuen Bedarfslage konnten zusätzliche Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen in kürzester Zeit entwickelt und erfolgreich durchgeführt werden.

Das Beispiel zeigt, wie sehr das QuisS-Programm auf einen sich verändernden Bedarf an Schulen direkt und mit stetig wachsenden Angeboten reagiert, um den Verbund in seinem zentralen Anliegen nachhaltig und bedarfsgerecht zu unterstützen: gleichberechtigte Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht – unabhängig von der Herkunft. Ein zentraler Schlüssel dafür sind die sprachlichen Kompetenzen.

Die deutsche Sprache erlernen junge Menschen, die Deutsch nicht oder nicht nur als Erstsprache erwerben, relativ schnell in nur ein bis drei Jahren. Das gilt aber nur für den funktionalen Spracherwerb, den Bereich also, der in seiner Grundkonzeption am mündlichen

¹ Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Petra Heinrichs. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 1. Bezirksregierung Köln 2016.

Sprachgebrauch orientiert ist.

Für eine Verabredung am Nachmittag, sei es in direkter Kommunikation oder per digitaler Mitteilung, ist es nicht unbedingt notwendig, grammatisch korrekt zu sprechen. Denn ein Satz wie beispielsweise „Heute drei Uhr Kino?“ enthält alle wichtigen Informationen, die für eine gelingende Verabredung benötigt werden, obgleich einige Regeln der deutschen Sprache dabei nicht beachtet werden.

Anders verhält es sich, wenn es um den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen geht.² Diese sind vornehmlich im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit angesiedelt und benötigen eine durchgängige und systematische Unterstützung und Begleitung über sehr lange Zeiträume. Deshalb ist der Regelunterricht *aller* Fächer jeden Tag gefragt, die sprachliche Bildung *aller* Schülerinnen und Schüler verstärkt in den Blick zu nehmen. Dies verlangen auch die bildungspolitischen Vorgaben des Landes, in denen die sprachliche Förderung als Aufgabe *aller* Fächer formuliert wird (§ 7 Abs. 4 der AO-SI). Und das Schulgesetz des Landes NRW verlangt die Integration von Schülerinnen und Schülern nicht deutscher Herkunftssprache mit dem Ziel gleichwertiger Bildungsabschlüsse innerhalb einer Kommune (Schulgesetz NRW § 2). Wie aber kann diese geforderte sprachliche Bildung im Unterricht aller Fächer vermittelt werden?

DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen versucht eine Antwort auf diese Frage zu geben.

Nach der Pilotphase (2011-2014) ging es in der ersten Phase des erweiterten QuisS¹⁰⁰-Verbundes (2014-2017) an den meisten Schulen vor allem um die Einführung und Implementierung von DemeK. Basisqualifikationen und erste Nachschulungen an den Grundschulen haben seitdem flächendeckend stattgefunden, aufbauende Module sorgen dafür, dass der langfristige Prozess von Implementierung und Fortentwicklung weiterhin begleitet wird. Im Grundschulbereich werden die Fortbildungen meist für das gesamte Kollegium gestaltet, während DemeK-Qualifizierungen und -Aufbaukurse für Lehrkräfte der Sekundarstufe in der Regel fachbezogen durchgeführt werden. Gemeinsam ist allen Angeboten, dass es vornehmlich um sprachliche Bildung im Regelunterricht geht. Aktuelle Qualifizierungsangebote im Schuljahr 2017/18 zeigt der nachfolgende Überblick.

Primarstufe	Sekundarstufe
<u>A. Verpflichtende Module</u>	<u>A. DemeK-Basisqualifikationskurse</u>
- DemeK-Basisfortbildung	- für Deutschlehrkräfte im 5.-6. Jahrgang
- DemeK-Nachschulung	- für Mathematiklehrkräfte im 5.-10. Jahrgang
<u>B. Aufbaumodule</u>	<u>B. DemeK-Aufbauseminare</u>
- DemeK-Update	

² Gogolin, Ingrid; Saalman, Wiebke: „Das Modellprogramm FörMig: Konzept und Beispiel aus der Praxis des Länderprojekts Sachsen“. In: Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. 2. überarbeitete Auflage. Hg. v. Bernt Ahrenholz. Freiburg im Breisgau, S. 191-208. / Cummins, James (1991): „Conversational and Academic Language Proficiency in Bilingual Contexts“. In: Reading in Two Languages. AILA review 9. Hg. v. Jan Hulstijn und Johan F. Matter. S. 75-89.

- Implementierung von DemeK-Elementen in den Unterricht für neu zugewanderte SuS - DemeK-Arbeitshilfen für den Unterricht in der Primarstufe - Gelebte Mehrsprachigkeit - Von der Ferienschule zur Literaturwoche - AK-DemeK	- „Beschreiben“ am Beispiel von Tierbeschreibungen - „Begründen und Argumentieren“ - „Erzählen“ am Beispiel Grimm'scher Märchen - „Darstellen und Präsentieren“ - Sprachliche Bildung und Förderung im Literaturunterricht (II + III) - DemeK-Schnupperkurs für GL-Lehrkräfte - DemeK-Schnupperkurs für NW-Lehrkräfte
--	---

Eine sprachbildende Unterrichtsentwicklung unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, wie DemeK sie bietet, ist und bleibt das Zentrum von QuisS.

Deshalb sind die meisten Unterstützungsangebote seitens der Bezirksregierung notwendigerweise im Bereich des Regelunterrichts im **QuisS-Handlungsfeld 1** angesiedelt.

Unterstützt werden zudem Angebote zur Mehrsprachigkeit wie KOALA (Koordinierte Alphabetisierung und koordiniertes Lernen), das Bilinguale Lernen oder das Unterrichten von Herkunftssprachen als zweiter oder fortlaufender Fremdsprache (von der Mittelstufe bis zum Abitur).

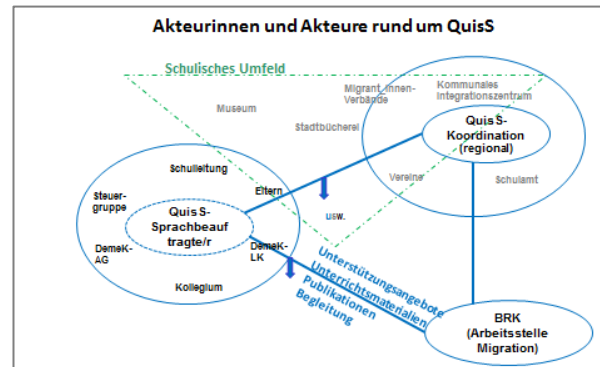
Unabdingbar ist es, fachliches und sprachliches Lernen mit dem **QuisS-Handlungsfeld 2**, also dem Bereich der schulischen Entwicklung insgesamt zu verschränken, etwa durch schulische (QuisS-)Steuergruppen, in Fachgruppen sowie Jahrgangsstufen- und Klassenteams. In den meisten Schulamtsbezirken ist beim Auf- und Ausbau schulischer Steuerungsgruppen der Schulpsychologische Dienst ein wichtiger Ansprechpartner und Begleiter geworden.

Zentrale Personen im Prozess der Schulentwicklung sind neben der Schulleitung die QuisS-Sprachbeauftragten, die sich außerschulisch halb- bis vierteljährlich treffen, um über Neues im QuisS-Verbund informiert zu werden und an aktuellen QuisS-Themen gemeinsam zu arbeiten. Materialien und Powerpoint-Präsentationen werden im Nachgang stets zur Verwendung im Kollegium zur Verfügung gestellt.

Für **fachlichen Austausch und Vernetzung** sorgen zudem neben den obligatorischen DemeK-Qualifizierungs- und Aufbaumaßnahmen der jährlich stattfindende Fortbildungstag Seiteneinstieg (in Kooperation mit je einem Kommunalen Integrationszentrum), QuisS-Fachtage sowie regionale Tagungen. Fortbildungsinterne Handreichungen und weitere Publikationen für alle am QuisS-Prozess beteiligten Akteurinnen und Akteure werden regelmäßig herausgegeben und kostenfrei zur Verfügung gestellt. Auf S. 134 findet sich eine Liste mit ausgewählten Publikationen rund um QuisS.



Kooperationen, insbesondere die Vernetzung in der Kommune, sind vor allem im **QuisS-Handlungsfeld 3** angesiedelt, ebenso wie Konzepte zur Realisierung außerunterrichtlicher Projekte, Kooperationen mit Hochschulen, Stiftungen und anderen Institutionen sowie die drei BiSS-Verbünde (**Bildung durch Sprache und Schrift**), die das QuisS-Programm beherbergt.



Nimmt man den Namen **QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen** wörtlich, dann geht es an erster Stelle darum, an der eigenen Schule angesichts sprachlicher und kultureller Heterogenität alle mitgebrachten und noch zu entwickelnden Ressourcen zu stärken und fortzuentwickeln – und zwar die der ganzen Schule als offenes und beständig lernendes System. Gemeint sind sowohl die Ressourcen der Schülerinnen und Schüler, ihrer Familien und ihres schulischen Umfelds als auch die der Lehrerinnen und Lehrer, die der Schulleitung und der Kooperationspartner und nicht zuletzt die des QuisS-Verbundes.

Allen Akteurinnen und Akteuren an QuisS-Schulen möchte die vorliegende Publikation – über DemeK-Fortbildungen und interne Seminarmaterialien hinaus – typische Grundlagen und neue Beispiele aus der schulischen DemeK-Praxis vorzustellen.

12

Die Beiträge aus der **UNTERRICHTSPRAXIS** werfen aktuelle Perspektiven auf wichtige Themen und Methoden von DemeK. Im Bereich des mündlichen, an konzeptioneller Schriftlichkeit orientierten Sprachgebrauchs führen Barbara Ziebell und Susanne Oberdrevermann zunächst in die Entstehungsgeschichte des **Chunklernens** ein und geben vielfältige Beispiele aus und für den Deutschunterricht. Lotte Weinrich und Rosella Benati diskutieren in ihrem Beitrag den Einsatz von **Sprachrunden** hinsichtlich einer eher inhaltlich oder primär sprachlich orientierten Funktion im Unterricht. Silvia Beu berichtet über ihre **Erfahrungen mit DemeK** im Unterricht an einer Kölner Grundschule und konkretisiert diese an unterrichtspraktischen Beispielen. Am Beispiel des in DemeK-Kreisen besonders bekannten Gedichts „Komm, wir kehren die Straße“ befasst sich Christiane Hartmann mit dem **Generativen Schreiben in der Grundschule**. Wie das Generative Schreiben vom Beginn der **5. Klasse bis weit in die Mittelstufe** hinein genutzt und ausgebaut werden kann, zeigen Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Ein Basisartikel zur **Sprachlichen Bildung im Unterricht aller Fächer** von Petra Heinrichs legt theoretische Grundlagen für die nachfolgenden zwei Beiträge zu DemeK im Fachunterricht. Birthe Hahn zeigt am Beispiel eines zentralen Geometrieproblems auf, wie der **Mathematikunterricht** mit DemeK-Methoden seine Schülerinnen und Schüler unterstützen kann. In einen demekisierten **Geschichtsunterricht** am Beispiel der fachtypischen Bildbeschreibung führen Petra Heinrichs und Christiane Wengmann ein. Wie sprachliche Bildung auch in der **Mittel- und Oberstufe** im Fachunterricht gestaltet werden kann, entwickelt Petra Heinrichs schließlich für den **Literaturunterricht**.

Diese Beispiele aus der Unterrichtspraxis werden seitens unterschiedlicher Vertreterinnen und Vertreter von QuisS-Schulen konkretisiert. Im **INTERVIEW** sprechen die beiden Schulleiter Jan Dirk Schimmel und Markus Klein-Uebbing der **Grundschule St. Bonifatius** über die Implementierung von DemeK an ihrer Schule. Aus Sicht der **Kölner Heinrich-Böll-Gesamtschule** erläutert die QuisS-Sprachbeauftragte Elisabeth Gaß die Bedeutung von DemeK für den Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit sog. Zuwanderungsgeschichte. Die Mitglieder der schulischen Steuergruppe an der **Dürener Heinrich-Böll-Gesamtschule** diskutieren abschließend über Prozesse der Implementierung von DemeK an ihrer Schule.

Viel Freude beim Lesen und gute Anregungen für eine ebenso nachhaltige wie systematische Unterrichts- und Schulentwicklung im großen Feld der sprachlichen Bildung für alle Schülerinnen und Schüler!

Köln, im Oktober 2017

Petra Heinrichs

2. Thomas Jaitner: Wie DemeK entstand

DemeK (**D**eutschlern in **m**ehrsprachigen **K**lassen) gehört heute zum Alltag an vielen Schulen. Aber DemeK ist nicht vom Himmel gefallen, sondern Ergebnis vieler Erfahrungen, Versuche, Debatten und schlafloser Nächte. Wenn man die Stärken und Schwächen dieses Konzeptes und mögliche Ansätze zur Weiterentwicklung betrachten will, liegt es nahe zurückzuschauen. Man wird feststellen, dass die DemeK-Geschichte aus zwei Etappen besteht, einer Vorgeschichte, zu der vor allem ein schwer erträglicher Schock gehörte, und eine Phase der Konstruktion, die aufregend war, aber auch aufbauend. Ich habe seit dem Beginn der 1990er Jahre diese Entwicklung verfolgt, mal aus der Ferne, mal aus der Nähe und in verschiedenen Rollen, als unterrichtender Lehrer, als Mitarbeiter der RAA-Hauptstelle¹ in Essen und der Bezirksregierung Köln und als ehrenamtlicher Bildungsreferent des Landesintegrationsrates NRW. Für mich steht fest: DemeK hat sich entwickelt als organisierte Antwort vieler engagierter und keine Mühe scheuender Kolleginnen und Kollegen auf eine neue Realität, mit der wir es alle zu tun hatten: dem Lehren und Lernen in mehrsprachigen Klassen.

Am Anfang: Eine selbstverschuldete Fehlentwicklung

Die Vorgeschichte beginnt mit einer Weichenstellung, die in NRW Ende der 1980er Jahre vorgenommen wurde. Zu diesem Zeitpunkt wurden alle separaten Beschulungsformen für Migrantinnen und Migranten abgeschafft (Aufhebung der nationalen Klassen). Als entscheidend galt jetzt nur der Erwerb der Landessprache Deutsch, während der Ausbau der nicht deutschen Muttersprachen völlig an den Rand gedrängt wurde. Die Begründung war: Die Migrantinnen und Migranten werden dauerhaft in Deutschland leben, dazu müssen sie sich auf die deutsche Sprache konzentrieren. Für das Deutschlernen setzte sich die Auffassung durch, dass Ayşe und Giuseppe nun automatisch Deutsch lernen würden, weil sie neben Lena und Benjamin sitzen und gemeinsam unterrichtet werden. Gezielte Sprachbildungsmaßnahmen erschien nicht mehr notwendig.

Eine wichtige Folge war, dass das landesweite Fortbildungsprogramm „Lehrerinnen und Lehrer ausländischer Schülerinnen und Schüler“, das in den 1980er Jahren eingerichtet worden war, ersatzlos gestrichen wurde. Ich war damals mit meinem Kollegen Tayfun Keltek Moderator der Maßnahme für die Lehrkräfte an Gymnasien und Gesamtschulen der Bezirksregierung Köln. Kurz vor Ende des Schuljahres 1995/96 wurden wir zu einem Gespräch mit dem Dezernatsleiter Fortbildung und der zuständigen Fachberaterin gebeten. Doch es stand nicht, wie wir erwartet hatten, die Vorbereitung eines neuen Kurses auf der Tagesordnung, vielmehr wurde uns mitgeteilt, dass die Fortbildung gestrichen werde. Entscheidend war die Begründung: Die türkischen Schülerinnen und Schüler seien so gut integriert, da brauche man diese Fortbildung nicht mehr. Die Zeiten hätten sich geändert, Unterstützung müssten Lehrkräfte in die sog. Seiteneinstiegsklassen erhalten. Völlig überrascht versuchten wir dagegen zu argumentieren, aber uns wurde entgegengehalten, das seien Argumente von gestern. Das Ende der Fortbildungen bedeutete, dass das in den 1980er Jahren erarbeitete

¹ Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien; Vorgänger der heutigen Kommunalen Integrationszentren.

didaktische und methodische Wissen nicht mehr weitergegeben wurde, es wurde auch die Chance aufgegeben, es weiterzuentwickeln. Die Folgen zeigten sich einige Jahre später.

Der Muttersprachliche Unterricht wurde in vielen Bundesländern abgeschafft mit dem Argument, sein Ziel sei entfallen: die Sicherung der Rückkehr in die Heimatländer. NRW hielt am Muttersprachlichen Unterricht als einziges Bundesland neben Rheinland-Pfalz fest, allerdings mit widersprüchlichen Maßnahmen: Auf der einen Seite versuchte man den MSU zu reformieren und als Teil eines Sprachunterrichts in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu begreifen (siehe die entsprechenden Curricula und Erlasse). Wegweisend war die Einrichtung einer grundständigen Lehrerausbildung für das Fach Türkisch als Muttersprache in der Sekundarstufe I und II an der Universität Essen, weil erstmals Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht eine Ausbildung an einer deutschen Universität erhielten, die auch übertragbar auf die Lehrpersonen in der Primarstufe ist. Auf der anderen Seite blieb der Muttersprachliche Unterricht im schulischen Alltag marginalisiert und ohne Verbindung mit dem Regelunterricht. Sprichwörtlich sind die Berichte der MSU-Lehrkräfte, die an ihren Schulen keinen Kontakt mit den Lehrpersonen des Regelunterrichts hatten und am besten den Hausmeister kannten, der ihnen nachmittags im leeren Schulgebäude die Klassen aufschloss. Symptomatisch war, dass die Landesregierung Anfang des neuen Jahrtausends die MSU-Lehrkräftestellen um etwa ein Drittel kürzte. Weitergehende Streichungen nach dem hessischen Vorbild (dort lief der MSU aus, d.h. durch Pensionierung weggefallene Lehrkräftestellen wurden nicht neu besetzt) scheiterten an dem Protest der Betroffenen, der vom Landesintegrationsrat mit einer Unterschriftenkampagne und einer Protestdemonstration organisiert wurde.

In den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rückte in den 1990er Jahren das Interkulturelle Lernen, vor allem durch das Modellprojekt der Bund-Länder-Kommission „Lernen für Europa“ (LEFEU). Ich arbeitete damals in der Arbeitsgruppe „Interkulturelles Lernen im Gesellschaftskundeunterricht“ mit. Die Arbeitsbedingungen, die das Landesinstitut in Soest zur Verfügung stellte, waren hervorragend und motivierten uns sehr. Aus unseren Debatten entwickelten wir vier Ansätze für das Interkulturelle Lernen: Begegnung, Wahrnehmung, biographisches Erzählen und Konflikte. Aber es gelang nicht, diese Erkenntnisse mit anderen Bereichen schulischen Lernens, vor allem dem sprachlichen, zu verbinden. Dies wurde mir klar bei einem Projektbesuch an einem Düsseldorfer Gymnasium mit einem neugriechischen Zweig. Wir konnten dort im Unterricht wunderschöne Kindertexte zum Thema Frühling hören, die viel Anlass zur Diskussion der Kinder untereinander gaben. Doch es waren so viele Fehler in den Texten. Auf die Frage, was denn mit diesen Fehlern geschehe, zuckten die beiden Kolleginnen die Achseln – das war ihnen auch nicht klar. Im Rahmen von LEFEU fiel noch etwas auf. Auf unsere Frage, wie denn unsere Arbeitsergebnisse über die Projektschulen hinaus in die NRW-Schulen kommen könnten, gab es nie eine Antwort. Man hoffte wohl, mit Impulsen wie Tagungen, Materialsammlungen für Schulen oder Erlassen (die Kultusministerkonferenz veröffentlichte im Oktober 1996 den Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, der auf den Ergebnissen von LEFEU beruhte) die Schulen zu erreichen. Doch gegen den schulischen Alltag mit seinen Sorgen und Prioritäten kam man so natürlich nicht an. Unsere LEFEU-Materialien landeten tatsächlich im Soester Keller, wo ich sie einige Jahre später auf der Suche nach anderen Hinterlassenschaften wiedersah. Immerhin hatten wir in

weiser Voraussicht unsere Überlegungen in einer Schrift der Bundeszentrale für politische Bildung veröffentlicht: Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik, Bonn 1994 (Jaintner/Kaunus 1994). Damals begannen wir auch Debatten über die Notwendigkeit eines 'Unterstützungsservice' für Schulen. Anregungen bekamen wir dazu auch in Rotterdam, wohin ich damals mit Kollegen aus der Kölner RAA mehrfach fuhr.

Das Ende dieser Phase war ein Schockerlebnis, das alles veränderte: die am 4. Dezember 2001 veröffentlichte erste PISA-Studie. Es wurde klar, dass etwas schiefgelaufen war. Ayşe und Giuseppe hatten zwar unter dem Zwang, die deutsche Sprache benutzen zu müssen, mündliche Sprachfähigkeiten in konkreten Alltagssituationen erlernt, besser als dies jeder Fremdsprachenunterricht könnte (konzeptionelle Mündlichkeit), sie scheiterten aber an den Anforderungen der Schriftsprache und komplexer Texte (konzeptionelle Schriftlichkeit). Eine Klärung der Rolle der Muttersprachen beim Spracherwerb und damit des Muttersprachlichen Unterrichts beim schulischen Sprachlernen war nicht vorgenommen worden. Im Unterricht wurden ständig einerseits Deutschkenntnisse vorausgesetzt, die zuerst hätten erarbeitet werden müssen, und andererseits wurde übersehen, was die Kinder zusätzlich mitbrachten. PISA präsentierte die Quittung dafür, dass das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen eine pädagogische Entscheidung gewesen war, der aber keine didaktischen Schlussfolgerungen für das sprachliche Lernen gefolgt waren.

Erste Schritte mit vielen Fragezeichen

Knapp zwei Jahre zuvor war am 18.1.2000 der Öffentlichkeit in den Räumen der Landespresskonferenz ein Dokument vorgestellt worden, das auf den PISA-Schock vorbereiten konnte. Die Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen (LAGA – der heutige Landesintegrationsrat) legte das „LAGA-Papier“ vor unter dem Titel: „Integration konkret – Die Schulerfolge von Migranten verbessern!“ Da hieß es zu Anfang:

Die Bildungsabschlüsse vieler Migranten sind besorgniserregend. Wenn man in diesem Land geboren worden ist, bedeutet dies noch lange nicht, in diese Gesellschaft auch integriert zu sein. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden noch so lange ein wichtiges bildungspolitisches Thema bleiben, bis es gelingt, ihr Bildungsniveau dem in dieser Gesellschaft üblichen anzugleichen. Und: Es mangelt gegenwärtig an geeigneten Strategien, um die Schulerfolge deutlich zu verbessern. (LAGA 2001: 19)

Das Papier stieß auf eine breite Zustimmung bei den bildungspolitischen Sprecherinnen und Sprechern aller Landtagsparteien, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, den Organisationen der Lehrkräfte oder dem Städtetag. Es motivierte auch dazu, auf die Suche nach den entscheidenden Schlussfolgerungen zu gehen für einen Befund, der von der PISA-Studie so eindrucksvoll untermauert wurde. Motor waren damals die RAA, was nicht verwundert, waren hier doch die alarmierenden Meldungen aus den Schulen nicht zu überhören.

Nach vielen Vorgesprächen und Kontakten fand vom 3.-5. Mai 2000 im Landesinstitut zu Soest eine Tagung statt, die sich als Auftakt verstand: „Deutsch als Zweitsprache – Bilanz und Perspektiven“. Ehemalige Fortbildungsleitende, Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamte, RAA-Mitarbeitende, Lehrpersonen und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler diskutierten miteinander und waren motiviert, an diesem für die Schulen so wichtigen Thema weiter-

zuarbeiten. Unmittelbar nach der Tagung wurde eine Kommission berufen, die nach Übereinkunft zwischen Schulministerium und Landesinstitut ein Konzept für eine landesweite Fortbildung erarbeiten und ein Fortbildungsnetzwerk koordinieren sollte. Aber dazu sollte es nicht kommen. Nach einem langen Hin und Her beschränkte sich die Kommission darauf, eine wenig interessante Broschüre zu erstellen, die in den Regalen der Lehrerzimmer verstaubte. Wir hatten die Schwierigkeiten unterschätzt.

- Wer sollte die Fortbildungen leiten? Ich besuchte damals in Düsseldorf, Köln, Herne, Dortmund, Leverkusen und Krefeld die alten Fortbildungsleiter der Maßnahme „Lehrerinnen und Lehrer ausländischer Schülerinnen und Schüler“, die ja in den 1980er Jahren aufwendig ausgebildet worden waren. Aber sie wollten nicht mehr: Die einen hatten Funktionsstellen übernommen, die anderen waren frustriert und in neuen Bereichen tätig, sie wollten sich nicht noch einmal in diesem Feld engagieren. Das alte Wissen war verloren, es musste ein neuer Anfang gemacht werden – aber wie?
- Mittlerweile war ein neues Fortbildungsverständnis entstanden, das sich an einem marktmäßigen Modell von Angebot und Nachfrage orientierte: Ein Angebot in Deutsch als Zweitsprache könne es nur geben, wenn die Schulen dies forderten, dies sei aber nicht der Fall. Ungeklärt blieb dabei allerdings, mit welchem Angebot man denn starten wollte, wenn die Schulen tatsächlich einmal nachfragen sollten. Und konnte es nicht sein, dass die Schulen deshalb nicht nachfragten, weil kein attraktives Angebot existierte? Was geschah eigentlich mit den Schulen, die keine Fortbildung nachfragten, aber einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund mit schlechten Abschlüssen hatten? Wer trug die Verantwortung für die schlechten Abschlüsse?
- Diese Konstellation war eine gute Begründung, sich nicht der Mühe zu unterziehen, eine zeitgemäße Fortbildung zu organisieren. Man konnte getrost nichts tun und dabei ein gutes Gewissen haben.

Dennoch gab es erste Aktivitäten, die von den RAA organisiert wurden. Zur didacta im Februar 2000 wurde die CD-ROM „Fit für Deutsch“ vorgestellt, die eine schnelle Hilfe für den Unterricht sein sollte: Materialien für den Unterricht und die Zusammenarbeit mit den Eltern, ein Lexikon mit Grundbegriffen, ein Kurs zum Selbststudium zum Thema Fachsprache, eine Erlass-Sammlung und eine kommentierte Darstellung typischer Lernsituationen aus dem Unterricht. Die unter der Leitung von Sabine Repkewitz-Salomon erstellte CD war ein Renner, innerhalb weniger Wochen wurden mehrere Tausend Exemplare angefordert, die Veranstaltungen zur Präsentation waren gut besucht. Dies interpretierten wir als Beweis, dass die Schulen auf Hilfe beim sprachlichen Lernen warteten. Auf dieser Grundlage startete zu Beginn des Schuljahres 2000/01 in Herne eine einjährige Fortbildung mit den Klassenlehrkräften des 5. Jahrgangs aller Hauptschulen, die von meinem Kollegen Ludger Reiberg und mir geleitet wurde und ein Modell auch für andere Kommunen sein sollte.

Bei den regelmäßigen RAA-Treffen und auf zwei kleineren Konferenzen mit externen Expertinnen gab es eine intensive Debatte über diese Maßnahmen. Bei aller Anerkennung war die Unzufriedenheit groß und berechtigt. Es ging vor allem um zwei Fragen:

- Der didaktische und methodische Ansatz für das Sprachlernen schien wenig ausgereift. Es wurde eine Vielzahl von Methoden und Materialien für den Unterricht vorgestellt, die aber

wenig miteinander verbunden waren und denen eine gemeinsame theoretische Grundlage fehlte. Beim grammatischen Lernen ließ sich der Vorwurf des „pattern drill“ nicht vermeiden. Wichtig waren vor allem die Hinweise der Hagener Wissenschaftlerin Gerlind Belke (Universität Dortmund) auf der Konferenz über die CD-ROM.

- Die Fortbildungsteilnehmenden sollten an ihrer Schule als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für das sprachliche Lernen wirken. Aber wie sollte diese Multiplikation an der Schule genau erfolgen? Wie konnte eine erfolgreiche Fortbildung für Lehrkräfte aussehen, die die Entwicklung der gesamten Schule im Blick hatte?

Wir wollten damals angesichts der Alltagserfahrungen der Schulen, die in den RAA gesammelt wurden, und der Ergebnisse der ersten PISA-Studie eine Soforthilfe organisieren. Dieser Gedanke war richtig, er wurde auch begierig aufgegriffen. Aber wir brauchten mehr Unterstützung, um ein schlüssiges Konzept zu entwickeln. Das sollte an der Bezirksregierung Köln gelingen.

DemeK in der Primarstufe

Im Februar 2002 beauftragte der zuständige Dezernent der Bezirksregierung Köln, Dr. Helmut Bürvenich, drei Personen mit der Aufgabe, entsprechende Konzepte für das sprachliche Lernen an den Schulen zu erarbeiten und umzusetzen. Daraus sollte sich im Laufe der Zeit die Arbeitsstelle Migration entwickeln. Rosella Benati, Metin Çetin und ich nahmen damals die Arbeit auf. Entscheidend wurde unsere Zusammenarbeit mit Gerlind Belke. Ich hatte sie auf Anregung der Kölner Uni-Dozentin Gesa Siebert-Ott kennengelernt. Gerlind Belke hatte in den 1990er Jahren ähnliche Erfahrungen wie wir gemacht und beklagte das mangelnde Interesse an der Entwicklung einer Didaktik des Deutschlernens unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit und sich daraus ergebender Angebote in der Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen- und Lehrern. Im Soester Landesinstitut galt sie als „persona non grata“: Ihre Auffassungen zu einem gezielten Erwerb der konzeptionellen Schriftlichkeit seien völlig veraltet und nichts anderes als längst überwundener „pattern drill“. Zu den Soester Veranstaltungen war sie jahrelang nicht eingeladen worden. Sie hatte sich aber dadurch nicht beirren lassen und in ihren Veranstaltungen an der Universität Dortmund didaktische Grundlagen und entsprechende Materialien erarbeitet. 1996 erschien die Materialsammlung „Das Rumpelfax“ (Belke/Geck 2015), 2003 ihre Grundlegung eines Deutschunterrichts in mehrsprachigen Klassen „Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung“ (Belke 2003). Ihre Erfahrungen basierten auf jahrelangen Unterrichtserfahrungen an Dortmunder Grundschulen, die sie mit ihren Studierenden in Praktika erworben hatte und von denen eine umfangreiche Sammlung mit Videomitschnitten zeugte.

Rosella Benati und ich verbrachten viele Stunden in Gerlind Belkes Arbeitszimmer, in denen sie uns mit Engelsgeduld mit ihren Überlegungen vertraut machte. Wir waren mehr und mehr davon überzeugt, dass wir es mit einem Konzept zu tun hatten, das auf die neue Realität an den Schulen mit ihren Chancen und Nöten Antworten gab: Die Existenz mehrsprachiger Klassen. Besonders wichtig schienen uns folgende Gedanken zu sein:

- Gerlind Belke war von der Notwendigkeit einer Didaktik der Mehrsprachigkeit überzeugt,

die sowohl das Deutschlernen als auch die Klärung der Rolle der nicht deutschen Muttersprachen und des Muttersprachlichen Unterrichts beim Sprachenlernen umfasste. Dies unterstützte auch unsere Bemühungen um das koordinierte zweisprachige Lernen in der Grundschule in sog. KOALA²- und bilingualen Klassen.

- Ihre Überlegungen zielten auf das sprachliche Lernen im Regelunterricht ab, das die Bedürfnisse aller Kinder berücksichtigte, seien sie deutscher oder nicht deutscher Muttersprache. Dieser integrierte Ansatz aus Deutsch als Muttersprache, Zweit- und Fremdsprache schuf endlich die Möglichkeit, eine isolierte Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung in gesonderten Förderstunden zu überwinden, die sich als wenig effektiv erwiesen hatte.
- Das Verständnis von Poesie und Kinderliteratur als wichtigstes Medium der Sprachvermittlung machte es möglich, die Sprache in den Mittelpunkt zu rücken und den Erwerb sprachlicher Normen und Kreativität miteinander zu verbinden.
- Gerlind Belke untersuchte nicht nur den Spracherwerb der Kinder, sondern auch die Sprachvermittlung durch die Institution Schule. Dadurch wurden den Lehrkräften neue Handlungsmöglichkeiten für den Unterricht gegeben, die sie motivierten. Das ohnmächtige Gefühl, den Kindern etwas zu erklären, was sie trotz mehrfacher Wiederholungen nicht verstanden, konnte ersetzt werden durch gezielte Inputs im Unterricht, die auch bei den Kindern neue Impulse freisetzen.

Natürlich stützte sich DemeK auf viele weitere Anregungen und Überlegungen. Aber den didaktischen und methodischen Rahmen verdanken wir der Zusammenarbeit mit Gerlind Belke. Seit 2003 begleitete sie intensiv unsere Arbeit. Startschuss war eine zweitägige Fortbildung mit ihr im Oktober in Maria in der Aue, an der sich nach Verabredungen mit den zuständigen Schulämtern zukünftige Fortbildungstrainerinnen und -trainer aus Köln, Bonn und dem Kreis Aachen beteiligten. Weitere Veranstaltungen dieser Art sollten folgen. Zwischen diesen Seminaren begannen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer im eigenen Unterricht in der Grundschule Erfahrungen mit der generativen Textproduktion zu sammeln. Dabei zeigte sich schnell, dass die Kinder die poetischen Texte gerne aufgriffen und unbefangener kreativ veränderten als die Lehrkräfte. Besonders Monika Lüth und Silvia Beu gelang es, die Anregungen Gerlind Belkes auf den Unterrichtsalltag anzuwenden und auch weiterzuentwickeln, vor allem im Bereich der mündlichen Textproduktion, den Chunks. Eine spezielle Berühmtheit erlangte in diesem Zusammenhang das kreative Umgehen mit dem Kindersatz „Kann ich Klo?“. Nach kurzer Zeit zeigte sich, dass wir im Unterricht eine Fülle von geeigneten Texten brauchten. Von besonderer Bedeutung war deshalb die Veröffentlichung einer Sammlung von poetischen Texten mit einem Kommentarband durch Gerlind Belke 2007 (vgl. Belke 2012a, Belke 2012b), einer Fundgrube für alle Gelegenheiten. Sie hatte seit vielen Jahren nach geeigneten Texten Ausschau gehalten und sie zusammengestellt. Motiviert durch unsere Erfahrungen im Unterrichtsalltag vervollständigte sie die Sammlung, kommentierte jeden einzelnen Text und legte nun die Veröffentlichung vor. Auf dieser Grundlage entstanden nach und nach eigene Textsammlungen der Bezirksregierung Köln, in denen vor allem der Einsatz im Unterricht ausführlich beschrieben wurde.

² KOALA steht für Koordinierte Alphabetisierung und koordiniertes Lernen.

Wir hatten zu Beginn mit den Schulämtern besprochen, dass sich aus diesen Aktivitäten Fortbildungsangebote entwickeln sollten. Sie sollten auf den Unterrichtsalltag bezogen sein und die ganze Schule in den Blick nehmen. Dazu kamen uns die Erfahrungen aus dem Modellprojekt „Selbstständige Schule“ (2001-2008) zugute, für das in der Bezirksregierung Köln ebenfalls Dr. Bürvenich verantwortlich war. Hier gab es ein umfangreiches Angebot zum Methodentraining, das sich anfangs an den Überlegungen von Heinz Klippert orientierte, der auch die erste Trainergeneration selber ausbildete. Wir waren in der glücklichen Lage, diese Erfahrungen kennenzulernen und auf unsere Bedingungen anzuwenden:

- Die Fortbildung richtete sich nicht an einzelne Lehrerinnen und Lehrer, sondern an das ganze Kollegium, weil das sprachliche Lernen Aufgabe des gesamten Regelunterrichts war;
- Grundlage war ein Vertrag zwischen Schulamt und Schule, in dem die gegenseitigen Rechte und Pflichten zusammengefasst wurden. Dazu gehörte auch die Pflicht zur Teilnahme und zu Unterrichtsversuchen aufseiten der Schulen;
- die Fortbildungen zogen sich über einen längeren Zeitraum hinweg mit der Abfolge: Input in der Fortbildung – Experimente im eigenen Unterricht – Reflexion der Erfahrungen in der Fortbildung – neuer Input. Dieses „Sandwichprinzip“ (Wahl 2013) garantierte ein Verfahren, das sich eng an den Anforderungen des Unterrichtsalltages orientierte.

Im Laufe der Jahre entstanden zusätzlich die jährlichen Schulleitungskonferenzen der DemeK-Schulen zu Fragen der Schulentwicklung, die besondere Ausstattung der DemeK-Schulen durch zusätzliche Lehrerinnen- und Lehrerstunden aus den Integrationsstellen und die verbindliche Benennung einer/eines Sprachbeauftragten an den Schulen, die für die Umsetzung z. B. von DemeK an der eigenen Schule verantwortlich waren.

Für die Durchführung der Fortbildungen waren die Trainerinnen und Trainer verantwortlich, die als Gruppe von der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln betreut wurden. Die Mitglieder der ersten Trainerinnen- und Trainergruppe sollen hier besonders erwähnt werden, weil sie ins kalte Wasser geworfen wurden und den Grundstein legten für ein Programm, das im weiteren Verlauf zigfach umgearbeitet, neugefasst und erweitert wurde. Deshalb war die Arbeit von Silvia Beu (die später als Ausbildungstrainerin neue Trainerinnen und Trainer ausbildete), Ingrid Amlinger, Claudia Friebe, Birgit Niederle, Barbara Verbücheln, Uli Becker und Jörg Milbradt besonders aufwendig und wichtig.

DemeK in der Sekundarstufe

DemeK war zunächst als Unterrichts- und Fortbildungskonzept für die Primarstufe entstanden. Bei der Übertragung auf die Sekundarstufe ergab sich eine Reihe neuer Fragen: Lässt sich die generative Textproduktion auch in den Klassen 5 und 6 durchführen oder sind die Texte allzu sehr abgestimmt auf jüngere Kinder? Wie kann angesichts des ausgeprägten Fachunterrichts das gesamte sprachliche Lernen in das Konzept eingebunden werden? Wie kann die langjährige Tradition eines zusätzlichen Förderunterrichts an den Haupt- und Gesamtschulen in dem Konzept berücksichtigt werden, das ja gerade auf den Regelunterricht abzielt? Wie muss ein Fortbildungsprogramm für die Sekundarstufe aussehen, das in der Perspektive die gesamte Schule umfasst?

Wir brauchten die Erfahrung mehrerer Jahre, um all diese Fragen befriedigend zu beantworten. Was uns besonders motivierte, war die Erkenntnis, dass die generative Textproduktion auch in den Klassen 5-7 von den Schülerinnen und Schülern begeistert aufgegriffen wurde. Es kam offensichtlich auf die Auswahl altersgerechter Texte an (von denen sich viele in Gerlind Belkes Sammlung befanden), aber auch „typische Grundschultexte“ konnten zumindest in der Klasse 5 problemlos eingesetzt werden. Zu unserer Verblüffung langweilten sich die Kinder nicht mit dem berühmten „Froschtext“: „Denkt euch nur, der Frosch ist krank ...“ Wir konnten deshalb enorm von den Erfahrungen in der Primarstufe profitieren. Ich erinnere mich gut an einen Unterrichtsbesuch zum Generativen Schreiben in einer Kölner Hauptschule. Mühelos konnten die Schülerinnen und Schüler der Klasse 5 den Basistext auswendig sprechen, wo sie doch angeblich ein Gedächtnis wie ein Sieb besaßen, und anschließend ihre eigenen Texte fast fehlerlos verfassen, ein ganz neues Erlebnis. Derartige Erfahrungen konnten nicht nur den Schülerinnen und Schülern neue Lernmotivation geben, sondern auch den Lehrkräften neuen Mut.

Meine letzten Zweifel überwand ich, als wir erste Erfahrungen mit Gymnasien sammeln konnten. Zunächst hatten wir nur mit Haupt- und Gesamtschulen zusammengearbeitet. Im Rahmen des Stadtentwicklungsprogramms Mülheim 2020 hatten wir es seit 2012 erstmals auch mit Gymnasien in Köln-Mülheim zu tun, die sich zum DemeK-Qualifikationskurs anmeldeten. Es zeigte sich, dass auch viele Gymnasien eine sprachlich sehr heterogene Schülerinnen- und Schülerschaft besitzen und nach neuen Wegen im sprachlichen Lernen suchten. Eine teilnehmende Lehrerin berichtete mir, dass ihre Deutschklasse eine deutlich bessere Klassenarbeit zum Thema „Tierbeschreibung“ geschrieben habe – nach einer Vorbereitung mit den Methoden des Generativen Schreibens. DemeK ist ein Programm, das allen Schülerinnen und Schülern nutzt, unabhängig von ihren Sprachständen in der deutschen Sprache.

Schwieriger war es, ein geeignetes Fortbildungsformat zu finden, hier mussten wir viel experimentieren. Zunächst boten wir seit 2003 den Lehrkräften der Klassen 5 und 6 zwei andert-halbtägige „Kompaktseminare“ zum Deutsch- und Fachunterricht an, nach einigen Jahren ergänzt durch ein halbtägiges Reflexionsseminar zu den Erfahrungen aus dem eigenen Unterricht. Obwohl die Teilnahme an den Kompaktseminaren sehr rege war, blieben die Ergebnisse unbefriedigend, weil der für Fortbildungen notwendige Lernprozess aus Input, Unterrichtserfahrung, Reflexion und neuem Input auf diese Weise nicht gewährleistet werden konnte. Die Gefahr bestand, dass die generative Textproduktion nicht Alltag im Unterricht wurde, sondern lediglich ein Highlight blieb nach einer als motivierend erlebten Fortbildung. Deshalb entwickelten wir das Konzept weiter zum DemeK-Qualifikationskurs, der sich über zwei Jahre erstreckt und durch die Abfolge von Seminaren und Unterrichtsbesuchen den Ansprüchen gerecht wird. Der erste Kurs wurde im November 2010 gestartet. Mit dem Fortbildungskonzept ging es wie in der Grundschule: Es wurde zigfach umgearbeitet und präzisiert, einer Aufgabe, der sich vor allem die ersten Trainerinnen und Trainer widmen mussten: Marita Bongartz, Katharina Ernst, Christian Greiner, Lisa Hessler, Andre Lammers, Susanne Oberdrevermann, Marika Prandl-May, Christiane Wengmann und Barbara Ziebell.

Ein Ausblick

Lange Zeit haben wir über den Namen des neuen Konzepts diskutiert. Die Wahl fiel schließlich auf „Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen“ mit dem Kürzel DemeK, weil es uns um ein integriertes Konzept für alle Kinder in mehrsprachigen Klassen ging und nicht um ein „Migrantenprogramm“ mit speziellen Förderstunden in Deutsch als Zweitsprache. Wir wollten uns an der Realität der Klassenzimmer in NRW orientieren. Außerdem schwingt in dem Kürzel auch die Mehrsprachigkeit als weitere Realität mit: „demek“ ist ein türkisches Verb mit der Bedeutung von „sprechen“. Damit ist zugleich der Hinweis verbunden auf die Bedeutung von Sprache als Mittel der Kommunikation. Ein einfacher Name also mit vielen Ansprüchen. Mittlerweile ist DemeK bei der Schulaufsicht und vielen Schulen anerkannt, in vielen Klassen wird nach diesem Konzept gearbeitet. Unter dem DemeK-Dach hat sich ein großes didaktisches und methodisches Wissen angehäuft, das viel Raum lässt auch für die jeweilige Lehrerinnen- und Lehrerpersönlichkeit. Für mich, der ich nur noch von außen die Entwicklung beobachte, bleiben aber offene Fragen, wie es bei einem schulischen Konzept auch gar nicht anders sein kann:

DemeK wirkt nur, wenn es als „Gesamtpaket“ mit all seinen Methoden eingesetzt wird. Wenn man lediglich einzelne Elemente isoliert herausgreift, z. B. die Artikelsensibilisierung, aber auf die generative Textproduktion verzichtet und ansonsten den Unterricht orientiert an einer Didaktik, die sich an einer Schülerinnen- und Schülerschaft mit Deutsch als Muttersprache ausrichtet, wird man wenig Erfolg haben. Die Bedürfnisse vieler Kinder bleiben dann unberücksichtigt. Diese Erkenntnis muss in der Schulentwicklung und in der begleitenden Lehrkräftefortbildung berücksichtigt werden. Es werden an dieser Stelle aber auch schwerwiegende Versäumnisse der herrschenden Didaktik des sprachlichen Lernens deutlich. Diese muss endlich die neue Realität in unseren Klassen zur Kenntnis nehmen, sie darf sich nicht mehr an der völlig überholten Vorstellung einsprachiger Lerngruppen orientieren. Wir brauchen eine breite didaktische Debatte, die durch DemeK sehr befruchtet werden kann.

DemeK muss sich als Teil einer Didaktik der Mehrsprachigkeit verstehen, die nicht nur den schriftsprachlichen Ausbau der deutschen Sprache umfasst (als Erst- oder Zweitsprache), sondern auch die Entwicklung der Migrantinnen- und Migrantensprachen (als Erst- oder Fremdsprache). Dabei geht es sowohl um die Wertschätzung und das lustvolle Umgehen mit den Migrantinnen- und Migrantensprachen, wie es die ausgezeichneten Materialien zur „Lebendigen Mehrsprachigkeit“ in der Grundschule mit ihren Abzählreimen, Zungenbrechern oder Liedern vorsehen, als auch um das koordinierte zweisprachige Lernen in den KOALA- und bilingualen Klassen der Grundschule und den Unterricht in der „Muttersprache anstelle einer 2. Fremdsprache“ bis zum Abitur in den Sekundarstufen. Ein derartiges Verständnis ergibt sich auch aus dem NRW-Schulgesetz (2012), das in § 2 „Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule“ folgende Grundsätze aufstellt:

Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler.

Auch die Mehrsprachigkeit gehört zu der neuen Realität in den NRW-Klassenzimmern. Wenn sich die Schulen ihr öffnen, dann geben sie den mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, ihre große Stärke in den schulischen Alltag einzubringen, und verbessern ihre Lernchancen. Sie schaffen zugleich den nur mit der deutschen Sprache aufwachsenden Kinder und Jugendlichen neue Chancen, eine frühe Fremdsprache zu erlernen. In Zeiten der Globalisierung ist es klug, diesen großen Reichtum nicht einfach unbeachtet zu lassen.

Es ist zu hoffen, dass DemeK nicht nur eine Kölner Besonderheit bleibt, sondern die didaktische Diskussion zum Sprachenlernen insgesamt anregt.

Literatur

Belke, Gerlind; Geck, Martin (2015): Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht. Handreichungen für den Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen (mit CD). 5. korr. Auflage. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 3. korr. Auflage. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2012a): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. 3. korr. Auflage. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2012b): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar. 3. korr. Auflage. Baltmannsweiler.

Jaitner, Thomas; Kaunus, Wolfgang (1994): „Biographie und Interkulturelles Lernen“. In: Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik. Arbeitshilfen für die politische Bildung. Red. v. Verena Artz und Will Cremer. Bonn, S. 199-201.

LAGA (2001): „Integration konkret: Die Schulerfolge von Migranten verbessern!“ In: PISA macht alle wach! Die Schulerfolge von Migranten verbessern! Bildungspolitische Position der LAGA NRW. Dezember 2001. Hg. v. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen. URL: http://www.laga-nrw.on.spirito.de/data/pisa_macht_alle_wach.pdf [Abruf: 24.12.2016].

Schulgesetz NRW. URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [Abruf: 24.11.2016].

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Abruf: 24.11.2016].

Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten: Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.

3. Gerlind Belke: Vom Nutzen der Praxis für die Theorie: „Generatives Schreiben“ im Kontext sprachdidaktischer, pädagogischer und linguistischer Theorien der vergangenen Jahrzehnte

1. Fehlentwicklungen aufgrund mangelnder Koordination von Theorie und Praxis

Als vor über 50 Jahren die Kinder der Arbeitsmigrantinnen und -migranten in unseren Schulen auftauchten und zunächst in separaten Klassen unterrichtet wurden, fühlten sich die Fremdsprachendidaktikerinnen und -didaktiker zuständig und plädierten für „audiolinguale Vorschaltkurse“ mit der Priorität der mündlichen Sprachbeherrschung (unter bewusster Ausklammerung der Schriftsprache), weil man der Ansicht war, dass das Sprechen wichtiger sei und das Schreiben möglicherweise eine Überforderung für „Gastarbeiterkinder“ bedeute. Das führte dann beim medialen Schriftspracherwerb zu systematischen Fehlentwicklungen, die von den zuständigen Didaktikerinnen und Didaktikern meist nicht als Folge ihrer eigenen didaktischen Weichenstellung wahrgenommen wurden. Die folgende schriftsprachliche Äußerung stammt von einem Seiteneinsteiger, d.h. einem Schüler, der bereits in seiner Heimat lesen und schreiben gelernt hatte und erst im fortgeschrittenen Alter in die Bundesrepublik kam:

(1) „bitienitşuldigenzi dasihnitşıraybenkan“ (9. Sch.)

[bitte entschuldigen Sie, dass ich nicht schreiben kann.]

Wie kommt es zu dieser Äußerung? Der Schreiber ist nach seiner Übersiedlung nach Deutschland zunächst in eine Vorbereitungsklasse eingeschult worden. Beim mündlichen Erwerb des Deutschen war er so erfolgreich, dass er in eine deutsche Regelklasse wechseln durfte, wo von ihm erwartet wurde, dass er schreiben konnte. Bei der Verschriftlichung seiner mündlich völlig korrekten Äußerung greift der „Seiteneinsteiger“ auf seine im Türkischen erworbenen Schreib- und Hörgewohnheiten zurück und überträgt sie auf das Deutsche. Diese Übertragung leistet er erstaunlich systematisch:

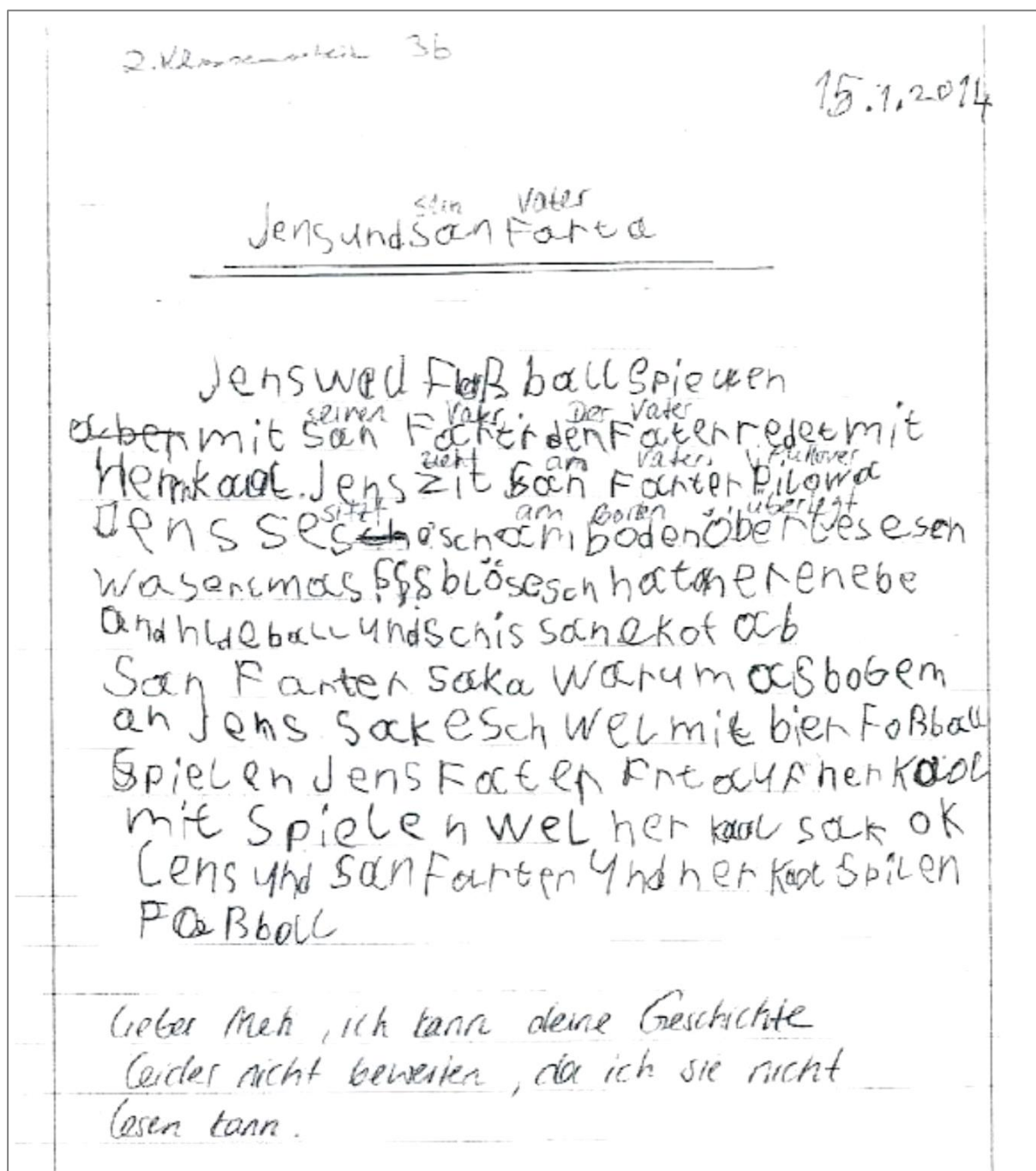
- Da im Türkischen anlautend keine Doppelkonsonanz möglich ist, fügt er bei aufeinander folgenden Konsonanten einen Sprossvokal ein (<entşuldigenzi>, <şırayben>).
- Die Phoneme /j/, /z/, /a/ gibt er durch die dafür im Türkischen vorgesehenen Grapheme <ş>, <z>, <ay>, wieder, das /ç/ durch das Graphem <h>.

Diese Schriftprobe wird in einem Aufsatz über „Analphabetismus in der zweiten Generation der Arbeitsmigranten“ zitiert und dort wie folgt kommentiert:

„Dieser Schüler wird vermutlich kein Legastheniker gewesen sein, sicher war er nicht geistig behindert, aber er hat die Kulturtechniken dennoch nicht gelernt. Er ist ein Beispiel dafür, daß der Schulbesuch dann nicht ausreicht, das Lesen und Schreiben zu erlernen, wenn nicht Lebensgeschichte und aktuelle Lebenswirklichkeit eines Schülers Grundlage für weiterführende Lernprozesse sind.“ (Schmidtke 1981: 71)

Solche Fehleinschätzungen sind leider bis heute nicht auszuschließen. Wenn es um Sprachprobleme von Kindern von Eingewanderten und Geflüchteten geht, neigt man allzu schnell dazu, die „soziokulturellen Bedingungen“ für Defizite verantwortlich zu machen, die – wie in diesem Fall – darauf zurückzuführen sind, dass man den Kindern wohl das Sprechen, nicht aber das Schreiben in der deutschen Sprache vermittelt hat.

2016 wird in der FRANKFURTER ALLGEMEINEN unter der Überschrift „Schulanfang in einem neuen Land. Warum der hohe Flüchtlingsanteil zu einem anderen Lese- und Schreibunterricht führen müsste“ der folgende Schülertext abgedruckt:



Im Gegensatz zu dem „Gastarbeiterkind“ in den 1980er Jahren hat das „Flüchtlingskind“ offensichtlich keinen gezielten Deutschunterricht erhalten und kann deshalb beim freien Schreiben nicht auf mündlich verständliche Äußerungen zum selbst gewählten Thema „Jens will Fußballspielen“ (Jens will Fußball spielen) zurückgreifen. Es geht also nicht nur um die fragwürdige Methode des „Schreibens nach dem Hören“, wie die Kommentatorin zu diesem Text, eine Dozentin für Allgemeine Grundschulpädagogik und -didaktik, anmerkt (vgl. Schröder 2016), sondern um die fehlende Verknüpfung von Sprach- und Schriftspracherwerb. Die Lehrerin praktiziert einen schreiorientierten Unterricht, in dem Kinder vor allem viel „frei“ schreiben sollen – egal wie fehlerhaft die Texte ausfallen. Zum Konzept *Lesen durch Schreiben*

gehört „Fehlertoleranz“ und Verzicht auf einen systematischen Leseunterricht. Dieses „Lesen ohne Fibeltrott“ setzte sich in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung an den Hochschulen ausgerechnet in den 1980er Jahren durch, als die Kinder der sog. „Gastarbeitergeneration“ in Regelklassen eingeschult wurden. Der für die **Muttersprachendidaktik** entwickelte „Spracherfahrungsansatz“ wurde geradezu als Dogma gelehrt und verdrängte die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Leselehrmethoden, die als überholt und autoritär abgelehnt wurden. Mit der Individualisierung des Unterrichts, der Arbeit mit gezielten, auf einzelne Schülerinnen und Schüler abgestimmten Übungsangeboten vorwiegend auf der Laut/Buchstaben- und Wortebene verschwand die traditionelle Fibel und damit ein erstes Textrepertoire mit kleinen Geschichten, Kinderreimen, Kinderliedern. Durch die Betonung der Eigenständigkeit des Kindes beim Schriftspracherwerb (Lesen durch Schreiben, „Freies Schreiben“ von Anfang an mithilfe von Anlauttabellen) wurde die bisher vorherrschende **Vermittlungsperspektive** beim Erstlesen auf die **Erwerbsperspektive** verlagert und das bedeutet im Extremfall, dass Kinder in einer Sprache, die sie nicht als Muttersprache erworben haben und die ihnen auch niemand vermittelt hat, Texte schreiben dürfen, die die Lehrkräfte nicht lesen können.

Mit der Verlagerung der Perspektive von der Vermittlung auf den Erwerb wurde auch die Verantwortung für den Lernerfolg auf die Lernenden bzw. deren Eltern übertragen. Die mangelnde Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit führte in der Praxis dazu, von „natürlichen Aneignungsprozessen“ nicht nur beim *Spracherwerb*, sondern auch beim *Schrifterwerb* auszugehen.

Für die Lehrerinnen- und Lehrerschaft hatte die Modellierung des Schrifterwerbs als quasi natürlicher Prozess eine große Faszination, weil sie die Lehrkraft an entscheidender Stelle entlastet: Ein Kind, das nicht schreiben lernt und das nicht von selber richtiges Deutsch lernt, kann es auch durch schulische Unterweisung nicht lernen. Diese Kapitulation der für sprachliches Lernen zuständigen Fachdidaktik vor der mit globalen und pauschalen Begriffen argumentierenden Pädagogik war besonders kontraproduktiv für Kinder mit geringer sprachlicher Förderung im Elternhaus. Die soziale Herkunft und die Mehrsprachigkeit wurden – das zeigen alle PISA-Studien – zu Risikofaktoren.

Angesichts der herausragenden Bedeutung schriftsprachlicher Fähigkeiten für die kognitive Entwicklung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler überrascht es, dass der Zusammenhang von Sprach- und Schriftvermittlung unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit in der Didaktik der vergangenen Jahrzehnte selten thematisiert wird. Wie lernen Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, lesen und schreiben? In welcher der beteiligten Sprachen sollten sie alphabetisiert werden? Können sie schriftsprachliche Fähigkeiten in einer Sprache erwerben, die sie mündlich noch nicht oder nur unzureichend beherrschen? Womit müssen wir rechnen, wenn sie bereits in ihrer Muttersprache lesen und schreiben gelernt haben und diese Fähigkeiten für das Schreiben in ihrer Zweitsprache nutzen? Wie kann man die Alphabetisierung in der Landessprache Deutsch mit der gezielten Sprachvermittlung verbinden? Um diese Fragen zu beantworten, bedurfte es der interdisziplinären Zusammenarbeit der für die Alphabetisierung zuständigen Grundschuldidaktik mit der Zweit- und Fremdsprachendidaktik.

2. Institutionelle Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit

Die Notwendigkeit, die traditionellen Didaktiken *Deutsch als Muttersprache* und *Deutsch als Fremdsprache* zusammenzuführen, ergab sich spätestens Anfang der 1980er Jahre, als zweisprachig aufwachsende Kinder in Regelklassen eingeschult wurden. Der damals für den gemeinsamen Unterricht von Pädagoginnen und Pädagogen entwickelten „Interkulturellen Erziehung“ fehlte die sprachdidaktische Grundlage (vgl. Kap. 2). Vor diesem Hintergrund entstand das „Generative Schreiben“ als methodische Grundlage einer integrativen Didaktik, die einen für DaM- und DaZ-Kinder gleichermaßen nützlichen und attraktiven Deutschunterricht ermöglichen sollte. Die institutionellen Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines solchen Konzepts waren an den damaligen Pädagogischen Hochschulen sehr günstig. In den wöchentlich stattfindenden fachdidaktischen Tagespraktika konnten die in der Aufbruchstimmung der 1970er und 1980er Jahre entwickelten didaktischen Neuansätze (z. B. Projektunterricht, Lesen durch Schreiben, Individualisierung, Freies Schreiben) in der Praxis erprobt und zusammen mit den Lehrkräften der Praktikumsklassen weiterentwickelt und an die sich wandelnde Schülerinnen- und Schülerschaft angepasst werden. Die Lehrenden an den Hochschulen mussten sich mit den Konsequenzen ihrer Theorien in der Praxis auseinandersetzen und Konzepte für den Umgang mit vielsprachigen Lerngruppen entwickeln und die Lehrerinnen und Lehrer an den Praktikumsschulen waren auf Hinweise und Anregungen aus der Theorie angewiesen, insbesondere zum Thema „Erwerb und Vermittlung einer Zweitsprache“. Aufgabe der Seminare an den Hochschulen war es, die in unterschiedlichen Kontexten und Traditionen entwickelten sprachdidaktischen Ansätze im Hinblick auf eine mehrsprachige Schülerinnen- und Schülerschaft zusammenzuführen. Aus der Erprobung der in diesen Seminaren entwickelten Konzepte und Ideen in den fachdidaktischen Tagespraktika ergaben sich meist neue Fragestellungen und Probleme, die in weiterführenden Seminaren aufgegriffen wurden.

2.1 Gezielte Sprachvermittlung im Anfangsunterricht zum Lesen und Schreiben

In einem Seminar „Schrifterwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit“ wurden verschiedene Erstlesemethoden mit didaktischen Theorien zum Anfangsunterricht in einer Fremdsprache verglichen und auf dieser Basis entwickelten die Teilnehmenden des anschließenden Tagespraktikums ihre Unterrichtsstunden. Es zeigte sich, dass die damalige Generation der Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Handwerk noch von der Pike auf gelernt hatte und über viel Erfahrungswissen mit unterschiedlichen Erstlesemethoden, Schreiblehrgängen und Fibeln verfügte, durchaus aufgeschlossen war für die Öffnung ihres Unterrichts und die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse insbesondere der mehrsprachigen Kinder. Sie waren in der Lage, die von den Studierenden entwickelten Unterrichtsideen aufzugreifen und ihren Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben mit der gezielten Sprachvermittlung zu verbinden. Dabei erwies sich der produktive Umgang mit ästhetischen Texten, vor allem mit „elementarer Literatur“, Sprachspielen, Kinderliedern und Kinderreimen, als besonders erfolgreich. Denn der spielerische Umgang mit Sprache, mit leicht lesbaren und deshalb verständlichen Kurztexten hat in den Fibeln und Lesebüchern für die Grundschule eine lange Tradition. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht zeigte sich, dass elementare Literatur eine

hervorragende Grundlage für die implizite Vermittlung sprachlicher Strukturen ist, weil in diesen Texten die für die Vermittlung der Zweitsprache unerlässlichen Wiederholungen und Abwandlungen sprachlicher Muster ästhetisch motiviert sind.

2.2 Freies Schreiben und der Erwerb konzeptioneller Schriftsprachlichkeit

Die Alphabetisierung in der Landessprache Deutsch durch die damals noch vorherrschenden integrativen synthetisch-ganzheitlichen Erstlesemethoden und damit der mediale Schrift-erwerb auch in einer wenig vertrauten Sprache verlief nach Auffassung der Praktikumslehrkräfte relativ problemlos. Die eigentlich schwierige Phase für alle Kinder, insbesondere für Kinder mit DaZ, beginne mit dem Übergang vom reproduktiven zum produktiven, eigenständigen Schreiben, also damals mit dem Beginn des „Aufsatzunterrichts“ im 3. Schuljahr.

Um empirische Grundlagen zum Schriftspracherwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit zu gewinnen, erprobten wir in einem Praktikum zum Thema „Wir schreiben ein Buch über verschiedene Länder“ die damals propagierte Methode zum „Freien Schreiben“ (Schreiben lernt man durch Schreiben) in einer vielsprachigen Regelklasse (drei Kinder mit DaM und 20 Kinder mit acht verschiedenen Herkunftssprachen). In einem Begleitseminar zum Praktikum wurden die praktischen Erfahrungen und die entstandenen Schülerinnen- und Schülertexte ausgewertet. Im Hinblick auf die Beantwortung der Frage: „Was lernen die Kinder durch die Motivation bzw. den Zwang zum Schreiben in einer nicht oder nur unzureichend beherrschten Sprache „von selber“, in welcher Weise können und müssen wir in diese Spracherwerbsprozesse eingreifen?“ zeigten sich die folgenden Ergebnisse (vgl. dazu die ausführliche Dokumentation dieses Projekts in Belke 1990):

1. Einerseits waren die zwei- und mehrsprachig aufwachsenden Kinder in vieler Hinsicht ihren einsprachigen deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern überlegen. Aufgrund der Vielfalt der Themen und interkulturellen Erfahrungen, die sie einbringen konnten, waren ihre Texte länger und komplexer als die der deutschen Kinder. Ihre in der Erstsprache erworbenen Erzählfähigkeiten konnten sie auch in der noch unvollkommen beherrschten Zweitsprache nutzen und trotz geringer Deutschkenntnisse beim freien Schreiben die Fähigkeit entwickeln, eigene Texte zu schreiben.
2. Andererseits hatten sie mit der Rechtschreibung und Grammatik, also Bereichen, für die die Schule die Verantwortung trägt, gravierende Probleme. Der Versuch der Studierenden, die Spontanschreibungen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die geplante Veröffentlichung in korrektes Schriftdeutsch zu übersetzen, erwies sich als sehr problematisch, weil dadurch die Authentizität und die Poesie der Kindertexte zerstört wurde, die darin bestand, dass die DaZ-Kinder in ihrer Lernerinnen- und Lerner Sprache (Interlanguage) interessante Geschichten erzählen konnten.
3. Die Kinder entwickelten verschiedene Strategien, um ihre sprachlichen Defizite zu kompensieren: Vor allem malten sie wunderschöne Bilder, um die Dinge mitzuteilen, für die ihnen die sprachlichen Mittel fehlten. Eine weitere Strategie bestand darin, für ihre Texte Reihungen von Satzmustern zu nutzen. Ein als richtig eingeschätzter Satzbauplan wurde immer wieder abgewandelt und für die eigenen Ausdrucksbedürfnisse genutzt (vgl. dazu die „chunks“ in der Fremdsprachendidaktik).

4. Es zeigte sich, dass eine frühe kindgemäße Bewusstmachung möglicher Fehlerquellen beim Schrifterwerb in der Zweitsprache durchaus erfolgreich sein kann: Bei den Texten türkischer Schülerinnen und Schüler gab es keine Sprossvokale, was möglicherweise darauf zurückzuführen war, dass sie in der Alphabetisierungsphase als „Mogelbuchstaben“ thematisiert worden waren. Es kamen nur wenige schwache Verbformen bei starken Verben vor, ein Phänomen, das bis in die Sekundarstufen in vielsprachigen Klassen auch bei deutschen Lernenden häufig anzutreffen ist. Auch das war möglicherweise eine Folge eines gezielten Inputs in der Alphabetisierungsphase: Die Studierenden hatten im Rahmen eines Praktikums Lieder und Kinderverse gesammelt und z. T. selbst entwickelt, um den Erwerb Stammformen starker Verben zu unterstützen (z. B. das „Zirkuslied“ und die „Zaubersprüche zu den starken Verben“).

3. Konsequenzen aus den Erfahrungen mit dem „Freien Schreiben“

Auf der Basis der Erfahrungen mit dem „Freien Schreiben“ in einer vielsprachigen Klasse entwickelten wir in einem weiterführenden fachdidaktischen Seminar Kriterien für eine Schreibdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen:

- Die Tatsache, dass auch Kinder mit geringen sprachlichen Voraussetzungen die Fähigkeit entwickeln, eigene Texte zu schreiben, spricht für die These „Schreiben lernt man durch Schreiben“. Allerdings sollte man sich im Interesse der Kinder nicht darauf verlassen, dass sich schriftsprachliche Korrektheit irgendwann von selber einstellt, zumal die Gefahr besteht, dass das freie Schreiben in einer unzureichend beherrschten Sprache buchstäblich zu einer Festschreibung (Fossilierung) der Lernerinnen- und Lerner Sprache führen kann.
- Die im Grundschulalter offenbar sehr ausgeprägte Schreibmotivation sollte deshalb genutzt werden, um die für das freie Schreiben erforderlichen Kulturtechniken systematisch zu vermitteln. Der Schreibunterricht muss gerade im Hinblick auf vielsprachige Lerngruppen Arrangements anbieten, die entdeckendes Lernen von Grammatik- und Rechtschreibregeln und damit den impliziten Erwerb dieser Regeln ermöglichen. Solche Verfahren haben in fremdsprachendidaktischen Übungen eine lange Tradition und ermöglichen auch Kindern mit geringen Deutschkenntnissen die Produktion sprachlich korrekter Texte; allerdings konnten die damals im Hinblick auf Sprachlabors entwickelten „pattern-drill“-Methoden, die sich an der Alltagssprache orientieren, weder den deutschsprachigen Kindern noch den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache zugemutet werden, da Letztere die kommunikativ-funktionale Nutzung ihrer Zweitsprache nolens volens von selbst lernen, wenn auch nicht vollständig und korrekt.
- Deshalb griffen wir im Hinblick auf die systematische implizite Vermittlung sprachlicher Strukturen auf Sprachspiele, Kinderreime und Kinderlieder zurück, die sich schon in der Alphabetisierungsphase als sehr nützlich erwiesen hatten: Aufgrund von Reim und Rhythmus gehen sie leicht „ins Ohr“ und die für den Erwerb der Schriftsprache wichtigen Funktionswörter und Endungen können nicht – wie in der rein kommunikativ-funktionalen Alltagssprache – weggelassen werden. Die in fremdsprachlichen Übungen notwendigen Wiederholungen und Variationen der Textvorlage durch Substitutionen und Transformationen gehören zum kindlichen Sprachspiel auch außerhalb der Schule.

In interdisziplinären Lehrveranstaltungen mit Literatur- und Musikdidaktikerinnen und -didaktikern wurde der Ansatz aufgegriffen (Belke/Lypp 1985a und b und Belke/Geck 1996) und von Studierenden und vielen Lehrerinnen und Lehrern in Praktika erprobt. Auf diese Weise ist das 1996 erstmals bei Cornelsen erschienene RUMPELFAX entstanden. Die Rumpelfaxlieder wurden in einem Praktikum in einer sog. „Auffangklasse“ mit Flüchtlingen aus dem Bosnienkrieg, Spätausgesiedelten aus Russland und Polen erprobt. Es zeigte sich, dass auch Seiteneinsteigende ohne Deutschkenntnisse die Chance nutzten auf der Basis einprägsamer Texte *eigene* Texte zu generieren, eigene Strophen zu erfinden, sie zu singen und aufzuschreiben.

Die an den Praktika und Seminaren beteiligten Lehrkräfte und Studierende griffen den Ansatz auf und so wurde das „Generative Schreiben“ bekannt. Das führte zu zahlreichen Anfragen zu schulinternen Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen, Vorträgen und Workshops in den RAA. Die für die Ausbildung von Lehrkräften zuständigen Institutionen, die Unis und die Studienseminare dagegen nahmen den Ansatz nicht zur Kenntnis oder lehnten ihn als veraltet ab. Sie betrachteten das Generative Schreiben als „pattern drill“ (vgl. Kap. 2). Die Literaturdidaktikerinnen und -didaktiker vermuteten einen „Missbrauch“ poetischer Texte für sprachliches Lernen. Die gezielte Sprachvermittlung und die Orientierung an schriftsprachlichen Normen passten nicht so recht zu den pädagogischen, sprachdidaktischen und linguistischen Theorien der 1990er Jahre.

4. Das hierarchische Verhältnis von Theorie und Praxis muss durchlässig sein!

Trotz der zahlreichen Tagungen und Fortbildungen, trotz FörMig (**F**örderung von Kindern und Jugendlichen mit **M**igrationshintergrund) und BISS (**B**ildung durch **S**prache und **S**chrift), der kaum noch überschaubaren Fülle an Publikationen und Programmen zur „Interkulturellen Erziehung“ und zu „Deutsch als Zweitsprache“ in den vergangenen Jahrzehnten fehlt ein verbindlicher Rahmen für die Entwicklung eines Konzepts für den Deutschunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Die Ausgliederung von DaZ/DaF in Forschung und Lehre, in den Richtlinien und nicht zuletzt in den Lehrmaterialien führt dazu, dass sich der traditionell muttersprachlich orientierte Deutschunterricht seiner Verantwortung für die gezielte Sprachvermittlung entzieht. Die für den muttersprachlichen Unterricht konzipierten Sprachbücher sind im Hinblick auf mehrsprachige Kinder vielfach unbrauchbar, ja kontraproduktiv. Einen Lehrbuchtyp für den gemeinsamen Deutschunterricht DaM und DaZ gibt es nicht.

All das liegt nicht zuletzt an der Dominanz der Theorie und der Theoretikerinnen und Theoretiker, die schon immer einen höheren Status hatten als die Praxis und die Praktikerinnen und Praktiker. Die an sich erfreuliche Akademisierung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung hat zu einer Spezialisierung geführt, die den Blick auf einen in der Praxis unerlässlichen ganzheitlichen Ansatz verstellt, die Zusammenführung von Literatur- und Sprachunterricht, DaM und DaZ im Regelunterricht, Sprach- und Schrifterwerb, Grammatikunterricht und Textproduktion. Das Erfahrungswissen vieler Generationen von Lehrerinnen und Lehrern wurde vielfach als „didaktisches Brauchtum“ abgetan, ohne zu prüfen, welches „Brauchtum“ sinnvoll und welches angesichts neuerer theoretischer Erkenntnisse weniger sinnvoll ist. Von den Praktikerinnen und Praktikern erwartet man, dass sie sich an den jeweils aktuellen

pädagogischen, sprachdidaktischen und linguistischen Theorien orientieren und die Theoretikerinnen und Theoretiker versäumten es, die Relevanz ihrer Forschungsansätze im Hinblick auf die schulische Realität zu reflektieren.

Selbst Theorien, die nicht in die jeweils angesagten Theoriekonzepte passten, wurden ignoriert oder abgelehnt. Bereits in den 1980er Jahren hatte Harald Weinrich, erster Lehrstuhlinhaber für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in der Bundesrepublik, auf die ästhetische Funktion von Sprache bei der institutionellen Sprachvermittlung in sprachlich heterogenen Lerngruppen hingewiesen:

Ich glaube, es läßt sich nicht übersehen, daß der Sprachunterricht in eben dem Maße, wie er gesteuert vorangeht, entweder der metasprachlichen oder der ästhetischen Funktion der Sprache begegnet. Er begegnet der metasprachlichen Funktion, wenn er ganz theoretisch konzipiert ist, was nur bei ganz wenigen Adressaten möglich und empfehlenswert ist. Wenn der Sprachunterricht sich hingegen an solche Adressaten wendet, die an einen analytischen Umgang mit Sprache nicht gewöhnt sind, (...) dann läuft der Sprachunterricht mit Notwendigkeit der ästhetischen Funktion von Sprache entgegen und erhält auf diese Weise selber eine ästhetische Dimension. (Weinrich 1988: 236)

Dass diese Einsicht weitgehend folgenlos geblieben ist, hat verschiedene Gründe:

1. Durch die Auseinanderentwicklung der Bezugswissenschaften Linguistik auf der einen und Literaturwissenschaft auf der anderen Seite ist die ganzheitliche Begründung des Faches Deutsch verlorengegangen.
2. In der Linguistik dominiert bis heute die Pragmatik und damit die kommunikativ-funktionale Sprachverwendung im Alltag. Die traditionelle Rolle der Literatur beim Ausbau schriftsprachlicher Fähigkeiten und beim Erwerb von Literalität ist in Vergessenheit geraten.
3. Durch die Kompetenzorientierung ist der Umgang mit literarischen Texten in eine randständige Position geraten. Das hat auch negative Auswirkungen auf die Sprachvermittlung. Die systematische Vertiefung der Lesekompetenz und die Vermittlung der „Bildungssprache“ gelten zwar inzwischen als übergeordnete Ziele des Deutschunterrichts; allerdings geht es dabei vorwiegend um Sachtexte. Insbesondere in mehrsprachigen Lerngruppen gelten literarische Texte vielfach als Luxus, auf den man besonders in den Lehrmaterialien zugunsten der Alltagssprache verzichtet. Selbst in den Richtlinien für den muttersprachlichen Unterricht der Primarstufe verbirgt sich der Umgang mit Literatur hinter „Maßnahmen zur Lese- und Sprachförderung“ (vgl. dazu auch die BISS-Expertise von Schneider et al. 2012).
4. Die Spezialisierung auch innerhalb der Linguistik, z. B. die Fokussierung auf Mündlichkeit, hatte gravierende Folgen für den Erwerb und die Förderung schriftsprachlicher Fähigkeiten. Die Erzählforschung konzentriert sich bis heute auf den *Erwerb* von *Erzählfähigkeiten* und empfiehlt textlose Bilderbücher, um die Erzählkompetenz in mehrsprachigen Lerngruppen zu fördern. Ganze Klassensätze von Schülerinnen- und Schülertexten werden publiziert, um zu demonstrieren, dass auch Kinder mit geringen Deutschkenntnissen schöne Geschichten erzählen können. Wie die für die mediale und konzeptionelle Schrift-

sprachlichkeit erforderlichen sprachlichen Mittel, z. B. die Nominalflexion und die Orthographie erworben werden sollen, bleibt offen (vgl. dazu Wieler 2015). Zuständig dafür ist der Grammatik- bzw. Rechtschreibunterricht.

5. Die Zusammenführung der unterschiedlichen Neuansätze in einem ganzheitlichen Unterrichtskonzept wird an die Lehrkräfte vor Ort delegiert. Durch die Trennung der freien Textproduktion vom Rechtschreib- und Grammatikunterricht ist keineswegs gewährleistet, dass die mit Rechtschreibprogrammen trainierten Schreibfähigkeiten auch bei der Produktion freier Texte eingesetzt werden. Für DaZ-Kinder kommt erschwerend hinzu, dass es im muttersprachlichen Grammatikunterricht nach wie vor um die Vermittlung einer grammatischen *Terminologie* geht, nicht um gezielte Übungen zur impliziten Förderung des sprachlichen *Könnens* als Voraussetzung für die geforderte „Reflexion über Sprache“.¹

Spätestens mit dem PISA-Schock wurde deutlich, dass die Verlagerung der Lehrerinnen- und Lehrerbildung von den Pädagogischen Hochschulen an die Unis nicht zu der gewünschten Professionalisierung beigetragen hatte. Die dort in linguistischen Einführungen und Seminaren vermittelten Theorien wurden in der Praxis entweder ignoriert, weil den Studierenden die Relevanz für den Sprachunterricht nicht vermittelt wurde, oder sie wurden unbesehen und pauschal übernommen, wie z. B. der feste Glaube daran, dass alle Kinder die Landessprache Deutsch und die Schriftsprache irgendwie von selber lernen. Nur vor diesem Hintergrund ist verständlich, dass eine Lehrerin einem Flüchtlingskind zumutet, einen freien Text zu schreiben, und den Schreiber, der sich bemüht, in einer fast unbekannten Sprache einen relativ langen Text zu schreiben, dafür verantwortlich macht, dass sie den Text nicht lesen kann. Das wäre keiner Laiin/keinem Laien eingefallen. In diesem Fall hat eine unzureichend rezipierte Theorie den gesunden Menschenverstand blockiert und den Blick auf die Realität verstellt.

5. DemeK: Von der Praxis zur Theorie und von der Theorie zur Praxis

Bis heute ist es den für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zuständigen Hochschulen und Studienseminaren nicht gelungen, den Studierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern Konzepte für den Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft anzubieten. Deshalb verlagerte sich die praxisorientierte Konzeptentwicklung notgedrungen in die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildungen. Mit DemeK entwickelte sich ein Fortbildungsformat, in dem das Spannungsverhältnis von Theorie und Praxis kreativ genutzt wurde. Das „Sandwichprinzip“ (am Unterrichtsalltag orientierter theoretischer Input – Experimente im eigenen Unterricht – Reflexion der dabei gemachten Erfahrungen – neuer Input) ermöglichte es, verschiedene Theorien und Modelle zusammenzuführen und im Hinblick auf unterschiedliche Schultypen und Lernsituationen zu modifizieren und zu ergänzen (vgl. Kap. 2). Das für die Primarstufe entwickelte Generative Schreiben als methodische Grundlage des Deutschunterrichts in mehrsprachigen Lerngruppen wurde auch in den Sekundarstufen erprobt und

¹ In einem „Arbeitsblatt“ aus dem Jahr 2014 mit der Aufforderung „Schreibe auf, wie du nach dem Prädikat fragst“ schreibt ein Schüler „darf ich bitte denn Prädikat haben“. Unter der Überschrift „Sportarten“ sollen die Schüler das Prädikat unterstreichen und zu den flektierten Formen *sie springt, er schlägt* die „Grundform“ ergänzen (vgl. Haueis 2016: 167 f.).

dadurch weiterentwickelt. Das Ineinandergreifen von Seminaren, Unterrichtserfahrung und Unterrichtsbesuchen ermöglichte die ständige Rückkoppelung von Theorie und Praxis und damit die nötige Flexibilität bei der Nutzung theoretischer Ansätze für unterschiedliche Herausforderungen im Unterrichtsalltag.

Das DemeK-Konzept hat sich als „work-in-progress“ über viele Jahre entwickelt. Es wäre zu wünschen, dass die dabei gewonnenen und in der Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln dokumentierten Erfahrungen auch in den für die grundständige Lehrerinnen- und Lehrerbildung und den für Schulentwicklung zuständigen Institutionen aufgegriffen würden. Die bisherigen Beiträge fassen komplexe Forschungsergebnisse in übersichtlicher Form so zusammen, dass die Lesenden die Relevanz der Theorien für ihren Schulalltag erkennen und nutzen können.² In der Praxis entwickelte Unterrichtsmodelle und die dazugehörigen Materialien werden in Verbindung mit der zugrunde liegenden Theorie präsentiert.³ Der Erwerb der Alltagssprache neu zugewanderter Kinder wird mit DemeK-Methoden (Grammatiksensibilisierung und Artikelplakate) verknüpft und damit der spontane situations- und kommunikationsorientierte Spracherwerb mit der systematischen Sprachvermittlung (vgl. Heinrichs 2016).

Im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Deutschdidaktik und die Konzeption neuer Lehrbuchtypen sind in den DemeK-Materialien wichtige Vorarbeiten geleistet worden (z. B. die mit der Artikelsensibilisierung verbundene farbliche Kennzeichnung der Nominalgruppen). Das ist wichtig für die neuerdings betonte Förderung der „Bildungssprache“, die in den vergangenen Jahrzehnten vielfach als „bildungsbürgerlich“ diskreditiert wurde, weil sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bis heute eher für „authentische“ (Schrift-)Sprache interessieren (vgl. dazu Marossek 2016).

Aktuelle sprachdidaktische Entwicklungen, z. B. die Kompetenzorientierung und die Förderung der „Bildungssprache“ im Fachunterricht, werden in den DemeK-Materialien aufgegriffen und mit dem „Generativen Schreiben“ verbunden (vgl. dazu DemeK-Themenheft 1: BESCHREIBEN und 2: BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN). In die Unterrichtsreihen werden erfreulicherweise auch poetische Texte integriert, z. B. Rilkes „Panther“. An vielen eindrucksvollen Beispielen demonstrieren die DemeK-Materialien, dass literarische Texte der Sprachdidaktik ein vielschichtiges Potential für eine integrative Didaktik der Mehrsprachigkeit bieten:

- Der Umgang mit literarischen Texten ist für alle Kinder attraktiv und sinnvoll!
- Literatur lenkt die Aufmerksamkeit auf die Sprache selbst, also dahin, wo wir Sprachlehrkräfte sie haben wollen.

² Vgl. dazu als ein Beispiel unter vielen Silvia Dahmen (2016), die komplexe Grundlagen zur Phonetik/Phonologie und zu Graphem-Phonem-Korrespondenzen so dargestellt, dass die damit verbundenen Übungen im Unterricht aufgegriffen werden können. Dieser Beitrag gehört in jede linguistische Einführung für angehende Lehrkräfte.

³ Der Beitrag von Weinrich/Altınay (2016): „Erzählen(lernen) in der Vorbereitungsklasse“ zeigt, dass schon Nullanfängerinnen und -anfänger erzählen können, wenn man Adjektive als erste Wörter in der Vorbereitungsklasse eingeführt und dadurch die Wortschatzerweiterung mit dem Erzählen verbindet.

- Fiktionalität erlaubt einen freieren Umgang mit sprachlichen Strukturen und ist für Kinder attraktiver als die platte Reproduktion der Alltagsrealität.
- In literarischen Texten sind die für sprachliches Lernen unerlässlichen Wiederholungsstrukturen ästhetisch legitimiert.

Die zunehmende Tendenz, die Sprachförderung in den Fachunterricht zu verlagern, ist aus grundlegenden pädagogischen und kulturellen Erwägungen nicht unproblematisch. Denn zum einen ist und bleibt der Sprach- und Literaturunterricht für die „Bildungssprache“ zuständig. Das schließt einen „sprachsensiblen“ Unterricht in den übrigen Fächern keineswegs aus. Zum anderen besteht die Gefahr, dass Sprache auf ihre Funktionalität und Effizienz im Hinblick auf die Bedürfnisse einer Industrie- und Datengesellschaft reduziert wird. Das unterläuft die humanen Grundlagen unserer Gesellschaft. Es ist überaus wichtig, die ästhetische Funktion der Sprache einzubeziehen und den Kindern und Jugendlichen Freiräume für Fantasie, Spiele, Kreativität, Poesie und Musik zu eröffnen.

Literatur

Belke, Gerlind (1990): „Empirie und Didaktik: Schrifterwerb und Schreibenlehren in einer multinationalen Regelklasse“. In: Schreiben – Schreiben in der Schule. Hg. v. Jürgen Baumann und Otto Ludwig. In: Germanistische Linguistik 104-105. Hg. v. Forschungsinstitut für deutsche Sprache. Hildesheim/Zürich/New York, S. 91-108.

Belke, Gerlind; Lypp, Maria (1985a): „Kinderliteratur im Unterricht ‚Deutsch als Zweitsprache‘“. In: Informationen Jugendliteratur und Medien. Heft 5. Hg. v. Malte Dahrendorf. S. 82-96.

Belke, Gerlind; Lypp, Maria (1985b): „Poetische Texte im Zweitsprachenunterricht der Primarstufe“. In: Zielsprache Deutsch. 5/1985. S. 30-40.

Belke, Gerlind; Geck, Martin (1996): Das Rumpelfax. Singen, Spielen, Üben im Grammatikunterricht für deutsche und ausländische Kinder. Berlin (spätere Auflagen Baltmannsweiler).

Dahmen, Silvia (2016): „Schriftspracherwerb und Aussprache“. In: Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Petra Heinrichs. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 1. Köln, S. 82-95.

DemeK-Themenheft 1: BESCHREIBEN am Beispiel der Tierbeschreibung. Erarbeitet und hg. v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs, Christiane Wengmann und Alexandra Zepter. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2015.

DemeK-Themenheft 2: BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs, Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2016.

Haueis, Eduard (2016): Ausbau von sprachlichen Potenzialen. Sozio- und Ontogenese in einer didaktischen Perspektive. Duisburg.

Heinrichs, Petra (Hg.) (2016): Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 1. Köln.

Marossek, Diana (2016): „Kommst du Bahnhof oder hast du Auto? Warum wir reden, wie wir neuerdings reden“. Berlin.

Schmidtke, Hans-Peter (1981): „Analphabetismus in der zweiten Generation der Arbeitsmigranten“. In: Für ein Recht auf Lesen. Alphabetismus in der Bundesrepublik Deutschland. Hg. v. Frank Drecoll und Ulrich Müller. Frankfurt a. M., S. 69-74.

Schneider, Wolfgang et al. (2012): Expertise „Bildung durch Sprache und Schrift (BiSS)“ (Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung). URL: <http://www.biss-sprachbildung.de/pdf/BiSS-Expertise.pdf> [Abruf: 16.03.2017]

Schröder, Agi (2016): „Schulanfang in einem neuen Land. Warum der hohe Flüchtlingsanteil zu einem anderen Lese- und Schreibunterricht führen müsste“. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung. Nr. 222. 22.9.2016, S. 6.

Wieler, Petra (2015): „Gespräche und Geschichten mehrsprachiger Grundschulkinder zu einem Bilderbuch ohne Text. Literarisches Lernen und der Erwerb schriftsprachlicher Textualität“. In: Sprache erleben und lernen mit Kinder und Jugendliteratur I. Theorien, Modelle und Perspektiven für den Deutsch als Zweitsprachenunterricht. Hg. v. Ulrike Ender (= Kinder- und Jugendliteratur im Sprachenunterricht, Bd. 1.). Wien. S. 119-142.

Weinrich, Harald (1988): „Von der Langeweile des Sprachunterrichts“. In: Wege der Sprachkultur. Hg. v. Harald Weinrich. München, S. 221-245.

Weinrich, Lotte; Altınay, Lale (2016): „Erzählen (lernen) in der Vorbereitungsklasse“. In: Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Petra Heinrichs. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 1. Köln, S. 57-74.

UNTERRICHTSPRAXIS

4. Barbara Ziebell und Susanne Oberdrevermann:

Das geht ins Ohr!

Chunks – oder wie es zum Ohrwurm-Lernen bei DemeK und QuisS kam

*Sprache im Unterricht ist wie ein Werkzeug,
das man gebraucht, während man es noch schmiedet.
(Wolfgang Butzkamm)*

Zu den Wurzeln von DemeK und QuisS

- Warum wurde das *Chunklernen* zu einem der zentralen methodischen Bausteine des Erfolgsmodells DemeK?
- Warum ist diese Methode sowohl bei den Lehrenden als auch bei Schülerinnen und Schülern so beliebt?

Die DemeK-Prinzipien und DemeK-Methoden und damit auch das Chunklernen sind sicher auch deshalb so erfolgreich, weil sie nicht fernab des Unterrichts entwickelt und von oben nach unten verordnet wurden. Vielmehr entstand in dem Kontext an der Bezirksregierung Köln, den Thomas Jaitner in seinem Beitrag (vgl. Kap. 2) beschrieben hat, ein interdisziplinäres Team – mit Expertise im System und dem externen Blick darauf – dessen Vision davon geprägt war, eine Veränderung der Unterrichtspraxis von unten zu erwirken. Die Autorinnen, Barbara Ziebell und Susanne Oberdrevermann, verfügten über DaF-Studienabschlüsse und langjährige Praxiserfahrungen als DaF-Lehrkräfte und Fortbildnerinnen an Universitäten und Goethe-Instituten im In- und Ausland. Aus den 1970er und 1980er Jahren brachten sie DaZ-Erfahrungen mit den damaligen sog. Gastarbeiterkindern und der Ausländerpädagogik mit. Seit 2002 waren sie im Kompetenzzentrum Sprachförderung, dem Vorläufer des ZMI (Zentrum für Mehrsprachigkeit) tätig und arbeiteten hier eng mit den von der Bezirksregierung begleiteten engagierten Lehrerinnen und Lehrern zusammen. Die DemeK-Unterrichtsmethoden wurden hier zunächst für den eigenen Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen der Sekundarstufe I konzipiert, erprobt und immer weiter entwickelt, wobei neben der Innensicht und dem unmittelbaren Praxisbezug immer auch der fachdidaktische Blick von außen einbezogen wurde. Die Zusammenarbeit war auf allen Ebenen durch Handlungsforschung/Aktionsforschung gekennzeichnet, dem Lernen aus der Praxis für die Praxis (Altrichter/Posch 2007: 13). Parallel zu den DemeK-Unterrichtsmethoden wurden ein entsprechendes Fortbildungskonzept für die Sekundarstufe I und Leitlinien erfolgreicher Lehrerfortbildung (Ziebell 2006: 34 f.) entwickelt.

Dieser Artikel beschreibt die Entstehungsgeschichte und den theoretischen Hintergrund des Chunklernens und gibt dann einen Überblick zur Übungstypologie des DemeK-Chunklernens mit anschaulichen Beispielen aus der Unterrichtspraxis der Sekundarstufe I.

Was ist eigentlich ein *Chunk*?

Der Begriff lässt sich mit Brocken, Batzen, Klotz, Klumpen, aber auch Datenblock und großes Stück übersetzen. Er wird im Bereich der Sprachverarbeitung erstmalig in den Forschungen von George A. Miller an der Harvard Universität erwähnt, der in den 1950er Jahren im Bereich der informationstheoretischen Psychologie über *Einheiten der Informationsverarbeitung* forschte (Miller 1956). Nach Miller entlasten diese gebündelten Einheiten – Chunks – den Arbeitsspeicher, unser Kurzzeitgedächtnis, und erweitern dadurch die Gedächtnisspanne. Informationen werden gewissermaßen so *portioniert*, dass sie im Kurzzeitgedächtnis gut verarbeitet werden können. Jedes menschliche Gehirn nutzt diese Lern- und Verarbeitungsstrategie mehr oder weniger permanent. Wir können gar nicht anders lernen, als Informationsportionen – Chunks – zu verarbeiten!

Warum ein englischer Begriff?

Der Terminus *Chunk* taucht zunächst in der angelsächsischen Fremdsprachendidaktik auf und wurde im Englischunterricht methodisch-didaktisch umgesetzt. Brigitte Handwerker sieht den Begriff als „Einheit der Gedächtnisorganisation“ (Handwerker 2008: 51) und seitdem hat er Eingang in die deutsche sprachwissenschaftliche Fachliteratur gefunden. Vermutlich ist es bei dem englischen Begriff geblieben, da die deutschen Synonyme nicht so eingängig sind und zu sperrig klingen. Im Bereich der Fremd- und Zweitsprachenlehr- und -lernforschung hat Karin Aguado seit 2009 maßgeblich zu Chunks publiziert.

Chunks in der Muttersprache

Hinsichtlich des Spracherwerbs und -gebrauchs geht es bei Chunks um fest gefügte Einheiten, wie z. B. „Arm in Arm gehen, einen Spaziergang machen, die Nase rümpfen, mit freundlichen Grüßen, etwas in Angriff nehmen, je länger ..., desto ...“ Kompetente Sprecherinnen und Sprecher haben unzählige Wortverbindungen erworben und nutzen sie kontinuierlich. Aguado spricht von sprachlichen Chunks als *Fertigstücken* und zählt zu diesen neben häufig auftretenden Wortverbindungen, sprachlichen Routineformeln, Ausdrücken zur Gesprächsgliederung („ach so, ich verstehe, okay“) und idiomatischen Wendungen auch grammatische Strukturen, wie z. B.: „mit dem Auto, mit der Bahn, auf dem Sofa, ans Meer, vor einem Jahr, seit einer Woche, telefonieren mit, sich verlieben in, sich erinnern an“. Ferner zählt sie auch Satzmuster dazu: „Wie heißt du?, Was machen wir?, Morgen gehe ich ..., Hast du gesehen, dass ..., Ich komme, weil ...“ (Aguado 2015).

Chunks sind rekurrente, vorgefertigte und einen Bedeutungs- oder Situationsbezug aufweisende komplexe Sequenzen, die den Status von Wahrnehmungs- und Gedächtniseinheiten haben und nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern wie ein einzelnes Element verarbeitet werden. Die hohe Geschwindigkeit, mit der kompetente Sprecherinnen und Sprecher normalerweise sprechen und verstehen, wäre nicht erklärbar, wenn nicht ein erheblicher Anteil des Verarbeitungsprozesses auf Automatismen beruhen würde. (Aguado 2016: 30 f.)

Chunks und implizites Wissen der Lehrkräfte

Das Auswählen und der begründete Einsatz relevanter Chunks funktioniert nur, wenn sich der analytische Blick der Lehrkräfte auf die eigene Sprache geschärft hat. Denn Lehrkräfte deutscher Muttersprache, die zudem durch die muttersprachliche Fachdidaktik geprägt sind, haben das Regelsystem der eigenen Muttersprache als *Grammatik im Kopf*. Dazu gehört, dass Muttersprachlerinnen und Muttersprachler zum Beispiel mühelos richtig formulieren „Der Hund springt auf *die* Mauer und läuft auf *der* Mauer herum“, ohne die grammatische Regel zu den Wechselprepositionen kennen zu müssen. In Kinderliedern wie „Auf der Mauer, auf der Lauer ...“ findet sich diese Struktur und prägt sich als Sprachmuster ein, ohne dass Kinder über die Veränderung des weiblichen Artikels von *die* zu *der* nachgedacht hätten. Für DaZ-Lernende stellt dies jedoch eine große Schwierigkeit dar.

Für einen derart analytisch-distanzierten Blick auf die sprachlichen Strukturen und für die Regeln der eigenen Sprache müssen Lehrkräfte in Fortbildungen zunächst sensibilisiert werden. Auch die für DaF-Lehrende selbstverständliche Kompetenz, das eigene Regelsystem der Sprache beschreiben und implizit lehren zu können, muss erworben und trainiert werden. Um dies zu erreichen, entwickelten wir für die Fortbildungen zu den Schwierigkeiten der deutschen Sprache *Grammatikstationen*. Wir kontrastieren bei diesem Lernen an Stationen das implizite Grammatikwissen der Lehrkräfte mit dem grammatischen Regelsystem (Genus/ Adjektivflexion/Wortbildung/Verben/Präpositionen/Passiv etc.) und regen so zu forschendem Lernen für Unterrichtszwecke an. W. Barth und R. Schwermer stellten für die Fachsprache Deutsch bereits 1987 eine *Fachsprachen-Hitliste* zusammen, die auf der Wort- und Satzebene die typischen Probleme in Fachtexten thematisiert und die wir als Grundlage für die aktuelle Liste der Stolpersteine des Deutschen auf der Wort-, Satz- und Textebene verwenden. Grammatikstationen und Stolpersteine kennzeichnen auch heute noch die Fortbildungen und zeigen, dass wir damals an bereits weitaus früher entwickelte didaktische Materialien anknüpfen konnten.

Chunks in mehrsprachigen Klassen: Viele Beispiele – eine Regel

Wenn Schülerinnen und Schüler kompetent, also korrekt, idiomatisch und flüssig reden, dann kennen und nutzen sie Chunks automatisch. In *Chunk-Übungen* werden darum nicht einzelne Begriffe, sondern relevante, feste Wendungen, Wortverbindungen, Sprachformeln, Satzteile als Ganzes gelernt. Indem die Lernenden diese mehrmals spielerisch und lustvoll wiederholen und aktiv sprechen – möglichst mit selbst formulierten Varianten – bleiben ihnen diese „Sprachbrocken“ wie ein *Ohrwurm*¹ in Erinnerung. Damit ermöglicht das Chunklernen, methodisch-didaktisch bewusst arrangiert, das Abspeichern komplexer sprachlicher Strukturen im Langzeitgedächtnis. Dabei findet auch implizite Grammatikvermittlung statt, denn die im Chunk enthaltenen grammatischen Strukturen werden mit abgespeichert und bleiben als *Ohrwurm* mit im Gedächtnis. Deshalb sollte im Unterricht eine Vielzahl ähnlicher Sequenzen in bewusst machenden Übungen mit intensiven Wiederholungen und Phasen

¹ Das Deutschlernen mit Chunks als *Ohrwurm-Lernen* zu bezeichnen, geht auf die Idee von Barbara Ziebell zurück.

selbst entdeckenden Lernens durchgeführt werden (vgl. Aguado 2009). Hierdurch erhalten auch DaZ-Schülerinnen und Schüler eine Chance für die Entwicklung eines Sprachgefühls.

Die DemeK-Chunk-Übungen beinhalten darüber hinaus, wie im Praxisteil gezeigt wird, Originalität, Witz und viele Möglichkeiten für die Lernenden, ihre Phantasie und eigene Ideen einzubringen. Lücken können kreativ gefüllt, Satzanfänge mit eigenen Ideen vervollständigt werden. Das hebt sie deutlich von den meist sehr stupiden, einförmigen Drill-Übungen (Pattern Drills) mit überwiegend banalen Inhalten ab, die zur Zeit der Audio-Lingualen-Lehrmethode im fremdsprachlichen Unterricht in Sprachlaboren praktiziert wurden.

Chunk-Übungen in der Unterrichtspraxis von DemeK

Monika Lüth und ihre Kolleginnen erprobten und verankerten in der Primarstufe bereits vor 15 Jahren erfolgreich das *Mündliche Sprachspiel* (Lüth 2006). Wir hospitierten damals mit dem Projektteam des Kompetenzzentrums Sprachförderung in ihrem Unterricht und waren begeistert von der Dynamik und der Motivation, mit der sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Lehrkräfte diese Sprachspiele durchführten. Vertraut mit der schriftlichen generativen Textproduktion, dem Generativen Schreiben, von Gerlind Belke (vgl. Kap. 3), wollten wir diese mündliche Variante generativer Textproduktion dann auch für die Sekundarstufe adaptieren und weiterentwickeln, gestützt auf die oben beschriebenen Recherchen in der Fachliteratur. Zunächst hielten viele Lehrkräfte die DemeK-Methode des Generativen Schreibens lediglich für eine Variante des Verfassens von *Parallelgedichten*. Doch durch gezieltes, kleinschrittiges Vorgehen ermöglicht das Generative Schreiben intensives sprachliches Lernen und führt damit weit darüber hinaus. Das war uns auch für das Chunklernen wichtig, welches wir so konzipierten und ausbauten, dass dabei das gesamte Potenzial für sprachliches Lernen genutzt werden konnte. Auch dies unterscheidet das DemeK-Chunklernen von den Pattern Drills der Audio-Lingualen-Methode.

In den Erprobungen im Unterricht in der Sekundarstufe I, an Berufskollegs und später auch in den Vorbereitungsgruppen mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen wurde schnell deutlich, dass das Chunklernen auch hier als eine äußerst effektive und gleichzeitig motivierende und freudvolle Lernstrategie erlebt wird. Chunk-Übungen werden von Lernenden aller Altersgruppen als leicht eingängig empfunden, da sie an gehirngerechte, vertraute Formen des Lernens anknüpfen und viel Kreativität zulassen.

Über die Jahre entwickelten das DemeK-Team und die vielen DemeK-Kolleginnen und Kollegen zahlreiche Chunk-Übungen, die sich in der Praxis bewährt haben und die, in folgende Typologie eingeteilt, exemplarisch vorgestellt werden:

- Chunk-Runden
- Chunk-Dialoge
- Chunk-Rituale
- Chunk-Spiele
- Chunk-Raps

Chunk-Runden

Ein wichtiger Ausgangspunkt für Chunk-Übungen im Unterricht sind die Stolpersteine der deutschen Sprache² und die sprachlich noch nicht korrekten Äußerungen der Schülerinnen und Schüler, z. B.: „*Ich geh Kodi*“, „*Kann ich Toilette?*“, „*Brauche Taschentuch!*“, „*Gib Stift!*“, „*Ich spielen mit mein Handy*“, „*Das hat mir Interesse gemacht*“ etc.

Nach einem ressourcenorientierten Blick auf das, was die Lernenden bereits können, werden dann die noch fehlerhaften Teile als Ausgangspunkt genommen, um geeignete Chunk-Übungen zu entwickeln. Voraussetzung hierfür ist natürlich der bereits geschärfte analytische Blick der Lehrkräfte. Die vielfältigen methodisch-didaktischen Herangehensweisen werden im Folgenden anhand praktischer Unterrichtsbeispiele veranschaulicht.

Beispiel 1

Zu der fehlerhaften Schülerinnen- und Schüleräußerung: „*Ich geh Kodi*“³ wird zunächst die wünschenswerte Äußerung gesucht und formuliert: „*Ich gehe zu Kodi*“. Damit dieser Satz als *Ohrwurm* ins Ohr geht, also alle Lernenden das korrekte Sprachmuster möglichst häufig sprechen und hören, bietet ihnen die Lehrkraft Varianten des Satzes an, in denen sie etwas substituieren können.

Variante 1: „*Ich gehe ____ zu Kodi*.“ Die Lernenden können den Satz nun durch eine Zeitangabe erweitern: „*Ich gehe heute/immer/nie/jeden Freitag/um Mitternacht/nur Ostern zu Kodi*.“ Die Begriffe zu den Zeitangaben werden – wenn nötig, zum Beispiel in Sprachfördergruppen – vorher mit den Lernenden an der Tafel gesammelt oder auf Kärtchen vorgegeben. Jede Schülerin und jeder Schüler formuliert eine eigene Variante und spricht diese in einer Chunk-Runde, die durch die gesamte Lerngruppe geht. Die Lehrkraft besteht dabei jeweils auf der wörtlichen Wiederholung des vollständigen Sprachmusters.

Variante 2: Für eine weitere Chunk-Runde eignet sich dieselbe Lücke zum Einfügen von Personen, um den Chunk zu erweitern: „*Ich gehe mit Rovin/Rama/Rihanna/Helene Fischer/Ed Sheeran zu Kodi*.“ Hier werden die Präposition *mit* und Eigennamen ergänzt.

Variante 3: Das Verb „gehen“ soll durch eine andere Fortbewegungsart ersetzt werden: „*Ich laufe/springe/tanze/schwimme/fliege/hüpfe/humpele zu Kodi*.“

Als Möglichkeit für Binnendifferenzierung können sprachlich stärkere Lernende die Möglichkeiten auch kombinieren: „*Ich rase jeden Sonntag mit Ronaldo zu Kodi*“, „*Ich fliege nur Weihnachten mit Obama zu Kodi*“.

Je komischer und skurriler die Antworten sind, desto besser bleiben sie den Lernenden in Erinnerung, denn unser Gehirn liebt Komisches, Skurriles, Ungewöhnliches und hält es für *würdig*, es sich zu merken – je *merkwürdiger*, desto besser.

² İnci Dirim (2005: 1) versteht unter Stolpersteinen „Besonderheiten der deutschen Sprache, die erfahrungsgemäß Schülerinnen und Schülern beim Deutschlernen Schwierigkeiten bereiten können“.

³ Beliebter Diskountladen (KODI-Diskontläden GmbH)

Beispiel 2

Analog funktioniert der Umgang mit der fehlerhaften Schülerinnen- und Schüleräußerung: „Kann ich Toilette?“ Zu der wünschenswerten Äußerung „Darf ich bitte zur Toilette gehen?“ stehen als Chunk-Runde – progressiv aufbauend – die gleichen Formulierungsvarianten zu Verfügung: „Darf ich bitte um 23 Uhr/immer montags/mit Sara/mit Dennis/mit **meinem Handy**/mit **meiner Katze**/mit **meinen Freundinnen** zur Toilette flitzen/schleichen/rennen?“ oder auch: „Dürfen Ida und ich jetzt sofort mit **unseren Inlinern** zur Toilette rasen?“ Pro Chunk-Runde wird jedoch immer erst nur ein sprachliches Phänomen substituiert.

Die farbliche Markierung in diesem Beitrag erfolgt analog der Demek-Methode „Artikelsensibilisierung mit Farbgebung“ (vgl. Kap. 7). Nomen werden immer mit dem zugehörigen Genus eingeführt und zur visuellen Unterstützung einer Artikelfarbe zugeordnet: Maskulinum: **der** – **blau**,



Neutrum: **das** – **grün**, Femininum: **die** – **rot**, Plural: **die** – **braun**. In den Klassenräumen hängen entsprechend farbige Artikelplakate, auf denen nach Genus zugeordnete Nomen zum momentanen Themenbereich des Unterrichts gesammelt und die aktuellen Satzstrukturen mit dem entsprechenden Kasus visualisiert werden: Zum Beispiel: *Darf ich bitte mit **meinem Rucksack**/mit **meinem Skateboard**/mit **meiner Freundin**/mit **meinen Büchern** zur Toilette gehen?* Diese Lernplakate bieten den Schülerinnen und Schülern eine Orientierung für die Substitution eigener Nomen in den Chunk-Sätzen.

Beispiel 3

Statt der Schülerinnen- und Schüleräußerung: „Kann ich Taschentuch?“ wird „Darf ich bitte ein Taschentuch haben?“ gewünscht. Die Lernenden sollen in einer Chunk-Runde in diesem Satz das Nomen mithilfe der Artikelplakate substituieren, wodurch die Akkusativbildung implizit geübt wird.

S (1): „Darf ich bitte **einen Füller** haben?“

S (2): „Darf ich bitte **ein Blatt Papier** haben?“

S (3): „Darf ich bitte **eine Tintenpatrone** haben?“ etc.

Für die Binnendifferenzierung kann als Variation geübt werden: „Kannst du mir bitte **deinen Atlas**/**dein Geodreieck**/**deine Jacke** geben?“ oder mit Adjektivdeklinaton: „Kannst du mir bitte **deinen grünen**/**schönen**/**neuen Schirm** geben/leihen?“

Beispiel 4

Die Schülerinnen- und Schüleräußerung: „Ich spielen mit mein Handy“ wird korrigiert zu: „Ich spiele mit **meinem Handy**.“ Zu folgenden Ausgangssätzen „Am liebsten spiele (oder: verreise, tanze, bade, lerne, feiere, koche, telefoniere, schmuse, ...) ich mit ...“ werden Chunk-Runden durchgeführt, mit deren Hilfe sich den Schülerinnen und Schülern implizit die Inversion (das

Prädikat steht vor dem Subjekt) und den Dativ nach der Präposition *mit* einprägen. Hierfür werden zuvor mit den Lernenden wieder Artikelplakate oder Schüttelkästen⁴ erarbeitet:

mit dem/einem/ meinem	mit dem/einem/ meinem	mit der/einer/ meiner	mit den/meinen
Freund Hund PC ...	Handy Meerschweinchen Basketball-Team ...	Schwester Bundeskanzlerin Fußballmannschaft ...	Eltern Freundinnen Wellensittichen ...

Chunk-Runden sind immer eindeutig und prägnant und vermitteln die Sprache und grammatischen Strukturen implizit. Die Beispiele 1 bis 4 mit ihren Varianten geben einen Eindruck davon, wie Lehrkräfte Chunk-Runden sprachlich progressiv gestalten können, von einfach zu immer komplexer. Das sprachlich Schwierige bleibt stets unverändert, damit die Lernenden diese Struktur so häufig wie möglich sprechen und hören können, immer wieder neu und motivierend durch ihre eigenen leicht zu bildenden, kreativen und gern auch *merkwürdigen* Variationen.

Die für den Unterricht ausgewählten Chunks betreffen den mündlichen Sprachgebrauch, basieren jedoch auf konzeptioneller Schriftlichkeit und die Vermittlung der Bildungssprache, die eine Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Schullaufbahn ist. Auch im Fachunterricht und in höheren Klassenstufen sind Chunk-Übungen sehr hilfreich. Ein Beispiel sind die schwierigen Funktionsverbgefüge (z. B. „Nahrung besteht aus, Äcker werden bestellt, Anklage wird erhoben, etwas wird in Angriff/Anspruch/Besitz/Betrieb/Kauf genommen, etwas/jemand gerät in Brand/Gefahr/Verdacht/Vergessenheit/Schwierigkeiten/außer Kontrolle“ etc.). Hierzu ein Beispiel zu der fehlerhaften Äußerung „*Das hat mir Interesse gemacht.*“, für die die Nomen-Verb-Verbindung *Interesse/Neugierde wecken* gebraucht wird: „Wer (oder was) hat *dein Interesse* oder *deine Neugierde* geweckt? Warum?“ „*Der neue Lehrer/das Theaterstück/die Diskussion/deine Erzählung* etc. hat *mein Interesse/meine Neugierde* geweckt, weil ...“

Chunk-Dialoge

Besonders beliebt bei Schülerinnen und Schülern sind Chunk-Dialoge. Hierzu drei Beispiele:

Beispiel 1: Pflichten formulieren

S (1): „Du musst doch noch deine Hausgaben machen!“ S (2): „Nein! Ich habe meine Hausaufgaben doch schon gemacht! Aber du musst doch noch deine Zähne putzen!“ S (3): „Nein! Ich habe meine Zähne doch schon geputzt! Aber du musst doch noch dein Zimmer aufräumen!“ etc.

Die Lernenden ziehen hierfür Kärtchen mit Tätigkeiten und führen die Chunk-Dialog-Übung entweder in Paararbeit durch, in kleinen Gruppen oder sprechen sich namentlich kreuz und quer durch die gesamte Lerngruppe an (Kettendialoge). In Sprachfördergruppen ist dieser

⁴ In „Schüttelkästen“ wird das Sprachmaterial, das die Lernenden für ihre Substitutionen in den Chunks brauchen, gemeinsam mit der Klasse gesammelt und nach Artikeln geordnet, so dass die Lernenden ihre Chunk-Varianten hieran orientierend fehlerfrei formulieren können.

Chunk-Dialog-Übung eine Sammlung von Tätigkeiten und deren Perfektformen vorangegangen. Werden die Nomen nicht ausgewechselt, ist ihre farbliche Markierung nicht notwendig. Als grammatische Struktur geht es um das Modalverb *müssen* mit dem Infinitiv in der Aufforderung und um das Perfekt in der emphatisch übertriebenen, gestisch-mimisch unterstützten empörten Entgegnung sowie um den Modalpartikel *doch*. Als Chunks prägen sich die Sprachformeln „Du musst doch noch ...“ und „Nein, ich habe doch schon ...“ ein.

Beispiel 2: Aufforderungen/Bitten formulieren⁵

Trennbare Verben prägen sich in folgender Chunk-Dialog-Übung ein:

S (1): „Kannst du bitte die Tür zumachen?“ S (2): „Ja, ich mache die Tür gern zu!“ S (2): „Kannst du bitte den Fernseher ausschalten?“ S (3): „Ja, ich schalte den Fernseher gern aus!“ Als Möglichkeit für Binnendifferenzierung kann sprachlich stärken Schülerinnen und Schülern folgende Antwortvariante mit einem selbständig zu formulierenden Nebensatz angeboten werden:

S (4): „Ich mache die Tür erst dann zu, wenn ... (z. B. alle im Raum sind).“ S (5): „Ich schalte den Fernseher erst dann aus, wenn ... (z. B. ich müde bin).“ etc.

In der höflichen Bitte mit Modalverb steht das Verb in der Infinitivform am Satzende; in der Antwort mit der Verbklammer „... mache ... zu“ wird deutlich, dass es sich um ein trennbares Verb handelt: Die Vorsilbe (das Präfix) rückt ans Satzende, unabhängig davon, wie lang der Satz ist. Der Fragesatz bzw. die Bitte oder Aufforderung „Kannst du bitte ...“ (alternativ: „Könntest du bitte .../Würdest du bitte ...“) prägt sich als Chunk ein sowie in der zweiten Antwortvariante die Formel „... erst dann, wenn ...“. Diese Form stellt im Rahmen der Progression eine höhere Schwierigkeitsstufe dar, denn sie garantiert im Nebensatz keine Fehlerfreiheit, da ja der Konditionalsatz eigenständig von den Lernenden formuliert wird.

Beispiel 3: „Wohin gehst du jetzt?“

Folgende Kurzdialoge sprechen die Schülerinnen und Schüler mithilfe eines Plakates, auf dem zuvor gemeinsam Orte gesammelt und nach Genus sortiert wurden:

„Super (wunderbar, toll, endlich ...)! Jetzt ist Pause/Schulschluss. Wohin gehst du jetzt?“			
	in <i>den Computerraum</i> .	ins <i>Schulcafé</i> .	in <i>die Bäckerei</i> .
„Ich gehe	auf <i>den Schulhof</i> .	aufs <i>Klettergerüst</i> .	auf <i>die Toilette</i> .
	in <i>den Supermarkt</i> .	ins <i>Lesezimmer</i> .	in <i>die Mensa</i> .
	nach Hause/nach nebenan/nach draußen.		Und du?“

Hier prägt sich der Akkusativ nach den Wechselpräpositionen bei der Frage „Wohin?“ ein. Dieser Dialog-Chunk eignet sich gut als Ritual vor den Pausen oder vor Ende des Schultags und wird kurz vor dem Verlassen des Klassenraumes jeweils von immer wieder anderen Lernenden zu zweit durchgeführt.

Chunk-Rituale

Ritualisierte *sprachliche* Handlungsabläufe und Rituale strukturieren und rhythmisieren Lern- und Arbeitsprozesse im Unterricht.

Schulische Rituale werden [...] als ein Prozess verstanden, der bei bestimmten Anlässen

⁵ Idee von Marita Bongartz

seine eigentümliche Form und Dynamik gewinnt. Einmal etabliert, lösen bestimmte Anlässe ohne weitere Ansage spezifische Handlungsweisen einer Klasse aus, die der Gruppe durch eine immer gleiche Dramaturgie im Ablauf einen selbst zu gestaltenden Handlungsspielraum sichert. Jeder weiß um den Ablauf und seine eigene Rolle im Prozess, vom Anfang bis zum Ende. Schulische Rituale sind besonders dann erfolgreich und dynamisch, wenn sie [...] durch einen geschützten und allseits respektierten Rahmen neue Erfahrungen und Gruppenbeziehungen ermöglichen [...]. (Petersen 2001: 13)

Einige Alltagsrituale sind auch im unterrichtlichen Handeln ritualisiert und können sehr gut mithilfe von Chunks für sprachliches Lernen genutzt werden. Zu Beginn des Unterrichtstages nennen wir z. B. das Datum, das an der Tafel auch schriftlich festgehalten wird. Es bietet einen guten Anlass, um das Versprachlichen von Wochentagen, Monaten, Jahreszahlen und sogar von einem kurzen Wetterbericht mit den Lernenden zu üben.

„Heute *ist Mittwoch, der 19te September* 2016.“

„*Die Sonne* scheint.“ „Es ist sonnig und warm.“

„Gestern war *Dienstag, der 18te September* 2016.“

„Morgen ist *Donnerstag, der 20ste September* 2016.“

Wenn diese Strukturen täglich immer von anderen Lernenden gesprochen werden, dann prägt sich die Struktur allen gut ein und ermöglicht entdeckendes Lernen z. B. zu der Frage, wann bei den deklinierten Ordinalzahlen die Endung von -te auf -ste wechselt.

Weitere mögliche Rituale: Im Unterricht begrüßen wir uns, fragen nach fehlenden Schülern und Schülerinnen, erzählen vom Wochenende oder aus den Ferien oder gratulieren jemandem zum Geburtstag etc. Die in all diesen Ritualen enthaltenen wiederkehrenden sprachlichen Redewendungen prägen sich als Chunk ein:

„Guten Morgen. Ich wünsche euch/Ihnen *einen spannenden/interessanten/witzigen Tag!*“

„Am Wochenende/in den Ferien habe/bin ich ... Und du? Was hast du gemacht?“

„Wir gratulieren dir zum *Geburtstag.*“/„Herzlichen Glückwunsch zu *deinem* Geburtstag.“

„Ich wünsche euch *schöne Ferien/ein schönes Wochenende/eine gute Fahrt/alles Gute* ...“

„Zum Geburtstag wünsche ich mir *einen Roller/einen Laptop/ein Fahrrad/ein Skateboard/eine Katze/eine Reisetasche* ...“

Chunk-Spiele

Viele allgemein bekannte Sprachspiele lassen sich wunderbar als Chunk-Übungen einsetzen. Sie können für viele inhaltliche Kontexte und sprachliche Strukturen immer wieder neu variiert werden. An drei bekannten Sprachspielen soll dies exemplarisch gezeigt werden.

Kofferpacken

„Ich packe *meinen Rucksack/mein Mäppchen/meine Schultasche* und nehme *einen Ordner/ein Heft/eine Schere* und drei *Bücher* mit.“

Geübt werden und ins Ohr gehen folgende sprachliche Strukturen:

„Ich packe *meinen/mein/meine* (Akkusativ des Possessivpronomens) ... und nehme (zwei Hauptsätze ohne Wiederholung des Subjektes) *einen/ein/eine* ... (Akkusativ des unbestimmten Artikels bzw. Plural) *mit* (trennbares Verb).“

Weitere Varianten:

„Auf *dem Bild* sehe ich *einen Hund/ein Schaf/eine Katze* und vier *Bäume.*“

„Heute Nacht habe ich von *einem Zauberer/einem Monster/einer Hexe* und sieben *Zwergen* geträumt.“

Bei diesen beiden Beispielen prägt sich die Inversion ein. Zusätzlich gehen in der ersten Variante der Akkusativ, in der zweiten der Dativ (nach der Präposition *mit*) ins Ohr.

Ich sehe was, was du nicht siehst, und das ist ...

Dieses Spiel lässt sich besonders gut mit Wimmelbildern spielen, auf denen zu einem Themengebiet zahlreiche Gegenstände dargestellt sind (z.B. Klassenzimmer, Zoo, Bauernhof, Kaufhaus, Wohnungseinrichtungen etc.). Für das Einprägen von Artikeln hat es sich bewährt, die dargestellten Objekte von den Lernenden in der entsprechenden Artikelfarbe ausmalen oder umranden zu lassen. Dies wirkt als nachhaltiger Erinnerungsanker, denn *einen Tiger* blau, *ein Wildschwein* grün und *die Giraffe* rot angemalt zu haben, wird niemand so leicht wieder vergessen. Dieses Vorgehen und die folgenden Sprachspiele sind besonders im Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen sehr hilfreich. Auf der Grundlage der kolorierten Wimmelbilder gibt es nun zahlreiche Sprachspielvarianten mit progressiv aufeinander aufbauenden Schwierigkeitsgraden:

Beispiel Zoobild: Ein Schüler oder eine Schülerin wählt ein Tier und beginnt: „*Ich sehe ein Tier, das du nicht siehst, und das ist blau/grün/rot!*“ Dieses Satzgefüge ist bereits ein Chunk, ebenso wie die anderen Äußerungen in diesem Spiel. Zum Raten benutzen die Lernenden die vorgegebene Fragestruktur: „*Ist es der Elefant/das Känguru/die Schlange?*“ mit den Antwortmöglichkeiten: „*Nein, der/das/die ist es nicht!*“, „*Ja, der/das/die ist es!*“ Wird irrtümlich ein Tier genannt, das nicht der Genus-Farbe entspricht, korrigieren sich die Lernenden schnell selbst: „*Nein, das ist doch ein blaues Nomen!*“ Hat jemand das gesuchte Tier erraten, setzt sie oder er das Ratespiel fort. Es findet ein implizites Grammatiklernen statt, denn durch die vielen Wiederholungen prägen sich sowohl die Satzstrukturen als insbesondere auch die Artikel ein, ohne dass die Grammatik dabei thematisiert wird.

Im nächsten Spiel wird nun die folgende Fragestruktur eingegeben und geübt: „*Welche Farbe hat der Panther/das Krokodil/die Schildkröte?*“ Die Antworten werden kürzer und authentischer, wenn die Personalpronomen – auf den Artikelplakaten visualisiert – benutzt werden: „*Er ist blau*“, „*Es ist grün*“, „*Sie ist rot*“.

Im Anschluss kann wie beim *Kofferpacken* ein Kettenspiel durchgeführt werden: „*Ich sehe ein (grünes) Nashorn/eine (rote) Gazelle/einen (blauen) Löwen/vier (grüne) Zebras*“ etc.

Chunk-Spiel mit Bewegung

Das bekannte Spiel „*Mein rechter, rechter Platz ist frei, ...*“ eignet sich hervorragend als Chunk-Übung mit Bewegung. Es wird im Stuhlkreis, in dem ein Stuhl immer frei bleibt, gespielt und gewährleistet nachhaltiges Lernen und Behalten, da es mit multisensorischen Aktivitäten und viel Spaß verbunden ist. Die Lernenden erhalten zunächst farbige Wortkarten mit Nomen, die in der Unterrichtseinheit verwendet werden, in unserem Beispiel Zootiere. Sie stellen sich zunächst vor und zeigen dabei ihre Karten: „*Ich bin der Panther/das Flusspferd/die Hyäne*“ usw. Bei mehrfach vorkommenden Tieren: „*Ich bin auch der Panther.*“ Dann zeigt die Lehrkraft auf ihren rechten Stuhl und spricht rhythmisch vor: „*Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir den Panther herbei!*“ Diejenigen mit der Wortkarte *Panther* laufen schnell zu

dem leeren Platz, doch nur ein Panther wird zuerst dort sein und darf sich setzen. Da immer mindestens zwei bis drei Wortkarten identisch sind, entsteht dabei viel Spannung. Danach spricht die links neben dem frei gewordenen Platz sitzende Person den Satz und wünscht sich zum Beispiel die Giraffe herbei usw.

Bei dieser Aktivität findet implizites Grammatiklernen mehrerer sprachlicher Phänomene statt, die wiederholt benutzt und automatisiert werden: Nominativ mit bestimmtem Artikel („Ich bin *der Löwe/das Känguru/die Schlange* ...“), Adjektivdeklinaton Maskulinum Nominativ nach Possessivpronomen („*Mein rechter, rechter Platz* ist frei, ...“), Personalpronomen und Konjugation 1. Person Präsens mit Reflexivpronomen im Dativ („..., *ich wünsche mir* ...“) sowie Akkusativ nach bestimmtem Artikel („... *den Löwen/das Känguru/die Schlange* ... herbei.“). Dieses Chunk-Bewegungsspiel ist bei jüngeren wie älteren Lernenden sehr beliebt und eignet sich auch gut, um schwierigen neuen Wortschatz, zum Beispiel Begriffe aus anderen Fächern (Biologie, Geografie, Geschichte, Mathematik etc.) einzuüben.

Chunk-Raps

Viele Deutsch-Anfängerinnen und -Anfänger und sprachlich schwächere Lernende trauen sich nicht, alleine vor der Klasse längere Sätze zu sprechen. Beim Chorsprechen fühlen sich alle geschützt und mutiger. Das aus den Grundschulen bekannte Sprachspiel „*Wer hat den Keks aus der Dose geklaut?*“ lässt sich für viele Themenbereiche adaptieren. Im ersten Beispiel geht es um Schulgegenstände und darum, wie aus Behauptungen Gerüchte werden und wie man sich dagegen wehren kann. Die Schülerinnen und Schüler sprechen jeweils im Chor und einzeln im Wechsel und haben viel Spaß dabei:

L	„Wer hat <i>den Füller</i> aus <i>dem Mäppchen</i> genommen?“
Alle	„Wer hat <i>den Füller</i> aus <i>dem Mäppchen</i> genommen?“
L	„Ernest hat <i>den Füller</i> aus <i>dem Mäppchen</i> genommen!“
Alle	„Ernest hat <i>den Füller</i> aus <i>dem Mäppchen</i> genommen!“
Ernest:	„Wer? Ich?“
Alle:	„Ja! Du!“
Ernest:	„Nie!“
Alle:	„Wer dann?“ (oder „Wer sonst?“)
Ernest:	„ <i>Zenib</i> hat <i>den Füller</i> aus <i>dem Mäppchen</i> genommen!“
Alle:	„ <i>Zenib</i> hat <i>den Füller</i> aus <i>dem Mäppchen</i> genommen!“
Zenib:	„Wer? Ich?“
Alle:	...

Hier prägt sich implizit der Akkusativ sowie der Dativ nach der Präposition *aus* ein. Auch wird die Intonation bei Fragen, Behauptungen und empörter Verneinung trainiert. Mithilfe von Artikelplakaten oder Schüttelkästen können die Lernenden progressiv nach und nach auch andere Teile des Satzes substituieren: „Wer hat *den Bleistift/den Spitzer/das Lineal/das Geodreieck/die Schere* etc. aus *dem Rucksack/dem Schrank/aus dem Regal/aus der Tasche/der Kiste* etc. genommen?“ Später können auch andere Verben gesammelt und eingesetzt werden: *gestohlen/geklaut/stibitzt/gemopst* etc. Auch andere Inhalte und Kontexte können analog in einem solchen Klassen-Rap durchgespielt werden, wobei die Lernenden selbst bald sehr kreativ sind und Vorschläge machen: „Wer hat *die Schokolade im Kühlschrank* versteckt?“, „Wer hat Sarah bei *den Hausaufgaben* geholfen?“, „Wer hat *die Blumen auf das Pult*

gestellt?“ Spielend und implizit prägt sich bei allen Varianten auch das Perfekt mit der Verbkammer und den unterschiedlichen Partizipformen am Ende des Satzes ein.

Auch uns Lehrenden bietet dieses Sprachspiel sehr viele Möglichkeiten, die sprachlichen Schwierigkeiten der Lernenden als Grundlage nehmend, Übungen als Chunk-Raps zu entwickeln. Der folgende Chunk-Rap wurde nach dem gleichen Muster konstruiert, um die Bildung des Perfekts mit dem Hilfsverb *sein* (ins Kino/spazieren gehen), den Dativ nach der Präposition *mit* sowie Possessivpronomen und Verwandtschaftsbezeichnungen zu wiederholen und einzuschleifen.

L	Ich habe am Sonntag Bushra gesehen! Sie ist mit ihrem Vater ins Kino (im Park spazieren) gegangen.
Alle	<i>Bushra ist mit ihrem Vater ins Kino gegangen.</i>
Bushra	Mit meinem Vater ?
Alle	<i>Ja, mit deinem Vater!</i>
Bushra	Nein, ich bin <u>nicht</u> mit meinem Vater ins Kino gegangen!
Alle	<i>Sondern?</i>
Bushra	Ich bin mit meinem Bruder ins Kino gegangen. Claudiu ist auch mit seinem Bruder ins Kino gegangen.
Alle	<i>Claudiu ist mit seinem Bruder ins Kino gegangen.</i>
Claudiu	Mit meinem Bruder ?
Alle	<i>Ja, mit deinem Bruder!</i>
Claudiu	Nein, ich bin <u>nicht</u> mit meinem Bruder ins Kino gegangen!
Alle	<i>Sondern?</i>
Claudiu	Ich bin mit meiner Schwester ins Kino gegangen. Angela ist auch mit ihrer Schwester ins Kino gegangen.
Alle	<i>Angela ist mit ihrer Schwester ins Kino gegangen.</i>
Angela	Mit meiner Schwester ?
Alle	<i>Ja, mit deiner Schwester!</i>
Angela	Nein, ich bin <u>nicht</u> mit meiner Schwester ins Kino gegangen!
Alle	<i>Sondern?</i>
Angela	Ich bin mit meiner Cousine ins Kino gegangen. Ivan ist auch mit seiner Cousine ins Kino gegangen.
Alle	...

Auch zu diesem Chunk-Rap können zahlreiche Varianten genutzt und geübt werden, z. B.: „*Ich habe am Wochenende Dorotea gesehen. Sie ist mit **ihrem Tiger** spazieren gegangen*“ oder „*Ich habe in den Ferien Almir gesehen. Er ist auf **einer Giraffe** geritten*“ oder „*Er ist mit **einem Krokodil** geschwommen*“ und viele mehr.

Alle Unterrichtsbeispiele zeigen: Struktur und Kreativität bzw. Autonomie sind keine Gegensätze, sondern Kreativität und Autonomie setzen Struktur voraus.⁶ Chunk-Übungen geben den Lernenden die sprachlichen Mittel (die Struktur), die sie brauchen, um über sich selbst zu sprechen und sich auszudrücken (Kreativität, Autonomie). Ohne von komplizierten grammatischen Überlegungen gehemmt zu werden, können sich die Lernenden an den vorgegebenen Strukturen *festhalten* wie an einem *Geländer* und sich dabei auf die Inhalte konzentrieren. Befragt man Schülerinnen und Schüler, was sie rückblickend auf ein Schuljahr oder sogar länger besonders gut in Erinnerung behalten haben, nennen sie zumeist als Erstes solche

⁶ Zitiert nach Thomas Jaitner in DemeK-Lehrkräftefortbildungen.

Chunk-Raps, Chunk-Spiele und viele der anderen Chunk-Übungen (Ziebell 2016: 56).

Chunks im QuisS-Programm und in den DemeK-Fortbildungen

Die dargestellten Didaktisierungsformen sind Beispiele für ein ebenso vielfältiges wie ausdifferenziertes Chunklernen. Gemeinsame Kennzeichen sind beispielsweise die implizite Grammatikvermittlung und die Kleinschrittigkeit in der Begleitung.

Diese Chunk-Übungen, die eigens im Rahmen von DemeK entwickelt wurden, wurden in den zahlreichen DemeK-Qualifizierungsmaßnahmen weitergegeben. In der Folge konnten insbesondere im QuisS-Programm viele Erfahrungen mit dem konsequenten Einsatz von Chunk-Übungen im Unterricht der Primar- und Sekundarstufe I gesammelt werden. Dadurch wurde deutlich, was Schüler und Schülerinnen brauchen, um sich sprachlich richtig, situativ angemessen und bildungssprachlich auszudrücken. Relevante Sequenzen und authentische Kommunikationssituationen sind in die Konzepte der jeweiligen Jahrgangsstufen eingeflossen. In der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln wurden Publikationen erarbeitet, in denen Unterrichtsreihen zu den im Curriculum vorgegebenen Operatoren (BESCHREIBEN, BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN, ERZÄHLEN) mit zahlreichen Chunk-Übungen zur Verfügung gestellt werden. Chunk-Übungen finden sich ebenso in dem Band zum „Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I“. In den DemeK-Qualifikationskursen für Deutsch und Mathematik, in den DemeK-Aufbaukursen z. B. für den Literaturunterricht sowie in den DemeK-Schnupperkursen für Lehrkräfte gesellschaftswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Fächer wird eine Vielfalt von Chunk-Übungen vermittelt. Und auch der *Satzbaukasten* z. B. für die Formulierung mathematischer Inhalte (Hahn 2015, vgl. Kap. 12) baut auf den Erfahrungen mit Chunk-Übungen auf.

Blick über den Tellerrand und Ausblick

Die akademische Diskussion um den Einsatz von Chunk-Übungen bezüglich der Formelhaftheit der Sprachverwendung und impliziter Grammatikverwendung ist fortgeschritten. Das Potenzial und der praktische Nutzen für Didaktikerinnen und Didaktiker werden besonders von Karin Aguado für den Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache beschrieben (Aguado 2016, Vierecke 2016 (Interview mit Karin Aguado über die Sprachlern-App „Einstieg Deutsch“)).

Die Bedeutung und Funktion von Chunk-Übungen findet mittlerweile in der durchgängigen Sprachförderung von der Kita bis zum Berufskolleg und in Lehrkräfte-Fortbildungen immer mehr Eingang. Lehrkräfte sowie Pädagoginnen und Pädagogen werden davon, zusätzlich auch durch die Aufgabe, geflüchtete Menschen zu integrieren, profitieren. So wird der Chunk-Ansatz auch in die Qualifizierung der Kursleitenden beim Förderprogramm IQ der Bundesregierung (Netzwerk Integration durch Qualifizierung) einbezogen. In der Kursplanung, beim Erstellen von Szenarien und in Prüfungssituationen des berufsbezogenen DaZ-Unterrichts wird dieser Fokus konsequent mitgedacht (Sass/Eilert-Ebke 2015; Eilert-Ebke 2016).

Literatur

Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht, Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung. Bad Heilbrunn.

Aguado, Karin (2009): Chunks – Nur Bausteine kompetenter Sprachverwendung oder auch Katalysatoren lernersprachlicher Entwicklung? Plenarvortrag auf der XIV. IDT 2009, Jena, 6. August 2009. URL: http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/aguado-chunks-idt-jena-2009_08_06-pdf [Abruf: 29.06.2017]

Aguado, Karin (2014): „Kannst du mal eben ...?“ In: Chunks als zentrale Merkmale eines kompetenten Sprachgebrauchs und Empfehlungen für ihre Behandlung im Fremdsprachenunterricht. Magazin/ Extra n 1. S. 5-9. URL: http://www.fage.es/magazin_extra/magazin_e_1/5a9.pdf [Abruf: 29.06.2017]

Aguado, Karin (2015): Zur Rolle von Chunks beim Grammatikerwerb, 7. Int. DaF Konferenz, Athen. URL: http://www.ea.gr/daf/2015/upload/1_Aguado_Chunks_Athen_Presentation.pdf [Abruf: 29.06.2017]

Aguado, Karin (2016): „Deutsch lernen mit Chunks“. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sonderheft 2016: Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund. S. 30-33.

Barth, Wolfgang; Schwermer, Rolf (1988): Seminar *Fachsprache*. Tipps und Anregungen für den Umgang mit Fachsprache. Modellversuch zur Entwicklung und Erprobung von Handreichungen und Lernhilfen zur Eingliederung ausländischer Jugendlicher in Berufliche Schulen. Schulverwaltungsamt Essen.

Butzkamp, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen.

DemeK-Themenheft 1: BESCHREIBEN am Beispiel der Tierbeschreibung. Erarbeitet und hg. v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs, Christiane Wengmann und Alexandra Zepter. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2015.

DemeK-Themenheft 2: BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2016.

DemeK-Themenheft 3: ERZÄHLEN am Beispiel Grimm'scher Märchen. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2017.

Dirim, İnci (2005): „Die Stolpersteine der deutschen Sprache und das Türkische“. In: Sprachförderung für mehrsprachige Kinder in der Schuleingangsphase – Fortbildung für sozialpädagogische Fachkräfte und Grundschullehrkräfte. URL: http://ganztage-bk.de/ganztags-box/cms/upload/sprachfrderung/BS_4/BS_4_d/Die_Stolpersteine_der_dt._Sprache_und_das_Trkische_Inci_Dir.pdf [Abruf: 29.06.2017]

Eilert-Ebke, Gabriele (2016): Lernfortschrittsmessung auf Grundlage von Szenarien. Berufsbereich Pflege/Gesundheit, Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“, passage gGmbH. URL: http://www.migrationsportal.de/sites/default/files/dokumente/expose_lernfortschrittsmessung_auf_grundlage_von_szenarien_bereich_pflege.pdf [Abruf: 29.06.2017]

Hahn, Birthe (2015): „Begründen im Mathematikunterricht der Jahrgangsstufe 5“. In: DemeK-Themenheft 1: BESCHREIBEN am Beispiel der Tierbeschreibung. Erarbeitet und hg. v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs, Christiane Wengmann und Alexandra Zepter. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln, S. 71-84.

Handwerker, Brigitte (2008): „Chunks und Konstruktionen. Zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz“. In: Estudios Filológicos Alemanes 15. S. 49-64. URL: [http://amor.Cms.hu-berlin.de/~h1326ejl/HandwerkerBrigitte_\(2008\)_Chunks_und_Konstruktionen.pdf](http://amor.Cms.hu-berlin.de/~h1326ejl/HandwerkerBrigitte_(2008)_Chunks_und_Konstruktionen.pdf) [Abruf: 29.06.2017]

Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Petra Heinrichs. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 1. Köln 2016. URL: www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_unterricht_zugewanderte_kinder_sek_01.pdf [Abruf: 07.07.17]

Lüth, Monika (2006): „Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen“. In: Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBes (4). Hg. v. Detlef Heints et. Al. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Hg. v. Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel und Hartmut Günther. Köln, S. 57-64. URL: koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_04_2006.pdf [Abruf: 07.07.17]

Miller, George A. (1956): The magical number seven, plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review* 63, S. 81-97.

Petersen, Susanne (2001): Praxisbuch: Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I. Köln.

Sass, Anne; Eilert-Ebke, Gabriele (2015): Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache, Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele, Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“. 2. Auflage. Hg. v. passage gGmbH. Hamburg. URL: http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/IQ_Publikationen/Thema_Sprachbildung/BD_Szenarien_2014_web.pdf [Abruf: 29.06.2017]

Vierecke, Andreas (2016): Sprechen lernt man nur durch Sprechen! Karin Aguado über die Sprachlern-App „Einstieg Deutsch“ und das Sprachenlernen mit „Chunks“. In: vhs Portal Deutsch. URL: <https://portal-deutsch.de/interview-mit-prof-karin-aguado/> [Abruf: 29.06.2017]

Ziebell, Barbara (2006): „Leitlinien erfolgreicher Lehrerfortbildung“. In: Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBes (4). Hg. v. Detlef Heints et. Al. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. Hg. v. Michael Becker-Mrotzek, Ursula Bredel und Hartmut Günther. Köln, S. 34-44. URL: koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_04_2006.pdf [Abruf: 07.07.17]

Ziebell, Barbara (2016): „Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche mit DemeK-Methoden unterstützen“. In: Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Petra Heinrichs. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 1. Köln, S. 51-56.

5. Lotte Weinrich und Rosella Benati: Die *Sprachrunde* als Element von DemeK in der Diskussion

Einführung

Das Konzept DemeK (**D**eutschl**e**rn**e**n in **m**ehrsprachigen **K**lassen), das seit 12 Jahren an 50 Kölner Grundschulen erfolgreich erprobt wird, setzt sich aus drei Kernelementen zusammen:

- a) der Artikelsensibilisierung zur Unterstützung des Genus-Erwerbs,
- b) dem Generativen Schreiben nach poetischen Mustertexten,¹
- c) dem Generativen Sprechen in der der sog. *Sprachrunde*.

Nachfolgend wollen wir uns eingehender mit den Herausforderungen und Chancen des Generativen Sprechens in der *Sprachrunde* auseinandersetzen. Die Erfahrung zeigt, dass Kinder nicht nur beim Schreiben, sondern auch beim Sprechen herausgefordert sind, wenn es darum geht, sich präzise auszudrücken und die grammatischen Regeln einzuhalten. Von daher liegt es nahe, den Unterrichtsdiskurs für ‚richtiges‘ Sprechen zu nutzen und den Kindern hierfür standardsprachliche Mustervorgaben zu machen, wie es in der DemeK-Konzeption vorgesehen ist. Das Musterangebot in der *Sprachrunde* kann z.B. so aussehen, dass die Lehrkraft einen bestimmten Satz mit einem grammatischen Schwerpunkt auswählt, der sich aus dem Unterrichtskontext ergibt und den die Kinder dann reihum mit Variationen nachsprechen (deshalb auch *Sprachrunde*).

Es fällt allerdings auf, dass dieses Mustersprechen im Vergleich zum Schreiben nach literarischen Mustern bislang weder von Schul- noch von Forschungsseite groß beachtet worden ist. Eine Abfrage unter DemeK-Lehrkräften ergab, dass sie sich unter einer *Sprachrunde* sehr Unterschiedliches vorstellen und diese Methode im Unterricht sehr variant praktizieren. Schließlich schätzen die Lehrkräfte auch den Nutzen dieses Instruments sehr unterschiedlich ein. Auf einer Skala reicht er von „sehr groß“ bis „absolut verzichtbar“. Es gilt also zu klären, unter welchen Bedingungen die *Sprachrunde* im DemeK-Unterricht gut funktioniert und wann sie sich eher als zäh oder langatmig erweist. Das Gelingen dieser Methode hängt nach unserer Einschätzung ganz wesentlich davon ab, ob die Kinder den Sinn hinter dieser Aufgabe verstehen bzw. wie sie die *Sprachrunde* funktional interpretieren.

Um diesen Gedanken nachzuvollziehen, sind einige linguistisch-didaktische Vorüberlegungen notwendig. Nachfolgend soll deshalb zunächst dargelegt werden, mit welchen sprachlichen Prägungen Kinder in die Grundschule kommen und welche Konsequenzen sich daraus für das mündliche Mustersprechen im Sprachunterricht ergeben. Auf dieser Basis soll der Versuch unternommen werden, den Sprachrundenbegriff weiter zu differenzieren, so dass Lehrkräfte zukünftig zwischen verschiedenen Typen von *Sprachrunden* auswählen können.

Der Einfluss der sprachlichen Prägung

Einigkeit besteht in der fachdidaktischen Forschung darüber, dass die Sprachentwicklung der Kinder insbesondere im Bereich des Wortschatzes und der Flexionsmorphologie in hohem

¹ Vgl. dazu Kap. 8.

Maße von der Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs abhängt, der grammatisch, variations- und kontrastreich sein sollte (vgl. Röhner/Hövelbrinks 2013: 9). Die Frage ist allerdings, wo dieser Input für einige Kinder herkommen soll, die in ihrem Alltag kaum mit standardnahen Sprachvarietäten in Kontakt kommen.² Ihr Wissen über Sprache speist sich stattdessen aus dem alltäglichen Sprachgebrauch, bei dem die Sprache häufig dem Handeln untergeordnet ist. Mündliches Kommunizieren findet in einem gemeinsamen Wahrnehmungsraum statt. Das hat zur Folge, dass die sprachliche Äußerung nicht satzförmig, sondern elliptisch (*Gib mal!*), vage (*Dingsda*) oder „hemdsärmelig“ (*Hau rein!*) (Küpper 1982: 18) ausfallen kann. Die Situation ‚spricht ja mit‘ und Gestik und Mimik komplettieren, was der sprachliche Ausdruck sich spart. Zum Prozesscharakter der gesprochenen Sprache gehört auch, dass die Äußerungen normalerweise Planungsspuren enthalten (Pausen, Zögerungsphänomene, Äußerungsabbrüche), an denen sich aber niemand stört, weil sie aufgrund der Flüchtigkeit der gesprochenen Sprache kaum wahrgenommen werden. Unter diesen natürlichen und fehlerfreundlichen Erwerbs- und Gebrauchsbedingungen entwickeln Kinder eine ausgeprägte Redefreude und ‚plappern‘ frank und frei drauflos.

In großstädtischen Milieus kommen junge Sprecherinnen und Sprecher zudem mit einer besonderen Spielart der Mündlichkeit in Kontakt, bei der ihre Gesetze noch einmal auf die Spitze getrieben werden. Gemeint ist der sog. Ethnolekt, alltagssprachlich auch „Ghetto-deutsch“ oder „Kiezdeutsch“ genannt (vgl. Wiese 2006). Bei dieser Form der mündlichen Sprachverwendung handelt es sich um eine jugendsprachliche Varietät, die ihren Ursprung – europaweit – in urbanen Zentren mit multiethnischer Prägung hat. Ghettosprachliche Elemente sind sozial markiert und werden vor allem von Jugendlichen mit weniger Bildungserfahrung verwendet, die der zweiten oder dritten Zuwanderergeneration angehören (vgl. Dirim/Auer 2004). Über die Medien hat der Ethnolekt aber Eingang in die gesamte Jugendkultur gefunden und prägt seitdem das Sprechen einer ganzen Generation. Auffällig ist, dass schon Grundschulkinder vom ‚coolen‘ Sprechen der Jugendlichen inspiriert sind und den Ethnolekt nachahmen. Bezeichnend für diesen „late modern urban youth style“ (Keim 2007: 162) ist, dass falsches Sprechen toleriert oder sogar zum Kult wird. Auf der Ebene der Aussprache (prosodisch-phonetisch) zeichnet sich der deutsche, stark vom Türkischen beeinflusste Ethnolekt z. B. durch gestoßenes Sprechen und einen hämmernden Rhythmus aus, der die Prosodie des Deutschen ‚verfremdet‘. Dazu passt auch das demonstrativ gerollte [r] in Anlautclustern (*voll krrrrass*). Lexikalisch mischen sich in die Sprachverwendung viele türkische und arabische Wörter wie *lan* (Mann) und *moruk* (Alter) oder Interjektionen wie *wallah* (wirklich) oder *cüs* (stopp, hör auf, du Idiot) und auf der grammatischen Ebene (morphosyntaktisch) fällt das Tilgen von Präpositionen, Artikeln und Flexionsendungen auf („*Ich geh Lehrerzimmer*“).

In der Forschung wird seit einigen Jahren kontrovers diskutiert, wie der Ethnolekt einzuschätzen ist. Ist er aus der Not von Sprecherinnen und Sprechern geboren, die in einer Sprache interagieren und soziale Aufgaben bewältigen müssen, die sie nur ungesteuert erworben haben (vgl. Belke 2012)? Oder ist der Ethnolekt Selbstausdruck einer jungen, multiethnischen

² Unter einer Varietät wird in der Linguistik eine Sprachgebrauchsform verstanden (vgl. Kessel/Reimann 2010: 137 ff.).

Gemeinschaft, die sich sprachrebellisch gibt, bei Bedarf aber in standardnahe Formen ‚switchen‘ kann (vgl. Keim 2007: 158)? Mit Berücksichtigung des Zusammenhangs von Sprache und Bildung werden sich für beide Phänomene Belege, aber auch Mischformen finden lassen.

Fest steht jedenfalls, dass viele Grundschulkinder sehr empfänglich für radikalere Spielarten der Mündlichkeit sind, da diese zusätzlich in den von ihnen konsumierten elektronischen Medien in hoher Verdichtung vorkommen. Ausgeprägte Formen der Mündlichkeit stehen nun im auffälligen Kontrast zu vielen Sprachverwendungssituationen, die im Laufe ihrer Schullaufbahn von Schülerinnen und Schülern erwartet werden. Zwar machen Kinder die Erfahrung, dass vor und nach der Schule sowie in den Pausen und in vielen Phasen des Schulanachmittags ihre Sprache weiterhin gut funktioniert und verstanden wird, aber vor allem während des Schulvormittags hören sie von ihren Lehrerinnen und Lehrern plötzlich eine ganz anders klingende Sprache und erfahren auch, welches Sprachverhalten von ihnen nun erwartet wird. Hierzu hat Inken Keim eine aufschlussreiche Kommunikationssituation zwischen einem Erstklässler und seinem Lehrer videografiert und transkribiert. In dieser Unterrichtsszene möchte ein Erstklässler auf die Toilette gehen und informiert seinen Lehrer darüber ganz im Sprachduktus der ‚flachen Hierarchien‘ des Ethnolekts mit: „*isch muss toilette*“. Daraufhin bekommt er von seinem Lehrer zu hören: „*nö so nicht wie heißt das?*“. Lachend formuliert der Erstklässler neu „*darf ich bitte auf die Toilette gehen?*“ und kann sich danach auf den Weg machen (vgl. Keim 2004: 212).

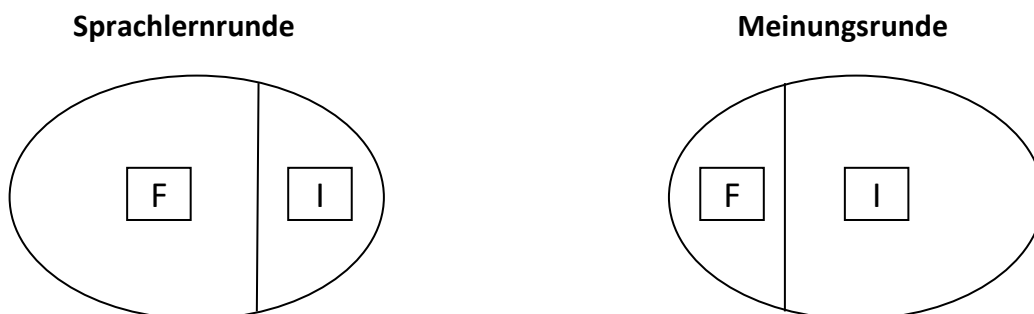
Das Lachen des Jungen weist darauf hin, dass er bereits Registersensibilität entwickelt hat und weiß, dass die verkürzte Äußerung in der hierarchisch geprägten Lehrer-Schüler-Kommunikation als unangemessen gilt. Seine prompte Umformulierung zeigt, dass er das Fragemuster der höflichen Frage durchaus kennt, auch wenn er zunächst noch Routinen aus seiner Alltagssprache in die Schulkommunikation hineinträgt. In seiner Schullaufbahn wird das Kind noch viele andere Situationen im Unterricht erleben, in denen distanzsprachliches Verhalten von ihm verlangt wird. Er wird z. B. lernen, dass es nicht ausreicht, etwas zu denken, zu fühlen oder wahrzunehmen, sondern dass diese Vorgänge auch versprachlicht werden müssen. Zu der Gebrauchssprache kommt also eine Beschreibungssprache hinzu, deren Erlernen mit großen Anstrengungen verbunden ist.

Neu ist für das Kind überdies, dass es im Sprachunterricht nicht nur um Inhalte, sondern auch um die sprachliche Form geht, v. a. um Grammatik und Orthographie. Dies kann zu Missverständnissen führen. Ein Kind, das naturgemäß noch stark auf die Sprachinhalte fixiert ist, versteht überhaupt nicht, warum es für einen richtigen Gedanken im Sprachunterricht mitunter kein Lob erntet, nur weil er falsch ausgedrückt war. Da Form und Inhalt für das Kind noch eine Einheit bilden, glaubt es, an ihm selbst sei etwas falsch, und es zieht sich möglicherweise aus dem Unterrichtsgeschehen zurück, um lieber ‚fehlerfrei‘ zu schweigen. Aber auch das formbegabte Kind kann aus dem Sprachunterricht die falschen Schlüsse ziehen, wenn es den Eindruck gewinnt, fehlerfreies Sprechen sei wichtiger als die Qualität des geäußerten Gedankens. Folglich steckt es seine ganze Kraft in die mechanische Formerfüllung und stellt das Mitdenken im Unterricht ein. Ein Unterricht, der Kinder aber auf ihrem langen Weg zur bildungssprachlichen Varietät unterstützen möchte, ist in besonderer Weise auf das Mitsprechen und Mitdenken der Lernenden angewiesen.

Verschiedene Typen von *Sprachrunden*

Wenn wir von Schülerinnen und Schülern erwarten, dass sie sich sprachlich in besonderer Weise verhalten, dann müssen wir diese Erwartung auch deutlich machen. Ein unverzichtbares Medium dafür ist metasprachliches Handeln. Es hilft den Kindern nachweislich, wenn im Unterricht immer wieder über Sprache und Sprechen selbst gesprochen wird (vgl. Andresen 2011). In ihrer Funktion als Sprachvorbild und Vertrauensperson kann die Lehrkraft dem Kind z.B. differenziert zurückmelden, wie es spricht, z.B. leise, undeutlich, ungenau oder aber anschaulich, genau und anregend. Das Kind braucht diesen Spiegel, um nach und nach ein Gespür für die Spielarten sprachlichen Handelns zu entwickeln. Das Wissen um die Differenzqualität der verschiedenen Sprachgebrauchsformen ist schließlich die Basis dafür, dass Kinder und Jugendliche selber Varietätenkompetenz entwickeln.

Vor diesem Hintergrund scheint es besonders wichtig, dass die Lehrkraft den Kindern auch in Bezug auf die *Sprachrunde* deutlich signalisiert, was sie von ihnen erwartet. Soll es beim variierenden Nachsprechen in der *Sprachrunde* primär darum gehen, das grammatische Vorgabemuster möglichst genau zu imitieren, damit die standardnahen Formen sich einprägen können? Oder ist die Sprachrunde bezüglich Form und Inhalt umfassender angelegt und dient dem Zweck, den Schülerinnen und Schülern sprachliche Muster zur Verfügung zu stellen, damit sie ihre Meinungen und Erfahrungen prägnanter in Worte fassen können? Wir halten beide Sprachrundenvarianten im Sprachunterricht für unverzichtbar und schlagen daher vor, zwei Typen von *Sprachrunden* zu unterscheiden, nämlich die *Sprachlernrunde* und die *Meinungsrunde*. Graphisch lassen sich die beiden Formen folgendermaßen darstellen:



Kennzeichnend für die Kompetenzerwartung der *Sprachlernrunde* ist der erwartete Lernzuwachs in Bezug auf formal-sprachliches Lernen (F). Entsprechend untergeordnet ist bei diesem Typus der Inhalt (I). Komplementär dazu ist die Kompetenzerwartung bei der *Meinungsrunde* darauf gerichtet, dass Schülerinnen und Schüler sich anstrengen, einen komplexen Sachverhalt zum Ausdruck zu bringen (I). Auch hier erhält das Kind syntaktische Muster (F), die aber mehr Angebot als strikte Vorgabe sind. Wertschätzung erfährt das Kind von der Lehrkraft auch für anspruchsvolle Formulierungsversuche, die noch eine Annäherung an die Standardvarietät darstellen.

Sprachlernrunde

Die *Sprachlernrunde* ist ein Element aus dem Fremdsprachenunterricht, bei dem es darum geht, 'richtig' sprechen zu lernen. Die Lernenden erhalten systematische Lernangebote, die

über Wiederholung eingeschliffen werden. *Sprachlernrunden* werden schnell als künstlich erlebt, weil die gesprochene Sprache unter natürlichen Bedingungen weder satzförmig noch zwangsläufig fehlerfrei sein muss. Daher empfiehlt es sich, die *Sprachlernrunden* nicht ausufern zu lassen, sondern zeitlich klar zu limitieren. Gut gefällt uns der Vorschlag einer DemeK-Lehrerin, Anfang und Ende einer *Sprachlernrunde* dadurch anzuzeigen, dass die dreifarbiges DemeK-Stifte hochgehalten werden. Die Kinder erhalten dadurch ein klares Signal, dass es jetzt um grammatisches Lernen geht, und können sich auf die Sprachübung einstellen. Der grammatische Schwerpunkt der *Sprachlernrunde* ergibt sich im Idealfall aus dem Unterrichtsgeschehen. Lehrkräfte wissen in der Regel sehr genau, welche ethnolektalen Einschläge die Sprachverwendung ihrer Kinder kennzeichnen, und wählen entsprechend Mustersätze aus, mit denen ‚eingefrorene Fehler‘ (Fossilierungen) überwunden werden sollen. Morphosyntaktisch erweisen sich vor allem die valenzgrammatisch geforderten Ergänzungen (Objekte oder adverbelle Bestimmungen) als typische Fehlerquelle (vgl. Griebhaber/ Kalkavan 2012). Deshalb könnte die Lehrkraft z.B. folgendes Frage-Antwort-Muster für die *Sprachlernrunde* auswählen:

Frage: „Was siehst du, wenn du aus dem Fenster schaust?“

Antwort: „Ich sehe ...“

Reihum sollen die Kinder nun – an ihren Tischen sitzend oder besser noch im Stuhlreis – einander fragen und passend antworten. Alleine die Wiederholung des hypotaktischen Fragemusters setzt die Fähigkeit zur phonetischen Rekodierung voraus. Damit ist gemeint, dass die verbale Information des Haupt- und Nebensatzgefüges im Arbeitsgedächtnis mit hinreichender Genauigkeit verarbeitet werden muss, damit das Nachsprechen gelingt (vgl. Jansen et al. 1999: 7 f.). Darüber hinaus soll der Antwortsatz aber auch noch korrekt ergänzt werden. Das Verb *sehen* verlangt als transitives Verb ein Akkusativobjekt. Kinder könnten also sagen:

„Ich sehe einen Jungen.“

„Ich sehe ein Haus.“

„Ich sehe eine Frau.“

Die Herausforderungen des Genus-Kasus-Paradigmas einer flektierenden Sprache werden an diesem Beispiel schnell deutlich: Bei maskulinen Nomen, die im Akkusativ stehen, muss der Artikel zu *einen/den* verändert werden, während er bei neutralen und femininen Nomen wie im Nominativ gebildet wird (Synkretismus). Einige maskuline Nomen gehören zusätzlich noch zu der Gruppe der n-Deklination und erhalten im Akkusativ (wie auch im Dativ und Genitiv) zusätzlich noch ein -n: einen Jungen.

An diesem Beispiel kann man schnell erkennen, wie wichtig die Artikelsensibilisierung im Unterricht ist: Ohne Genus-Wissen kann kein Kasus-Wissen aufgebaut werden (vgl. Frieg et al. 2012). Deshalb ist es vor allem für Sprachnovizinnen und -novizen hilfreich, wenn die Nomen vor der *Sprachlernrunde* auf DemeK-Plakaten (auch ‚Sammellisten‘ genannt) nach ihrem Genus vorsortiert werden.

Ich sehe:

einen/den	ein/das	eine/die
Jungen <u>en</u>	Haus	Frau

Je nach Sprachstand besteht nun auch die Möglichkeit, für das Antwortmuster zunächst nur ‚blaue‘ Wörter zuzulassen und erst später ‚grüne‘ und ‚rote‘ Wörter hinzuzunehmen. Zu diskutieren ist allerdings, wie Lehrkräfte in der *Sprachlernrunde* auf Äußerungen ihrer Kinder reagieren, die noch nicht regelkonform sind. Jede Lehrkraft wird zum einen die Erfahrung machen, dass Kinder die Vorgabe, in vollständigen Sätzen zu fragen oder zu antworten, ignorieren und stattdessen, wie es im Mündlichen üblich ist, verkürzt fragen („*Und du?*“) oder antworten („*Ein Auto*“). Zum anderen ist damit zu rechnen, dass sie fehlerhafte Sätze bilden. Wie sollten Lehrkräfte mit Regelbrüchen umgehen? DemeK-Lehrkräfte nennen hier verschiedene Möglichkeiten:

Die Lehrkraft:

1. reformuliert den ganzen Satz und bittet das Kind, den vollständigen Satz korrekt zu wiederholen
2. reformuliert nur das grammatische Fokuselement (*sehe einen Jungen*) und bittet um Wiederholung genau dieses Elementes
3. wiederholt den Satz oder das Satzelement im Sinne des korrektiven Feedbacks noch einmal, ohne aber ein erneutes Nachsprechen einzufordern
4. handhabt die Fehlerkorrektur flexibel und macht sie davon abhängig, wie weit die Sprachentwicklung des Kindes fortgeschritten ist oder wie robust das einzelne Kind auf Fehlerkorrekturen reagiert. Das schließt auch die Möglichkeit ein, auf die Fehlerkorrektur ganz zu verzichten.

Eine generelle Empfehlung für den Umgang mit Fehlern wollen wir nicht formulieren. Dafür hängt der passende Korrekturmodus zu stark von den Lernbedingungen innerhalb der heterogenen Gruppe ab. Dennoch möchten wir unterstreichen, wie wichtig es ist, dass vor allem Sprachnovizinnen und -novizen das Gebot, reihum zu sprechen, nicht mit Angst besetzen, da diese den Spracherwerb blockiert. Obwohl es sich um eine explizite Sprachlernsituation handelt, profitieren alle Lernenden von einer fehlerfreundlichen Grundhaltung.

Zu berücksichtigen ist auch, dass formal-sprachliches Üben in der *Sprachlernrunde* von den meisten Kindern schnell als langweilig erlebt wird. Einige DemeK-Lehrkräfte haben deshalb Varianten entwickelt, wie das Mustersprechen ‚aufgepeppt‘ werden kann. Eine wichtige Rolle kommt hier dem *Sprachspiel* zu. Gerlind Belke hat völlig zu Recht immer wieder betont, dass Kinder von Geburt an eine urwüchsige Freude am Schall der Sprache haben (vgl. 2003, 2007a und b, 2012). Das ist eine Grundbedingung für die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit als Basis des Spracherwerbs. Deshalb produzieren Babys bereits lange Lallmonologe, lachen, wenn sie in einer fremden Sprache angesprochen werden, und reagieren auf die besondere Tonlage und Prosodie ihnen vertrauter Stimmen. Auch bei Kindern im Vorschulalter und in der Grundschule ist die Freude am Klang, Rhythmus und an der Melodie der

Sprache noch besonders ausgeprägt. Sie mögen es z.B., gereimte Texte zu hören und nachzusprechen, oder schlüpfen im Spiel gerne in fremde Rollen und sprechen mit verstellter Stimme als Hexe oder Darth Vader. All diese sprachspielerischen Formen eint, dass die Aufmerksamkeit des Kindes auf den klanglich verfremdeten Zeichenkörper gelenkt wird. Er selbst kann dadurch zum Lerngegenstand werden. Diesen positiven Effekt kann sich auch die *Sprachlernrunde* zu Nutze machen. DemeK-Lehrkräfte haben folgende Ideen entwickelt, wie das grammatische Lernen in der *Sprachlernrunde* sprachspielerisch eingebettet werden kann:

a) Echosätze

Eine etwas aus der Mode gekommene Methode ist das Echosprechen. Die Lehrkraft spricht den ausgewählten Satz betont vor und alle Kinder (oder Teile der Kinder: alle Mädchen/Jungen/Jeansträgerinnen und -träger etc.) wiederholen ihn im Chor. Das Echosprechen gehörte lange Zeit zum festen Repertoire des Sprachunterrichts, wurde dann aber ab Anfang des 20. Jahrhunderts als ‚Echolalie‘ (mechanisches Nachsprechen) abqualifiziert und aus dem Unterricht verbannt. Viele Lehrkräfte revitalisieren diese Methode heute zu Recht, denn chorisches Sprechen kann lustig sein und es ermöglicht auch Sprachlernenden, im Schutz der Gruppe das Nachsprechen ganzer Sätze zu erproben. Monika Lüth bringt es als Pionierin der Generativen Textproduktion auf den Punkt, wenn sie unterstreicht, dass Sprache „ins Ohr“ gehen muss, damit sie „leicht über die Lippen“ kommt (Lüth 2006: 59). Die nacheinander chorisch gesprochenen Sätze können sich später als Zeilen aus einem neuen Gedichttext entpuppen, den die Lehrkraft anschließend für das Generative Schreiben nutzen möchte.

b) Bittsätze

Wie oben bereits bemerkt wurde, haben einige Kinder und Jugendliche Nachbesserungsbedarf, wenn es darum geht, sich sprachlich höflich und respektvoll gegenüber Lehrkräften und Mitschülerinnen und Mitschülern zu verhalten. Deshalb haben einige DemeK-Schulen den „Satz der Woche“ eingeführt. Dieser Satz soll jeden Tag und in allen Klassen eingeübt werden und eignet sich deshalb besonders gut für *Sprachlernrunden*. Als Satz der Woche fungieren neben dem Toilettensatz auch Ausleihsätze („*Entschuldigen Sie die Störung, aber dürfte ich etwas Kreide ausleihen?*“) und Entschuldigungssätze („*Ich möchte mich bei dir für mein Verhalten entschuldigen*“). Häufig werden Bittsätze im Rollenspiel eingeübt oder aber in der *Sprachlernrunde* mit unterschiedlicher Betonung gesprochen, mal laut, mal leise, fröhlich oder wütend. Das macht vielen Kindern großen Spaß. Wichtig wäre es hier aber, mit den Schülerinnen und Schülern anschließend ins Gespräch darüber zu kommen, wie die jeweilige Stimm-Modulation die Absicht (Illokution) des Satzes verändert.

c) Quatschsätze

Am ‚erfolgreichsten‘ schildern Lehrkräfte aber *Sprachlernrunden*, in denen die Kinder extra Quatschsätze produzieren können. Beim Blick aus dem Fenster sehen sie dann vielleicht Monster, Aliens oder fliegende Pferde. Lustige Ideen können dann auch noch einmal im Chor gesprochen oder von den Kindern orthoepisch variiert werden.

Meinungsrunde

Abschließend soll noch ein Beispiel für den anderen Sprachrundentyp, die *Meinungsrunde*, gegeben werden. Dabei soll Bezug auf eine Sprachfördersequenz genommen werden, die sich während einer Ferienschule ereignet hat. Für die universitäre Lehre wurde die Sequenz aufgenommen und in Teilen transkribiert. Bei der *Meinungsrunde* sollen die Kinder zum Nachdenken angeregt werden, damit sie mehr Kraft darauf verwenden, sich differenziert auszudrücken. Um dieses Ziel zu erreichen, hat die Förderkraft der Gruppe von 6 Kindern (Kl. 1-4) zunächst die (Flunker-)Geschichte erzählt, dass sie auf dem Weg zur Schule beobachtet habe, wie ein Welpen in den Teich gefallen sei. Nun sollen die Kinder Lösungsvorschläge entwickeln, wie der Welpen aus seiner misslichen Lage befreit werden könnte. Als Musterimpuls für die *Meinungsrunde* schreibt die Förderkraft deshalb an die Tafel:

Frage: „Wie hättest du den Welpen gerettet?“

Antwort: „Ich hätte den Welpen mit _____ gerettet.“

Bei der Auswahl dieses Frage-Antwort-Musters geht es der sprachbewussten Lehrkraft natürlich nicht nur darum, dass die Kinder einen inhaltlich überzeugenden Rettungsvorschlag für den Welpen formulieren, sondern sie hat auch die grammatischen Herausforderungen im Hinterkopf, die der dialogische Musterimpuls enthält.³ Im Unterschied zur stärker formal ausgerichteten *Sprachlernrunde* berücksichtigt die Lehrkraft hier aber, dass Sprache sich nicht in Wörtern oder Sätzen vollzieht, sondern in Texten (vgl. Kühn 2010). Wenn Denken und Sprechen überdies synchron abläuft, hinterlässt das reflektierte Sprechen Planungsspuren:

Der Sprecher kann in seiner Rede, in seinem Sprecherbeitrag nicht alles auf einmal, in toto, realisieren. Dies ergibt sich zwingend aus dem Verlaufscharakter der menschlichen Rede. Er muss Abschnitte, Einschnitte, Unterabschnitte u. ä. machen. Er muss paraphrasieren, wiederholen, kommentieren, zusammenfassen. (Rath 1979: 73)

Ein Junge (9,2 Jahre, zweisprachig deutsch-türkisch) schien so ergriffen vom Thema der Hunderettung zu sein, dass er sich bei seiner Antwort nicht auf einen einzelnen Satz beschränken konnte, sondern sich direkt textförmig äußerte:

„Also, ich hätte, ein Dings geholt, also ein Seil geholt. Und das Seil hätte/könnte ich mit einem Hundefütter knoten, und dann, äh, könnte ich das zu den Hund schmeißen und danach könnte der Hund zu mir kommen [...]“.

Der Redebeitrag enthält zum einen die typischen Planungsspuren der Mündlichkeit und auch Interlanguage-Phänomene, die auf den Zweitspracherwerb verweisen. Zum anderen fällt aber direkt zum Auftakt eine Selbstkorrektur auf („Also, ich hätte, ein Dings geholt, also ein Seil geholt.“), die deutlich macht, dass der Junge seinen Lösungsvorschlag nicht alltagssprachlich vage, sondern begrifflich genauer ausdrücken möchte. Seine Rettungsidee trägt er dann engagiert im Konjunktiv („könnte“ als Varianz zu „hätte“) vor. Auffällig ist auch, dass er den bildungssprachlichen Begriff „Köder“ offenbar noch nicht kennt, aber den Sachverhalt angemessen paraphrasieren kann. Außerdem markiert er die Chronologie der Welpenrettung

³ Die Frage ist im Konjunktiv II Perfekt formuliert und enthält auch ein transitives Verb (*retten*), das eine Akkusativergänzung verlangt. Bei der Vorgabestruktur für die Antwort verlangt die Präposition *mit* den Dativ.

adäquat mit Adverbien („dann“, „danach“) und anschließender Inversion („könnte ich“) und wählt mit „knoten“ und „schmeißen“ zwei expressive Verben, die der Dramatik des Geschehens angemessen Ausdruck verleihen. Nicht zuletzt sollte seine zweifache Dativbildung („mit einem Hundefütter“, „zu mir“) Erwähnung finden, die darauf hinweist, dass die Sprachentwicklung des Schülers bereits weiter fortgeschritten ist. Das sollte die Lehrkraft nicht nur bemerken, sondern es wäre gut, wenn sie ihre Wertschätzung für den Inhalt (Rettungsidee) und die Form (Sprachgebrauch) auch dem Jungen gegenüber in Worte fassen würde (Metasprache), damit er ermutigt wird, sein konstruktives Gesprächsverhalten beizubehalten.

Aus dieser kurzen Sequenz der *Meinungsrunde* kann herausgelesen werden, dass die Ausdruckskompetenz von Schülerinnen und Schülern dadurch gesteigert werden kann, dass die Kinder durch eine geschickte Hinführung kognitiv und/oder emotional herausgefordert und dadurch zum Mitdenken und Mitfühlen animiert werden. Die persönliche Involviertheit ist allem Anschein nach die wichtigste Triebfeder des Spracherwerbs. Vor diesem Hintergrund möchten wir auch empfehlen, die Sprachlernrunde und die *Meinungsrunde* nicht antagonistisch zu sehen, sondern vielmehr beide Angebote zu kombinieren.

Von der Sprachlernrunde führt nämlich ein direkter Weg zur *Meinungsrunde* über die bereits beschriebenen Quatschsätze. In Wirklichkeit gibt es für Grundschulkinder gar keine Quatschsätze. Als äußerst phantasiebegabte Wesen konstruieren sie für ihr eigenes Beispiel („Ich sehe fliegende Pferde“) in Windeseile einen Sinnhorizont und laden auch andere Kinder ein, den betretenen Phantasieraum zu teilen. Die emotionale Beteiligung kann also auch bei Phantasiesätzen ihre sprachförderliche Wirkung entfalten. Umgekehrt führt aber auch ein direkter Weg von der *Meinungsrunde* zur *Sprachlernrunde*. Um dies zu verdeutlichen, kehren wir zum Beispiel der Welpenrettung zurück. Der Junge hatte in der *Meinungsrunde* eine gute Rettungsidee entfaltet und ist dafür von seiner Lehrkraft gelobt worden. Auf dieser Basis kann sie ihm und dem Rest der Gruppe auf dem blauen DemeK-Plakat nun den Begriff „Köder“ anbieten, der genau das kernprägnant verdichtet, was der Schüler zuvor noch umschreiben musste. Den sprachökonomischen Wert der Beschreibungssprache lernt er auf diese Weise am eigenen Beispiel. Jetzt wäre es für ihn und die anderen Kinder hilfreich, wenn der vollständige Satz „Ich hätte den Welpen mit einem Köder gerettet“ (Fokus auf die korrekte Dativverwendung) in der *Sprachlernrunde* noch einmal chorisch von allen gesprochen wird.

Fazit

Es sollte deutlich geworden sein, dass der Sprachunterricht in der Grundschule im Spannungsfeld zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit, Natürlichkeit und Künstlichkeit, Fehlerfreundlichkeit und Fehlerkorrektur angesiedelt ist. Didaktisch-methodisch ergeben sich daraus hohe Ansprüche an das Lehrerinnen- und Lehrerhandeln. Als besonders herausfordernd erweist sich darüber hinaus das Finden der feinen Balance zwischen Lernangeboten, die formal-sprachlich ausgerichtet sind, und solchen, die einen Beitrag zum kognitiv-inspirierenden Lernen leisten. Immer wieder lässt sich beobachten, dass der Sprachunterricht zu stark in die eine oder andere Richtung ausschlägt. Vor diesem Hintergrund haben wir uns auch kritisch mit dem Begriff der *Sprachrunde* auseinandergesetzt, der unserer Meinung nach als

Breitbandvokabel zu unspezifisch ist. Deshalb haben wir versucht, mit der *Sprachlernrunde* und der *Meinungsrunde* begrifflich zwei Handlungsalternativen zu benennen, die – abwechselnd oder kombiniert durchgeführt – einen erfolgversprechenden Beitrag zum implizit-systematischen Lernen im DemeK-Unterricht leisten können.

Literatur

Andresen, Helga (2001): „Entstehung von Sprachbewusstheit in der frühen Kindheit – Spracherwerbstheoretische und didaktische Perspektiven“. In: Sprachliche Strukturen thematisieren. Sprachunterricht in Zeiten der Bildungsstandards. Hg. v. Klaus-Michael Köpcke und Christina Noack. Baltmansweiler, S. 15-26.

Benati, Rosella; Sánchez Oroquieta, María José (2013-2016): Gelebte Mehrsprachigkeit: Zungenbrecher, Lieder, Kinder- und Abzählreime, Bewegungsspiele in Albanisch, Arabisch, Griechisch, Kurdisch, Italienisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Spanisch, Türkisch. Arbeitsstelle Migration. Hg. v. der Bezirksregierung Köln, ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln.

Dirim, İnci; Auer, Peter (2004): Türkisch sprechen nicht nur die Türken. Über die Unschärfebeziehung zwischen Sprache und Ethnie in Deutschland. Berlin.

Belke, Gerlind (2003): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (Hg.) (2007a): Mit Sprache(n) spielen. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2007b): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler.

Frieg, Hendrike; Hilbert, Claudia; Belke, Eva; Belke, Gerlind (2012): „Sprachförderung in ein- und mehrsprachigen Gruppen: Die generative Textproduktion“. In: Sprachheilarbeit Jg. 57. Heft 3/2012. S. 155-161.

Grießhaber, Wilhelm; Kalkavan, Zeynep (Hg.) (2012): Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern. Freiburg.

Hoffmann, Reinhild; Weis, Ingrid (2011): Deutsch als Zweitsprache – alle Kinder lernen Deutsch. Lehrbücherei Grundschule. Berlin.

Jansen, Heiner; Mannhaupt, Gerd; Marx, Harald; Skowronek, Helmut (1999): Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen.

Keim, Inken (2004): „Kommunikative Praktiken in türkischstämmigen Kinder- und Jugendgruppen in Mannheim“. In: Deutsche Sprache Jg. 32. Heft 3. S. 198-226.

Keim, Inken (2007): „Von der Forschung zur Praxis: Vom Projekt ‚Kommunikation in Migrantenkindergruppen‘ zu ‚Förderprogrammen für Migrantenkinder‘“. In: Germanistische Linguistik und das Institut für deutsche Sprache. Hg. v. Ludwig M. Eichinger und Heidrun Kämper. Tübingen, S. 367-394.

Kessel, Katja; Reimann, Sandra (2010): Basiswissen Deutsche Gegenwartssprache. Tübingen/Basel.

Kühn, Peter (2010): Sprache untersuchen und erforschen. Berlin.

Küpper, Heinz (1982): „Bestandsaufnahme der deutschen Umgangssprache“. In: Muttersprache 92. S. 15-26.

Lüth, Monika (2006): „Deutschunterricht in mehrsprachigen Klassen“. In: Mehrsprachigkeit macht Schule. In: Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A, Heft 4/2006. Hg. v. Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller und Ludger Reiberg, S. 57-64. URL: http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_04_2006.pdf [Abruf: 30.03.2017].

Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (2016): Deutschunterricht in einer inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim.

Rath, Rainer (1979): Kommunikationspraxis. Analysen zur Textbildung und Textgliederung im gesprochenen Deutsch. Göttingen.

Röhner, Charlotte; Hövelbrinks, Britta (Hg.) (2013): Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen. Weinheim.

Weinrich, Lotte (2014): „Teilen macht Spaß ... und DemeK-Unterricht kann auch spannende Inhalte vermitteln“. In: ZMI-Magazin 2014 (Zeitschrift des Zentrums für Mehrsprachigkeit und Integration Köln). S. 19-22.

Wiese, Heike (2006): „„Isch mach dich Messer‘: Grammatische Produktivität in Kiez-Sprache („Kanak Sprak‘)“. In: Linguistische Berichte 207. S. 245-273.

6. Interview

Jan Dirk Schimmel, Schulleiter der KGS St. Bonifatius, und Markus Klein-Uebbing, Stellvertretender Schulleiter der KGS St. Bonifatius

Die Städtische Katholische Grundschule St. Bonifatius ist zweizügig und liegt im Süd-Osten von Düren. Sie ist rundum begrünt. Zurzeit besuchen ca. 200 Kinder die Schule. Seit dem Schuljahr 2007/08 ist sie eine Offene Ganztagschule. Schulträger ist die Stadt Düren, Träger der Offenen Ganztagschule, die seit dem Schuljahr 2007/08 besteht, ist der Sozialdienst katholischer Frauen e. V.

Seit 2015 hat das Kollegium im Rahmen von QuisS an fünf DemeK-Fortbildungsmodulen teilgenommen. Ziel der Städtischen katholischen Grundschule St. Bonifatius ist es, ihr Unterrichtskonzept zu überarbeiten und ein sprachsensibles Unterrichtskonzept zu entwickeln, auch in Zusammenarbeit mit anderen QuisS-Schulen.

***Arbeitsstelle Migration:** 2014 ist die KGS St. Bonifatius dem QuisS-Verbund beigetreten. Was hat sich dadurch an Ihrer Schule verändert?*

Jan Dirk Schimmel: Mit Eintritt in den QuisS-Verbund hat sich unser Kollegium kontinuierlich fortgebildet und verschiedene Konzepte zum Umgang mit der Situation unserer Schülerinnen und Schüler, die von sprachlicher Heterogenität und Mehrsprachlichkeit geprägt ist, erprobt. Durch den Beitritt in den QuisS-Verbund ist eine sehr konsequente Implementierung von DemeK ermöglicht worden. Dies wirkt sich nicht nur für Kinder in DaZ-Gruppen, sondern für alle Kinder positiv aus. Nicht nur von Eltern und Kolleginnen und Kollegen, sondern auch von den Kindern wird der z.B. der höfliche Umgang im Rahmen des sprachsensiblen Lernens als angenehm empfunden.

***Arbeitsstelle Migration:** Ein wesentlicher Baustein von QuisS ist DemeK (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen). Was sind für Sie aus Schulleitungsperspektive wichtige Eckpfeiler bei der Implementierung eines sprachsensiblen Regelunterrichts?*

Markus Klein-Uebbing: Aus meiner Sicht ist es zuerst einmal wichtig, das gesamte Kollegium entsprechend zu schulen. Zudem sollten auch alle später hinzugekommenen Kolleginnen und Kollegen nachgeschult werden können.

Grundlegende Voraussetzung ist natürlich eine Gesamtübereinkunft des Kollegiums.

Hilfreich ist es außerdem, die umliegenden Kindertagesstätten über das Konzept zu informieren und mit ihnen eine Zusammenarbeit anzustreben, sodass sie die Kinder bereits vor Schuleintritt mit einigen Grundlagen des DemeK-Konzepts vertraut machen (z. B. den Artikel-farben).

***Arbeitsstelle Migration:** 2,5 Jahre DemeK ist kein so langer Zeitraum, um das Gelingen von Unterrichts- und Schulentwicklung fundiert zu evaluieren. Können Sie trotzdem schon erste Zwischenergebnisse vorweisen, zum Beispiel auch was die Vergleichsarbeiten in der 3. Klasse angeht oder die Übergänge in die Sekundarstufe?*

Markus Klein-Uebbing: Wie Sie bereits sagten, sind 2,5 Jahre für eine belastbare Evaluation sehr knapp bemessen. So haben wir inzwischen erst einen Jahrgang, in dem DemeK durchgängig vom ersten Schuljahr an eingeführt war. Ein vorsichtiger Vergleich zwischen diesem Jahrgang und den letzten davor, zeigt aber, dass die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten in den DemeK-Klassen in allen Bereichen besser bzw. deutlich besser geworden sind. Dies trifft auch auf den Bereich Mathematik zu, wo das Beherrschen der Sprache einen nicht unerheblichen Anteil am richtigen Lösen von Aufgaben hat (z. B. Textaufgaben).

Arbeitsstelle Migration: *An der KGS St. Bonifatius hat sich ein digitaler Austausch von Materialien bewährt. Welche Erfahrungen haben Sie mit dem internen Austausch in Ihrem schuleigenen „DemeK-Portal“ gemacht?*

Jan Dirk Schimmel und Markus Klein-Uebbing: Da schon nach der ersten DemeK-Fortbildung vom Kollegium viele Materialien entwickelt wurden, ist recht schnell die Idee entstanden, eine komfortable Möglichkeit zum Tausch und zur Weiterentwicklung der Materialien innerhalb des Kollegiums anzubieten. Im Portal können die selbst entwickelten Materialien übersichtlich dargestellt und aktuell gehalten werden.

Arbeitsstelle Migration: *Seit 2015 gibt es an der KGS St. Bonifatius eine Sprachfördergruppe. Inwieweit bietet DemeK Unterstützung bei der Beschulung neu zugewanderter Kinder?*

Jan Dirk Schimmel und Markus Klein-Uebbing: Glücklicherweise hat unsere neu hinzugekommene Lehrerin der Sprachfördergruppe an ihrer Stammschule zuvor ebenfalls eine DemeK-Fortbildung gemacht. In der Sprachfördergruppe wird intensiv nach DemeK-Prinzipien gearbeitet. Da die Kinder dies auch in ihrer Stammklasse praktizieren, ist so trotz der schwierigen Rahmenbedingungen eine Förderung möglich, die relativ schnell Fortschritte bei den Kindern bewirkt.

Arbeitsstelle Migration: *Wo, stellen Sie sich vor, steht Ihre QuisS Schule in fünf Jahren hinsichtlich der Frage nach sprachlicher Bildung für alle Kinder?*

Jan Dirk Schimmel und Markus Klein-Uebbing: Das lässt sich schwer sagen, da die Rahmenbedingungen sich jetzt schon von Jahr zu Jahr stark ändern. Wir hoffen natürlich, dass auch bei steigenden Zahlen von Schülerinnen und Schülern mit geringen Deutschkenntnissen die Fördermöglichkeiten entsprechend angepasst werden können. Dazu zählen neben den personellen Voraussetzungen durch entsprechende Lehrerinnen- und Lehrerstunden auch räumliche Voraussetzungen und finanzielle Möglichkeiten zur Förderung aller unserer Schülerinnen und Schüler.

7. Silvia Beu: Einstieg in die Unterrichtsarbeit mit DemeK – Ein Erfahrungsbericht aus der Grundschule Leuchterstraße in Köln-Dünnwald

Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 1c der Grundschule Leuchterstraße in Köln-Dünnwald stehen gemeinsam mit ihrer Lehrerin vor der Aufgabe, den Dreh- und Angelpunkt einer korrekten deutschen Grammatik kennenzulernen, es geht um die erste Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand *Artikel*.

Laut Mark Twain benötigt man für diese Aufgabe ein Gedächtnis wie ein Terminkalender, denn: „Jedes Substantiv hat ein Geschlecht, und die Zuweisung erfolgt ohne Sinn und System; also muss das Geschlecht jedes einzelnen Substantivs gesondert auswendig gelernt werden. Es gibt keine andere Möglichkeit.“ (Twain 2010: 35)

Da die Verteilung der Artikel laut Aussagen der gängigen Literatur keinen Sinn ergibt¹, greift das DemeK-Konzept auf eine Technik der Fremdsprachendidaktik zurück und belegt die drei Artikel mit drei unterschiedlichen Farben: **der**, **das**, **die**. Die entsprechenden Nomen erhalten ebenfalls diese Farbzweisung: **der Stuhl**, **das Fenster**, **die Tafel**. Werden nun im Rahmen des DemeK-Unterrichts Nomen gesammelt und verschriftet oder findet eine Wortschatzerweiterung statt, so werden Artikel und Nomen farbig gekennzeichnet.

Die dahinterstehende Idee ist, dass sich bei den Schülerinnen und Schülern die Farbgebung einprägt und im weiteren Verlauf des DemeK-Unterrichts bei der Behandlung von ausgewählten Gedichten, Liedern und Sprachrunden eine interne Regelbildung zur Verwendung des kasusbezogenen Artikelgebrauchs stattfindet. Die sich aufgrund der jeweiligen Fälle ständig verändernden Adjektivflexionen werden dabei implizit mit verarbeitet, ebenso die korrekte Verwendung der Personalpronomen und possessiven Artikelwörter. Die Fachbegriffe der deutschen Grammatik *Nomen*, *Adjektive*, *Verben* werden innerhalb des Unterrichts redundant verwendet, aber nicht explizit erklärt und von den Schülerinnen und Schülern als Kategorien von Sprache erfahren und mit Inhalt belegt.

Zurück zur **ersten Unterrichtssequenz**: Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 1c sind neugierig, sie fragen sich, was der bunt gestreifte Bär auf dem Arm ihrer Lehrerin zu bedeuten hat. Der bunte Bär lüftet das Geheimnis seiner Anwesenheit noch nicht, stattdessen hat er einen Auftrag für die Schülerinnen und Schüler. Sie sollen einen kleinen Gegenstand (z. B. Armband, Stift, Mäppchen, Radierer, ...) mit in den Stuhlkreis nehmen und ihn in die Kreismitte legen, in die ihre Lehrerin ein großes blaues Plakat gelegt hat. Die Aufgabe lautet nun, die kleinen Gegenstände zu sortieren bzw. zu ordnen. Miriam macht den Anfang. Ihre Zuordnung begründet sie damit, Gleiches zu Gleichem gelegt zu haben. Drei weitere Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert zu ordnen und zu begründen. Unterschiedliche Ordnungsprinzipien werden gefunden, zum Beispiel:

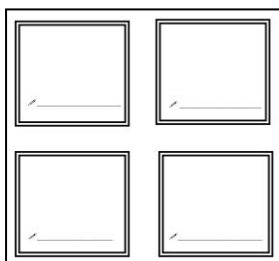


¹ Anmerkung: Es gibt kein System, höchstens ein Systemchen, denn die sog. genusspezifischen Endungen lassen einen Rückschluss auf das Genus zu, so weisen zum Beispiel die Endungen -chen, -lein auf den Genus *das* hin, -ung, -heit, -keit auf das Genus *die* und -ling und -or auf ein maskulines Genus.

Dann nimmt die Lehrerin ihre Zuordnung vor. Dabei hebt sie jeden Gegenstand an, benennt ihn mitsamt des Artikels und legt alle maskulinen Gegenstände (**der**-Wörter) auf das blaue Plakat, die anderen legt sie daneben. Der Buntbär ist begeistert und möchte sofort auf das Plakat gesetzt werden, denn er ‚gehöre‘ dazu. „Zu was?“, fragen sich die Schülerinnen und Schüler und stellen Hypothesen auf. Durch wiederholtes Benennen der Gegenstände und des Buntbären mit der Betonung auf **der** finden die Schülerinnen und Schüler dieses Ordnungsprinzip. Die Wortkarte **der** wird ausgelegt, die Schülerinnen und Schüler suchen im Klappentext maskulinen Gegenständen und legen diese ebenfalls auf das Plakat.



Am kommenden Tag findet die **zweite Unterrichtssequenz** zur Artikelsensibilisierung statt. Die Lehrerin stellt sich neben das blaue Plakat: „Habt ihr eine Idee, wohin ich diesen blauen Punkt kleben könnte?“ Nachdem die Aufgabenstellung geklärt ist, schwirren die Schülerinnen und Schüler aus, kleben blaue Aufkleber-Punkte auf maskuline Dinge, die sich in der Klasse befinden. Der Buntbär erhält einen blauen Punkt, ebenso der Locher, der Hefter und auch der Schuh der Lehrerin. Die Bilder der Anlaut-Tabelle werden ebenfalls

[illegible]

In der **dritten Unterrichtssequenz** legt die Lehrerin Tierbildkarten aller Genera, vornehmlich von Tierkindern, rund um ein grünes Plakat. Die Schülerinnen und Schüler sind von den Tierkinderkarten so angetan, dass die eigentliche Unterrichtsaufgabe zunächst in den Hintergrund

treten muss. Die für viele Schülerinnen und Schüler unbekannten Fachwörter wie **das Zicklein**, **das Lamm** und **das Ferkel** werden von den Wissenden benannt. Wiederum werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, die ausgelegten Tierbildkarten zu sortieren bzw. zu ordnen und ihre Zuordnung zu begründen. Durch die vorausgegangenen beiden Einführungsstunden zu den **der**-Wörtern erfolgt ein schneller Transfer auf die *Neutrum*-Wörter. Die Wortkarte **das** wird ausgelegt, die Schülerinnen und Schüler suchen im Klassenraum nach weiteren Gegenständen, die ein **das** haben, und legen diese ebenfalls auf das Plakat. „Es gibt ja viel weniger **das**-Gegenstände als **der**-Gegenstände!“, stellen sie erstaunt fest. Beim Aufkleben der grünen Klebpunkte muss man nun viel länger nach einem passenden Gegenstand im Klassenraum suchen und so werden Hefte und auch Lineale vielfach mit grünen Punkten beklebt. Da das zu gestaltende grüne Plakat viele verschiedene Gegenstände zeigen soll, nutzen die Schülerinnen und Schüler beim Zeichnen der eigenen **das**-Wörter die dargestellten Begriffe der ausgelegten Bildwörterbücher mit Artikelkennzeichnung.

Nach der Präsentation des grünen Plakats werden grüne und blaue Nomen der Anlauttabelle von der Lehrerin benannt und das Artikelspiel fortgeführt, bei Neutrum-Wörtern setzen sich die Schülerinnen und Schüler auf den Stuhl, bei maskulinen Wörtern hocken sie sich neben den Stuhl. Den Unterrichtsabschluss bildet ein Singspiel. Die Tierkinderbildkarten werden in die Kreismitte auf das grüne Plakat gelegt. Die Lehrerin erklärt, dass die Tierkinder stolz darauf sind, was sie alles schon können: „Ich kann schwimmen“, sagt **das kleine Krokodil**. – „Ja, das kann ich, ja, das kann ich, schwimmen kann ich“, sagt **das Krokodil**.“ Die Schülerinnen und Schüler ergänzen das Singspiel mit eigenen Strophen, verwenden dabei weitere Verben und werden von ihrer Lehrerin für die gute „Verbenauswahl“ gelobt.



In der **vierten Unterrichtssequenz** verläuft die Artikelsensibilisierung ähnlich wie in den Stunden 1/2/3, nur handelt es sich jetzt um feminine Wörter und ein rotes Plakat. Das rote Plakat wird in die Kreismitte gelegt. Die Wortkarte **die** wird auf das Plakat gelegt. Die Schülerinnen und Schüler holen Gegenstände mit dem Artikel **die** und legen sie auf das Plakat: Ausmalen und Aufkleben der Bildchen, Kleben der Punkte, Ausmalen von **die**-Bildern, die Wortkarte **die** wird auf das Plakat geklebt. Auf hellrote Zettel oder auf das AB „Rahmen“ zeichnen die Schülerinnen und Schüler **die**-Gegenstände“. Das **die**-Plakat wird zu den beiden bestehenden Artikelplakaten gehängt.



Beim anschließenden Benennen der Anlaut-Wörter wird das Artikelspiel erweitert: Bei femininen Wörtern: die Arme hochrecken. Die Schülerinnen und Schüler haben das Spiel mittlerweile so gut verstanden, dass die Lehrerin diese Aufgabe an einen Schüler abgibt. Der junge Mann ist mutig und nimmt eigene **der**-, **das**- und **die**-Wörter hinzu, vorher erfragt er bei seiner Lehrerin jedoch flüsternd, ob der Artikel auch richtig sei. Das Ordnungsprinzip „Artikel“ ist bereits gut verinnerlicht!

Den Abschluss der Unterrichtseinheit bildet ein Spiel, bei dem der Übergang zum generativen Sprechen angestrebt wird. Als Mustertext fungiert hier ein Fingerspiel, in dem z. B. „rote Wörter“ die Hauptrolle spielen, z. B. die Erbse.²

Die Erbse rollt über die Straße	(die Finger laufen über die Oberschenkel)
und schon ist sie platt.	(bei ‚platt‘ mit den Handflächen auf die Knie schlagen)
Ach wie schade,	(bei ‚Ach wie schade‘ die Hände ausbreiten)
jammer-, jammerschade.	(bei ‚jammer-, jammerschade‘ die Hände an die Wangen halten)

Auf dieser Basis können später auch blaue und grüne Wörter ausgetauscht werden.

Im DemeK-Unterricht kann man beobachten, dass Kinder früh anfangen über Sprache nach-zudenken. „Warum hängen das blaue und das grüne Plakat nebeneinander“, fragt eine Schülerin, die einen großen Bruder an der Schule hat, „Es heißt doch der, die, das?“ Der Buntbär kommt zur Hilfe und erklärt, dass es in der deutschen Sprache „Supermann-Wörter“ gibt, die so viel Kraft haben, dass sie die Artikel verändern.³ „Einige dieser Veränderungen sind bei den **der**- und den **das**-Wörtern gleich, deshalb hängen diese Plakate nebeneinander.“ – Danke Buntbär!



Die Schülerinnen und Schüler haben nach nur wenigen Unterrichtssequenzen den Buntbären in ihr Herz geschlossen und kommen seinem Wunsch nach Ordnung im Artikelsystem gerne nach. Wenn nun einzelne Wörter im Arbeitsheft verschriftet werden sollen, so fragen sie immer: „Farbig oder normal?“ Ihre Lehrerin weiß, sie sind auf einem guten Weg, die Herausforderungen der deutschen Grammatik mithilfe der farbigen Kennzeichnung zu bewältigen und die deutsche Sprache korrekt zu sprechen.

Literatur

Twain, Mark (2010): Die schreckliche deutsche Sprache: Englisch – Deutsch. Aus dem amerikanischen Englisch von Kim Landgraf. Köln.

„Jammerschade“. In: Zzzebra. Das Web-Magazin für Kinder. Hg. v. Micha Labbé. URL: <http://www.labbe.de/zzebra/index.asp?themaId=673&titelId=5089> [Abruf: 30.08.2017]

Nykrin, Rudolf (M+T); Keglevic, Manuela (T) (2008): „Ich kann schwimmen, sagt das grüne Krokodil“. In: Musik und Tanz für Kinder. Kinderheft 4. Hg. v. Rudolf Nykrin, Manuela Widmer und Micaela Grüner. Mainz, S. 2-4.

² Der Text und die Bewegungen sind angelehnt an „Jammerschade!“ – Copyright © Labbé

³ Beispiel: Bei der Verwendung der Präposition *hinter* im Dativ verändern sich die Artikel: **der** → hinter dem Tisch, **das** → hinter dem Regal, **die** → hinter der Tafel.

8. Christiane Hartmann: Ein DemeK-Unterrichtsbeispiel aus der Grundschule – Das Kehrgedicht

Komm, wir kehren die Straße: ..., ..., ..., ..., ..., ..., ...,! Ursula Wölfel ¹	Die freundliche Abdruckgenehmigung für den Ausgangstext liegt ausschließlich für die Druckfassung vor. Auf diese (s. Fußnote 1) beziehen wir uns nachfolgend.
--	--

Jeder literarische Text hat eine formale und eine Inhaltsebene. Um eine reichhaltige Auseinandersetzung mit dem Text und eine gelingende Umgestaltung desselben zu erreichen, müssen die Kinder für die dem Text zugrundeliegende Thematik tief motiviert werden, sie sollen in den Vorstellungsraum des Textes eintauchen.

Ihnen fehlen gerade in sozialen Brennpunkten jedoch die vielen Stunden Literatur-Erfahrung, die Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern durch die Begegnung mit Märchen oder Geschichten sammeln.

Daher ist die Auseinandersetzung mit Erzählungen „nicht nur konstitutiv für unsere Welterschließung und die Tradierung von Wissen, sondern Erzählperspektiven entführen die Interaktionspartnerinnen und -partner in phantastische Welten, wo sich auch wundersame Dinge ereignen können“ (Weinrich/Altınay 2016: 57). Die Förderung der Vorstellungskraft ist eines der zentralen Ziele des Sprachunterrichts. „Sie ist es, die den Menschen als ein Wesen auszeichnet, das sich selbst eine innere Welt erschaffen kann“. (Weinrich/Altınay 2016: 57; Zitat im Zitat: Spinner 2006: 17).

Die Textidee des zeitgenössischen Gedichts „Komm, wir kehren die Straße“ von Ursula Wölfel ist in diesem Sinne „etwas Besonderes finden“.

Es handelt zunächst vom zufälligen Finden verschiedener, teilweise kaputter Gegenstände: Der krumme Nagel und der alte Fahrschein können sicher nicht mehr Verwendung finden und sind damit ebenso wertlos wie die grün angelaufene Münze geworden. Das Bonbonpapier ist ebenfalls leider leer.

¹ Ursula Wölfel: Komm, wir kehren die Straße, aus: Winzige Geschichten. Illustriert von Bettina Wölfel. © by Thienemann in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH, Stuttgart. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages.

Am Ende des Gedichts findet das poetische „Wir“ jedoch hypothetisch doch noch einen Gegenstand von Interesse, einen durch das Adjektiv „golden“ sogar als pseudo-wertvoll ausgezeichneten Knopf, der durch das Passen zur Jacke auch ohne den Geldwert zu besonderer Bedeutung für die Finderin/den Finder gelangt.

Der Text knüpft damit insgesamt an die Erfahrungswelt der Kinder auch in sozial benachteiligten Stadtbezirken an, denn Dinge auf der Straße zufällig zu finden, das kennt jedes Kind ebenso wie die Freude über besondere oder ungewöhnliche Fundstücke. Auch, dass einzelne – für andere vielleicht wertlose – Dinge, für einen selbst doch etwas Besonderes darstellen, kennen die Kinder aus eigener Erfahrung, z. B. mit Spielzeug, an dem sie trotz Funktionsverlust sehr hängen.

Das zwölfzeilige Gedicht enthält keinen Reim. Der Rhythmus ist zu Beginn noch frei. Das entspricht inhaltlich der Aufforderung im eher mündlichen Sprachduktus.

Das ändert sich jedoch in den sechs folgenden Zeilen, die die Aufzählung der gefundenen Gegenstände enthält. Hier wird rhythmisch eine fast beschwingt-fröhliche Wirkung erzielt, die inhaltlich mit der Freude über die gefundenen Dinge korrespondiert.

Die letzte Zeile kann in zwei Teile gegliedert werden: In der ersten Hälfte wird der Wortbestandteil „gold“ durch jeweils zwei unbetonte vorangehende und anschließende Silben gesondert hervorgehoben. In der zweiten Hälfte der Zeile wird der Rhythmus der vorher aufgezählten Gegenstände wieder aufgenommen.

Zwei grammatisch interessante Stellen sind auszumachen: Der Dativ „mit dem großen Besen“ wird in der vorliegenden Unterrichtsreihe nur als unveränderlicher Textbestandteil (chunk) eingeführt. Außerdem finden wir als grammatischen Schwerpunkt die Aufzählung von Gegenständen im Akkusativ, teilweise durch einfache Adjektive ergänzt (*alt, krumm, grün*). Die übrigen Gegenstände werden durch Wortzusammensetzungen ebenfalls näher bestimmt: Vogel-Feder, Bonbon-Papier, Spiegel-Scherbe. Alle Wörter entstammen dem Wortschatz von Kindern und dürften kein Verständnisproblem darstellen, zumal die Gedichtpräsentation durch die realen Gegenstände unterstützt werden kann.

Zuletzt soll noch auf die etwas ungewöhnlichere inversive Satzkonstruktion in der dritten Zeile hingewiesen werden, die die durchgängige Zweitstellung des Verbs im deutschen Hauptsatz implizit durch die häufigen Wiederholungen einprägen hilft: „Dann finden wir ...“ Eine ganze Reihe der Kinder übernimmt noch die Satzstruktur der Familiensprachen in der Spontansprache und sagt: „Dann wir finden ...“ Eine Korrektur soll hier nur über das Sprachgefühl angebahnt werden.

Die Auswahl des Gedichtes ruht also auf zwei Säulen: Das Gedicht eignet sich zum einen inhaltlich in besonderer Weise dazu, die Kinder in einen motivierenden Vorstellungsraum mitzunehmen, und bietet sich andererseits auch aus grammatischer Sicht mit dem Schwerpunkt Akkusativ im Sinne einer sanften Progression an.²

² Es soll im DemeK-Konzept eine gesteuerte, systematische sprachliche Progression angebahnt werden. Diese richtet sich nach den Phasen des natürlichen Spracherwerbs und bearbeitet dabei insbesondere Strukturen, die von Kindern noch nicht ausreichend beherrscht werden. Dazu gehört insbesondere die Nominalflexion, weil sie für die mündliche Verständigung nicht notwendig ist.

Phasen der Textbearbeitung

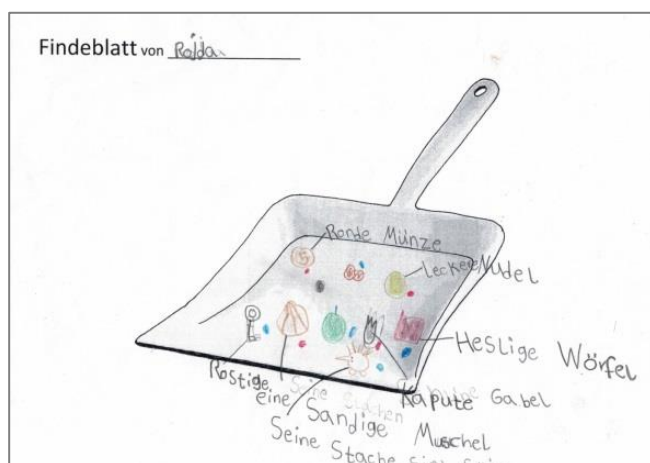
Inszenierung der Textidee

In der ersten Unterrichtseinheit werden kleine Schatzkisten verziert und mit etwas Gefundenem/Besonderem gefüllt.

Der Zufall, die Überraschung und die Freude über das Gefundene spielen eine große Rolle im ausgewählten Text. Kinder erachten auch äußerlich wertlose Dinge oftmals für kostbar, viele haben eine persönliche Schatzkiste, in der sie für sie relevante, besondere Gegenstände aufbewahren. An diese Vorerfahrung wird angeknüpft.

Sammeln sprachlicher Elemente

Nun geht es darum, die Produktion eigener Ideen bei den Kindern anzuregen. Die Kinder zeigen den anderen Kindern ihre Fundstücke aus dem persönlichen Schatzkästchen und erzählen, warum der Gegenstand für sie persönlich eine besondere Bedeutung hat. Die Lehrkraft erweitert die sprachlichen Äußerungen der Kinder zurückhaltend in redundanter Sprechweise durch genauere Bezeichnung der Gegenstände und Erweiterungen um Adjektive, ohne dies besonders zu kommentieren: „Ja, dies ist ein Ticket, ein Fahrschein, ein zerknickter Fahrschein.“



Auch die Lehrkraft berichtet anschließend von ihren Fundstücken, den Elementen des Gedichtes, die sie beim Kehren eingesammelt hat. Sie hebt dabei den goldenen Knopf und seine Bedeutung besonders hervor. Die Kinder sollen nun auf einem Arbeitsblatt mit Abbildung eines Kehrblechs („Findeblatt“) weitere Dinge malen, die man auf der Straße finden könnte, wiederum mit Blick auf das Besondere.

Einige Kinder präsentieren ihre Arbeitsblätter und zählen auf, was sie gefunden/gemalt haben. Da noch immer die Textidee im Vordergrund steht, wird hier nicht sprachlich korrigierend eingegriffen.

Einprägen des Textes

Der erste Teil des Gedichtes wird durch Vor- und Nachsprechen als Chunk eingeübt, die Aufzählung wird währenddessen durch die realen Gegenstände, die in der richtigen Reihenfolge ausgelegt werden, gedächtnismäßig unterstützt.

Der Text des Originalgedichts muss auswendig beherrscht werden, um zu einem eigenen Text hinzuführen. Die Sprachmuster sind einem vorgegebenen Gelände vergleichbar, an denen die Zweitsprachlernerinnen und -lerner sich sicher entlang bewegen können. Dafür muss das Sprachmuster internalisiert sein. Durch das Auswendiglernen von korrekten Sprachmustern wird eine implizite Regelbildung unterstützt, weil die richtige Grammatikform immer wieder

eingeschliffen wird und bei der Wiedergabe (anders als beim Ablesen) jeweils neu rekonstruiert werden muss.³

Erstes Lenken der Aufmerksamkeit auf das grammatische Phänomen

Der Blick der Kinder wird nun auf das grammatische Phänomen gelenkt und die Veränderungen der Endungen beim unbestimmten Artikelwort bewusst gemacht, indem die Gegenstände des Gedichtes nach Artikelfarbe geordnet und zu den passenden Artikelwörtern gelegt werden. Gemeinsam werden die Artikelpunkte hinzugefügt und die Karte **einen** über die Karte **ein** gelegt. Hierdurch wird transparent, dass das Genus eine Konsequenz in der Flexion insbesondere des maskulinen Artikelwortes hat.

Die Kinder versehen ihre eigenen Bilder auf dem Findeblatt anschließend ebenfalls mit Artikelpunkten. Die Lehrkraft überprüft die Artikelpunkte. Drei Lieblingswörter werden dann auf ausliegenden Sammelisten jeweils geordnet nach Artikelfarbe aufgeschrieben und so für alle verfügbar gemacht. Beim Aufschreiben auf den Sammelisten wird erfahrungsgemäß schon intensiv von den Kindern auf der Metaebene über Sprache kommuniziert: „Das ist kein blaues Wort, sondern ein grünes.“ „Das musst du anders schreiben.“ „Dieses Wort ist doppelt aufgeschrieben.“ Aber auch inhaltlich: „So etwas kann man gar nicht auf der Straße finden!“ Die Listen werden am Ende der Einheit dazu verwendet, in einer Sprachrunde die Akkusativform der Artikelwörter im Maskulinum mündlich durch ständige Wiederholung einzuschleifen: „Was hast du gefunden?“ „Ich habe einen Radiergummi gefunden.“ Diese Sprachrunde kann wie ein Kofferpackspiel variiert werden.

Kinder lernen vor allem implizit, also durch das Ausbilden von Repräsentationen neuer Muster im Gehirn durch wiederholtes Wahrnehmen dieser Muster.⁴ Jedoch ist es unerlässlich für die Selbstkontrolle und Selbstkorrektur auch Regeln bewusst zu entdecken, auf die dann im Falle der Unsicherheit bewusst zurückgegriffen werden kann.

Mündliche Textproduktion

Nach und nach haben die Kinder nun Gelegenheit, den Gedichttext mündlich mit ihren eigenen Fundstücken zu sprechen. Durch die Korrektur der Artikelpunkte auf ihren Findeblättern können sie den Akkusativ-Artikel sicher anwenden. Im Kreis wird darauf geachtet, dass eine sinnvolle Begründung für die Besonderheit des letztgenannten Fundstücks – notfalls gemeinsam – gefunden wird. Die Adjektive fehlen hier noch.

Mündliche Korrektur

Bei der mündlichen Textproduktion wird nur auf die Korrektheit des grammatischen Schwerpunktes geachtet. Ein stummes Zeigen auf die richtige Artikelkarte oder das Hochhalten einer passenden Farbkarte reichen oft als Impuls zur Selbstkorrektur.

³ „Mittlerweile scheint es aber plausibel, dass ein wichtiger Teil des Spracherwerbs in der Fähigkeit besteht, lexikalische Phrasen als unzerteilte Einheiten oder „chunks“ hervorzubringen, und dass diese chunks zu den Rohdaten werden, durch welche der Lerner beginnt, Sprachmuster und Sprachformen wahrzunehmen, und all die anderen Merkmale der Sprache, die man normalerweise als Grammatik bezeichnet“ (übersetzt aus: Lewis 2002: 95).

⁴ „Unser Gehirn ist (...) auf das Lernen von Allgemeinem aus. Dieses Allgemeine wird aber nicht dadurch gelernt, dass wir allgemeine Regeln lernen. – Nein! Es wird dadurch gelernt, dass wir Beispiele verarbeiten (...) und aus diesen Beispielen die Regeln selbst produzieren.“ (Spitzer 2002: 76)

Sammeln weiterer sprachlicher Elemente (Adjektive)

Eine Sammlung passender Adjektive wie *verbeult*, *zerknickt*, *angekokelt*, *eingerrissen*, *rostig* etc. wird den Kindern in einer Wörterschatzkiste und auf dem „Platzdeckchen“ (Hilfskarte) auch während der späteren Textproduktionsphase wieder zur Verfügung gestellt, weil viele Wörter sicherlich noch nicht im aktiven Wortschatz der Kinder sind.

Der Blick für die Funktion der Adjektive wird im Unterrichtsgespräch geschärft und die Kinder werden für die bereichernde und beschreibende Wirkung der Wortart sensibilisiert.

Die Kinder sammeln nun passende Ergänzungen zu ihren eigenen Fundstücken auf den Findeblättern. Dabei müssen sie sich keinesfalls auf Adjektive beschränken, sondern können auch Relativsätze oder andere grammatische Formen frei benutzen. Die Kinder werden ermutigt, ihre Vorstellungskraft zu entwickeln.

Lenken der Aufmerksamkeit auf das grammatische Phänomen

Der Blick der Kinder wird anschließend erneut auf das grammatische Phänomen gelenkt und diesmal werden die Veränderungen der Endungen beim Adjektiv bewusst wahrgenommen. Bei der eigenen mündlichen Textproduktion im Kreisgespräch müssen die Kinder handelnd die passenden Wortkartenstücke zusammensetzen und auswählen. Das unterstützt den bewussten Umgang mit der Grammatik, um später die eigenständige Produktion korrekter Grammatikmuster zu ermöglichen.



Differenzierung leistungsstarke Kinder

Die leistungsstärksten Kinder werden gesondert zur Ideensammlung für andere Fundorte angeregt. Die Ergebnisse werden diesen Kindern bei der Textproduktion mit korrekter Artikelmarkierung zur Verfügung gestellt.

Textproduktion

Nun soll die individuelle, **schriftliche** Textproduktionsphase stattfinden. Die Kinder dürfen auch mit einem anderen Kind einen gemeinsamen Text erstellen.

Für einige Kinder sind der motorische Schreibprozess sowie das lesbare Aufschreiben aller Laute noch eine Herausforderung. Man kann sie von dieser Schwierigkeit durch das Angebot von Wortkarten, die zusammengesetzt und aufgeklebt werden können, und durch vorstrukturierte Arbeitsblätter mit vorgegebenen Textteilen entlasten.

Eine Zwischenpräsentation rundet diese Einheit ab. Da nicht alle Kinder fertig werden, bietet sich hier die Kleeblatt-Methode an, bei der jeweils ein Kind vorträgt und zwei bis drei Kinder zuhören. Das vortragende Kind wechselt dann mehrmals die Gruppe. Die noch nicht vollendeten Texte sollen in der Freiarbeit fertiggestellt werden.

Korrektur der Textentwürfe

Die Endkontrolle der erstellten Texte übernimmt hier noch die Lehrkraft, wenn nicht sprachstarke Kinder dazu in der Lage sind. Da die Texte in einem Textbuch veröffentlicht werden sollen, müssen sie sprachlich und recht-schreiblich korrekt sein.

Schriftliche Korrektur

Die Korrektur von grammatischen Fehlern durch die Lehrkraft erfolgt so, dass die Kinder die eigentliche Verbesserung selbst mit Hilfe der Plakate und Hilfskarten vornehmen können, es wird nur die Fehlerstelle markiert und ggf. der korrekte Artikel durch einen farbigen Artikelpunkt angegeben. Die sich daraus ergebende grammatische Form des Akkusativs können die Kinder dann selbst – ggf. mithilfe des sog. „Platzdeckchens“ – anwenden. Ziel ist die Hilfe zur Selbsthilfe.

Präsentation

Die korrigierten Texte werden anschließend noch einmal in Reinschrift auf ein Schmuckblatt abgeschrieben. Die fertigen Texte der Kinder werden verziert und anschließend zu einem gemeinsamen Buch zusammengebunden, das in der Klasse für alle verfügbar bleibt. Die noch nicht vorgetragenen Texte werden der Klasse vorgelesen.

Differenzierung

Eine natürliche Differenzierung entsteht durch den **unterschiedlich großen Wortschatz** der Kinder, eine **Begrenzung der Anzahl der Adjektive** und durch eine ggf. **größere Abweichung vom Originaltext**, die gezielt bei den leistungsstärksten Kindern durch den Hinweis auf andere Fundorte angeregt wird, was sie wiederum dazu passende Fundstücke kreativ erfinden lässt. Diese anderen möglichen Fundorte werden mit den leistungsstärkeren Kindern vorab gezielt in einer Freiarbeitsphase gesammelt und um mögliche Fundstücken auf Sammel listen erweitert.

Eine weitere Differenzierung besteht in dem Maß der **Selbstständigkeit bei der Überarbeitung**. Den leistungsstärkeren Kindern kann hier mehr zugetraut werden und die Hilfsmittel können schriftlich sein. Sie haben zudem die Möglichkeit, den etwas unsichereren Kindern individuelle Unterstützung zu geben.

Die Kinder dürfen mit einem anderen Kind zusammenarbeiten, wenn sie dies wollen. Das kann durch die Kommunikation die Reichhaltigkeit und Richtigkeit des Ergebnisses beeinflussen.

Die besonders lernschwachen Kinder bauen den Text aus **vorgegebenen Bestandteilen** zusammen, und zwar im wörtlichen Sinne, indem sie Wortkarten und ggf. Wortbausteine (Akkusativ-Endungen für die Adjektive) passend zusammensuchen und aufkleben.

Eine weitere Reduktion besteht in dem möglichen Weglassen der Begründung für die Besonderheit des letzten Fundstücks am Ende des Textes.

Hilfen und Materialien

- Strukturierendes AB zum Aufschreiben für alle beim Entwurfstext
- Wortkarten und Endungskarten in den passenden Farben; diese Wortkarten sollten die Sammlung sprachlicher Elemente der Kinder aufgreifen

Entsprechend sind hier einige Wörter (Nomen und Adjektive sowie die unbestimmten Artikelwörter im Akkusativ) vorbereitet, außerdem die farbigen Akkusativendungen für die

Adjektive. Die Karten werden handelnd zusammengesetzt (vgl. Fotos), so dass die Wortbausteine den Kindern als solche bewusst werden können.

- Info-Theke mit
 - Ideen-Schatz „Besondere Gegenstände“ (Schatzkiste mit realen Gegenständen und Bildkarten): Das Genus ist ablesbar am Artikelpunkt, zusätzlich ist im Deckel eine farbig markierte Wörterliste.
 - Ideen-Schatz „Passende Adjektive“
 - Ideen-Schatz „Andere Fundorte“ (durch Krone gekennzeichnet)
 - Checklisten zur Überarbeitung des Textes
- Grammatik-Plakate mit richtigen Endungen
- Check-Liste für die Überarbeitung
- Platzdeckchen für die grammatische Selbstkorrektur

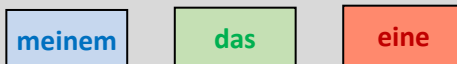
Individuelle Lehrerinnen- und Lehrerhilfe ist vor allem für die letzte Zeile nötig, in der die besondere Bedeutung des siebten Fundstücks für das poetische Ich formuliert werden soll.

Wortkarten im DemeK-Konzept

- Nomen nach Genus farbig unterschieden auf weißem, eckigem Papier geschrieben



- Artikelwörter, auch possessive und demonstrative, farbig auf farbigem, eckigem Papier



- Pronomen farbig auf farbigem, kreisförmigem Papier



- Adjektive orange auf gelbem, eckigem Papier



- Verben schwarz auf weißem, eckigem Papier



Artikelpunkte:

ausgefüllt signalisieren sie den Singular, als nicht ausgefüllter Kreis den Plural

Literatur

Belke, Gerlind (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Schülerband – Textsammlung. 1. Auflage. Baltmannsweiler.

Lewis, Michael (2002): The Lexical Approach – The State of ELT and a Way Forward. London. URL: https://archive.org/stream/TheLexicalApproachTheStateOfELTAndAWayForwardMichaelLewis2002V2/The%20Lexical%20Approach%20-%20The%20State%20of%20ELT%20and%20a%20Way%20Forward%20-%20Michael%20Lewis%202002%20v2_djvu.txt [Abruf: 15.06.2017]

Spitzer, Manfred (2002): Lernen. Heidelberg/Berlin.

Spinner, Kaspar (2006): „Literarisches Lernen“. In: Praxis Deutsch 33. Heft 200. S. 6-17.

Weinrich, Lotte; Altınay, Lale (2016): „Erzählen (lernen) in der Vorbereitungsklasse“. In: Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Petra Heinrichs. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 1. Köln, S. 57-74.

Wölfel, Ursula (1995): Winzige Geschichten. Illustriert von Bettina Wölfel. Stuttgart.

9. Petra Heinrichs und Christiane Wengmann: Von „Ich weiß nicht, warum“ bis zu „Über ein Blatt“ – Generatives Schreiben in der Sekundarstufe¹

Das Generative Schreiben, das maßgeblich von Gerlind Belke (vgl. 2008, 2011, 2012) begründet und das zunächst, wie im vorausgehenden Beitrag von Christiane Hartmann exemplarisch aufgezeigt, für den Unterricht an Grundschulen entwickelt worden war, bietet zugleich hervorragende Möglichkeiten für den Einsatz in der Sekundarstufe. Nicht nur zu Beginn der Klasse 5, sondern auch im Verlauf der Mittelstufe überfordert das freie, ungelenkte Schreiben noch viele Schülerinnen und Schüler. Oft besteht eine erhebliche Diskrepanz zwischen ihrem Mitteilungsbedürfnis und den sprachlichen Mitteln, die ihnen zur Verfügung stehen. Deshalb benötigen viele Lernende ein Scaffolding, wie es das Generative Schreiben bietet. Es begleitet sie, schrittweise sprachlich korrekte Texte zu produzieren und eine textbezogene Kreativität zu entwickeln. Die Textanalyse wird mit gezielten sprachlichen Übungen kombiniert. Dabei finden grundsätzlich alle sprachlichen Bereiche (Sprechen, Schreiben, Reflexion über Sprache), die in den Kernlehrplänen für das Fach Deutsch aufgeführt werden, Berücksichtigung.

In diesem Beitrag möchten wir anhand dreier poetischer Ausgangstexte verschiedene Möglichkeiten aufzeigen, wie das Generative Schreiben in der Sekundarstufe eingesetzt und weiterentwickelt werden kann.

1. Ausgangspunkt ist das vielen bekannte Gedicht „Ich weiß nicht, warum“ von Walther Petri, mit dem zunächst der Blick auf eine typische Schwierigkeit beim Erwerb der deutschen (Bildungs-)Sprache gelenkt wird. Schülerinnen und Schüler können damit in die Methode des Generativen Schreibens eingeführt werden, einzelne sprachliche Phänomene einüben und diese zugleich ebenso kreativ wie produktiv reflektieren.

2. Die Arbeit mit dem Gedicht „Wann Freunde wichtig sind“ von Georg Bydlinski bietet Schülerinnen und Schülern einen thematischen Zugang zu einem zentralen Lebensthema und gibt ihnen dabei sprachliches Handwerkszeug, selbst eigene Ideen und Gedanken bildungssprachlich angemessen zu artikulieren und dabei – je nach Sprachstand – zugleich kreativ und dichterisch tätig zu werden.

3. An dem Gedicht „Über ein Blatt“ von Heiner Müller, das die Veränderungen eines Menschen und seine Beziehung zur Welt thematisiert, wird abschließend gezeigt, wie das Generative Schreiben in der Mittelstufe genutzt werden kann, um den Schülerinnen und Schülern ein sprachliches Gerüst an die Hand zu geben, das sie dabei unterstützt, sich intensiv sowohl in eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Ausgangstext als auch in die eigene Textproduktion zu begeben.

¹ Eine Vorarbeit zu Teilen dieses Beitrags erscheint unter folgendem Titel: Petra Heinrichs (i.D.): „Generatives Schreiben. Durch poetische Ausgangstexte produktive Schreibprozesse lenken und begleiten“. In: DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien: Literatur und Sprache. Hg. v. Anja Ballis, Johanna Meixner und Cornelia Zierau. Heft 3-2017. S. 15-20.

1. Das Problem: „Ich weiß nicht, warum“

Generatives Schreiben ist gelenktes Schreiben auf der Basis vorgegebener Texte. Diese Basistexte sollten ein hohes Maß an Strukturierung aufweisen und Wiederholungssequenzen enthalten. Sie dienen als Gerüst, mit dessen Hilfe ein spezifisches grammatisches Phänomen eingeübt wird. Im Zentrum der Methode steht die Substitution bestimmter Elemente. Je nach Sprachstand und Kreativität der Schülerinnen und Schüler können vielleicht nur einzelne Wörter des Ausgangstextes, ausgewählte Textpassagen oder schließlich auch der ganze Text verändert werden. Als Ausgangstexte können sowohl fiktionale Textsorten als auch Sachtexte (vgl. DemeK-Themenhefte 1 und 2) dienen. Besonders die Arbeit mit poetischen Texten entspricht der Freude am Spielen mit Sprache, die es in vielen Kulturen gibt. Diese Tradition gilt es für das gezielte sprachliche Lernen zu nutzen.

Das nachfolgende Gedicht „Ich weiß nicht, warum“ von Walter Petri thematisiert eines der schwierigsten Kapitel der deutschen Sprache.

Ich weiß nicht, warum Walther Petri ²	Die freundliche Abdruckgenehmigung für den Ausgangstext liegt ausschließlich für die Druckfassung vor. Auf diese (s. Fußnote 2) beziehen wir uns nachfolgend.
---	--

Es geht um die Frage, warum ein bestimmtes Wort ein bestimmtes Genus aufweist. Der Mond beispielsweise ist in den meisten Sprachen und Kulturen weiblich konnotiert. Warum ist er im Deutschen maskulin? Und warum, so die abschließende Ironie der beiden letzten Verse, ist der in Westeuropa in der Regel eher von Frauen als von Männern getragene Faltenrock gleichfalls maskulin? Obgleich die Linguistik die Regelhaftigkeit der Genusbildung samt Ausnahmen in ihrer Komplexität vielfältig erfasst hat, hilft das Schülerinnen und Schülern meist nur wenig. Die Vermittlung des grammatischen Geschlechts muss deshalb vor allem

² In: Herfurth, Egbert; Petri, Walther (1988): Das Derriedasbuch. Gezeichnete Wortspielereien. Berlin, S. 8. © Erbenegemeinschaft Walther Petri. Abdruck mit freundlicher Genehmigung der Erbenegemeinschaft Walther Petri. (Mit nachträglicher Zeichensetzung und neuer Rechtschreibung von P.H.)

implizit erfolgen. Denn die Kenntnis des Genus eines Wortes und der entsprechenden Deklination ist Grundvoraussetzung für das Verstehen und Produzieren von Texten.

Walther Petris Gedicht eignet sich in besonderem Maße für eine einführende Unterrichtseinheit zum Generativen Schreiben. Das sprachliche Phänomen, das eingeübt und reflektiert werden soll, betrifft die oben umrissene Genusfrage, im Ausgangstext im Nominativ Maskulinum realisiert. Ermuntert werden die Schülerinnen und Schüler durch den Text, sich selbst mit für sie merkwürdigen Wörtern der deutschen Sprache zu befassen. Erste Ideen dazu werden im Plenum gesammelt. Häufig erfassen die Kinder implizit schon hier die Arbitrarität zwischen Signifikat und Signifikant (z. B. kann dieselbe Sitzgelegenheit als **die Couch** und als **das Sofa** bezeichnet werden) oder den Unterschied zwischen grammatischem Geschlecht und Gender (z. B. das Mädchen).

Die gesammelten Wörter werden als Orientierung für die spätere Textproduktion nach Genus sortiert an der Tafel festgehalten.

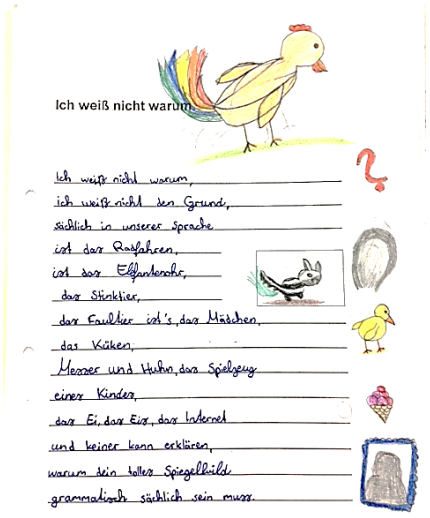
Maskulinum (männlich)	Neutrum (sächlich)	Femininum (weiblich)
der Mond	das Mädchen	die Sonne
der Hund	das Schwein	die Katze
der Berg	das Gebirge	die Luft
der See	das Meer	die See
der Blumenstrauß	das Lied	die Liebe
...	...	...

Mithilfe eines Wörterbuchs suchen die Schülerinnen und Schüler nach weiteren Wörtern, mit denen eigene Texte verfasst werden, indem die markierten Wörter substituiert werden:

Ich weiß nicht, warum

..., ,
 ...,
 ...,
 ... der Baum,
 ... der Mond,
 ... der Mund,
 der Stern ..., der Traum,
 der Regen,
 Himmel ... See, der Blick
 ...,
 der Brief, der Wald, der Kuss
 ...,
 ...
 ...

Schülertext

 Ich weiß nicht warum. Ich weiß nicht warum, ich weiß nicht den Grund, sächlich in unserer Sprache ist das Radfahren, ist das Elefantenohr, das Stinktier, das Faultier ist's, das Mädchen, das Küken, Messer und Huhn, das Spielzeug eines Kindes, das Ei, das Eis, das Internet und keiner kann erklären, warum dein tolles Spiegelbild grammatisch sächlich sein muss.	Ich weiß nicht, warum Ich weiß nicht warum, ich weiß nicht den Grund, sächlich in unserer Sprache ist das Radfahren, ist das Elefantenohr, das Stinktier, das Faultier ist's, das Mädchen, das Küken Messer und Huhn, das Spielzeug eines Kindes, das Ei, das Eis, das Internet und keiner kann erklären, warum dein tolles Spiegelbild grammatisch sächlich sein muss. Marcel, Willy-Brandt-Gesamtschule Köln
---	---

Im Rahmen dieser ersten Unterrichtseinheit können zugleich die **Artikelfarben** eingeführt werden. Zur visuellen Unterstützung der Artikelsensibilisierung arbeitet DemeK mit Farben, die dem jeweiligen Genus zugeordnet werden: **Maskulinum**: blau, **Neutrum**: grün, **Femininum**: rot (vgl. Kap. 7). Die vom lateinischen Grammatiksystem abweichende Reihenfolge begründet sich aus der größeren sprachlichen Nähe zwischen Maskulinum und Neutrum (etwa im Dativ und Genitiv oder bei der Adjektivdeklinaton).

Die nachfolgende **Checkliste zum Generativen Schreiben** soll die Unterrichtsplanung im Rahmen der Generativen Textproduktion in zehn Schritten erleichtern. Es finden sich zahlreiche Anregungen, wie die einzelnen aufeinander aufgebauten Sequenzen gestaltet werden können. Manchmal werden in den einzelnen Phasen auch mehrere Methoden genutzt.

Checkliste zum Generativen Schreiben

1.	Hinführung: Thematische Einbindung des Textes ☐ Anknüpfung an Unterrichtskontext ☐ Erzählen einer kleinen Geschichte ☐ Aufgreifen von Alltagssituationen ☐ Präsentieren von Gegenständen ☐ Singen oder Vorspielen eines Liedes
2.	Vorstellung des Basistextes ☐ Vorlesen/Vortragen durch Lehrkraft ☐ Vorspielen (Audio ...) ☐ „Dramatisiertes“ Präsentieren (mit Bildern, Gegenständen etc.) ☐ Lernende vorlesen lassen ☐ auf Folie/Plakat/Tafel
3.	Einprägen und Einüben des Basistextes ☐ Chorlesen ☐ Satz für Satz, Sinneinheiten ☐ (Dialogisches) Vorlesen: (Hälfte des Kurses, ...) ☐ paarweise lesen ☐ laut, leise, flüsternd, langsam, schnell etc. lesen lassen ☐ gestaltendes Lesen/in Gruppen (mit verteilten Rollen, Rollenspiele etc.) ☐ rhythmische Begleitung ☐ Singen/als Rap ☐ Inszenieren des Textes (mit Bewegung) ☐ Nachsprechen, Auswendiglernen
4.	Aufmerksamkeit auf das sprachliche Phänomen lenken ☐ durch Markierungen, Unterstreichungen ☐ durch Benennung der Regelmäßigkeit
5.	Sprachliche Vorarbeit für die Substitution ☐ durch Wörtersammeln ☐ durch Schüttelkästen ☐ durch Beispielsätze ☐ im Plenum an der Tafel/OHP/Flipchart etc. ☐ in Paar- oder Gruppenarbeit auf Placemat/Posterkarussell/Plakat

6.	Grammatisch-poetisches Element entfernen für die Substitution ☐ mit Lernenden erarbeiten, was entfernt werden soll (und zusätzlich kann) ☐ durch Abdecken bzw. Löschen der Wörter, die ersetzt werden sollen ☐ auf Folie/Tafel etc. ☐ mit einer ersten Text-Variante
7.	Mündliche Substitution im Plenum ☐ Einzelne Schülerinnen und Schüler ersetzen die grammatisch-poetischen Elemente, stellen einen eigenen mündlichen Text vor und zeigen damit Beispiele für die Umsetzung des Arbeitsauftrags. ☐
8.	Textproduktion – Generatives Schreiben ☐ Lernende schreiben in Einzelarbeit eigene Texte ☐ unter Einbeziehung der erarbeiteten Hilfen ☐ unter Zuhilfenahme von Wörterbüchern ☐ mit binnendifferenzierten Hilfen und Aufgabenstellungen
9.	Kontrollphase ☐ mit Hilfen zur Selbstkorrektur (durch Lehrkraft) ☐ Paar- oder Gruppenkorrekturen ☐ Schreibkonferenz/Autorinnen- und Autorenkonferenz ☐ Korrektur durch die Lehrkraft ☐ Reinschrift anfertigen
10.	Präsentation ☐ vorlesen/vortragen ☐ verschiedene Präsentationsformen: z. B. inszeniert vorspielen ☐ in Schönschrift (auf Schmuckblatt) abschreiben und gestalten für Ausstellung, Gedichtband, Schülerinnen- und Schülerzeitung, Jahrbuch etc. ☐ für die Homepage vorbereiten ☐ Lernende nach Veröffentlichungsideen fragen
	Nachbereitung und Festigung (kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten erfolgen) ☐ durch das Reflektieren der sprachlichen Phänomene ☐ durch das Finden- und Benennen-Lassen einer Regel ☐ durch den Entwurf eines Regelplakates ☐ durch die Weiterarbeit mit neuen Beispielen zum sprachlichen Schwerpunkt

2. Thematische Zugänge: „Wann Freunde wichtig sind“

Zu Beginn des 5. Jahrgangs, wenn die Kinder noch neu an der Schule und in ihrem Klassenverband sind, ist „Freundschaft“ ein großes Thema, das auch in den Kernlehrplänen Beachtung findet (Deutsch, Praktische Philosophie u. a.) und sich schließlich durch das ganze Leben erstreckt. Denn Freunde sind „[e]igentlich immer“ wichtig, wie es in dem nachfolgenden Gedicht von Georg Bydlinski heißt.

Wann Freunde wichtig sind , ..., , ...,,,,? ...! Georg Bydlinski ³	 Die freundliche Abdruckgenehmigung für den Ausgangstext liegt ausschließlich für die Druckfassung vor. Auf diese (s. Fußnote 3) beziehen wir uns nachfolgend.
--	--

Während der erste Text zunächst dazu genutzt wurde, einen Einblick in die Methodik des Generativen Schreibens zu geben, kann dieses Gedicht unmittelbar an die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler anknüpfen.

1. Hinführung

Sprachliche Richtigkeit ist in dieser Phase sekundär, Austausch über die Erfahrungen zum Thema Freundschaft stehen im Zentrum (ggf. einer eigenständigen Unterrichtseinheit). Stichpunkte oder Mindmap werden erstellt zu der Frage, wann Freunde wichtig sind.

2. Vorstellung des Basistextes

Impuls: Der Schriftsteller Georg Bydlinski hat sich auch Gedanken zu der Frage gemacht, wann Freunde wichtig sind und dazu ein Gedicht verfasst. -> Die Lehrkraft trägt den poetischen Ausgangstext (mehrfach) vor.

3. Einprägen

Gemeinsames Lesen des Textes zunächst im Plenum, dann als Paare

- laut/leise,
- dialogisch,
- die Reime (bauen – hauen, suchen – Kuchen, Zimmer – immer) betonend,
- unter Einbeziehung von Gesten und Mimik.

Anschließend illustrieren die Schülerinnen und Schüler den Text.

³ In: Bydlinski, Georg (2014): Das Gnu im linken Fußballschuh. Köln, S. 34. ©Bastei-Lübbe-Verlag. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

4. Aufmerksamkeit auf sprachliches Phänomen lenken

Es liegen verschiedene sprachliche Phänomene vor. Außer dem Konditionalsatz (V. 4) und Ortsangaben im Dativ (V. 10) fällt die Nominalisierung mit „zu“ in den Blick (V. 2, 6, 8), um die es im Weiteren gehen wird. Neben der Überschrift und V. 11 bildet der Satzanfang (V. 1, 5, 7) bzw. der Hauptsatz (V. 3) das poetische Gerüst, an dem entlang neue Texte generiert werden können.

5. Sprachliche Vorarbeit für die Substitution

Mit Hilfe eines Satzbaukastens wird gesammelt, *wozu* Freunde wichtig sind.

Wozu Freunde wichtig sind		
Freundinnen und Freunde	sind wichtig	zum Sandburgenbauen. zum Schneckenhaussuchen. zum Essen von Kuchen. zum Pferdestehlen. zum Fußballspielen.
Ein Freund Eine Freundin	ist wichtig	zum Geburtstagfeiern. zum Treibötchenfahren. zum Totlachen. zum Geheimtreffen. zum ...

6. Grammatisch-poetisches Element entfernen

Die Kinder schreiben eine mögliche Variante über die auszutauschende Passage im Ausgangstext (V. 2, 6, 8).

7. Mündliche Substitution im Plenum

Die Schülerinnen und Schüler lesen erste Fassungen vor.

Als Anregung kann hier auch ein Beispieltext, den die Lehrkraft vorab verfasst hat, vorgestellt werden.

8. Produktion in differenzierter Einzelarbeit

- Für Kinder, die noch unvertraut mit der Nominalisierung sind, ist es Herausforderung genug, ihre Varianten sprachrichtig zu Papier zu bringen.
- Andere finden vielleicht Gefallen daran, möglichst ungewöhnliche und witzige Nominalisierungen zu bilden.
- Sprachstarke Schülerinnen möchten ggf. gerne reimen und möglichst kreative Varianten für den Konditionalsatz und/oder für die Orts- und Zeitangaben entwickeln. In diesem Fall würde alles außer dem Gerüst (V. 1, 3, 5, 7, 9) ausgetauscht.

9. Kontrollphase

Je nach Tempo und Sprachstand kann sie als Schreibkonferenz mit Hilfen zur Selbstkorrektur durchgeführt werden. Es wird eine Reinschrift angefertigt und ein Schmuckblatt gestaltet. Das

Vortragen üben die Schülerinnen und Schüler in Gruppen (vgl. dazu auch Phase 3).

10. Präsentation

Ein Museumsgang (mit Schmuckblättern) wird vorbereitet. Jedes Kind trägt nach dem Museumsgang sein Gedicht vor seinem Textprodukt vor.

Beispieltext:

Wann Freunde wichtig sind

Freunde sind wichtig
zum Pferdestehlen,
Freunde sind wichtig,
wenn Geschwister fehlen,
Freunde sind wichtig
zum nächtlichen Totlachen
Freunde sind wichtig
zum Feuerentfachen.
Nachmittags, abends, nachts,
im Nehmen und im Geben ...
Wann Freunde wichtig sind?
Ein ganzes Leben!

3. Sprache – Inhalt – Form: „Über ein Blatt mit Gedichten“

Wie das Generative Schreiben in einem 5. Jahrgang eingesetzt werden kann, wurde in den beiden vorherigen Beispielen thematisiert. Anhand des Gedichtes „Über ein Blatt mit Gedichten“ von Heiner Müller soll im Folgenden gezeigt werden, dass diese Methode auch in der Mittelstufe (8./9./10. Jahrgang) genutzt werden kann, um sowohl das Textrezeptionsverständnis als auch die eigene Textproduktion zu unterstützen und dabei den bildungssprachlichen Wortschatz zu erweitern.⁴

Über ein Blatt mit Gedichten Heiner Müller ⁵	 Die freundliche Abdruckgenehmigung für den Ausgangstext liegt ausschließlich für die Druckfassung vor. Auf diese (s. Fußnote 5) beziehen wir uns nachfolgend.
---	--

⁴ Die Anregung, das Gedicht „Über ein Blatt mit Gedichten“ von Heiner Müller als Ausgangstext für das Generative Schreiben in der Mittelstufe zu verwenden, verdanken wir Dr. Silke Dormeier von der Europaschule Herzogenrath.

⁵ „Über ein Blatt mit Gedichten“ aus: Heiner Müller, Werke. Herausgegeben von Frank Hörnigk, Band 1: Die Gedichte. © Suhrkamp-Verlag Frankfurt am Main 1998. Alle Rechte bei und vorbehalten durch den Suhrkamp Verlag Berlin. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

Müller thematisiert in seinem kurzen Gedicht, wie jemand, der sich in einer alltäglichen Situation befindet, angeregt durch ein eher banales Ereignis (ein Insekt läuft über ein Blatt) plötzlich innehält, um darüber nachzudenken, welche Folgen Veränderungen für ein Individuum und seine Umwelt haben können, wobei deutlich wird, dass das „Ich“ immer auch in „die Welt“ eingebunden ist. Damit eignet sich das Gedicht ganz hervorragend für den Einsatz in der Mittelstufe, in der viele Schülerinnen und Schüler sich in einer Phase des Umbruchs, der Veränderungen befinden.

Der Fokus der unterrichtlichen Arbeit liegt auf der Auseinandersetzung mit dem Inhalt und dem poetischen Ausdruck, weswegen den Phasen der Hinführung, der Vorstellung des Basistextes und dem Einprägen viel Zeit gewidmet werden sollte.

Der verwendete Wortschatz dürfte, bis evtl. auf das Wort „Schreibmaschine“, bei den Schülerinnen und Schülern als bekannt vorausgesetzt werden. Da er auch nicht metaphorisch eingesetzt wird, sollte es hier nicht zu Verstehensschwierigkeiten kommen. Das Artifizielle des Gedichts liegt in der Verdichtung und der daraus resultierenden Anordnung der Wörter innerhalb der Verse. Diese Kunstfertigkeit gilt es mithilfe des Generativen Schreibens zu entdecken, indem – im Sinne Belkes – die Literatur die Aufmerksamkeit auf die Sprache lenkt, um den Schülerinnen und Schülern Freiräume für Fantasie, Kreativität und Poesie zu eröffnen (vgl. Kap. 3).

Der sprachliche Fokus bei der Arbeit mit dem Gedicht richtet sich auf zwei sprachliche Phänomene: Einerseits auf die Rektion der Präpositionen, dem sprachlichen Phänomen der deutschen Sprache, dass die Präposition den Kasus des Substantivs oder Pronomens, bei dem sie steht, bestimmt. Andererseits geht es um die Erweiterung des Wortschatzes. Wichtig ist hierbei, dass mit den Schülerinnen und Schülern in vorangegangenen Jahrgängen schon die Rektion der Präpositionen systematisch erarbeitet worden ist. Die folgende Unterrichtseinheit versteht sich im Sinne eines Spiralcurriculums als Möglichkeit der Wiederholung und Festigung des sprachlichen Phänomens, weswegen in diesem Fall auch sowohl Präpositionen, die den Dativ erfordern, als auch Präpositionen, die den Akkusativ erfordern, behandelt werden können. Sicher beherrschen sollten die Schülerinnen und Schüler bereits die Personalpronomen im Akkusativ.

1. Hinführung

Das Gedicht kann innerhalb verschiedener Unterrichtsreihen bearbeitet werden, etwa im Bereich der Berufswahlvorbereitung z. B. mit den Schwerpunkten, über eigene Stärken nachzudenken, Lebensläufe zu schreiben etc. In diesem Fall bietet sich ein Einsatz gegen Ende der Unterrichtsreihe an, da die Schülerinnen und Schüler sich dann bereits intensiv mit sich selbst auseinandergesetzt haben.

Zur inhaltlichen Einstimmung gestalten die Schülerinnen und Schüler in Einzelarbeit eine persönliche Zeitleiste, auf der sie für ihr Leben von ihrer Geburt bis zum jetzigen Zeitpunkt Begebenheiten ihres Lebens zeitlich verorten. Anschließend werden die Gründe für die Auswahl der Begebenheiten/Erlebnisse der persönlichen Zeitleiste besprochen und es wird anhand einiger Schülerinnen- und Schülerbeispiele herausgearbeitet, dass es im Leben Begebenheiten/Ereignisse geben kann, die zu Verhaltensänderungen im (alltäglichen) Leben führen können. Vor der ersten Begegnung mit dem Gedicht von Heiner Müller weist die

Lehrkraft darauf hin, falls dies noch nicht in der vorangegangenen Erarbeitungsphase thematisiert worden sein sollte, dass Begebenheiten/Ereignisse grundlegende Veränderungen im Denken bewirken könne, sich diese Veränderungen jedoch nicht unbedingt in gravierenden Verhaltensänderungen zeigen müssen. Ein Beispiel für diese Art der Erfahrung wird in „Über ein Blatt mit Gedichten“ thematisiert.

2. Vorstellung des Basistextes

Beim (mehrfachen) Vortrag des Gedichtes durch die Lehrkraft sollen die Enjambements deutlich werden, um so schon beim ersten Hören die Schülerinnen und Schüler für die kunstvolle Form des Gedichtes zu sensibilisieren. Zuerst hören die Schülerinnen und Schüler das Gedicht nur. Beim zweiten Vortrag wird der Text zusätzlich z.B. über Folie sichtbar gemacht.

3. Einprägen

Die Phase des Einprägens erfolgt in zwei Schritten.

Nachdem alle Schülerinnen und Schüler das Gedicht als Kopie erhalten haben, werden neun Schülerinnen/Schüler aufgefordert, es vorzutragen, wobei jede/r einen Vers liest. Dies kann so oft durchgeführt werden, bis alle Schülerinnen und Schüler einmal vorgetragen haben.

Als zweiten Schritt innerhalb dieser Phase überlegen sich die Schülerinnen und Schüler zu zweit oder in Kleingruppen eine eigene Art des Vortrags und stellen diesen der Klasse vor. Die Lehrkraft weist darauf hin, dass die Anordnung der Verse beim Vortrag nicht unbedingt deutlich werden muss, sondern dass die Schülerinnen und Schüler auch nach ihrem Empfinden Pausen und/oder Betonungen während ihres Vortrags setzen können.

Dadurch, dass sich alle Schülerinnen und Schüler intensiv mit dem Gedicht für die Erarbeitung ihres Vortrags auseinandergesetzt haben, ist der Boden bereitet, im Plenum über den Aufbau des Gedichts zu sprechen. Der Blick richtet sich vor allem noch einmal auf die Verse sechs und sieben, in denen durch das Enjambement die Bedeutung von „ohne Zögern“ auf den Kopf gestellt wird. Fakultativ kann an dieser Stelle die Aufgabe gestellt werden, für das Wort „Zögern“ Synonyme zu finden. Die Synonyme (z.B. Nachdenken, Zaudern, Bedenken, Innehalten, Schwanken) werden auf einem Plakat gesammelt. So stehen sie den Schülerinnen und Schülern für die spätere eigene Textproduktion zur Verfügung.

4. Aufmerksamkeit auf das sprachliche Phänomen lenken

In den Versen eins und zwei des Gedichts finden sich gehäuft Präpositionen: die Wechselpräposition *über* und die den Dativ erfordernden Präpositionen *mit* und *aus*, zu denen im Folgenden weitergearbeitet wird. Es finden sich noch weitere Präpositionen in dem Gedicht (*vor* und *ohne*, V. 6), die jedoch bei der Textproduktion kein so großes Fehlerpotential bieten. Da die weiteren sprachlichen Phänomene wie z. B. der Konjunktiv oder der Objektsatz mit *ob* bei der Textproduktion nicht verändert werden, werden auch diese nicht weiter thematisiert.

5. Sprachliche Vorarbeit für die Substitution

In der Klasse wird gemeinsam ein Schüttelkasten zu den drei Präpositionen erstellt. Da es sich bei *über* um eine Wechselpräposition handelt, müssen auch Verben der Bewegung mit in den Schüttelkasten aufgenommen werden. Der Schüttelkasten ist so konzipiert, dass er den Schülerinnen und Schülern eine Hilfe zur Deklination der Artikelwörter im Akkusativ und im Dativ gibt und ihnen gleichzeitig auch eine semantische Unterstützung bietet.

Zunächst werden die drei Gegenstände, die in den Versen 1 und 2 genannt werden, in den Schüttelkasten eingetragen, damit den Schülerinnen und Schülern der semantische Zusammenhang zwischen den drei Gegenständen deutlich wird. Anschließend werden im Plenum weitere Beispiele gesammelt.

über	mit	aus	
ein/das Blatt	Gedichten	einer/der Schreibmaschine	läuft

über	mit	aus	
einen/den Keks einen/den Stift ... ein/das Arbeitsblatt ein/das Blatt ein/das Buch ... eine/die Pizza eine/die Seite eine/die Hose ...	Glitzer Schokolade Salami Aufgaben Gedichten Bildern Aufnähern Löchern Geschichten Gedichten Fotos ...	einem/dem Ofen einem/dem Drucker einem/dem Kopierer ... einem/dem Geschäft einem/dem Regal ... einer/der Packung einer/der Waschmaschine einer/der Reinigung	läuft springt balanciert krabbelt schwimmt ...

6. Grammatisch-poetisches Element entfernen

Den Schülerinnen und Schülern wird nun gezeigt, welche Teile des Gedichts sie austauschen können (z. B. über Folie).

Über ein Blatt mit Gedichten

... ein Blatt ... Gedichten
 ... der Schreibmaschine
läuft ein Insekt
 ...
 ... es umgebracht
 ... zehn Jahren ...
Zögern ...
 ...

Heiner Müller

7. Mündliche Substitution im Plenum

Da die Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle noch keine Zeit hatten, sich inhaltlich mit ihrer eigenen Textproduktion zu beschäftigen, bietet es sich an, dass die Lehrkraft ein von ihr verfasstes Gedicht vorträgt.

Beispieltext:

Über einen Keks

Über einen Keks mit Schokolade
Frisch aus der Packung
krabbelt eine Ameise
Ich weiß nicht ob es mir Spaß gemacht hätte
Aber das weiß ich genau ich hätte sie zerquetscht
vor vierzig Jahren ohne
Zaudern Was ist anders geworden
Ich oder die Welt

8. Textproduktion

Zur inhaltlichen Unterstützung erhalten die Schülerinnen und Schülern die folgenden Anregungen:

- Stelle dir eine Alltagssituation vor, in der du plötzlich innehältst, während etwas eher Unbedeutendes geschieht.
- Schau dir deine persönliche Zeitleiste noch einmal an. Gibt es eine Begebenheit, die dich dazu gebracht hat, heute etwas nicht mehr zu tun, das du in der Vergangenheit ohne Zögern getan hättest?

Unter Zuhilfenahme ihrer persönlichen Zeitleiste, die die Schülerinnen und Schüler, bei Bedarf, nun auch ergänzen können, und des erstellten Lernplakats zum Wortschatz sowie des Schüttelkastens zu Präpositionen schreiben die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Gedichte. Sprachstarke Schülerinnen und Schüler können dazu ermutigt werden, auch das Wort *Spaß* durch ein Synonym auszutauschen, wobei darauf geachtet werden muss, dass bei der Verwendung einiger Synonyme wie z. B. *Genuss* oder *Entzücken* auch das nachfolgende Verb ausgetauscht werden muss (... ob es mir Genuss bereitet hätte).

Beispieltext einer Schülerin:

Über ein Blatt

Über ein Blatt mit Aufgaben
Frisch von dem Lehrer
läuft mein Stift
Ich weiß nicht ob es mir Spaß gemacht hätte
Aber das weiß ich genau ich hätte es zerrissen
vor fünf Jahren ohne
nachzudenken Was ist anders geworden
Ich oder die Welt

Cindy, Europaschule Herzogenrath

Für die **Kontrollphase** und die Phase der **Präsentation** sei an dieser Stelle auf die Vorschläge in der Checkliste (s. Seite 80) verwiesen.

Ausblick

Das Generative Schreiben eignet sich nicht nur als Methode von der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe I, um die Schülerinnen und Schüler bei der Textrezeption und Textproduktion zu unterstützen, sondern bietet darüber hinaus auch zahlreiche Möglichkeiten zur Arbeit im literarisch-ästhetischen Bereich, wie es bspw. die Kölner Lesekonzerte zeigen.

Seit den Anfängen von DemeK sind zahlreiche ebenso schöne wie berührende Texte von Schülerinnen und Schülern auf der Grundlage des Generativen Schreibens entstanden. Für viele war diese Methode ein erster wichtiger Schritt und eine große Ermutigung, um sich das Schreiben eigener Texte zuzutrauen. Angeregt von dem Gedanken, dass es viel zu schade sei, wenn die Texte der Schülerinnen und Schüler, nachdem sie im Unterricht behandelt wurden, einfach so wieder verschwinden, wurden von Marita Bongartz (ehemalige DemeK-Trainerin für die Sekundarstufe) die „Kölner Lesekonzerte“ ins Leben gerufen, die in den Jahren 2009 bis 2012 von der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln in Zusammenarbeit mit dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration – durchgeführt und im Schuljahr 2016/17 wieder belebt wurden. Bei diesem Projekt reichen die Schülerinnen und Schüler eigene Gedichte und Prosatexte ein. Eine Jury wählt die besten Texte aus, die Autorinnen und Autoren werden dann zu einer Schreibwerkstatt mit einem Schriftsteller/einer Schriftstellerin eingeladen. Auf der Abschlussveranstaltung, dem eigentlichen Lesekonzert, tragen die Schülerinnen und Schüler ihre Texte in ihren Familiensprachen in einer öffentlichen Veranstaltung vor (z. B. in der Stadtbibliothek) und sie werden in einer mehrsprachigen Broschüre veröffentlicht. So erhalten die Texte nicht nur einen würdigen Rahmen, sondern das Projekt bündelt die Bereiche sprachliche Bildung, Literaturunterricht, ästhetische Erziehung, Mehrsprachigkeit und die Vernetzung in der Kommune auf wunderbare Weise.

Literatur

Belke, Gerlind (2008): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb und Sprachvermittlung. 4. Auflage. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2011) (Hg.): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbermachen. Textsammlung. Baltmannsweiler.

Belke, Gerlind (2012): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Textkommentar. Baltmannsweiler.

Bydlinski, Georg (2014): Das Gnu im linken Fußballschuh. Köln.

DemeK-Themenheft 1: BESCHREIBEN am Beispiel der Tierbeschreibung. Erarbeitet und hg. v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs, Christiane Wengmann und Alexandra Zepter. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2015.

DemeK-Themenheft 2: BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2016.

Heinrichs, Petra (i. D.): „Generatives Schreiben. Durch poetische Ausgangstexte produktive Schreibprozesse lenken und begleiten“. In: DaZ Sekundarstufe. Konzepte und Materialien: Literatur und Sprache. Hg. v. Anja Ballis, Johanna Meixner und Cornelia Zierau. Heft 3-2017.

Herfurth, Egbert; Petri, Walther (1991): Das Derridasbuch gezeichnete Wortspielereien. Berlin.

Müller, Heiner (1998): Werke 1. Die Gedichte. Hg. von Frank Hörnigk. Frankfurt a. M.

10. Interview

Elisabeth Gaß, QuisS-Sprachbeauftragte und DemeK-Lehrerin an der Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln

1.650 Schülerinnen und Schüler besuchen die Heinrich-Böll-Gesamtschule in Köln-Chorweiler. Seit Mai 2014 ist die Heinrich-Böll-Gesamtschule QuisS-Schule. Sprachförderung hat in Chorweiler aber schon zuvor einen hohen Stellenwert gehabt. In einem Stadtteil, der sehr stark von Zuwanderung geprägt ist, hat sich die Schule innerhalb des QuisS-Programms das Ziel gesetzt, einerseits die Mehrsprachigkeit ihrer Schülerinnen und Schüler zu würdigen und andererseits sicherzustellen, dass alle Kinder bildungssprachlich gefördert werden, so dass sie erfolgreich in der Schule arbeiten können und den für sie bestmöglichen Schulabschluss erzielen. Vor diesem Hintergrund erarbeitet eine QuisS-Arbeitsgruppe Strategien, wie QuisS-Fortbildungsinhalte an das Gesamtkollegium weitergegeben und in jedem Fachunterricht umgesetzt werden können, so dass alle Schülerinnen und Schüler davon profitieren.

Arbeitsstelle Migration: Welche Rolle spielt DemeK in einem Stadtteil, in dem laut Statistik¹ 80 % der Einwohnerinnen und Einwohner einen Migrationshintergrund haben?

Elisabeth Gaß: DemeK gibt es an vielen Kölner Gesamtschulen schon seit langem. An der Heinrich-Böll-Gesamtschule gibt es DemeK seit 2004. Das Umfeld war lange Zeit von der türkischstämmigen Bevölkerung geprägt. Inzwischen gibt es eine nahezu internationale Bevölkerung im Stadtteil und entsprechend stammt auch die Schülerinnen- und Schülerschaft der Schule aus ca. 40 Nationalitäten. In der Nähe der Schule sind dazu zwei Flüchtlingsheime angesiedelt.

Je mehr Kolleginnen und Kollegen beim Start in der 5 an den entsprechenden Fortbildungen teilnehmen, desto nachhaltiger lassen sich DemeK-Strategien etablieren. DemeK verändert die Einstellung zum Sprachenlernen und zur Sprachvermittlung. Der Respekt vor Mehrsprachigkeit wächst, weil man sich der Schwierigkeiten der eigenen Sprache bewusster wird und erkennt, wie schwierig es oft ist, eine neue Sprache zu lernen. Und wie oben erwähnt lernen in Chorweiler ständig Menschen Deutsch, müssen es lernen, wollen es lernen. Man kann diesen Austausch sehr lebendig erleben.

Arbeitsstelle Migration: Was hat sich an Ihrer Schule verändert, seit sie 2014 dem erweiterten QuisS-Verbund beigetreten ist?

Elisabeth Gaß: Die Entscheidung für den sprachsensiblen Unterricht als wichtigen Teil der Schulentwicklung wurde klarer. Die fortgebildeten DemeK-Lehrerinnen und -Lehrer haben vor allem im Jahrgang 5 und 6 wichtige Impulse gegeben, Materialien entwickelt und den Austausch unter den Deutschlehrkräften gefördert. Auch der Ausbau der Vorbereitungsklasse hat das Sprachenlernen mehr in den Vordergrund gebracht. Inzwischen stand das Thema ‚sprachsensibler Unterricht‘ auch im Zentrum eines Fortbildungstages. Z. B. ist selbst im Unterricht der Oberstufe sichtbarer geworden, dass bei der Begegnung so unterschiedlicher kultureller Erfahrungen viel mehr erklärt werden muss – Blumen-, Baum-, Tiernamen, die bei

¹ URL: <https://www.offenedaten-koeln.de/dataset/d39e54eb-fbc4-4ff2-95ca-558651073111/resource/635b1eca-8c8f-468b-9dee-3e06b8acc3d9> [Abruf: 22.05.2017]

Interpretationen früher als Erfahrungshorizont vorausgesetzt wurden, werden jetzt eher erläutert und in das entsprechende Wort- und Erfahrungsfeld eingebettet.

Arbeitsstelle Migration: Welche Unterstützung seitens der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln erachten Sie für besonders wichtig?

Elisabeth Gaß: Das Fortbildungsangebot ist toll, aber auch die im Zusammenhang der Fortbildungen erstellten Materialien, die jetzt als Hefte vorliegen, sind sehr hilfreich. Dazu kommt der Austausch zwischen den Schulen, die beteiligt sind. Wenn jede Schule Ideen zur Schulentwicklung beisteuert, muss nicht überall das Rad neu erfunden werden. Die Arbeitsstelle Migration fördert die Entstehung eines kreativen Netzwerks. Wir alle sind gemeinsam auf der Suche nach sprachlich und literarisch anspruchsvollen und dennoch verständlichen Texten, die das Sprachenlernen erleichtern. Die Material- und Textsuche hat durch Demek eine neue Perspektive bekommen.

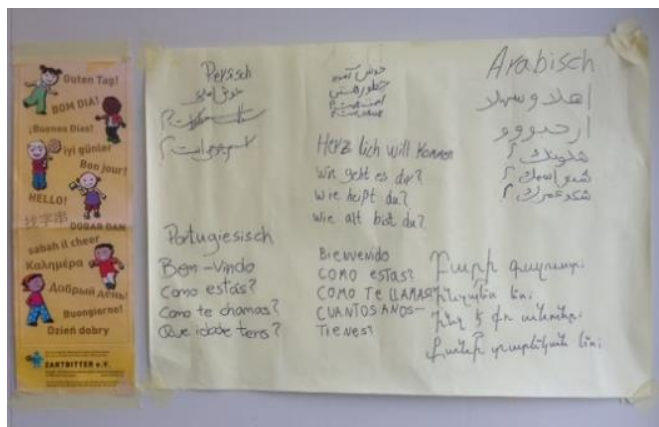
Arbeitsstelle Migration: Gibt es Demek-Methoden, die an der Heinrich-Böll-Gesamtschule besonders beliebt sind?

Elisabeth Gaß: Grundlage sind inzwischen überall die Artikelplakate. In 5 und 6 gibt es einige der Texte zum Generativen Schreiben wie „Stellt euch vor, der Frosch ist krank“, „In meiner Schule, da ...“, „In einer grauen, grauen Stadt“, die häufig eingesetzt werden. In einigen Klassen werden häufig Wimmelkarten eingesetzt. Auch die Begrüßungsrituale, die auf Mehrsprachigkeit eingehen, kommen immer gut an.



Arbeitsstelle Migration: Sie unterrichten auch neu zugewanderte Kinder und Jugendliche. Welche Relevanz hat Demek für diese Schülerinnen- und Schüler-Gruppe?

Elisabeth Gaß: In der Vorbereitungsklasse werden verschiedene Rituale mit Demek-Elementen eingeübt, vor allem Begrüßungsformen, Erzählmuster, Sprachmuster für die Selbstdarstellung. Kinder und Jugendliche, die durch traumatische Flucht- und Umbrucherfahrungen geprägt sind, brauchen besonders viele stützende Orientierungselemente. Die Datums- und Wetterkarten aus dem Grundschulbereich sind z. B. sehr beliebt. Wir bemühen uns, möglichst



viele Demek-Methoden einzusetzen. Besonders wichtig ist, dass die Vielfalt der Sprachen einen hohen Wert hat und jedes Kind/jede/r Jugendliche sich in seiner/ihrer Sprach-Situation wertgeschätzt fühlt. Deutsch als ‚Beziehungssprache‘ zwischen Menschen aus verschiedenen Ländern bekommt so eine besondere Bedeutung. Ich freue mich immer, wenn ich z. B. eine afghanische und eine polnische Schülerin zusammen

durch die Schule gehen sehe und sie Deutsch sprechen höre.

Wenn dann in den Regelklassen bestimmte Elemente und Rituale wiederentdeckt werden, ist das eine positive Erfahrung.

Arbeitsstelle Migration: *Welche Rahmenbedingungen müssen aus Ihrer Sicht erfüllt sein, damit ein sprachsensibler Unterricht in möglichst vielen Fächern an einer Schule nachhaltig implementiert werden kann?*

Elisabeth Gaß: Es muss Zeit vorhanden sein, in der sich Kolleginnen und Kollegen neue Methoden und Materialien vorstellen, sie neues Material entwickeln/weiterentwickeln und Leistungsanforderungen gemeinsam überprüft werden. Es muss auch immer wieder daran erinnert werden, dass die deutsche Sprache besondere Stolpersteine enthält.

Ich selbst habe in all den Jahren immer wieder neue Stolpersteine entdeckt und musste mich auch selbst trainieren, sie zu berücksichtigen. Meine Versuche, mongolische oder arabische Worte nachzusprechen, waren leider nicht immer erfolgreich, aber sie haben mich mit meinen Schülerinnen und Schülern auf eine gemeinsame Spracherfahrungsebene gebracht und wir haben viel gelacht.

11. Petra Heinrichs: Sprachliche Bildung im Unterricht aller Fächer

Seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie vor 17 Jahren konnten durchaus Verbesserungen in den durchschnittlichen Leistungen aller Schülerinnen und Schüler gemessen werden und auch der Anteil der Abiturientinnen und Abiturienten mit sog. „Zuwanderungsgeschichte“ ist seither gestiegen. Dennoch herrscht nach wie vor eine enge Abhängigkeit zwischen sozio-ökonomischem Status und schulischem Bildungserfolg vor (Autorengruppe 2016). Ingrid Gogolin spricht in diesem Zusammenhang vom „Faktum der ‚Vererbung von Bildungsarmut‘“ (Gogolin 2010: 22).

Um die grundsätzliche Chancengleichheit, wie sie im Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen für alle Schülerinnen und Schüler gefordert wird (Schulgesetz NRW § 2), zu gewährleisten, muss sprachliche Bildung im Unterricht *aller* Fächer nachhaltig erworben und gefördert werden. Die Sprachkompetenz ist aktuellen Studien zufolge der Faktor, der am stärksten mit den fachlichen Leistungen korreliert (Renk et al. 2013). Die Einsicht in die Notwendigkeit, *sprachliches* und *fachliches* Lernen *gemeinsam* zu fördern, wurde als „Aufgabe aller Lehrkräfte einer Schule“ in den bildungspolitischen Vorgaben 1999 des Landes Nordrhein-Westfalen formuliert (Bildungsportal NRW) und seitdem im Land wie im Bund mehrfach re- und neuformuliert (z. B. Bass 14-21 Nr. 4, Kernlehrpläne 2013, KMK 2013).

Zentrale Aussage ist und bleibt, dass sprachliche Bildung im schulischen Rahmen langfristig und nachhaltig im Regelunterricht für *alle* Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer Herkunft oder der ihrer Eltern erfolgen soll. Die Frage, wie diese Zielvorgabe in praxisrelevante Unterrichtskonzepte transformiert werden kann, stellt eine große Herausforderung für jede einzelne Schule dar. Innerhalb des QuisS-Verbundes werden Programme und Konzepte etabliert, durch die die systematische Verankerung sprachlicher Bildung und Förderung *innerhalb* des Regelunterrichts auch tatsächlich realisiert werden kann. Dabei wird die Basis zunächst im Deutschunterricht angelegt, wird dann aber im Unterricht aller Fächer gleichfalls in den Blick genommen und kontinuierlich bis zum Grundschulabschluss, 10er-Abschluss bzw. Abitur ausgebaut werden.

Nachfolgend werden einige zentrale Begriffe und Konzepte sowohl in ihrer Genese als auch in ihrer aktuellen Verwendung im Rahmen von DemeK kurz umrissen. Das Ziel ist dabei, QuisS-Schulen ein begriffliches Instrumentarium an die Hand zu geben, mit dem beispielsweise in Fach- und Steuergruppen, in Jahrgangsstufen-Teams und auf Konferenzen das Thema **Sprachliche Bildung im Fachunterricht** ebenso wissenschaftlich fundiert wie praxisnah angegangen werden kann. Im Einzelnen sind das:

- Sprachliche Bildung und Sprachliche Förderung
- Bildungssprache und Schulsprache
- Konzeptionelle Mündlichkeit und Konzeptionelle Schriftlichkeit
- Fachliches Lernen im Fachunterricht

Sprachliche Bildung und Sprachliche Förderung

Der Begriff der Durchgängigen Sprachbildung resp. Durchgängigen sprachlichen Bildung ist begrifflich bekannt geworden über das Bund-Länder-Programm **FörMig** (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund), das im Jahr 2003 gestartet und 2013 ausgelaufen ist. In normativer Hinsicht versteht sich der Begriff der Sprachbildung hier als „Ausdruck einer pädagogischen und bildungspolitischen Orientierung“ (Reich 2011: 1). Es geht um die „Rolle der Schwelle, die zwischen der Sprache der direkten persönlichen Kommunikation einerseits und der Sprache der distanzierten sachbezogenen Kommunikation des Unterrichts andererseits liegt“ (ebd.).

Hans H. Reich, der FörMig von Beginn an begleitet hat, rät davon ab, Sprachbildung und Sprachförderung gleichzusetzen: „Die Gefahr dabei wäre, dass gerade den sprachlich Schwächeren zu wenig Wege oder zu wenig für sie gangbare Wege zur Aneignung der sprachlichen Fähigkeiten, die Unterrichtsthema und Bildungsstufe von ihnen erfordern, gewiesen werden“ (Reich 2011: 4). Stattdessen versteht er Sprachförderung als Teil der Sprachbildung (Reich 2011: 5). Reich geht davon aus, „dass sprachliche Bildung umso besser gelingt, je mehr die Ressourcen des sprachlichen Könnens miteinander verbunden sind und in die gleiche Richtung wirken“ (Reich 2011: 6). Sprachliche Bildung sei als Kontinuum zu verstehen, in dem hinzukommende Fähigkeiten aus bereits vorhandenen Fähigkeiten entstünden (Reich 2011: 6). Unterschieden werden in diesem Zusammenhang vier Dimensionen:

1. *Bildungsbiographische Dimension*, z. B. stufenübergreifender Ansatz bei FörMig in den Fortbildungsangeboten, der Materialentwicklung und der Entwicklung von sprachlichen Diagnoseinstrumenten.
2. *Situativ-thematische Dimension*, bezogen auf bestimmte Muster und sog. Register der Sprachverwendung. Für den Situationstyp „Unterricht“ geht es deshalb um „Sprachbildung in allen Fächern“ und darum, dass sprachliches und fachliches Lernen stets ineinandergreifen und in einer Wechselbeziehung zueinander stehen. (Reich 2011: 9)
3. Verbindung der Sprachbildung in der Schule mit *Sprachaneignung im außerschulischen Kontext* in exemplarischen Berührungsfeldern, z. B. Ausbildung zu Stadtteilführern für Jugendgruppen in Berlin.
4. *Interlinguale Dimension* in der Erziehung zum mehrsprachigen Menschen gemäß den Vorgaben europäischer Bildungspolitik (vgl. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen).

Bildungssprache und Schulsprache

Der Begriff der Bildungssprache wird auf die Verwendung von **Jürgen Habermas** zurückgeführt. Demnach ist Bildungssprache das sprachliche Register, durch das man „sich mit den Mitteln der allgemeinen Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen“ (Habermas 1977) kann.

Auf Habermas rekurrierend unterscheidet **Helmut Feilke** (Feilke 2012) die Bildungssprache (als einen Teilbereich der Schriftsprache schlechthin) von anderen Sprachgruppen (Rechtssprache, Literatursprache, Fach- und Wissenschaftssprache) und die Bildungssprache selbst von der Schulsprache. So ist also die Schulsprache kein Synonym für Bildungssprache, sondern

ein Teilbereich derselben. Feilke versteht unter Schulsprache „auf das Lehren bezogene und für den Unterricht zu didaktischen Zwecken gemachte Sprach- und Sprachgebrauchsformen, aber auch Spracherwartungen“ (Feilke 2012: 5).

Zur Schulsprache rechnet Feilke auch die „didaktischen Gattungen der Fächer“, wie etwa die Erörterung, die außerhalb der Schule nicht geschrieben wird. Dem gegenüber umfasse die Bildungssprache „sehr viel allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen“ (Feilke 2012: 5). Diese seien nicht eigens für das Lernen „gemacht“, könnten aber im epistemischen Sinne dafür „genutzt“ werden.

Auch **Ingrid Gogolin** und **Imke Lange** unterscheiden die Schulsprache ebenso wie die Fachsprache von der Bildungssprache als „einen Ausschnitt“ derselben (Gogolin/Lange 2011: 112). Sie grenzen die Alltagssprachliche Verwendung des Begriffs Bildungssprache (als ‚bessere‘ oder ‚höhere‘ Sprache der Gebildeten in Abgrenzung zur oftmals mundartlichen Sprache der gesellschaftlichen Unterschichten) „von der (erziehungs-)wissenschaftlichen Gebrauchsweise“ (ebd.: 108) ab. Darunter versteht das Autorinnenduo die Sprache, „in der Bildung in Institutionen vermittelt wird“; in Deutschland geschieht das in der Regel auf Deutsch (ebd.: 108). So bezeichnet Bildungssprache „ein formelles Sprachregister, d. h. eine Art und Weise Sprache zu verwenden, die bestimmte formale Anforderungen beachtet“ (ebd.: 111) und im Bildungskontext besonderes Gewicht erhält, etwa in Form von Unterrichtsmaterialien, Unterrichtsgesprächen und Prüfungen. Darüber hinaus bildet sie einen Maßstab, an dem Bildungserfolg gemessen werden kann: „Auf normativer Ebene ist mit Bildungssprache dasjenige Register bezeichnet, dessen Beherrschung von ‚erfolgreichen Schülerinnen und Schülern‘ erwartet wird“ (ebd.: 111).

Konzeptionelle Mündlichkeit und Konzeptionelle Schriftlichkeit

Die im Rahmen von FörMig gesetzten Akzente rekurren vor allem auf Begrifflichkeiten aus dem englischsprachigen Raum, wie etwa „academic language“ oder „academic discourse“ (vgl. Halliday 1994, Bernstein 1971, Cummins 2000), womit im Englischen nicht die akademische Bildung im engen Sinne gemeint ist, sondern eine umfassendere Bedeutung, der der deutsche Begriff der „Bildungssprache“ bzw. der „sprachlichen Bildung“ entspricht.

Studien zur Mehrsprachigkeit zeigen bereits seit den 1980er Jahren, dass unter Submersionsbedingungen in mehrsprachigen Lerngruppen relativ problemlos grundlegende *kommunikative* Fähigkeiten für die mündliche Interaktion erworben werden können. James Cummins hat in diesem Zusammenhang den Begriff der *Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS)* geprägt (Cummins 1980). Diese Alltagssprachlichen Kompetenzen können vergleichsweise schnell (in durchschnittlich ca. 1-2 Jahren) und ungesteuert erworben werden. Schwierigkeiten zeigen sich hingegen beim Erwerb der Bildungssprache. Diese ist sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch konzeptionell schriftlich orientiert.

Konzeptionelle Schriftlichkeit wird Schülerinnen und Schülern im Unterricht aller Fächer abverlangt. Sie ist gekennzeichnet durch einen normativen Sprachgebrauch, ein hohes Maß an sprachlicher Komplexität und metasprachliche Register. Außerdem operiert der Fachunterricht mit fachsprachlichen Begriffen und Formulierungen. Der Erwerb dieser schriftsprachlichen Kompetenzen, nach Cummins *Cognitive Academic Language Proficiency (CALP)*,

bedarf eines sehr viel längeren Zeitraums (ca. 7-10 Jahre oder länger) und vor allem einer systematischen Unterstützung. Woraus sich die Notwendigkeit eines breiten und intensiven Unterstützungsangebots zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen ergibt.

Die deutsche Sprache ist dabei gleichermaßen Medium des Spracherwerbsprozesses als auch Ziel im Rahmen der konzeptionellen Schriftlichkeit:

Mit „Medium“ ist eine dichotome Dimension gekennzeichnet, d.h. ein Text oder eine Äußerung wird entweder über Schallwellen (phonische Dimension) oder über Schriftzeichen (grafische Dimension) übertragen. Mit „Konzeption“ ist hingegen ein Kontinuum bezeichnet: Texte oder Äußerungen sind mehr oder weniger konzeptionell mündlich/schriftlich. (Kniffka/Siebert-Ott 2009: 18)

Fachliches Lernen und sprachsensibler Fachunterricht

Josef Leisen macht den Ansatz Cummins für einen sprachsensiblen Fachunterricht fruchtbar (Leisen 2013). Auch die **Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule** (QUA-LiS NRW) betont die Notwendigkeit, sprachliches und fachliches Lernen zu verbinden.

Davon geht gleichfalls das us-amerikanische **SIOP-Modell** aus:

Sprachförderung kann nur dann erfolgreich sein, wenn Stück für Stück sinnvoll und systematisch sprachliche Fähigkeiten aufgebaut werden. Dies erfordert eine Unterrichtsentwicklung, die nicht ab und zu, sondern in ihrer grundsätzlichen Anlage sprachliche Kompetenzentwicklung berücksichtigt. (Echevarria et al. 2009, Beese 2010)

Auch nach dem in Australien entwickelten **Scaffolding**-Konzept von **Pauline Gibbons** (Gibbons 2002, Gibbons 2009, Kniffka/Neuer 2008) wird die Sprache der Lernenden in einem sprachsensiblen, regulären Fachunterricht systematisch auf- und ausgebaut. Das metaphorische „Gerüst“, durch das der fachsprachliche Spracherwerbsprozess unterstützt werden soll, hat drei Hauptcharakteristika:

1. *Temporary*: Scaffolding ist eine zeitlich begrenzte Unterstützung mit dem Ziel, die Lernenden langfristig bildungssprachlich („academic literacy“/CALP) zu stärken, indem sie sich nach und nach und systematisch neue Konzepte, Begriffe und Wissen erschließen. Sprache und Inhalte werden nicht vereinfacht. Stattdessen liegen die sprachlichen Anforderungen immer ein bisschen über dem, was die/der Lernende schon kann. Um die Differenz zwischen aktuellem und zu erreichenden Sprachstand zu bewältigen, braucht sie/er so lange Unterstützung, bis sie/er die jeweiligen Anforderungen alleine zu bewältigen weiß.
2. *Knowing how to do something*: Durch Scaffolding lernen Schülerinnen und Schüler, *wie* sie etwas machen können (und nicht nur, was sie machen sollen), so dass sie ihr methodisches Wissen auch auf andere Aufgabenbereiche selbstständig übertragen können.
3. *Future oriented*: Was eine lernende Person heute mit Unterstützung schafft, kann sie morgen alleine bewältigen.

Den Versuch einer ersten Systematisierung dessen, was Bildungssprache im schulischen Kontext des Fachunterrichts ausmacht, hat **Hans H. Reich** in bislang nicht veröffentlichtem Schulungsmaterial im Rahmen von FörMig 2008 unternommen (Reich 2008, zusammengestellt nach Gogolin/Lange 2011: 113 f.):

Diskursive Merkmale

- Klare Festlegung von Sprecherrollen und Sprecherwechsel
- Hoher Anteil monologischer Formen (z. B. Vortrag, Referat, Aufsatz)
- Fachgruppentypische Textsorten (z. B. Protokoll, Bericht, Erörterung)
- Stilistische Konventionen

Lexikalisch-semantische Merkmale

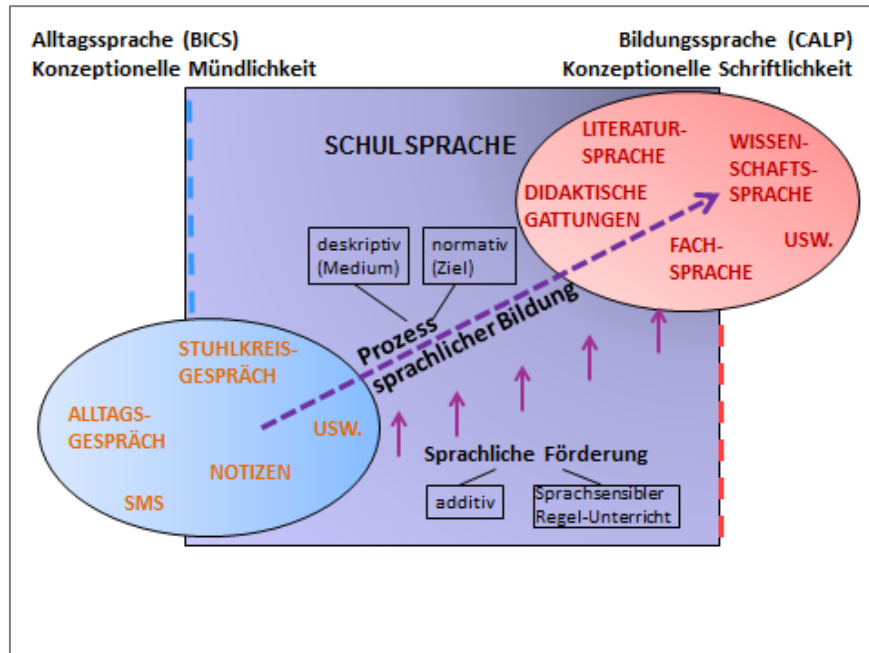
- Differenzierende und abstrahierende Ausdrücke (z. B. ‚nach oben transportieren‘ statt ‚raufbringen‘)
- Präfixverben, darunter viele mit untrennbarem Präfix und mit Reflexionspronomen (z. B. ‚erhitzen‘, ‚sich entfachen‘, ‚sich beziehen‘)
- Nominale Zusammensetzungen (z. B. ‚Winkelmesser‘)
- Normierte Fachbegriffe (z. B. ‚rechtwinklig‘, ‚Dreisatz‘)

Syntaktische Merkmale

- Exemplarische Markierungen der Kohäsion
- Satzgefüge
- Unpersönliche Konstruktionen (Passiv, ‚man‘)
- Funktionsverbgefüge (‚zur Explosion bringen‘)
- Umfängliche Attribute (‚die nach oben offene Richterskala‘)

Resümee

Den Prozess sprachlicher Bildung im Fachunterricht visualisiert die nachfolgende Skizze:



Im Prozess nachhaltiger sprachlicher Bildung stellt sich die Frage für den Regelunterricht aller Fächer, wie es im Sinne des Scaffolding (Gibbons) gelingen kann, ein systematisches Gerüst anzubieten, an dem entlang Schülerinnen und Schüler Schritt für Schritt ihre in der Regel gut ausgebildeten Fähigkeiten im Bereich der konzeptionellen Mündlichkeit hin zum kompetenzorientierten Sprachgebrauch im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit systematisch weiterentwickeln können. Wenn die Schulsprache, die immer durch beide Konzepte

geprägt ist, im Fachunterricht hinsichtlich ihrer Zieldimension primär bildungssprachlich orientiert ist und etwa bildungssprachlich formulierte Aufgabentypen (Beese), didaktische Gattungen (Feilke) oder formelle Sprachregister (Gogolin/Lange) als sprachliche Medien für fachliches Lernen zu verstehen sind, dann muss der Fachunterricht selbst, nicht nur die fachlichen, sondern auch die sprachlichen Mittel zur Verfügung stellen (Reich, Leisen, Feilke). Denn nur dadurch kann gewährleistet werden, dass allen Schülerinnen und Schülern ihr persönlicher Lernweg bereitet und dadurch ihr Lernerfolg gesichert wird – und zwar gemessen an den oft sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Das bedeutet auch, dass eine zusätzliche Förderung, im Sinne einer additiven Förderung beispielsweise für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, die zwar schon am Regelunterricht einiger Fächer teilnehmen, aber gerade im bildungssprachlichen Spracherwerbsprozess noch über längere Zeiträume individuelle Unterstützung benötigen, neu gedacht und weiterentwickelt werden muss.

Sprachliche Förderung hat in diesem Sinne zwei reguläre Standbeine. Sie kann integrierter oder additiver Part der Sprachbildung sein: Im Bereich der Unterrichtsentwicklung sollten sprachliche Bildung und Förderung mit dem fachlichen Lernen im *Regelunterricht aller Fächer* aufs Engste verschränkt sein. Eine darauf basierende additive Förderung müsste im Schulprogramm grundsätzlich so verankert werden, dass diese systematisch und durch Expertinnen und Experten erfolgt, etwa durch ausgebildete DaZ-Lehrkräfte, wenn es um die zusätzliche sprachliche Förderung von DaZ-Schülerinnen und -Schülern geht, die ihre primäre bildungssprachliche Ausbildung im Fachunterricht erhalten, oder um Kinder und Jugendliche mit LRS und anderen Förderbedarfen.

In jedem Fall geht es darum, sich für den jeweiligen Fachunterricht über spezifische bildungssprachliche Merkmale (Reich) zu verständigen, die Schülerinnen und Schülern jeden Tag neu abverlangt werden, und entsprechende Konzepte zu implementieren, die alle mitgebrachten Ressourcen zu nutzen wissen. Sprachliche Bildung muss an den vorhandenen Fähigkeiten anknüpfen, um im Sinne der Kompetenzorientierung, Kinder und Jugendliche dabei zu begleiten, den oft eine ganze Schullaufbahn währenden Prozess sprachlicher Bildung erfolgreich zu durchschreiten.

Zwei Beispiele für die Sekundarstufe werden nachfolgend vorgestellt. Zum einen geht es um das sprachliche Lernen im Mathematikunterricht am Beispiel von Artikelplakaten und Satzbaukästen (Kap. 12). Zum anderen wird eine Unterrichtseinheit im Geschichtsunterricht des Jahrgangs 6 mit DemeK-Methoden durchgeführt (Kap. 13).

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

BASS 14-21 Nr. 4. Vielfalt gestalten – Teilhabe und Integration durch Bildung; Verwendung von Integrationsstellen und Stellen zur Koordination, Beratung, Fortbildung und Qualitätsentwicklung. RdErl. D. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v. 29.06.2012 (Abl. NRW. S. 429) Bereinigt. Eingearbeitet: RdErl. V. 07.07.2014 (Abl. NRW. S. 390)

Beese, Melanie (2010): Sheltered Instruction Observation Protocol. The SIOP Model – ein Modell zum integrierten Fach- und Sprachenlernen in allen Fächern mit besonderem Fokus auf Zweitsprachen-lernende. URL: <http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/siop.pdf> [Abruf: 12.09.2017]

- Bernstein, Basil (1971): *Class, Codes and Control. Volume 1: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London/Boston.
- Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/foerderung-in-der-deutschen-sprache/angebot-home/startseite.html> [Abruf: 12.09.2017]
- Cummins, Jim (2000): *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney.
- Cummins, James (1980): „The construct of language proficiency in bilingual education“. In: *Current Issues in Bilingual Education*. Hg. V. James E. Alatis. Washington, S. 81-103.
- Echevarria, Jana; Vogt, MaryEllen; Short, Deborah (2009): *Making content comprehensible for English learners: the SIOP® model*. Boston.
- Feilke, Helmuth (2012): *Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln*. In: *Praxis Deutsch* 233. S. 4-13.
- Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. URL: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [Abruf: 12.09.2017]
- Gibbons, Pauline (2002): *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. Portsmouth/NH.
- Gibbons, Pauline (2009): *English Learners, Academic Literacy and Thinking*. Portsmouth/NH.
- Gogolin, Ingrid (2010): „Aktuelle Forschungsergebnisse und Gelingbedingungen für den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund“. In: *Mit Sprachenvielfalt in die Zukunft. Gelingende Sprachförderung zweisprachiger Kinder und Jugendlicher*. Hg. v. Inger Petersen. Oldenburg, S. 19-28.
- Gogolin, Ingrid; Lange, Imke (2011): „Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung“. In: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Hg. v. Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla, Mechthild. Wiesbaden, S. 107-127.
- Habermas, Jürgen (1977): „Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache“. Vortrag am Max-Planck-Institut, Bielefeld, März 1977. In: *Jahrbuch der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften*. Göttingen, S. 36-51.
- Halliday, M.A.K. (1994): *An Introduction to Functional Grammar. Second Edition*. London.
- Kernlehrpläne NRW für alle Fächer und alle Schulformen: URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/> [Abruf: 12.09.2017]
- KMK 2013: *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013.
- Kniffka, Gabriele M., Neuer, Birgit S. (2008). „Wo geht's hier nach ALDI? – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer.“ In: *Interkulturelles Lernen im Geographie-Unterricht*. Hg. v. Alexandra Budke. Potsdam, S. 121-135. URL: https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/files/2265/PGF_27.pdf [Abruf: 12.09.2017]
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2009): *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2., durchgesehene Auflage*. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Leisen, Josef (2013): „Sprachsensibler Fachunterricht“. In: *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Hintergrundwissen, Anregungen und Beispiele für die Unterstützung von sprachschwachen Lernern mit Migrationshintergrund beim Sprechen, Lesen, Schreiben und Üben im Fach. Grundlagenteil*. Hg. v. Josef Leisen. Stuttgart, S. 1-27.
- Qua-Lis NRW (o. J.): Gründe für den sprachsensiblen Fachunterricht und damit verbundene Ansprüche. URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/sprachsensibler-fachunterricht/grundlagen/index.html> [Abruf: 12.09.2017]

Reich, Hans H. (2008): „Materialien zum Workshop ‚Bildungssprache‘. Zusammenstellung und Kommentierung. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung ‚Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache‘“.

Reich, Hans H. (2011): Durchgängige Sprachbildung. Vortrag am 20. Mai 2011 beim Landesinstitut Hamburg. URL: <http://li.hamburg.de/contentblob/3850452/data/download-reich-sprachbildung.pdf> [Abruf: 12.09.2017]

Renk, Nadine; Büchter, Andreas; Prediger, Susanne; Benholz, Claudia; Gürsoy, Erkan (2013): „Hürden für sprachlich schwache Lernende bei Mathematiktests – Empirische Analysen der Zentralen Prüfungen 10 NRW“. In: Beiträge zum Mathematikunterricht 2013. Bd. 2. Hg. v. Gilbert Greefrath, Friedhelm Käpnick und Martin Stein. Münster, S. 809-812.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, § 2 (Fn 26) Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (10). URL: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=7345&aufgehoben=N&menu=1#det310516 [Abruf: 12.09.2017]

12. Birthe Hahn: Sprachsensibler Mathematikunterricht

Schülerinnen und Schüler sollen im Mathematikunterricht der Sekundarstufe I [...] mathematische Gegenstände und Sachverhalte, **repräsentiert in Sprache**, Symbolen und Bildern, als geistige Schöpfungen **verstehen und weiterentwickeln** [...]. (KLP Mathematik für die Gesamtschule/KLP Mathematik für das Gymnasium: 11; Hervorhebungen B. H.)¹

Die Kernlehrpläne aller Schulformen der Sekundarstufe I des Landes NRW formulieren für das Fach Mathematik als Aufgabe und Ziel explizit die Vermittlung und Nutzung der fachspezifischen Sprache. Da Sprache im Allgemeinen Medium des Unterrichts und insbesondere Schlüssel zum erfolgreichen schulischen Lernen ist, verlangt auch das Schulgesetz NRW nach „[...] Angebote[n] zum Erwerb der deutschen Sprache [...]“, um Schülerinnen und Schülern anderer Muttersprachen gleiche schulische Abschlüsse zu ermöglichen (vgl. Schulgesetz NRW 2016: § 2 (10)).

Das heißt, dass im regulären Mathematikunterricht sprachsensibel unterrichtet werden soll, um **allen** Schülerinnen und Schülern die bestmögliche Unterstützung für ihre sprachliche Entwicklung und erfolgreiche schulische Zukunft zukommen zu lassen.

Zum einen bedeutet dies für die Lehrkraft, sich der eventuellen sprachlichen Schwierigkeiten bewusst zu sein, und zum anderen, die Schülerinnen und Schüler bei der sprachlichen Bewältigung gezielt zu unterstützen.

Um sprachliche Schwierigkeiten im Mathematikunterricht deutlich zu machen, soll nun ein häufig genutzter Beispielsatz aus der Geometrie des sechsten Schuljahres sprachlich genauer betrachtet werden:

Wenn die Länge der Seiten $a=1$ cm und $b=2$ cm ist, beträgt der Umfang eines Rechtecks 6 cm.

Mathematische Fachsprache:

- die Länge
- die Seite – die Seiten
- der Umfang
- das/ein Rechteck
- beträgt $\Rightarrow$ ist; hat den Wert

Sprachliche Struktur:

- verkürzter Konditionalsatz (Wenn ..., (dann) ...)
- Genitiv: die Länge *der Seiten* ($\Leftarrow$ die Seite – die Seiten)
der Umfang *eines Rechtecks* ($\Leftarrow$ das/ein Rechteck)

Die Artikel im Deutschen stellen eine besondere Herausforderung dar, da das grammatikalische Geschlecht (Genus) keiner Regel folgt. Die Beherrschung der Artikel ist aber für das Textverständnis und für die korrekte aktive Sprachgestaltung von fundamentaler Bedeutung, da sich in einem Text oftmals Bezüge nur durch die Kenntnis des Genus herstellen lassen

¹ Vgl. auch Kernlehrplan (KLP) Mathematik für die Realschule: 11 und KLP für die Hauptschule: 9.

(Beispiel: Das *Rechteck* – *Es* hat vier rechte Winkel, *seine* gegenüberliegenden Seiten sind gleich lang.).

Ein weiteres Problem besteht darin, dass Wörter in ihrer Alltagsbedeutung häufig deutlich von der fachsprachlichen abweichen (s.o. „betragen“: Alltagsprache = sich verhalten, sich benehmen; mathematische Fachsprache = den Wert haben, ausmachen).

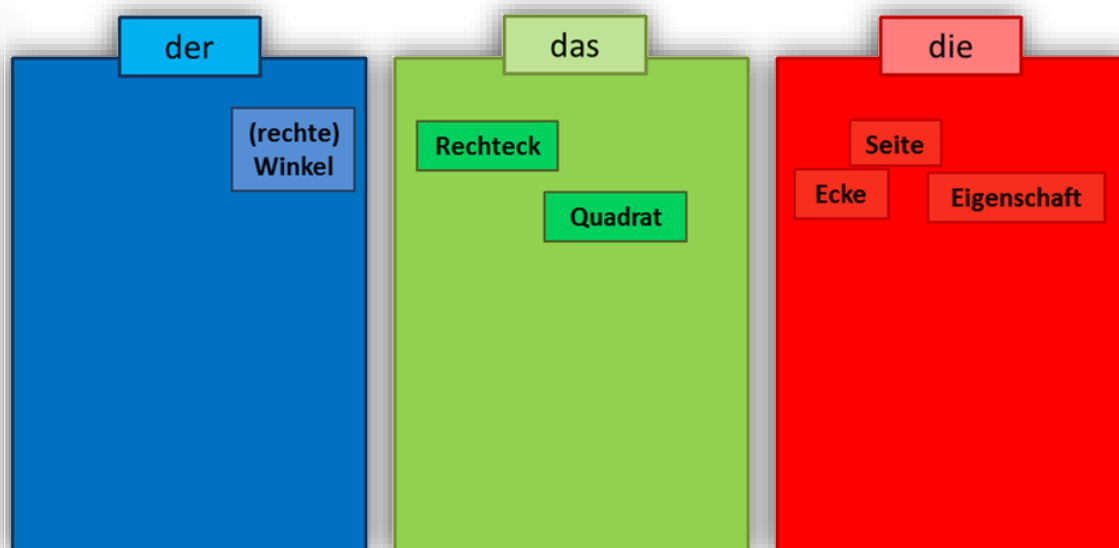
Auch sprachliche Strukturen wie der oben genannte verkürzte Konditionalsatz und die Genitivform stellen für die Schülerinnen und Schüler Probleme dar im Hinblick auf das Textverständnis und der eigenen Formulierung von Sätzen.

Im Folgenden werden DemeK-Methoden zu den aufgeführten sprachlichen Schwierigkeiten vorgestellt, die den Lehrkräften Möglichkeiten bieten, ihre Schülerinnen und Schüler sprachsensibel beim Erlernen mathematischer Inhalte zu unterstützen.

Wenn der mathematische Wortschatz die inhaltliche Basis bildet, so muss auch die sprachliche Förderung an dieser Stelle beginnen.

Als grundlegende DemeK-Methode werden dafür Artikelplakate eingeführt, das bedeutet, alle für die geplante Unterrichtsreihe relevanten Nomen werden (wenn sie thematisiert werden) nach Genus darauf festgehalten. Die Artikelplakate werden in drei Farben (Maskulinum: blau; Neutrum: grün; Femininum: rot) für alle Schülerinnen und Schüler gut sichtbar im Klassenraum aufgehängt. Die Fachbegriffe werden nun z. B. auf farbige Kärtchen (blau, grün, rot) geschrieben und diese auf dem jeweiligen Plakat angebracht.

Dies kann, beispielsweise am Anfang der Unterrichtsreihe zum Thema Umfang und Flächeninhalt, mit den bereits aus der Klasse 5 bekannten Fachbegriffen, so aussehen:



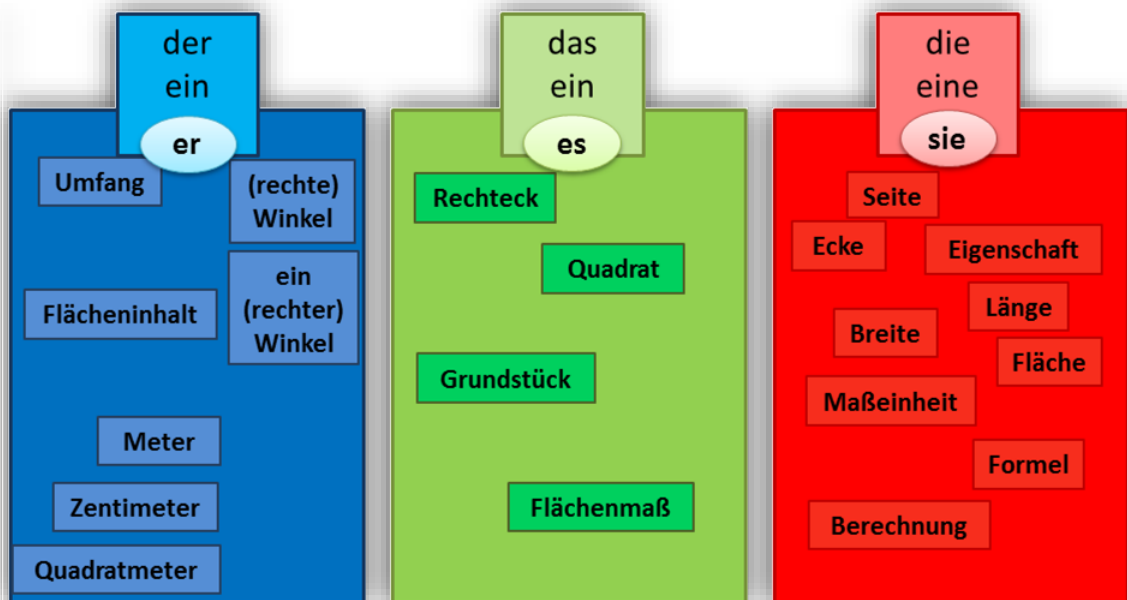
Nicht nur neue Fachbegriffe werden auf den Plakaten hinzugefügt, sondern auch weitere grammatikalische Erweiterungen wie beispielsweise der unbestimmte Artikel. Denn im Mathematikunterricht wird bei einigen Nomen häufiger dieser benutzt als der bestimmte Artikel (z. B. ein Rechteck/Quadrat – s.o. „der Umfang *eines* Rechtecks“).

Ebenso wird in Textaufgaben das Personalpronomen sprachlich als Stellvertreter für ein Nomen verwendet, beispielsweise „Auf dem Bild ist *ein* Quadrat abgebildet, *es* hat vier gleich

lange Seiten.“ Daher ist es sinnvoll, auch Personalpronomen auf den entsprechenden Artikelplakaten aufzunehmen.

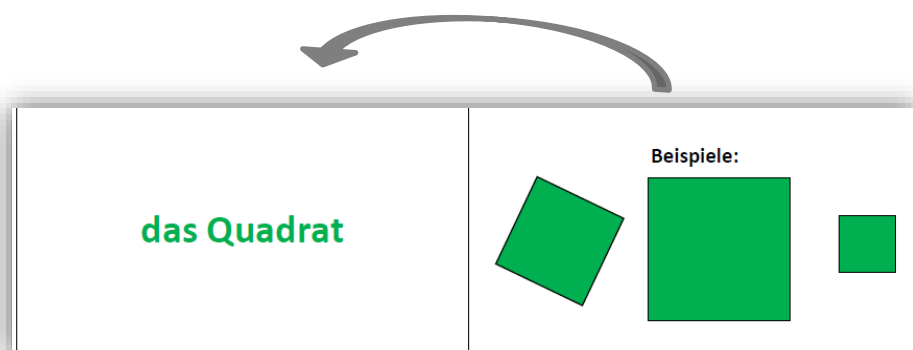
Nun haben die Schülerinnen und Schüler eine systematische sprachliche Hilfe, auf die sie zu jeder Zeit Zugriff haben und derer sie sich bei Bedarf bedienen können.

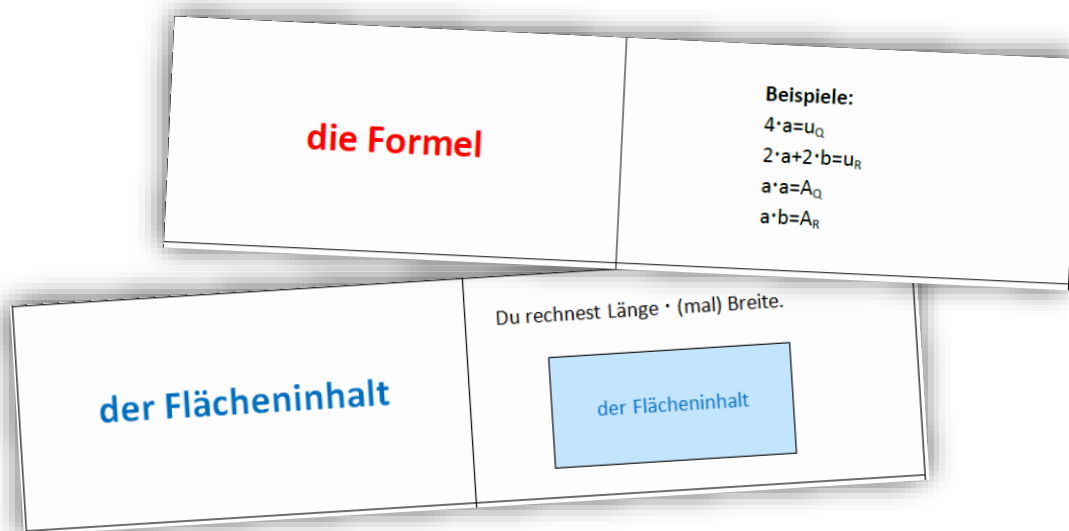
Nachdem sich die Artikelplakate im Laufe der Unterrichtsreihe immer weiter gefüllt haben, könnten sie am Ende beispielsweise so aussehen:



Eine auf die Artikelplakate aufbauende DemeK-Methode ist der Einsatz von Wimmelkarten. Sie dienen einerseits dazu, die Fachbegriffe mit Artikel einzuüben, andererseits aber auch dazu, sich die zugehörigen mathematischen Inhalte einzuprägen.

Wimmelkarten haben eine Vorder- und eine Rückseite. Auf der Vorderseite wird in diesem Beispiel der mathematische Fachbegriff mit zugehörigem Artikel notiert und auf der Rückseite wird dieser erläutert, werden Bilder oder Beispiele aufgezeigt, Formeln angegeben etc.





Die Schülerinnen und Schüler können die Wimmelkarten auf verschiedene Arten nutzen. Zum einen kann die gesamte Klasse „wimmeln“, d. h. jede Schülerin/jeder Schüler erhält eine Karte und prägt sie sich ein. Anschließend gehen die Schülerinnen und Schüler durch den Klassenraum und suchen sich eine Partnerin/einen Partner. Die beiden fragen sich gegenseitig über ihre Karten bzw. die Fachbegriffe, deren Artikel und mathematischen Inhalte ab. Anschließend tauschen sie ihre Wimmelkarten aus, prägen sich die neuen ein und suchen sich die nächste Partnerin/den nächsten Partner usw.

Zum anderen kann mit einem Satz Karten an einem Gruppentisch ein Frage-Antwort-Spiel durchgeführt werden. Alle Karten liegen auf einem Stapel, es wird reihum immer eine Karte abgehoben und deren Inhalt erfragt. Wer richtig erklärt, gezeichnet, gerechnet etc. hat, erhält die Karte. Die Schülerin/der Schüler mit den meisten Karten gewinnt.

Die Wimmelkarten können aber auch wie Vokabelkarten zum Einprägen der Begriffe und Inhalte genutzt werden.²

Um auch die zu Beginn angesprochenen sprachlichen Strukturen einzuüben (verkürzter Konditionalsatz und Genitiv), kann ein Satzbaukasten verwendet werden.

Ein Satzbaukasten bietet den Schülerinnen und Schülern ein sprachliches Gerüst für (mathematische) Formulierungen. Durch seine Struktur werden sowohl die Reihenfolge von Satzteilen als auch grammatikalische Veränderungen der Wörter, wie Endungen und Pluralformen, vorgegeben. Dadurch kann ein Satz durch den Satzbaukasten verfolgt werden und die Schülerinnen und Schüler können auf der grammatikalischen Ebene keinen Fehler machen. Das hat zum einen den Vorteil, dass sich die Schülerinnen und Schüler auf den mathematischen Inhalt konzentrieren können, und zum anderen, dass sich Formulierungen, grammatikalische Phänomene, Phrasen etc. durch mündliche und schriftliche Wiederholungen wie beim Chunklernen (vgl. Kap. 4) einprägen.

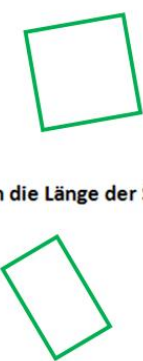
² Weitere zahlreiche Verwendungsmöglichkeiten von Wimmelkarten können in den DemeK-Themenheften 1, 2 und 3 nachgelesen werden.

Ausgangssatz:

Wenn die Länge der Seiten $a=1\text{ cm}$ und $b=2\text{ cm}$ ist, beträgt der Umfang eines Rechtecks 6 cm .

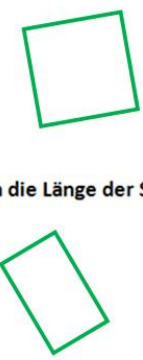
Der Satzbaukasten

Formuliere Aufgaben mit dem Satzbaukasten.

 Wenn die Länge der Seiten	$a = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}$	ist, beträgt	der Umfang	eines Quadrats	$\underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}$.
	$a = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm und } b = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}$			eines Rechtecks	$\underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}$.
	$a = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}$		der Flächeninhalt	eines Quadrats	$\underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}^2$.
	$a = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm und } b = \underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}$			eines Rechtecks	$\underline{\hspace{1cm}}\text{ cm}^2$.

Durch den Satzbaukasten können die Schülerinnen und Schüler einen grammatikalisch korrekten Satz aus den Formeln $u_Q=4 \cdot a$, $u_R=2 \cdot a+2 \cdot b$, $A_Q=a^2$ und $A_R=a \cdot b$ und deren Berechnung mit konkreten, für die Variablen eingesetzten Zahlen formulieren.

Formuliere Aufgaben mit dem Satzbaukasten.

 Wenn die Länge der Seiten	$a = \underline{2}\text{ cm}$	ist, beträgt	der Umfang	eines Quadrats	$\rightarrow \underline{8}\text{ cm}$.
	$a = \underline{1}\text{ cm und } b = \underline{2}\text{ cm}$			eines Rechtecks	$\rightarrow \underline{6}\text{ cm}$.
	$a = \underline{4}\text{ cm}$		der Flächeninhalt	eines Quadrats	$\rightarrow \underline{16}\text{ cm}^2$.
	$a = \underline{4}\text{ cm und } b = \underline{1}\text{ cm}$			eines Rechtecks	$\rightarrow \underline{4}\text{ cm}^2$.

Mithilfe der drei gezeigten DemeK-Methoden werden die Schülerinnen und Schüler systematisch sprachsensibel durch die Unterrichtsreihe geführt. Sie lernen mathematische Fachbegriffe mit ihrem Genus und ihren fachspezifischen Bedeutungen. Außerdem werden sie befähigt, sich mathematisch korrekt bzw. bildungssprachlich auszudrücken.

Da die fachlichen Inhalte nach dem Spiralcurriculum aufgebaut sind, ist auch die sprachliche Unterstützung nicht singulär angelegt, sondern in den höheren Jahrgangsstufen kann auf sie zurückgegriffen werden. Die dann bereits bekannten sprachlichen Strukturen können mit zunehmendem fachlichen Wissen ebenfalls immer weiter ausdifferenziert werden und sich somit immer mehr der mathematischen Fachsprache und letztlich auch der Bildungssprache annähern.

Literatur

DemeK-Themenheft 1: BESCHREIBEN am Beispiel der Tierbeschreibung. Erarbeitet und hg. v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs, Christiane Wengmann und Alexandra Zepter. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2015.

DemeK-Themenheft 2: BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2016.

DemeK-Themenheft 3: ERZÄHLEN am Beispiel Grimm'scher Märchen. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2017.

Kernlehrplan für die Gesamtschule – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Mathematik. Frechen 2004.

Kernlehrplan für den verkürzten Bildungsgang des Gymnasiums – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen, Mathematik. Frechen 2007.

Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Mathematik. Frechen 2004.

Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Mathematik. Frechen 2011.

Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (2016): URL: <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [Abruf: 29.06.2017]

13. Petra Heinrichs und Christiane Wengmann: Sprachliche Bildung im Geschichtsunterricht Jahrgang 6 – Wege zur Bildbeschreibung¹

In diesem Artikel soll exemplarisch gezeigt werden, wie den Schülerinnen und Schülern mithilfe von DemeK-Methoden ein systematisches Gerüst angeboten werden kann, welches sie dazu befähigt, ihre für den Fachunterricht notwendigen Fähigkeiten im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit systematisch weiterzuentwickeln. Denn die Einsicht in die Notwendigkeit, sprachliches *und* fachliches Lernen gemeinsam zu fördern, wurde als „Aufgabe aller Lehrkräfte einer Schule“ in den bildungspolitischen Vorgaben 1999 des Landes Nordrhein-Westfalen erstmals formuliert (Bildungsportal NRW). Ausdifferenziert wurden 2011 „Hinweise zur Sprachkompetenzentwicklung“ in die Kernlehrpläne für die Hauptschule aufgenommen, ab 2012 folgten die Kernlehrpläne aller anderen Schulformen. Die Frage, wie diese normativen Vorgaben in den alltäglichen Fachunterricht umgesetzt werden können, wird am Beispiel einer Unterrichtseinheit im Geschichtsunterricht des Jahrgangs 6 konkretisiert.

Als Basiskompetenzen in allen Kernlehrplänen des Landes Nordrhein-Westfalen werden u. a. Informieren und Beschreiben genannt. Wie aber können diese sprachlichen Operatoren so eingeübt werden, dass *alle* Schülerinnen und Schüler diese auch aktiv umsetzen können, indem sie beispielsweise eine Bildbeschreibung selbsttätig anfertigen – unabhängig davon, welche häuslichen Bildungsvoraussetzungen sie mit in den Unterricht bringen?

Obwohl seit dem Erscheinen der ersten PISA-Studie vor 16 Jahren Verbesserungen in den durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler gemessen werden konnten, herrscht nach wie vor eine enge Abhängigkeit zwischen sozioökonomischem Status und schulischem Bildungserfolg (Autorengruppe 2016). Alltagssprachliche Kompetenzen werden vergleichsweise schnell und ungesteuert erworben. Schwierigkeiten zeigen sich hingegen beim Erwerb der Bildungssprache (Cummins 1980; Gogolin/Saalmann 2008: 196). Diese ist sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Sprachgebrauch konzeptionell schriftlich orientiert. Sie ist dabei Medium und Ziel des (bildungssprachlichen) Spracherwerbsprozesses. Einen normativen Sprachgebrauch, ein hohes Maß an sprachlicher Komplexität und metasprachliche Register fordert der Unterricht jeden Tag neu. Außerdem operiert er mit fachsprachlichen Terminologien und Formulierungen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit intensiver sprachlicher Bildung und Förderung. Anknüpfend an die mitgebrachten (alltags-sprachlichen) Kompetenzen werden Schülerinnen und Schüler dabei begleitet, nach und nach bildungssprachliche Register selbsttätig zu verwenden und zu automatisieren.

Für die Bildbeschreibung bedeutet das, dass es nicht ausreicht, deren typische Gestaltungsmittel „durchzunehmen“; sie müssen intensiv eingeübt und verinnerlicht werden. Wie es gelingen kann, ausgewählte sprachliche Strukturen zu verankern, ohne dabei in monotone Sprachübungen zu verfallen, wird nachfolgend exemplarisch vorgestellt. Entwickelt werden sprachensible Unterrichtseinheiten zur mittelalterlichen Grundherrschaft, die thematisch in

¹ Eine kürzere Fassung dieses Beitrags ist unter dem Titel „Die Grundherrschaft im Mittelalter. Bildbeschreibung im Geschichtsunterricht“ erschienen in: DaZ – Sekundarstufe I/2017, S. 8 ff., Cornelsen Verlag GmbH 2017. www.oldenbourg-klick.de

allen gängigen Lehrwerken des Fachs Geschichte im Jahrgang 6 behandelt wird. In Ergänzung dazu sollen bestimmte sprachliche Phänomene so eingeübt werden, dass sie nachhaltig abgerufen werden können. Die zugrunde liegenden methodischen Ansätze wurden im Programm DemeK (Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen) durch die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln entwickelt. In drei aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten werden Schülerinnen und Schüler von der Wortebene über die Satzebene bis hin zur Textebene begleitet.

1. Auf der **Wortebene** werden Artikelplakate und Wimmelkarten vorgestellt, mit deren Hilfe ein ausgewählter Fachwortschatz – sowohl für die Rezeption (etwa typischer Lehrwerktexte) als auch für die Produktion (etwa der hier anvisierten Bildbeschreibung) – eingeübt wird.
2. Auf der **Satzebene** helfen Chunks und Satzbaukästen sprachliche Strukturen so zu bewältigen, dass sie verinnerlicht werden, um sie später auch in anderen sprachlichen Situationen abzurufen.
3. Auf Basis von 1. und 2. Wird auf der **Textebene** mithilfe von Mustertexten ein Gerüst entwickelt, an dem entlang Schülerinnen und Schüler Bildbeschreibungen schließlich selbstständig anfertigen können.

1. Die Wortebene: Artikelplakate und Wimmelkarten

Das deutsche Artikelsystem gilt als ein besonders schwieriges Kapitel der deutschen Grammatik. In der mündlichen Alltagskommunikation ist der Gebrauch des korrekten Artikels nicht unbedingt notwendig. Wenn es aber um das Rezipieren und Produzieren von Texten oder um mündliche Beiträge im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit geht, ist die korrekte Verwendung des Genus unerlässlich.

Deshalb wird zunächst der für die Anfertigung von Bildbeschreibungen relevante Wortschatz gesammelt und nach Genus sortiert auf farbige **Artikelplakate** aufgeklebt. Es gilt die Reihenfolge männlich, sächlich, weiblich, deren Farbgebung verbindlich eingeführt wird:

Maskulinum: **der** – blau

Neutrum: **das** – grün

Femininum: **die** – rot

der	das	die
Grundherr Hof Frondienst Fronhof Fronhofsverband Meier/Schulze/Schultheiß Pflug Acker	Gut	Geistlichkeit Grundherrschaft Abgabe

Wimmelkarten wurden ursprünglich im Rahmen der Suggestopädie als Frage-Antwort-Karten entwickelt, die zur Wiederholung von Lerninhalten, zum Erlernen von Fachbegriffen und Definitionen eingesetzt werden. Auf der Vorderseite befindet sich der jeweils zu lernende Begriff (z. B. **der Grundherr**, **das Gut**, **die Grundherrschaft**) als wichtiger Fachbegriff im Rahmen einer Unterrichtseinheit und auf der Rückseite die entsprechende Erklärung. Wimmelkarten können unterschiedliche Funktionen haben (Heinrichs 2016: 14 f.); hier entlasten sie die Textrezeption und bereiten die Textproduktion vor.

der Grundherr	Weltlicher oder geistlicher (Groß-) Grundbesitzer, der über das Land und die darauf arbeitenden Menschen herrschte und diese dafür beschützte.
der Frondienst	(von „fro“ = Herr) Arbeiten, die die abhängigen Bauern auf den Fronhöfen (den Höfen der Grundherren) oder beim Transport der Abgaben von den Fronhöfen leisten mussten.
der Fronhof	Der herrschaftliche Hof des Grundherren.
der Fronhofsverband	Ein Fronhof (der Hof des Grundherren) bildete mit mehreren Bauernhöfen einen Fronhofsverband.
der Meier	Der Verwalter des Fronhofes. Er kümmerte sich darum, dass die abhängigen Bauern des Fronhofsverbandes ihre Abgaben lieferten und ihre Dienste leisteten.
der Acker	Ein von Bauern genutzter Boden. Auf dem Acker werden z.B. Getreide oder andere Nutzpflanzen gepflanzt und geerntet.

der Pflug	Ein Arbeitsgerät, das von Bauern benutzt wird. Mit dem Pflug wird der Boden des Ackers gelockert und gewendet.
das Gut	Gut ist ein anderes Wort für Gutshof. Auf dem Gut lebte der Grundherr.
die Grundherrschaft	Grundherrschaft bedeutet die Ausübung der Macht durch einen Grundherrn über ein bestimmtes Gebiet und die Menschen, die dort leben. Der Grundherr beschützte die abhängigen Bauern. Die abhängigen Bauern mussten dafür Dienste leisten und Abgaben zahlen.
die Geistlichkeit	Zur Geistlichkeit gehören z.B. Bischöfe, Äbte und Priester.
die Abgabe	Zu den Abgaben für den Grundherren zählten Getreide, Milchprodukte und Vieh. Zusätzlich musste an die nächste Kirche oder das nächstgelegene Kloster der zehnte Teil aller Erträge abgeliefert werden, der sogenannte Zehnt.

Wimmelkarten können auf unterschiedliche Weise produziert werden:

- Sie können von der Lehrperson als Vorlage und zum Kennenlernen der Begriffe vorab erstellt werden, z. B. ein Kartensatz für den Einsatz in der gesamten Lerngruppe oder als Gruppenset in einer Gruppenarbeitsphase.
- Jede Schülerin/jeder Schüler erhält zwei DIN-A4-Blätter, auf denen sich ungeordnet die jeweiligen Begriffe und deren Erklärungen befinden. Die Kärtchen werden ausgeschnitten, als Paar zusammengelegt, ihre Richtigkeit überprüft (z. B. mithilfe einer Vorlage) und schließlich geklebt. So sind alle Schülerinnen und Schüler im Besitz ihrer eigenen Wimmelkarten.
- Wimmelkarten können auch selbstständig (in Einzelarbeit, in kooperativen oder arbeitsteiligen Lernformen) erstellt werden, indem entweder Begriff oder Erklärung auf vorgegebenen Karten ergänzt oder vervollständigt (z. B. mithilfe von Nachschlagewerken) werden. Wichtig sind Sicherungsphasen, in denen sichergestellt wird, dass Begriff bzw. Erklärung richtig sind.

Im Folgenden werden exemplarische Schritte für Einsatzmöglichkeiten innerhalb einer Unterrichtsreihe, jeweils wenige Minuten pro Woche, vorgestellt. Sichtbar wird die fließende Entwicklung von einer vorbereitend hohen Aktivität der Lehrkraft hin zu einer in der Durchführung immer eigenständigeren Aktivität der Schülerinnen und Schüler. Die einzelnen Schritte verstehen sich als Angebote, die jederzeit variiert werden können:

- Alle Schülerinnen und Schüler erhalten zunächst eine Karte. Sie gehen mit ihrer Karte durch den Raum und stellen jeweils der/dem entgegenkommenden Schülerin/Schüler ihren Begriff und dessen Erklärung vor. Sie lassen sich umgekehrt die Wimmelkarte der anderen Person vorstellen. So wird der eigene Begriff memoriert, während möglichst viele andere Begriffe gehört werden.

- Jede Schülerin/jeder Schüler erhält Kopien mit allen Begriffen und deren Definitionen. Die Karten werden ausgeschnitten, passend zusammengelegt, überprüft und zusammengeklebt.
- Die Schülerinnen und Schüler sollen möglichst viele Begriffe in drei Minuten memorieren (nicht deren Bedeutung oder Definition).
- Gemeinsame Klärung, wie memoriert wurde. Techniken werden an der Tafel festgehalten (z. B. alphabetisch, systematisch, bekannt/unbekannt, nach Genus etc.). Erneutes Memorieren.
- „Vokabeltest“: Die Schülerinnen und Schüler bereiten einander gegenseitig eine schriftliche Abfrage vor, z. B. in Form einer Tabelle, in der mal der Begriff und mal die Erklärung notiert werden. Sie sehen dann, wie viele Wimmelkarten sie bereits aktiv beherrschen. Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren sich gegenseitig. Die Begriffe, die noch nicht sitzen, werden herausgesucht und eigens abgefragt und memoriert (s. o.).

2. Die Satzebene: Chunks

„Chunken“ ist eine Lern- und Erinnerungsstrategie, derer sich jedes menschliche Gehirn ständig bedient, indem sprachliche Phrasen und Redewendungen als Ganzes (als „Brocken“: englisch „chunks“) abgespeichert werden (vgl. Kap. 4). Im Unterricht wird diese Strategie für ausgewählte, zu lernende sprachliche Wendungen aufgegriffen, die nach und nach verinnerlicht und automatisiert werden. Fokussiert wird auf implizites sprachliches Lernen. Indem Schülerinnen und Schüler konzeptionell schriftsprachliche Strukturen mehrmals wiederholen und aktiv sprechen, bleiben diese – wie ein „Ohrwurm“ – in Erinnerung. So wird das Abspeichern umfangreicher Sprachdaten im Langzeitgedächtnis ermöglicht.

In der Kindheit wird, egal in welcher Sprache, die sprachliche Entwicklung oft durch Reime, Fingerspiele und Lieder implizit unterstützt. Dabei fragt niemand explizit nach Genus, Kasus oder einer Regelbildung. Diese Sprachspiele bestehen aus Chunks, d. h. aus sprachlichen Redewendungen, die das Gehirn leichter abspeichert als einzelne Wörter. So lassen sich beim Sprechen und Schreiben Phrasen und Satzteile, die häufig wiederkehren, auf einmal aus dem Gehirn abrufen. Sowohl Lernende der Erstsprachen als auch der Fremd- und Zweitsprachen profitieren davon, feste Wendungen und Satzteile als Ganzes zu erlernen.

Hinsichtlich einer Bildbeschreibung ist der Gebrauch topografischer Angaben unerlässlich. Deswegen werden auf der Satzebene Übungen aus diesem Bereich angeboten.

Da der Fokus auf der Einübung und Festigung der topografischen Angaben liegt, wird die Übung zunächst mit Alltagsgegenständen aus dem Klassenraum durchgeführt. Der hier verwendete Wortschatz ist den Schülerinnen und Schülern bereits bekannt, so dass sie sich ganz auf die Ortsangaben und die jeweilige Satzstruktur konzentrieren können. Wichtig ist, sich zunächst auf wenige, hier zwei, sprachliche Muster zu beschränken, damit sich diese Muster sicher im Sprachgebrauch der Schülerinnen und Schüler verankern können, bevor sie mit neuen sprachlichen Strukturen konfrontiert werden.

Als Erstes werden gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Lernplakate wie die nachfolgenden erstellt, die im Klassenraum aufgehängt werden:

Satzbaukasten 1: Topografische Angaben mit Alltagswortschatz im Akkusativ

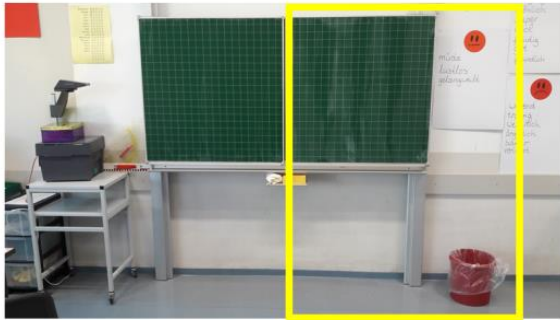
Links Auf der linken Seite Rechts Auf der rechten Seite In der Mitte Im Vordergrund Im Hintergrund	sieht man	den Mülleimer. den Kartenständer. den Besen. das Pult. das Klassenbuch. das Klassenfoto. die Tür. die Tafel. die Uhr. die Fenster. die Gardinen. die Pflanzen.
--	-----------	---

Satzbaukasten 2: Topografische Angaben mit Alltagswortschatz im Nominativ

Links Auf der linken Seite Rechts Auf der rechten Seite In der Mitte Im Vordergrund Im Hintergrund	ist	der Mülleimer der Kartenständer der Besen das Pult das Klassenbuch das Klassenfoto die Tür die Tafel die Uhr	zu sehen.
	sind	die Fenster die Gardinen die Pflanzen	

Anschließend betrachten die Schülerinnen und Schüler durch einen Bilderrahmen ihren Klassenraum und beschreiben ihn mithilfe der Lernplakate. So erfahren sie durch ihre eigene körperliche Positionierung und den durch den Bilderrahmen vorgegebenen Ausschnitt, was z. B. Vorder- und Hintergrund bedeuten.

Bilderrahmen 1: „Auf der rechten Seite sieht man den Mülleimer.“



Bilderrahmen 2: „Rechts im Hintergrund ist der Mülleimer zu sehen.“ – „Im Vordergrund links sieht man einen Stuhl.“



Die so eingeübten sprachlichen Strukturen können die Schülerinnen und Schüler später bei der Anfertigung einer Bildbeschreibung (s. u.) anwenden. Da dann die sprachlichen Strukturen bereits sicher beherrscht werden, können sie sich ganz auf die Verwendung des Fachwortschatzes zur mittelalterlichen Grundherrschaft konzentrieren.

Satzbaukasten 3: Topografische Angaben mit Fachwortschatz für die Bildbeschreibung im Nominativ

Links Auf der linken Seite Rechts Auf der rechten Seite In der Mitte Im Vordergrund Im Hintergrund	ist	der Grundherr der Meier der abhängige Bauer der Pflug der Acker das Gut die Landschaft	zu sehen.
	sind	die abhängigen Bauern die Gebäude die Pflanzen die Frondienste	

In späteren Unterrichtseinheiten werden diese sprachlichen Muster dann sukzessive erweitert, indem z. B. andere Verben verwendet werden.

Satzbaukasten 4: Topografische Angaben mit Fachwortschatz für die Bildbeschreibung im Nominativ – Passivkonstruktion

Links Auf der linken Seite Rechts Auf der rechten Seite In der Mitte Im Vordergrund Im Hintergrund	wird	der Grundherr der Meier der abhängige Bauer der Pflug der Acker das Gut die Landschaft	dargestellt.
	werden	die abhängigen Bauern die Gebäude die Pflanzen die Frondienste	

3. Die Textebene: Schreiben mit Mustertexten

Auf Grundlage der oben vorgestellten Methoden zur Einübung und Sicherung des Fachwortschatzes auf Wort- und Satzebene wird nun eine Methode vorgestellt, die den Schülerinnen und Schülern sprachliche Hilfen bei der Eigenproduktion einer Bildbeschreibung gibt. Diese Textsorte setzt die Beherrschung einer Vielzahl sprachlicher Register voraus, die nicht alle auf einmal mit den Schülerinnen und Schülern erarbeitet werden können, sondern im Sinne eines Spiralcurriculums schrittweise eingeführt und eingeübt werden.

Je genauer ein Gegenstand beschrieben werden soll, umso unzureichender erweist sich der Wortschatz aus dem alltäglichen Sprachgebrauch. Es bedarf deshalb einer situations- und kontextentbundenen Sprache und sprachlicher Gestaltungsmittel eines fachsprachlichen Registers. Die für die Bildbeschreibung erforderlichen Fachbegriffe konnten die Schülerinnen und Schüler durch die Arbeit mit den Artikelplakaten, den Wimmelkarten und den Satzbaukästen bereits auf vielfältige Weise einüben und verinnerlichen.

Damit den Schülerinnen und Schülern der Schritt von der Wort- über die Satz- zur Textebene gelingen kann, benötigen sie Muster hinsichtlich des Aufbaus und bestimmte sprachliche Redemittel für eine Bildbeschreibung.

Die Arbeit mit Mustertexten orientiert sich an der Methode des Generativen Schreibens, die von Gerlind Belke in den 1980er Jahren entwickelt wurde, um Schülerinnen und Schüler in der

für den Bildungserfolg notwendigen konzeptionellen Schriftlichkeit nachhaltig zu fördern (vgl. z.B. Belke 2012). Bei dieser Methode werden eigene Texte auf der Basis vorgegebener, oftmals poetischer Ausgangstexte produziert.

Wie beim Generativen Schreiben steht zu Beginn der Arbeit mit Mustertexten die intensive Auseinandersetzung mit den Ausgangstexten. Die nachfolgenden zwei Mustertexte für Bildbeschreibungen (Mustertext 1, Mustertext 2) werden zunächst vorgetragen. Dabei hat sich bewährt, dass die Lehrkraft hier als sprachliches Vorbild fungiert und beide Texte zunächst vorliest. Anschließend werden sie von den Schülerinnen und Schülern mehrfach gelesen/vorgelesen. So können für eine Bildbeschreibung typische Satz- und Textstrukturen ins Ohr gehen und implizit erworben werden. Den Lernenden bietet sich so die Möglichkeit, sich mit dem Konzept einer Bildbeschreibung zunächst in rein rezeptiver Form vertraut zu machen. Sie haben nun Muster, an denen sie sich orientieren können, wenn sie später eine eigene Bildbeschreibung schreiben.

Bei der Konzeption der Mustertexte ist zu beachten, dass sowohl der zuvor eingeübte Fachwortschatz als auch die erarbeiteten Satzstrukturen in den Mustertexten verwendet werden. Darüber hinaus sollten unterschiedliche Mustertexte angeboten werden, um den Schülerinnen und Schülern sprachliche Varianten zur Verfügung zu stellen, aus denen sie später bei ihrer eigenen Textproduktion auswählen können. Die Mustertexte sollten auch das unterschiedliche (sprachliche) Leistungsniveau innerhalb einer Lerngruppe berücksichtigen.

Im Anschluss geht es darum, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern herauszuarbeiten, dass Informationen zu bestimmten Kategorien (Einleitung, Bildbeschreibung mit topografischen Angaben, detaillierter Beschreibung der Personen, der Gegenstände und Farben, Schlussteil, Deutung) auf unterschiedliche Art formuliert werden können. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, in den verschiedenen Mustertexten alle Sätze, die z. B. zu der Kategorie Einleitung gehören, zu unterstreichen und anschließend auf einem Arbeitsblatt (Formulierungen aus den Mustertexten), einzutragen. Je nach Leistungsniveau können die Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlich vielen Kategorien passende Sätze heraussuchen. Nachdem zu allen Kategorien die passenden Mustersätze herausgearbeitet wurden, wird mit der Lerngruppe zusammen überlegt, welche Teile der Sätze man substituieren kann. Auf diese Weise entstehen Satzbausteine (s. Satzbausteine für die Bildbeschreibung), mit deren Hilfe alle Schülerinnen und Schüler in der Lage sein sollten, eine eigene Bildbeschreibung zu einem Thema, das zuvor im Unterricht besprochen wurde, unter korrekter Verwendung textsortenspezifischer bildungssprachlicher Elemente anzufertigen. Die so entstandene Liste mit Satzbausteinen kann für zukünftige Bildbeschreibungen von den Schülerinnen und Schülern genutzt und sukzessive im Sinne eines Spiralcurriculums erweitert werden.

Mustertext 1

Die freundliche Abdruckgenehmigung für das Bild liegt ausschließlich für die Druckfassung vor.

Bauern vor dem Grundherrschaft und dem Meier

Aus: Rodericus Zamorensis: „Spiegel des menschlichen Lebens“, Augsburg 1479. © akg-images

Der Holzschnitt aus dem Jahre 1479 stammt aus dem Buch „Spiegel des menschlichen Lebens“ von Rodericus Zamorensis. Er zeigt Bauern vor dem Grundherrschaft und dem Meier. Die Abbildung ist schwarz-weiß.

Auf der linken Seite des Bildes stehen der Grundherrschaft und der Meier. Links von ihnen sieht man einen Teil eines Baumes. Der Grundherrschaft trägt als einziger einen Mantel.

In der Mitte und auf der rechten Seite sind fünf Bauern zu sehen. Zwei Bauern haben Tiere bei sich, ein Lamm und eine Gans. Ein Bauer überreicht dem Grundherrschaft ein kleines Säckchen. Dieser Bauer trägt seine Kopfbedeckung in der rechten Hand und geht vor dem Grundherrschaft in die Knie. Der Meier beobachtet den Vorgang.

Der Baum deutet darauf hin, dass sich die dargestellten Personen draußen aufhalten. Sie scheinen auf einem Acker zu stehen. Die Tiere und das Säckchen sind die Abgaben, die die abhängigen Bauern an den Grundherrschaft leisten müssen. In dem Säckchen befindet sich wahrscheinlich Geld. Durch das In-die-Knie-Gehen zeigt der abhängige Bauer dem Grundherrschaft seine Unterwürfigkeit.

Mustertext 2



Arbeiten auf dem Fronhof

Aus: Rodericus Zamorensis: „Spiegel des menschlichen Lebens“, Augsburg 1479 (<http://77digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/ir00231000/0035>)

Der Holzschnitt stammt aus dem Jahr 1479. Er findet sich in dem Buch „Spiegel des menschlichen Lebens“ von Rodericus Zamorensis. Es werden Bauern bei Arbeiten auf dem Fronhof dargestellt. Die Abbildung ist farbig.

Der Bauer im Vordergrund arbeitet an einem Pflug auf einem Acker. Der Pflug wird von zwei Tieren gezogen. Rechts hinter diesem Bauern steht der Meier. Der Meier hat seine rechte Hand erhoben und schaut auf den Bauern. Hinter den Tieren steht ein weiterer Bauer. Er hält ein Arbeitsgerät in der Hand. Im Hintergrund sind mehrere Gebäude und eine Landschaft dargestellt.

Es sieht so aus, als ob der Meier dem Bauern neben ihm Anweisungen geben würde. Die Bauern leisten wahrscheinlich ihre Frondienste auf dem Fronhof.

Formulierungen aus den Mustertexten

Die Einleitung

Der Holzschnitt aus dem Jahre 1479 stammt aus dem Buch „Spiegel des menschlichen Lebens“ von Rodericus Zamorensis.

Der Holzschnitt stammt aus dem Jahr 1479.

Er findet sich in dem Buch „Spiegel des menschlichen Lebens“ von Rodericus Zamorensis.

Er zeigt Bauern vor dem Grundherrschaft und dem Meier.

Es werden Bauern bei Arbeiten auf dem Fronhof dargestellt.

Die Abbildung ist schwarz-weiß.

Die Abbildung ist farbig.

Die Bildbeschreibung

(Raumangaben, Personen, Gegenstände, Farben)

Auf der linken Seite des Bildes stehen der Grundherr und der Meier.

Links von ihnen sieht man einen Teil eines Baumes.

Der Grundherr trägt als einziger einen Mantel.

In der Mitte und auf der rechten Seite sind fünf Bauern zu sehen.

Zwei Bauern haben Tiere bei sich, ein Lamm und eine Gans.

Ein Bauer überreicht dem Grundherrn ein kleines Säckchen. Dieser Bauer trägt seine Kopfbedeckung in der rechten Hand und geht vor dem Grundherrn in die Knie.

Der Meier beobachtet den Vorgang.

Der Bauer im Vordergrund arbeitet an einem Pflug auf einem Acker.

Der Pflug wird von zwei Tieren gezogen.

Rechts hinter diesem Bauern steht der Meier.

Der Meier hat seine rechte Hand erhoben und schaut auf den Bauern.

Hinter den Tieren steht ein weiterer Bauer.

Er hält ein Arbeitsgerät in der Hand.

Im Hintergrund sind mehrere Gebäude und eine Landschaft dargestellt.

Der Schlussteil/die Deutung

Der Baum deutet darauf hin, dass sich die dargestellten Personen draußen aufhalten.

Die Tiere und das Säckchen sind die Abgaben, die die abhängigen Bauern an den Grundherrn leisten müssen.

In dem Säckchen befindet sich wahrscheinlich Geld.

Durch das In-die-Knie-Gehen zeigt der abhängige Bauer dem Grundherrn seine Unterwürfigkeit.

Es sieht so aus, als ob der Meier dem Bauern neben ihm Anweisungen geben würde.

Die Bauern leisten wahrscheinlich ihre Frondienste auf dem Fronhof.

Sie scheinen auf einem Acker zu stehen.

Satzbausteine für Bildbeschreibungen

Die Einleitung

Der Holzschnitt/Das Bild/Das Foto/Die Karikatur/Die Aufnahme stammt aus dem Jahr ...
Er/Es/Sie stammt von einem unbekannten Künstler/stammt von/stammt aus dem Buch „...“ von ...
Er/Es/Sie wurde von ... hergestellt/gezeichnet/gemalt/fotografiert/aufgenommen.
Er/Es/Sie zeigt ...
Es wird/werden ... dargestellt.
Der Holzschnitt/Das Bild/Das Foto/Die Karikatur/Die Aufnahme ist nachträglich koloriert worden/
bearbeitet worden/ist schwarz-weiß/farbig.
Er/Es/Sie ist in dem Buch/in der Zeitschrift „...“ veröffentlicht worden.
Er/Es/Sie findet sich in dem Buch „...“/in der Zeitschrift „...“.

Die Bildbeschreibung

(Raumangaben, Personen, Gegenstände, Farben)

Auf der linken/rechten Seite des Bildes ...
Links von/Rechts von ... sieht man ...
In der Mitte und auf der rechten/linken Seite sind ... zu sehen.
Am oberen/unteren Bildrand ist ... angedeutet.
Der/Das/Die ... im Vordergrund ...
Rechts/Links hinter dem/dem/der ...
Im Vordergrund/Im Hintergrund ...

Der Schlussteil/die Deutung

Der/Das/Die ... deuten darauf hin, dass ...
Es sieht so aus, als ob ...
Es scheint so, als ob ...
... wahrscheinlich ...

4. Ausblick

Die hier vorgestellten Didaktisierungsvorschläge nehmen die sprachliche Ebene innerhalb einer Unterrichtseinheit zum Thema „Die Grundherrschaft im Mittelalter“ in den Fokus und zeigen Möglichkeiten auf, wie der Geschichtsunterricht seinen Beitrag zur Förderung der Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler leisten kann. Sie legen die, nicht nur sprachliche, Basis für die Schülerinnen und Schüler, damit im Anschluss ein Austausch auf der Sach- und Urteilskompetenzebene, so wie es die ureigenste Aufgabe des Geschichtsunterrichts ist, gelingen kann.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Belke, Gerlind (2012): Poesie und Grammatik. Baltmannsweiler.

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen (o. J.): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/angebote/foerderung-in-der-deutschen-sprache/angebot-home/startseite.html> [Abruf: 12.09.2017]

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney.

Cummins, James (1980): „The construct of language proficiency in bilingual education“. In: Current Issues in Bilingual Education. Hg. V. James E. Alatis, Washington, S. 81-103.

Gogolin, Ingrid; Saalman, Wiebke (2008): „Das Modellprogramm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund): Konzept und Beispiel aus der Praxis des Länderprojekts Sachsen“. In: Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. 2. überarbeitete Auflage. Hg. v. Bernt Ahrenholz. Freiburg im Breisgau, S. 191-208.

Heinrichs, Petra (2016): „DemeK-Methoden“. In: DemeK-Themenheft 2: BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln. S. 14-20.

Heinrichs, Petra; Wengmann, Christiane (2017): „Die Grundherrschaft im Mittelalter. Bildbeschreibung im Geschichtsunterricht“. In: DaZ – Sekundarstufe I/2017, S. 8-12.

Kernlehrpläne NRW für alle Fächer und alle Schulformen: URL: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/> [Abruf: 12.09.2017]

14. Petra Heinrichs:

»Das Buch als Eingang zur Welt« – Sprachliche Bildung im kompetenzorientierten Literaturunterricht

Und ich verstand, daß die Gabe oder die Gnade, weiträumig zu denken und in vielen Verbindungen, daß diese herrliche und einzig richtige Art, gleichsam von vielen Flächen her die Welt anzuschauen, nur dem zuteil wird, der über seine eigene Erfahrung hinaus die in den Büchern aufbewahrte aus vielen Ländern, Menschen und Zeiten einmal in sich aufgenommen hat, und war erschüttert, wie eng jeder die Welt empfinden muß, der sich dem Buch versagt. [...] Denn wenn wir lesen, was tun wir anders, als fremde Menschen von innen heraus mitzuleben, mit ihren Augen zu schauen, mit ihrem Hirn zu denken?

(Stefan Zweig: „Das Buch als Eingang zur Welt“)

Ausgangslage

Wenn Stefan Zweig im Eingangszitat unter dem programmatischen Titel „Das Buch als Eingang zur Welt“ zwischen einem engen Erfahrungsraum und einem so viel weiteren imaginären, literarisch inszenierten Raum unterscheidet, dann befinden wir uns inmitten des Zentrums dessen, was auch den Literaturunterricht in seinem Kern ausmacht. Hier wie dort geht es um die Persönlichkeitsentwicklung der/des Einzelnen qua Literatur. Denk- und Vorstellungsräume sowie deren Vernetzung sollen ermöglicht werden, um vielfältige Perspektiven auf die Welt zu werfen. Dabei können geografische und zeitliche Grenzen ebenso überwunden wie das vermeintlich Fremde durch Empathie als Eigenes erlebt werden, sodass es der/ dem Einzelnen möglich wird, sich vielfältig mit anderen Menschen zu identifizieren.

Allerdings fokussiert der Deutschunterricht zunehmend auf nicht-fiktionale Textsorten. In den kompetenzorientierten Lehrplänen des Landes NRW, wie sie für den Sekundarstufenbereich I seit 2004 vorliegen und 2014 für die Sekundarstufe II überarbeitet wurden, tritt fiktionale Literatur immer mehr in den Hintergrund zugunsten von Sachtexten und sog. Diskontinuierlichen Textsorten. Besonders deutlich wird dies in den Prüfungsformaten des achten und zehnten Jahrgangs (Lernstand 8, Zentrale Abschlussprüfung 10).

Zwei Fragen bleiben dabei zunächst wenig beachtet.

1. Das ist erstens die Frage danach, welche Kompetenzen der Literaturunterricht als Teil des Deutschunterrichts stärker fördern kann, als es die Arbeit mit den gleichermaßen unverzichtbaren Sach- und Fachtexten vermag. Kasper H. Spinner hat in seinen literaturdidaktischen Arbeiten dazu Anregungen gegeben, die auch im Rahmen von DemeK produktiv aufgegriffen und weiterentwickelt werden können.

2. In der Literaturdidaktik werden häufig, je höher die Jahrgangsstufe, in der unterrichtet wird, desto eher abgeschlossene bildungssprachliche Spracherwerbsprozesse vorausgesetzt, auf deren Basis dann Konzepte zur literarischen Bildung entwickelt werden. Wie aber kann eine adressiertengemäße Förderung im Literaturunterricht aussehen, die sprachliche Bildung und die Förderung von Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit ernst nimmt?

Diesen beiden Fragen geht das erste Unterkapitel nach. Im Anschluss wird im zweiten Unterkapitel ein Didaktisierungsvorschlag für einen kompetenzorientierten und sprachbildenden Literaturunterricht am Beispiel eines Textauszugs aus dem Roman *Selam Berlin* von Yadé Kara unterbreitet.

Kompetenzorientierung und Sprachliche Bildung im Literaturunterricht unter Berücksichtigung von Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit

PISA hat die Betonung einer allgemeinen Lesekompetenz ins Zentrum des Unterrichts gerückt. Diese wird in der Deutschdidaktik kritisch, weil zu engführend und zu wenig das Literarische an literarischen Texten berücksichtigend, diskutiert. Sie betrachtet stattdessen den Deutschunterricht vermehrt unter Aspekten der Poetizität und Literarizität (Winkler u. a. 2010, Wintersteiner 2006). Auch hat die Deutschdidaktik in den letzten Jahren zunehmend eine interkulturelle Perspektive entwickelt (Hofmann 2013; Rösch 2013, Dawidowski/Wrobel 2013). Allerdings reagiert der Deutschunterricht bislang dennoch recht „zurückhaltend“ auf interkulturell ausgerichtete Literatur (Dawidowski/Hoffmann 2013: 108, Anm. 22), während das Thema Mehrsprachigkeit in den Oberstufenplänen Eingang gefunden hat (KLP Sek II Deutsch NRW 2013: 25, 32).

Ein verstärktes Leseinteresse von Schülerinnen und Schülern an Interkultureller Literatur trifft auf einen Deutschunterricht, der immer noch an einem „monokulturellen Habitus“ (Gogolin 1994) ausgerichtet zu sein scheint. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der PISA-Studie 2009 (OECD 2010) von besonderer Bedeutung. So zeigten 15-jährige Jugendliche mit sog. „Migrationshintergrund“ in der Summe eine geringere Leseleistung als Jugendliche ohne sog. „Migrationshintergrund“. Bereits die DESI-Studie (Deutsch-englische Schülerleistungen international) legt dar, dass für Lernerfolg und Kompetenzzuwachs in Jahrgangsstufe 9 der Einsatz literarischer Texte eine entscheidende Rolle spielt (Klieme et al. 2006). Gerade der Lesemotivation kommt laut der „Expertise Wirksamkeit von Sprachförderung“ des Mercator-Instituts eine „Brückenfunktion“ (Mercator-Institut 2014: 26) zwischen Lesekompetenz und Leseleistung zu.

Insofern ist es die Literatur selbst, die im Sinne Zweigs „Verbindungen“ herstellen und eine Brückenfunktion einnehmen kann, beispielsweise zwischen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler sowie dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand oder zwischen Alltagssprache und Bildungssprache.

Dennoch fehlt es in der fachdidaktischen Literatur oft noch an einer ausdifferenzierten Bezugnahme zur konkreten Unterrichtspraxis an sprachheterogenen Schulen, vor allem auf der Basis eines offensiven Ansatzes des Lehrens und Lernens (Mariani 1997, Gibbons 2009), der fachliches und sprachliches Lernen zu verbinden weiß.

Grundlagen für einen Literaturunterricht, der sich von einer primär inhaltlich orientierten Interpretation literarischer Texte verabschiedet und stattdessen „elementare Verstehensprozesse und -schwierigkeiten aller Schülerinnen und Schüler“ (Spinner 2008: 213) in den Blick nimmt, bietet Spinners Kompetenzmodell. Die Anwendbarkeit und der Transfer des Gelernten

stehen hier im Mittelpunkt. Der Gedanke des kumulativen Lernens, als sinnstiftend, vernetzend und an zuvor Gelerntes und an Vorwissen anknüpfend, wird gestärkt. Dies geschieht auf drei Ebenen:

I. In der Wahl geeigneter *Inhalte*, II. durch das Einüben geeigneter *Strategien* wie Unterstreichen, Gliedern, Exzerpieren usw., um Teilkompetenzen überhaupt bewältigen zu können und III. durch den Erwerb von *Kompetenzen*, verstanden als „komplexere Handlungsdispositionen, die in konkreten Situationen Problembewältigung ermöglichen“ und sich zugleich auf solche Fähigkeiten beziehen, „die so angeeignet werden, dass sie auch in anderen Situationen zum Tragen kommen können“ (Spinner 2008: 217 f.).

Literarische Kompetenzen nach Spinner (Spinner 2008: 218)

1. Beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln
2. Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen
3. Sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen
4. Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen
5. Narrative und dramaturgische Handlungslogik verstehen
6. Mit Fiktionalität bewusst umgehen
7. Metaphorische und symbolische Ausdrucksweise verstehen
8. Sich auf die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen
9. Mit dem literarischen Gespräch vertraut werden
10. Prototypische Vorstellungen von Gattungen/Genres gewinnen
11. Literaturhistorisches Bewusstsein entwickeln

Wenn man die elf literarischen Kompetenzen nach Spinner genauer betrachtet, dann wird deutlich, dass diese weder in chronologischer Reihenfolge zu erwerben sind noch in einer singulären Unterrichtseinheit oder -reihe, sondern dass sie in der Prozesshaftigkeit eines nachhaltigen schulischen Lernens zu verstehen sind. Entscheidend ist dabei ein ganzheitlicher Zugang, der subjektive und emotional-affektive Aspekte des Lernens betont, wenn Schülerinnen und Schüler etwa Vorstellungen und ein Bewusstsein zum Text und dessen literaturhistorische Bedingtheit „entwickeln“ (1. und 11.), dessen inhaltliche und sprachliche Gestaltung „wahrnehmen“ (2. und 3.). Sie sollen Perspektiven und Figuren des Textes „nachvollziehen“ (4.), sich „einlassen“ (8.) und „vertraut werden“ (9.). Diese Kompetenzen sind weniger abprüfbar als der enge Kompetenzbegriff der PISA-Studien, nach dem etwa „Informationen ermittelt“ werden sollen, aber auch weniger als poetologische Komponenten des Verstehens (5. und 7.).

Zugleich wird deutlich, dass Entwickeln von Vorstellungen, das in Zweigs Eingangszitat angesprochen wurde, eine notwendige Bedingung für den „Eingang zur Welt“ des Literaturunterrichts darstellt. Deshalb weist Spinner auch auf dessen *fachübergreifende Bildungsansprüche* dergestalt hin, „dass sich Schule ihrem Anspruch auf Menschenbildung“ stellen müsse; „diese greift über das, was in Kompetenzmodellen beschreibbar ist, hinaus“ (Spinner 2008: 220).

Im nächsten Unterkapitel wird am Beispiel eines Auszugs aus dem Roman *Selam Berlin* von Yadé Kara exemplarisch veranschaulicht, wie ein ebenso kompetenzorientierter wie sprachbildender Literaturunterricht gestaltet werden kann. In der nachfolgenden Tabelle werden ausgehend von Spinners Kompetenzmodell I. die für die Unterrichtseinheit zentralen Inhalte

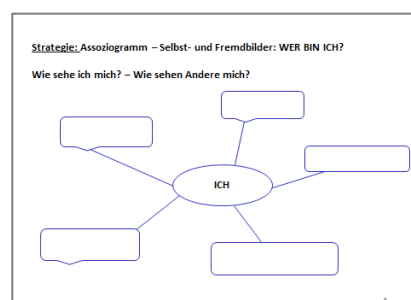
benannt. Ihnen zugeordnet werden II. Strategien literarischer Textarbeit, mit dem Ziel III. eines umfassenderen Kompetenzerwerbs: Auf der Basis eines kurzen Textausschnitts sollen Schülerinnen und Schüler eigene Texte generieren und produzieren. Diese sollen sich mit der eigenen Biografie explizit auseinandersetzen und dabei sprachliche wie literarische Vorgaben des Ausgangstextes berücksichtigen. Erprobt wurden einzelne Unterrichtseinheiten sowohl in der Mittel- als auch in der Oberstufe einer Gesamtschule; im Einzelnen im Jahrgang 7 im Fach Praktische Philosophie, im Jahrgang 9 in einem E-Kurs Deutsch und im Jahrgang 11 im G-Kurs Deutsch.

I. Inhalte	II. Strategien	III. Kompetenzen
A. Namen: Fremdbilder und Selbstbilder	- Textarbeit: Hasan über sich - Markieren: Namen und Bezeichnungen - Assoziogramm: Fremd- und Selbstzuschreibungen - Sprachmuster generieren: Namensgebung und Bezeichnungspraxis	Textproduktion: Generierung/Produktion eines eigenen literarisierten Textes, der sich mit der eigenen Biografie auseinandersetzt und dabei sprachliche und literarische Vorgaben des Ausgangstextes (implizit oder explizit) berücksichtigt.
B. Orte und Ortswechsel: Dritte Räume	- Markieren: Orte - Grafische Darstellung: Ortswechsel/ Leben in Bewegung	
C. Alltagssprache vs. Bildungssprache: Gesellschaftliche Machtverhältnisse	- Textarbeit: Alltagssprache - Kooperatives Lernen: Bildungssprache -> Satzbau -> Sprachliche Bezüge -> Wortschatz I: Nomen -> Artikelplakate / Schüttelkästen -> Wortschatz II: Verben -> Redemittel	

Unterrichtsdidaktische Konkretisierung am Beispiel eines Auszugs aus dem Roman *Selam Berlin* von Yadé Kara

Bevor es an die „eigentliche“ rezeptive wie produktive Textarbeit geht, bietet es sich hier an, erstens an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen und zweitens den Text mehrfach so zu präsentieren, dass er den Schülerinnen und Schüler Formen der Auseinandersetzung damit bietet, die es ermöglichen, sich den poetischen Text in dieser frühen Phase bereits (stückweise) anzueignen.

Je nach Setzung eines thematischen Schwerpunkts könnte eingangs ein Assoziogramm erstellt werden, mit dessen Hilfe sich die Schülerinnen und Schüler etwa mit der grundsätzlichen Frage „Wer bin ich?“ befassen oder mit der schon konkreteren Frage nach Selbst- und Fremdbildern. Diese erste Sammlung kann bereits eine Grundlage für die inhaltliche Gestaltung des später zu schreibenden Textes



darstellen und bei Bedarf in sprachlicher Hinsicht gelenkt werden, indem wie im Ausgangstext, etwa Substantive genannt werden.

Mögliche Antworten, die die Schülerinnen und Schüler geben, sind beispielsweise: Schülerin, älteste Schwester, ein toller Gitarrist, Klassensprecherin, Türke, die Neue (in der Klasse), ein Faulpelz (sagen meine Eltern), VBF (very best friend) usw.

Für das Generative Schreiben (vgl. Kap. 9) hat es sich bewährt, den literarischen Ausgangstext mehrfach vortragen zu lassen. Dabei ist die Lehrkraft Vorbild sowohl in sprachlicher Hinsicht als auch in der Art, wie literarische Texte präsentiert werden können.

„Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute »Hansi«, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. Ach ja, meine Eltern ... Vor Jahren verließen sie Istanbul und emigrierten nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt.

Meine Eltern glaubten an den Westen. Er bedeutete Fortschritt, Technik und Arbeit für sie. Doch als ich und mein Bruder Ediz heranwuchsen und mit westlichen Werten, Moral und Erziehung in Berührung kamen, wendeten sich meine Eltern ab. Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu »Kiffern«, »Hippies« oder »Homos« würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule nach Istanbul. Ich war dreizehn. Baba, mein Vater, blieb in Berlin. Er hatte dort ein Reisebüro. Und wir pendelten all die Jahre zwischen Istanbul-Berlin-Istanbul hin und her.

Meine Eltern konnten damals noch nicht ahnen, daß uns Jahre später die Leute Kanacken hier und Almancis dort nennen würden. Kanacke her, Almanci hin. Egal, ich war, wie ich war. Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“ (Kara 2003: 5)

Zunächst hören die Schülerinnen und Schüler den Text. Es folgt eine Phase, in der sie ihn selbst mehrfach (laut, murmelnd, flüsternd, emotional bewegt, sachlich nüchtern usw.) lesen und einander (zu zweit, in Kleingruppen) vortragen. Der eingeübte Text kann schließlich auch im Plenum präsentiert werden. Dieses Laut- und Flüchtiglesen als eigenständige Übung wird nicht nur in der aktuellen Forschung zur Sprachförderung empfohlen (Mercator-Institut 2014: 17 ff.), sondern gilt auch als poetische Vorlage, die sich Schülerinnen und Schüler zunächst ein Stück weit einverleiben können, bevor generative Muster eine sprachliche Basis für die selbsttätige Produktion bieten.

A. Namen: Fremdbilder und Selbstbilder

Auf der ersten Seite des Romans *Selam Berlin* von Yadé Kara aus dem Jahr 2003 stellt sich der Protagonist vor. Dabei wird bereits deutlich, dass es um die Anrufung verschiedener Namen und der damit verbunden Identitätskonzepte geht:

- Hasan: Enkel des Propheten Mohamed, der Gute und Schöne; Selim: der Unversehrte;
- Khan: Herrschertitel. Dieser elterlichen Mitgift steht der doppelte Diminutiv des deutschen Johannes („Jahwe hat Gnade erwiesen“) gegenüber.
- „Hans“ fungiert in der deutsch-türkischen Literatur als bekannter Gegenbegriff zum türkischen „Ali“ (Cheesman 2007). Und „Hansi“ wird Hasan vor allem von seiner Cousine Leyla genannt, wenn er sich aus ihrer Sicht als zu deutsch identifiziert.

In Berlin oftmals als Türke („Kanacke“) angesehen und angegriffen, in Istanbul als Deutschländer („Almanci“), erscheint Hasan seiner jeweiligen Umwelt in beiden Fällen als einer, der nicht ganz dazugehört. Hasan selbst bezeichnet sich als „Kreuzberger“, später als „Berliner“ und am Ende des Romans als „Nomade“, den es zu immer neuen „Orten, Plätzen, Städten und Straßen“ treibt. Zugleich zeichnet er ein Selbstbild jenseits kategorischer Zuschreibungspraktiken (sie seien „egal“).

Diese Namen und Zuschreibungen gilt es im Text zu finden und zu identifizieren. Markierungen im Text dienen auch dazu, sich den Text immer weiter zu eigen zu machen. Die Frage danach, wer die Namen gibt und was sie bedeuten, kann oft im Klassengespräch geklärt werden, da viele Schülerinnen und Schüler mit einer der Bezeichnungspraktiken oft persönliche Erfahrungen verbinden. Was bedeutet der Begriff „Almanci“ in der Heimat der Großeltern oder Eltern? Welche Erfahrungen gibt es mit dem Begriff „Kanacke“ und welche Formen der Selbstermächtigung erkennen Schülerinnen und Schüler in diesem Zusammenhang (Zaimoğlu 1995)? Woher kommt der Name von Onkel Hans? Auch Hasans drei Geburtsnamen können oft gemeinsam entschlüsselt werden. Andernfalls steht ein Namenslexikon zur Verfügung. Untersucht wird auch, was Hasan im Text über sich selbst sagt.

Namen

„Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute »Hansi«, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. Ach ja, meine Eltern ...

Vor Jahren verließen sie Istanbul und emigrierten nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt.

Meine Eltern glaubten an den Westen. Er bedeutete Fortschritt, Technik und Arbeit für sie. Doch als ich und mein Bruder Ediz heranwuchsen und mit westlichen Werten, Moral und Erziehung in Berührung kamen, wendeten sich meine Eltern ab. Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu »Kiffern«, »Hippies« oder »Homos« würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule nach Istanbul. Ich war dreizehn.

Baba, mein Vater, blieb in Berlin. Er hatte dort ein Reisebüro. Und wir pendelten all die Jahre zwischen Istanbul-Berlin-Istanbul hin und her.

Meine Eltern konnten damals noch nicht ahnen, daß uns Jahre später die Leute Kanacken hier und Almancis dort nennen würden. Kanacke her, Almanci hin. Egal, ich war, wie ich war. Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“

Yadé Kara: Selam Berlin, 2003: 5f.

Hasan über sich

„Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute »Hansi«, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. Ach ja, meine Eltern ...

Vor Jahren verließen sie Istanbul und emigrierten nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt.

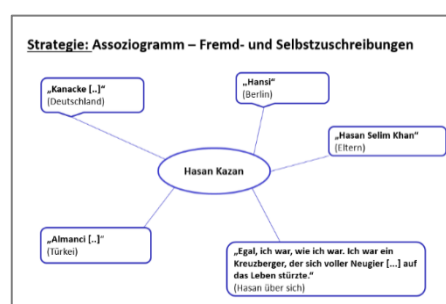
Meine Eltern glaubten an den Westen. Er bedeutete Fortschritt, Technik und Arbeit für sie. Doch als ich und mein Bruder Ediz heranwuchsen und mit westlichen Werten, Moral und Erziehung in Berührung kamen, wendeten sich meine Eltern ab. Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu »Kiffern«, »Hippies« oder »Homos« würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule nach Istanbul. Ich war dreizehn.

Baba, mein Vater, blieb in Berlin. Er hatte dort ein Reisebüro. Und wir pendelten all die Jahre zwischen Istanbul-Berlin-Istanbul hin und her.

Meine Eltern konnten damals noch nicht ahnen, daß uns Jahre später die Leute Kanacken hier und Almancis dort nennen würden. Kanacke her, Almanci hin. Egal, ich war, wie ich war. Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“

Yadé Kara: Selam Berlin, 2003: 5f.

So wird die Gewichtung vieler Fremdbilder und eines unbestimmten und sich zugleich der Fremdzuschreibungen entziehenden Selbstbildes deutlich. Die Ergebnisse dieser Unterrichtsphase werden in einem zweiten, textnahen Assoziogramm festgehalten, mit dem das eigene verglichen und ggf. erweitert werden kann.

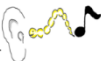


In manchen Kursen oder Sprachfördergruppen, in denen Sprachmuster der Bezeichnungspraxis noch eingeübt und automatisiert werden sollen, kann mit Strategien des Generativen Sprechens gearbeitet werden: Schülerinnen und Schüler hören und sprechen sprachliche Strukturen, die sie noch nicht verinnerlicht haben, mehrfach über kürzere Zeiträume (eine Woche lang jeden Tag fünf Minuten beispielsweise) in kurzen Sprachrunden. Satzbauarten können diese Übung vertiefen.

Strategie: Generative Sprachmuster zur Namensgebung u. Bezeichnungspraxis

Mein Name ist Hasan Kazan.
 Einige Leute nennen mich Hansi / Almanzi / Kanacke.
 Meine Eltern haben mir den Namen Hasan Selim Khan gegeben.
 Ich heiße Hasan Kazan.
 Von meiner Cousine werde ich Hansi genannt.
 Mein Name bedeutet ...

Mein Name ist ...
 Einige Leute nennen mich ...
 Meine Eltern haben mir den Namen ... gegeben.
 Von ... werde ich ... genannt.
 Mein Name bedeutet ...



Schülerinnen und Schüler können sich und einander vorstellen („Ich heiße ...“, „Mein Name ist ...“, „Das ist ...“); nicht immer beherrschen alle Lernenden aktiv die entsprechenden bildungssprachlichen Varianten im Gebrauch des reflexiven Verbs („mich nennen“ + Subjekt), jemandem einen Namen geben (Dativ + Akkusativ + Perfekt), als Passivkonstruktion (von + Dativ „genannt werden“).

Es soll an dieser Stelle kein explizites Grammatikwissen vermittelt werden, sondern Sprachbausteine sollen so eingeübt werden, dass sie zu einem anderen Zeitpunkt idealerweise automatisiert abgerufen werden können, in unserer Unterrichtseinheit also spätestens dann, wenn der eigene Text produziert wird. Wichtig ist auch, hier eine Verbindung von sprachlichem Lernen und persönlicher Bezugnahme zu ermöglichen: Was bedeutet mein Name? Was haben meine Eltern mir mit auf meinen Lebensweg gegeben und warum? Wie stehe ich zu meinem Namen? Anders als das Generative Sprechen, das immer ein oder mehrere Gegenüber benötigt, kann die Auseinandersetzung mit dem eigenen Namen in Einzelarbeit durchgeführt werden. Hier bietet es sich auch an, mit Eltern und Verwandten ins Gespräch zu kommen.

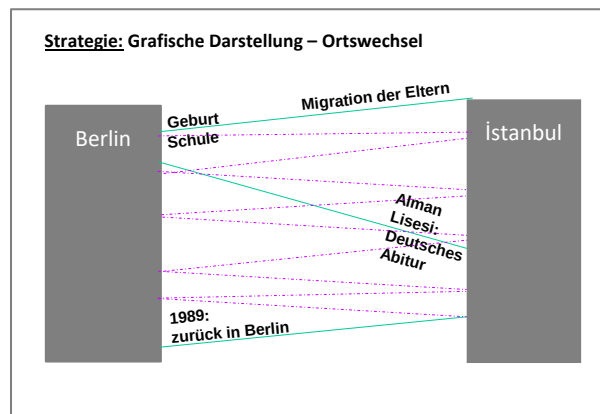
B. Orte und Ortswechsel: Dritte Räume

In der Auseinandersetzung mit Fremd- und Selbstbildern hat sich gezeigt, dass es mindestens einen Raum jenseits hegemonialer Zuschreibungen gibt, den Bhabba als „Dritten Raum“ (Bhabba 1996) bezeichnet. Eine Situation des permanenten Übergangs ist der Familie selbstverständlich geworden. Die Familie lebt alltäglich an mehreren Orten, mal in Berlin, mal in Istanbul. Hasan kommentiert diese Lebensform an anderer Stelle: „Die Pendelei ging uns ins Blut über“ (Kara 2003: 17). Nationale Identifikationen im Topos des Blutes werden hier subversiv aufgelöst und neu in die Körper eingeschrieben. In Berlin geboren und aufgewachsen, muss Hasan eines Tages nach Istanbul ziehen, weil seine Eltern in der ironisch gestalteten Anfangsszene einen Wertekonflikt bemerken. Die technischen und wirtschaftlichen Errungenschaften Deutschlands wurden so lange wertgeschätzt, bis die pubertierenden Söhne mit den aus elterlicher Sicht negativen Auswüchsen westlicher Freiheit (freier Drogenkonsum, freie Wahl alternativer Lebensentwürfe und die freie Wahl der sexuellen Orientierung) in Berührung hätten kommen können. In die Heimat der Eltern geschickt, besuchen sie dort allerdings keine türkische Schule, in der türkische Werte hätten vermittelt werden können, sondern das renommierte deutsche Gymnasium in Istanbul, an dem Hasan sein deutsches Abitur erwirbt.

Diese Orte, die im vorliegenden Textauszug von Bedeutung sind, gilt es zunächst in Korrelation zur Namensgebung zu eruieren. In einem zweiten Schritt können diese dann grafisch rekonstruiert werden. Auf diese Weise kann Hasans Leben in permanenter Bewegung visualisiert und mit dem eigenen Leben verglichen werden.

Orte

„Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute »Hansi«, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. Ach ja, meine Eltern ...
Vor Jahren verließen sie Istanbul und emigrierten nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt.
Meine Eltern glaubten an den Westen. Er bedeutete Fortschritt, Technik und Arbeit für sie. Doch als ich und mein Bruder Ediz heranwuchsen und mit westlichen Werten, Moral und Erziehung in Berührung kamen, wendeten sich meine Eltern ab. Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu »Kiffern«, »Hippies« oder »Homos« würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule nach Istanbul. Ich war dreizehn. Baba, mein Vater, blieb in Berlin. Er hatte dort ein Reisebüro. Und wir pendelten all die Jahre zwischen Istanbul-Berlin-Istanbul hin und her.
Meine Eltern konnten damals noch nicht ahnen, daß uns Jahre später die Leute Kanacken hier und Almanci dort nennen würden. Kanacke her, Almanci hin. Egal, ich war, wie ich war. Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“



C. Alltagssprache vs. Bildungssprache: Gesellschaftliche Machtverhältnisse

Der Roman inszeniert hybride Lebensformen und Identitätskonzepte. In einer schnelllebigen Entwicklungsgeschichte, die an das Genre Film anlehnt, werden hier zeitgeschichtliche Aspekte in beiden Ländern über vier Jahrzehnte (1960-1990) thematisiert. Das ist vor allem deutsch-deutsche Geschichte (Berlin-Roman), aber auch durch die Vorgeschichte des Vaters die der Türkei. Deutlich werden dabei reale Machtverhältnisse (Eltern – Söhne, Mehrheitsgesellschaft – Minderheiten) sowie sprachliche Differenzen (Alltags- bzw. Jugendsprache – Bildungssprache bzw. literarisches Sprechen), die bereits auf der ersten Seite zum Tragen kommen.

Der zu Beginn mehrfach vorgetragene Text findet bei den meisten Schülerinnen und Schülern große Resonanz. Auf die Frage, warum das so sei, ist eine häufige Antwort, der Protagonist sei so „wie wir“. Nach der ersten Annäherung an den Text tauschen sich die Schülerinnen und Schüler darüber aus, woran sie das festmachen. Die Antworten sind meist inhaltlich orientiert, etwa dergestalt, dass der eigene Name in Deutschland oft auch nicht richtig ausgesprochen wird oder dass auch die eigenen Eltern aus einem anderen Land als Deutschland kommen. Eine andere wiederkehrende Antwort lautet, Hasan spreche so wie die Schülerinnen und Schüler. Das gilt es im Text genauer zu untersuchen.

Alltagssprache

„Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute »Hansi«, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. Ach ja, meine Eltern ...
Vor Jahren verließen sie Istanbul und emigrierten nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt.
Meine Eltern glaubten an den Westen. Er bedeutete Fortschritt, Technik und Arbeit für sie. Doch als ich und mein Bruder Ediz heranwuchsen und mit westlichen Werten, Moral und Erziehung in Berührung kamen, wendeten sich meine Eltern ab. Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu »Kiffern«, »Hippies« oder »Homos« würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule nach Istanbul. Ich war dreizehn. Baba, mein Vater, blieb in Berlin. Er hatte dort ein Reisebüro. Und wir pendelten all die Jahre zwischen Istanbul-Berlin-Istanbul hin und her.
Meine Eltern konnten damals noch nicht ahnen, daß uns Jahre später die Leute Kanacken hier und Almanci dort nennen würden. Kanacke her, Almanci hin. Egal, ich war, wie ich war. Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“

Yadé Kara: Selam Berlin, 2003: 5f.

Tatsächlich alltagssprachlich verwendet werden die drei in wörtlicher Rede markierten Fremdbilder, die Hasans Eltern sich von „den“ deutschen Jugendlichen gemacht haben und deren Einfluss sie auf die eigenen Söhne fürchteten, des Weiteren die pejorativen Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaften in Deutschland („Kanake“) und in der Türkei („Almanci“). „Ich war dreizehn“ ist einer der wenigen Sätze, die tatsächlich der Alltagssprache entspringen, während der Satz: „Egal, ich war, wie ich war“ trotz seiner elliptischen Form bereits die bildungssprachliche Strategie, Relativsätze bilden zu können, voraussetzt, ebenso wie der letzte Satz.

Bildungssprachliche Elemente finden sich in diesem kurzen Textauszug entgegen des ersten Eindrucks vieler Schülerinnen und Schüler viele, die je nach Bedarf arbeitsteilig in kooperativen Lernformen erarbeitet und visualisiert werden könnten. Dafür bietet es sich an, auf einige der bildungssprachlichen Stolpersteine zu rekurrieren, die für manche Schülerinnen und Schüler oftmals eine Hürde des Textverstehens darstellen, wie etwa:

- sprachliche Bezüge
- Konnektoren: alltagssprachlich unüblicher Wortschatz
- Verb-Nomen-Verbindungen
- Redewendungen und Kollokationen

**Bildungssprache:
Sprachliche Bezüge**

„Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute »Hansi«, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. Ach ja, meine Eltern ...

Vor Jahren verließen sie Istanbul und emigrierten nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt.

Meine Eltern glaubten an den Westen. Er bedeutete Fortschritt, Technik und Arbeit für sie. Doch als ich und mein Bruder Ediz heranwuchsen und mit westlichen Werten, Moral und Erziehung in Berührung kamen, wendeten sich meine Eltern ab. Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu »Kiffern«, »Hippies« oder »Homos« würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule nach Istanbul. Ich war dreizehn. Baba, mein Vater, blieb in Berlin. Er hatte dort ein Reisebüro. Und wir pendelten all die Jahre zwischen Istanbul-Berlin-Istanbul hin und her.

Meine Eltern konnten damals noch nicht ahnen, daß uns Jahre später die Leute Kanacken hier und Almancis dort nennen würden. Kanacke her, Almanci hin. Egal, ich war, wie ich war. Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“

Vadé Kara: *Selam Berlin*, 2003: 5f.

Während sprachliche Bezüge (dort = Westberlin, Kreuzberg; er = der Westen; dort = Berlin; mein Vater = Baba; der = ein Kreuzberger) und Konnektoren (obwohl, doch, dass [„daß“ = Züricher Verlag], deshalb) noch relativ einfach erarbeitet werden können, besteht im Bereich der komplexeren Sprache möglicherweise ein erhöhter Bedarf zur Differenzierung.

Von Interesse sind beispielsweise die ungewöhnlichen Verb-Nomen-Verbindungen, die ohne die sonst üblichen Artikel verwendet werden (Der Westen bedeutete Fortschritt, Technik usw. / Wir kamen mit westlichen Werten, Moral und Erziehung in Berührung) und die deshalb für sprachlich schwächere Schülerinnen und Schüler eigens eingeübt werden sollten, damit auch diese ein angemessenes Handwerkszeug zur Textproduktion zur Verfügung haben.

So können zunächst die Begriffe aus dem Text auf Artikelplakaten visualisiert werden. Weitere

**Bildungssprache:
Wortschatz I**

„Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute »Hansi«, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. Ach ja, meine Eltern ...

Vor Jahren verließen sie Istanbul und emigrierten nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt.

Meine Eltern glaubten an den Westen. Er bedeutete Fortschritt, Technik und Arbeit für sie. Doch als ich und mein Bruder Ediz heranwuchsen und mit westlichen Werten, Moral und Erziehung in Berührung kamen, wendeten sich meine Eltern ab. Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu »Kiffern«, »Hippies« oder »Homos« würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule nach Istanbul. Ich war dreizehn. Baba, mein Vater, blieb in Berlin. Er hatte dort ein Reisebüro. Und wir pendelten all die Jahre zwischen Istanbul-Berlin-Istanbul hin und her.

Meine Eltern konnten damals noch nicht ahnen, daß uns Jahre später die Leute Kanacken hier und Almancis dort nennen würden. Kanacke her, Almanci hin. Egal, ich war, wie ich war. Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“

Strategie: Artikelplakate und Schüttelkästen

Der Westen bedeutete für meine Eltern ...

... Fortschritt ... Erfolg ... Drogenkonsum ...	... ein alternatives Leben ... ein Reisebüro ...	... Technik ... Arbeit ... Zukunft ... Sicherheit ... k/eine gute Erziehung ... sexuelle Freizügigkeit
--	--	---

Wörter, die für den eigenen Text bedeutsam sind, werden unter Zuhilfenahme des deutschsprachigen wie herkunftssprachlichen Wörterbuchs ergänzt. Auf diese Weise entsteht eine Wortschatzliste, die über bloße Vokabellisten und Fachwortglossare hinausgeht, weil die zu benutzenden Wörter immer in Redewendungen und sprachliche Versatzstücke so eingebunden sind, wie es im Abschnitt zum Generativen Sprechen (vgl. Kap. 9) bereits vorgestellt wurde.

Eine weitere Schülerinnen- und Schülergruppe könnte Redemittel aus dem Text zusammenstellen, die die verschiedenen Tätigkeiten der Eltern und Hasans markieren. Deutlich wird auch hier das höhere Maß an Aktivität auf Elternseite, während die Verben, die Hasans Stationen in seinem Leben beschreiben, passive Züge tragen (auf die Welt kommen, heranwachsen, in Berührung kommen), bis er, nach dem Abitur in Istanbul wieder in Berlin lebend, sich in sein neues, erwachsenes Leben aktiv „stürzt“.

Bildungssprache: Wortschatz II „Mein Name ist Hasan Kazan. In Berlin nennen mich einige Leute »Hansi«, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen Hasan Selim Khan gegeben haben. <u>Ach ja</u>, meine Eltern ... Vor Jahren verließen sie Istanbul und <u>emigrierten</u> nach Westberlin, Kreuzberg. Dort kam ich auf die Welt. Meine Eltern glaubten an den Westen. Er <u>bedeutete</u> <u>Fortschritt</u>, <u>Technik</u> und Arbeit für sie. Doch als ich und mein Bruder Ediz <u>heranwuchsen</u> und mit westlichen <u>Werten</u>, <u>Moral</u> und <u>Erziehung</u> in Berührung kamen, wendeten sich meine Eltern <u>ab</u>. Sie befürchteten, daß wir in Berlin zu »Kiffern«, »Hippies« oder »Homos« würden. Deshalb schickten sie uns auf die deutsche Schule nach Istanbul. Ich war dreizehn. Baba, mein Vater, blieb in Berlin. Er hatte dort ein Reisebüro. Und wir pendelten all die Jahre zwischen Istanbul-Berlin-Istanbul hin und her. Meine Eltern konnten damals noch nicht ahnen, daß uns Jahre später die Leute Kanacken hier und Almanci dort nennen würden. Kanacke her, Almanci hin. Egal, ich war, wie ich war. Ich war ein Kreuzberger, der sich voller Neugier und Saft im Sack auf das Leben stürzte.“	Strategie: Redemittel, die im Text Tätigkeiten der Eltern bzw. Hasans markieren <table border="1"> <thead> <tr> <th>Was die Eltern tun</th><th>Was Hasan tut</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Sie gaben Hasan einen Namen.</td><td>Er kam auf die Welt.</td></tr> <tr> <td>Sie verließen Istanbul und emigrierten nach Westberlin.</td><td>Er wuchs heran.</td></tr> <tr> <td></td><td>Er kam mit westlichen Werten in Berührung.</td></tr> <tr> <td>Sie glaubten den Westen.</td><td></td></tr> <tr> <td>Sie wendeten sich ab.</td><td></td></tr> <tr> <td>Sie befürchteten, dass ...</td><td></td></tr> <tr> <td>Sie schickten ihre Kinder nach Istanbul.</td><td></td></tr> <tr> <td colspan="2">Sie pendelten hin und her.</td></tr> <tr> <td>Sie ahnten nicht, dass ...</td><td>Er stürzte sich aufs Leben.</td></tr> </tbody> </table>	Was die Eltern tun	Was Hasan tut	Sie gaben Hasan einen Namen.	Er kam auf die Welt.	Sie verließen Istanbul und emigrierten nach Westberlin.	Er wuchs heran.		Er kam mit westlichen Werten in Berührung.	Sie glaubten den Westen.		Sie wendeten sich ab.		Sie befürchteten, dass ...		Sie schickten ihre Kinder nach Istanbul.		Sie pendelten hin und her.		Sie ahnten nicht, dass ...	Er stürzte sich aufs Leben.
Was die Eltern tun	Was Hasan tut																				
Sie gaben Hasan einen Namen.	Er kam auf die Welt.																				
Sie verließen Istanbul und emigrierten nach Westberlin.	Er wuchs heran.																				
	Er kam mit westlichen Werten in Berührung.																				
Sie glaubten den Westen.																					
Sie wendeten sich ab.																					
Sie befürchteten, dass ...																					
Sie schickten ihre Kinder nach Istanbul.																					
Sie pendelten hin und her.																					
Sie ahnten nicht, dass ...	Er stürzte sich aufs Leben.																				

Die erarbeiteten Ergebnisse der Textlektüre werden allen Schülerinnen und Schülern präsentiert und zur Verfügung gestellt (Museumsgang, Plakatwand etc.) und in den eigenen Textauszug übertragen, damit der „fremde“ Text immer mehr zum eigenen werden und zur Vorlage für den selbst zu produzierenden Text im Sinne des Arbeitsauftrags sein kann, einen literarisierten Text, der sich mit der eigenen Biografie explizit auseinandersetzt und dabei sprachliche und literarische Vorgaben des Ausgangstextes berücksichtigt, zu generieren/produzieren.

Zwei der so entstandenen Schülerinnen- und Schülertexte seien abschließend vorgestellt. Diese Texte konnten nur entstehen, weil sie entsprechend den vorgestellten Sequenzen vorbereitet und nach und nach umgesetzt werden konnten, angefangen bei einem Assoziogramm bezogen auf die eigene Person bis hin zu Korrekturwerkstätten, für die die Schülerinnen und Schüler das Handwerkszeug erworben hatten, sich und andere sprachlich zu korrigieren. Auch die eigenen Texte wurden, wie der Ausgangstext, mehrfach und in Varianten gelesen und zum Abschluss der Unterrichtssequenz im Plenum (teilweise frei) vorgetragen.

Schülerinnen und Schüler-Texte

Schüler-Text I

Mein Name ist Mehmet. Hier in Düren nennen mich die Leute immer „Memmet“ oder „Memo“, obwohl meine Eltern mir den schönen Namen des Propheten Mohamed gegeben haben. Ach ja meine Eltern ...

Vor Jahren verließen sie Anatolien und emigrierten ins Rheinland. Hier leben sie bis heute. Seitdem ich denken kann, fliegen wir jeden Sommer zu meinen Großeltern in die Nähe von Ankara, der Hauptstadt der Türkei. Die wussten damals noch nicht, dass meine Eltern für immer in Deutschland bleiben würden und sie konnten nicht ahnen, dass ich hier mein Abitur machen würde. Darauf sind sie jetzt sehr stolz. Ich auch. Noch niemand in meiner Familie hat Abitur gemacht. Ich bin, wie ich bin. Ich bin in Düren geboren, bin

Türke und Deutscher und habe noch nie woanders gelebt. Aber das wird sich bald ändern.

Meine Eltern wissen nicht, dass ich vorhabe mich nach dem Abitur ins Leben zu stürzen, in Berlin oder Istanbul vielleicht. Dort werde ich studieren und alternative Welten kennenlernen ...

(Deutsch-Grundkurs 11)

Schülerinnen-Text II

Mein Name ist Samira. Meine Eltern haben mir diesen Namen gegeben, weil er ihnen gefiel. Es gibt keine andere Bedeutung. Ich bin, wer ich bin. Den Namen habe ich mir nicht ausgesucht. Aber ständig fragen mich die Leute, was er bedeutet und woher ich komme. Jetzt bin ich selber neugierig geworden und habe nachgeschlagen. Mein Name kommt aus dem Arabischen und bedeutet, „sich am Abend oder in der Nacht unterhalten“. Das passt zu mir. Abends komme ich einfach nicht ins Bett. Und ich rede gern.

Meine Eltern kommen nicht von hier, sondern aus Aachen. Dort bin ich geboren und in den Kindergarten gegangen. Aber als meine Eltern sich scheiden ließen, wendeten sie sich voneinander ab. Ich war zehn.

Meine Mutter zog nach Düren. Düren bedeutete für sie Arbeit und Einkommen. Jedes zweite Wochenende pendle ich nach Aachen. Dort lebt mein Vater immer noch. Meine Eltern können nicht ahnen, wie anstrengend das manchmal ist. Ich bin gern bei beiden. Aber in Aachen habe ich keine Freunde. Die kann ich nur sehen, wenn ich in Düren bin. Übrigens: Einige Leute nennen mich auch Sammy. Wenn ihr wollt, dann könnt ihr mich auch Sammy nennen.

(Deutsch E-Kurs 9)

Literatur

Bhabba, Homi K. (1996): „Postkoloniale Kritik. Vom Überleben der Kultur“. In: Das Argument 215/1996. S. 345-361.

Cheesman, Tom (2017): „Ali Alias Alien: Mutations of the UnCosmopolitan“. In: Novels of German Turkish Settlement. Cosmopolite Fictions. Hg. V. Tom Cheesman. New York, S. 145-182.

Dawidowski, Christian; Wrobel, Dieter (Hg.) (2013): Interkultureller Literaturunterricht. Konzepte – Modelle – Perspektiven. Baltmannsweiler.

Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna (2013): „Literatur und Migration. Eine empirische Studie zum Stellenwert deutsch-türkischer Literatur bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. In: Deutsch-türkische Literatur und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Michael Hofmann und Inga Pohlmeier unter Mitarbeit v. Miriam Esau. Würzburg, S. 93-113.

Gibbons, Pauline (2009): English Learners, Academic Literacy and Thinking. Portsmouth/New Hampshire.

Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York.

Hofmann, Michael (2013): „Die Erweiterung des schulischen Kanons durch die deutsch-türkische Literatur – Grundlagen und Perspektiven“. In: Deutsch-türkische Literatur und türkische Literatur. Literaturwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Michael Hofmann und Inga Pohlmeier unter Mitarbeit v. Miriam Esau. Würzburg, S. 47-62.

Kara, Yadé (2003): Selam Berlin. Zürich.

Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasiums / Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Deutsch. Frechen 2013. URL: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/d/GOST_Deutsch_Endfassung2.pdf [Abruf: 11.09.2017]

Klieme, Eckhard et al (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Eine Studie im Auftrag der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt a. M.

Mariani, Luciano (1997): „Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy“. In: Perspectives, a Journal of TESOL-Italy – Vol. XXIII, No. 2. URL: <http://www.learningpaths.org/papers/papersupport.htm> [Abruf: 11.09.2017]

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2014): Wirksamkeit von Sprachförderung. Expertise. Hg. v. der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich.

OECD (Hg.) (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. Band 1. Bielefeld.

Rösch, Heidi (2013): „Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Diskriminierung, Diversität und Hybridität“. In: „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendmedien. Hg. v. Petra Josting und Caroline Röder. München, S. 21-32.

Spinner, Kaspar H. (2008): „Sprachlich-literarische Bildung oder Lese-, Sprech- und Schreibkompetenz?“ In: „Sich bilden ist nichts anderes als frei werden.“ Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht. Hg. v. Gerhard Härle und Bernhard Rank. Baltmannsweiler, S. 211-224.

Winkler, Iris; Masanek, Nicole; Abraham, Ulf (Hg.) (2010): Poetisches Verstehen. Literaturdidaktische Positionen – empirische Forschung – Projekte aus dem Deutschunterricht. Baltmannsweiler.

Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die „Poetik der Verschiedenheit“ in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck/Wien/Bozen.

Zaimoğlu, Feridun (1995): Kanak Sprak: 24 Mißtöne vom Rande der Gesellschaft. Hamburg.

Zweig, Stefan (1983): „Das Buch als Eingang zur Welt“. In: Rezensionen 1902-1939. Hg. v. Knut Beck. Frankfurt a. M. URL: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/rezensionen-1902-1939-6868/2> [Abruf: 11.09.2017]

15. Interview

QuisS-Steuergruppe an der Heinrich-Böll-Gesamtschule Düren¹

Die Heinrich-Böll-Gesamtschule in Düren war im Jahr 2011 eine der ersten QuisS-Schulen in einem damals noch sehr viel kleineren Verbund, dem 13 Grundschulen und 13 weiterführende Schulen angehörten. Seit 2014 ist sie QuisS-Referenzschule. Regelmäßig besuchen Kolleginnen und Kollegen anderer QuisS-Schulen die Heinrich-Böll-Schule in Düren, um im DemeK-Unterricht zu hospitieren, aber auch um Gespräche darüber zu führen, wie es der Schule in sehr kurzer Zeit gelingen konnte, DemeK zu implementieren und weiterzuentwickeln. Bei der Verankerung einer sprachsensiblen Unterrichtsentwicklung auch im Schulprogramm wurde die schulische Steuergruppe vom Schulpsychologischen Dienst des Kreises Düren begleitet.

Arbeitsstelle Migration: *Die Heinrich-Böll-Gesamtschule ist seit drei Jahren DemeK-Hospitationsschule. Was können Kolleginnen und Kollegen bei und von Ihnen lernen?*

QuisS-Steuergruppe: Wir können drei Aspekte anbieten: Zunächst Einblicke zur Zusammensetzung der Steuergruppe und Ideen, um möglichst wirkungsvoll gemeinsam arbeiten zu können. Ein weiteres Angebot ist die Hospitation in Stunden mit sprachsensiblen Unterricht, sodass die Umsetzung von DemeK-Methoden in verschiedenen Fächern (D, M, GL und NW) in der Praxis erlebbar wird. Auf diese Weise können hospitierende Kolleginnen und Kollegen vor Ort sehen, wie der Fachunterricht verbessert werden kann, indem Schülerinnen und Schüler z. B. mithilfe von Chunks und der Vorentlastung von Fachbegriffen auf Artikelplakaten sicherer ihr Wissen im Unterrichtsgespräch und auch in schriftlichen Aufgaben anwenden können. Wir freuen uns, dass die sprachensible DemeK-Arbeit an unserer Schule in einem Dokumentarfilm festgehalten wurde. Wir hoffen, dass dieser interessierten Kolleginnen und Kollegen zu eigenen Fortbildungszwecken hilfreich sein kann. Weiterhin können wir unsere Erfahrungen zur effektiven Organisation und Durchführung z. B. von schulinternen Fortbildungen weitergeben. Wir legen großen Wert darauf, dass die Steuergruppe mit den hospitierenden Kolleginnen und Kollegen ein Abschlussgespräch führt, um möglichst gezielt auf den Bedarf unserer Besuchenden einzugehen, damit es gelingt, schulübergreifend Impulse zu ihrer schulischen Arbeit anzustoßen.

Arbeitsstelle Migration: *Der Leiter des Schulpsychologischen Dienstes des Kreises Düren, Herr Müller, hat die schulische QuisS-Steuerungsgruppe in ihren Anfängen zunächst über ein Schuljahr begleitet. Wieso war das wichtig und was hat sich dadurch verändert?*

QuisS-Steuergruppe: Für uns war die externe, professionelle Begleitung wichtig, um der Steuergruppe Sicherheit zu geben für geplante organisatorische Schritte, z. B. in Bezug auf die Gründung der Steuergruppe und die Etablierung im Kollegium. Dies hat insbesondere zu einer Rollenklarheit der einzelnen Mitglieder geführt und sicher eine konstruktive Kommunikation mit dem Kollegium ermöglicht. Der Schulpsychologische Dienst begleitet die Steuergruppe bis heute. Dies hat für ein Zusammenwachsen der Steuergruppe gesorgt. Das große Vertrauen zueinander ermöglicht gute Arbeitsergebnisse.

¹ Mitglieder: Anja Stock, Stefanie Meinert, Jessica Frenger, Anna Bell, Stephanie Strömel, Daniela Kowalke und Bettina Ragalmuto.

Arbeitsstelle Migration: *Gab es im Prozess der Implementierung Entwicklungsschritte, die rückblickend ohne die Begleitung durch den Schulpsychologischen Dienst zuvor nicht denkbar gewesen wären?*

QuisS-Steuergruppe: Die gesamte Arbeit der Steuergruppe wäre ohne diese Begleitung durch Herrn Müller sicher nicht so reibungslos und nachhaltig erfolgreich möglich gewesen. Wir haben doch alle generell im Schulalltag viel zu selten die Gelegenheit innezuhalten, um eigene Arbeitsweisen zu reflektieren und zu evaluieren – und dies in der stetigen Verbesserung der Kommunikation und Wertschätzung. Dazu kommt der ermutigende Rückblick auf das Erreichte, um daraus motiviert neue Zielsetzungen für die weitere Arbeit zu formulieren – auch über personelle Veränderungen in der Steuergruppe hinweg. Natürlich hatte der Erfolg unserer Arbeit maßgeblich mit der klaren, gelassenen und einfühlsamen Art von Herrn Müller zu tun.

Arbeitsstelle Migration: *Mittlerweile sind an der Schule 18 Kolleginnen und Kollegen ausgebildete DemeK-Lehrkräfte, viele nehmen an DemeK-Aufbaukursen, -Schnupperkursen und anderen Angeboten teil. Wie verändert DemeK den Unterrichtsalltag?*

QuisS-Steuergruppe: In allen Stufen und vielen Lerngruppen sind die Schülerinnen und Schüler mit den Arbeitsweisen aus DemeK vertraut. Diese Form des Unterrichts ist fester Bestandteil unseres Methodenrepertoires geworden: Artikelplakate und Chunks begegnen uns in vielen Klassenräumen. Es wird oft deutlich, dass sich das Sprachverhalten der Schülerinnen und Schüler auch im Alltag verbessert hat, beispielsweise in der Anwendung von komplexen Sätzen, einer erhöhten Unterrichtsbeteiligung und dem selbstverständlichen Gebrauch höflicher, syntaktisch korrekter sozialer Interaktion. Allen Kolleginnen und Kollegen sind Methoden wie Wimmeln und Chunk-Übungen geläufig – Wimmeln ist sogar in unserem Methodencurriculum verankert. Kolleginnen und Kollegen unterhalten sich regelmäßig über die DemeK-Methoden, erzählen von ihren guten Erfahrungen und tauschen vorbereitete Übungen untereinander aus.



Arbeitsstelle Migration: *Schule ist ein System, das permanent in Veränderung begriffen ist. Das zeigt sich nicht zuletzt an einer starken Fluktuation im Kollegium. Kolleginnen und Kollegen gehen in den Ruhestand oder werden versetzt, andere neu eingestellt. Wie gelingt es Ihnen, möglichst viele Lehrkräfte immer wieder neu mit ins „DemeK-Boot“ zu holen und gemeinsam Kurs zu halten?*

QuisS-Steuergruppe: Wir bleiben im Gespräch durch regelmäßige schulinterne Fortbildungen, Berichte auf Gesamtkonferenzen, Artikel in unserer Schülerinnen- und Schülerzeitung, das Angebot von schulinternen Hospitationen in Unterrichtssequenzen, denen DemeK-Methoden zugrunde liegen, durch die Ausgabe von ausgearbeiteten Fördermappen und zukünftig auch von sprachsensiblen Materialien für den Vertretungsunterricht.

Insbesondere war und ist uns wichtig, dass wir uns in regelmäßigen Abständen Zeit nehmen, um uns auszutauschen, Erfahrungen zu reflektieren, präsent und „auf Kurs“ zu bleiben sowie die Idee nachhaltig und lebendig im Kollegium zu halten.



Ausgewählte Publikationen der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln im Rahmen von QuisS

DemeK-Themenheft 1: BESCHREIBEN am Beispiel der Tierbeschreibung. Erarbeitet und hg. v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs, Christiane Wengmann und Alexandra Zepter. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2015.

DemeK-Themenheft 2: BEGRÜNDEN und ARGUMENTIEREN. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2016.

DemeK-Themenheft 3: ERZÄHLEN am Beispiel Grimm'scher Märchen. Erarbeitet v. Birthe Hahn, Petra Heinrichs und Christiane Wengmann. Hg. v. Petra Heinrichs. Beiträge der Arbeitsstelle Migration: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Köln 2017.

Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen. Grundlagen des Konzepts – Schwerpunkt Eingangsstufe. Erarbeitet durch Bezirksregierung Köln, Arbeitsstelle Migranten, Manfred Höhne, Rosella Benati, Thomas Jaitner. Hg. v. Bezirksregierung Köln. Köln 2012.

Erfolgreiches Lernen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Impuls-Heft. Erarbeitet durch Bezirksregierung Köln, Dezernat 41, Arbeitsstelle Migration, Manfred Höhne, Thomas Jaitner, Elisabeth Schmidt, in Kooperation mit Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung. Hg. v. Bezirksregierung Köln. Köln 2014.

Gelebte Mehrsprachigkeit: Zungenbrecher, Lieder, Kinder- und Abzählreime, Bewegungsspiele zur Förderung des interkulturellen Lernens und der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit. Albanisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Spanisch und Türkisch. Rosella Benati, Arbeitsstelle Migration, María José Sánchez Oroquieta, Arbeitsstelle Migration, in Kooperation mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Hg. v. Bezirksregierung Köln. Köln 2015.

Gelebte Mehrsprachigkeit. Mehrsprachigkeit und Interkulturalität als fächerübergreifendes Erziehungsprinzip für die Primarstufe. Rosella Benati, Arbeitsstelle Migration; Mara Drink, Gemeinschaftsgrundschule Konrad-Adenauer-Straße Köln; Nadine Steckenborn, Gemeinschaftsgrundschule Astrid-Lindgren-Schule Bergheim, in Kooperation mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Hg. v. Bezirksregierung Köln. Köln 2016.

QuisS¹⁰⁰. Qualität in sprachheterogenen Schulen. Erarbeitet durch Bezirksregierung Köln, Dez. 41, Arbeitsstelle Migration, Manfred Höhne, Rosella Benati, Dr. Petra Heinrichs. Köln 2013/2015.

Schriftsprachliche Fähigkeiten türkischdeutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich, Anja Leist-Villis, Erol Hacisalihoğlu, Monika Lüth, Nurcan Kesici. Universität Koblenz-Landau, Institut für Bildung im Kindes und Jugendalter, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. Bezirksregierung Köln, in Kooperation mit dem Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration. Köln 2011/2015.

Unterricht für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in der Sekundarstufe I. Fachliche und fachdidaktische Perspektiven. Hg. v. Petra Heinrichs. Schriftenreihe der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln: sprachstark – Qualität in sprachheterogenen Schulen (QuisS). Bd. 1. Köln 2016.

Autorinnen und Autoren

Dr. Gerlind Belke nach dem Studium der deutschen, englischen und skandinavischen Philologie Lektorin für Deutsch als Fremdsprache an der Universität Uppsala, dann gymnasialer Schuldienst. Von 1970 bis zur Pensionierung Akademische (Ober-)Rätin zunächst an der Pädagogischen Hochschule Ruhr, später Universität Dortmund mit dem Schwerpunkt Didaktik des Deutschen in der Primarstufe unter besonderer Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit.

Rosella Benati ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln und verantwortlich für *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen*. Sie entwickelt mehrsprachige und interkulturelle Konzepte für Grundschulen und ist Geschäftsführerin des ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration.

Silvia Beu ist Grundschullehrerin an der Grundschule Leuchterstraße in Köln-Dünnwald, DemeK-Trainerin der Arbeitsstelle Migration und Moderatorin für Deutsch als Zielsprache – Basisqualifizierung für Lehrkräfte, die in sog. Vorbereitungsklassen unterrichten (speziell Grundschule), der Bezirksregierung Köln.

Elisabeth Gaß ist seit 36 Jahren Lehrerin für Deutsch, Sozialwissenschaften, Darstellen und Gestalten und seit drei Jahren Förder-Koordinatorin und Sprachbeauftragte an der Heinrich-Böll-Gesamtschule Köln. Als Klassenlehrerin unterrichtet sie in einer Vorbereitungsklasse.

Birthe Hahn ist Lehrerin an der Johannes-Rau-Schule (Hauptschule) in Bonn-Bad Godesberg, DemeK-Trainerin für die Fächer Deutsch und Mathematik und entwickelt als Koordinatorin im Rahmen des BiSS-Verbundes „QuisS mit BiSS“ DemeK-Themenhefte und -Aufbaukurse.

Christiane Hartmann ist Schulleiterin der James-Krüss-Grundschule in Köln-Ostheim, moderiert seit 9 Jahren die Fortbildungen zum DemeK-Konzept und arbeitet an dessen Weiterentwicklung mit.

Dr. Petra Heinrichs ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln. Dort leitet sie das Programm *QuisS – Qualität in sprachheterogenen Schulen*, ist verantwortlich für *DemeK – Deutschlernen in mehrsprachigen Klassen* in der Sekundarstufe und für den Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen an QuisS-Schulen.

Thomas Jaitner, pensionierter Lehrer Gymnasium und Gesamtschule, 1994-96 Moderator der Fortbildungsmaßnahme „Lehrerinnen und Lehrer ausländischer Schüler“, 1997-2002 Mitarbeiter Hauptstelle RAA in Essen, 2002-2013 Fachberater Bezirksregierung Köln. Seit 1995 Bildungsreferent des Landesintegrationsrates.

Markus Klein-Uebbing ist seit knapp zwei Jahren Konrektor an der KGS St. Bonifatius.

Susanne Oberdrevermann ist selbständige Fortbildnerin. Schwerpunkte: Methodik/Didaktik des Fremd- und Zweitsprachenlernens, Diversitätstraining und Kommunikations- bzw. Präsentationsseminare. Sie arbeitet auch als Organisationsberaterin an Schulen.

Jan Dirk Schimmel ist seit 2012 Schulleiter der KGS St. Bonifatius.

QuisS-Steuergruppe an der Heinrich-Böll-Gesamtschule Düren setzt sich zusammen aus Anja Stock (D, Ek, DuG, Ku – BiSS-Beauftragte), Anna Bell (D, Bio – Sprachbeauftragte), Stefanie Meinert (D, It. – vertretende Sprachbeauftragte), Jessica Frenger (M, Ge – Ausbildungsbeauftragte), Stephanie Strömel (M), Daniela Kowalke (D, KR – Abteilungsleiterin I) und Bettina Ragalmuto (E, It., Frz. – Didaktische Leiterin).

Dr. Lotte Weinrich ist Akademische Rätin an der Universität zu Köln für Sprachdidaktik/ Sprachwissenschaft. Seit 15 Jahren engagiert sie sich für das institutseigene Projekt „Sprachliche Bildung“ und qualifiziert Studierende für die Sprachfördertätigkeit an Schulen.

Christiane Wengmann ist Lehrerin für Deutsch und Geschichte in der Sekundarstufe I, DemeK-Trainerin für die Sekundarstufe und Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln.

Barbara Ziebell ist für die Bezirksregierung Köln DemeK-Trainerin für Deutsch- und Mathematiklehrkräfte, Moderatorin für Qualifizierungskurse für Lehrkräfte von neu zugewandten Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I und Lehrerin an der Elly-Heuss-Knapp-Realschule in Köln-Mülheim.

Verzeichnis der Abbildungen

Umschlag	Bezirksregierung Köln
S. 11	Abbildung: Bezirksregierung Köln
S. 25	Abdruck des Schülerbriefes mit freundlicher Genehmigung von Prof. Dr. Agi Schröder-Lenzen
S. 41	Foto: Barbara Ziebell
S. 64-67	Fotos und Arbeitsmaterial: Silvia Beu
S. 70, 72	Fotos und Arbeitsmaterial: Christiane Hartmann
S. 79	Abdruck des Schülertextes mit freundlicher Genehmigung des Autors
S. 90	Fotos: Elisabeth Gaß
S. 111	Fotos: Birthe Hahn und Christiane Wengmann
S. 114	Abbildung aus: Rodericus Zamorensis: „Spiegel des menschlichen Lebens“, Augsburg 1479. © akg-images
S. 115	Abbildung aus: Rodericus Zamorensis: „Spiegel des menschlichen Lebens“, Augsburg 1479 (URL: http://77digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/ir00231000/0035)
S. 132	Foto: Anja Stock
S. 133	Fotos: Stefanie Meinert

Bezirksregierung Köln
Zeughausstraße 2–10
50667 Köln
Telefon 0221/147-0
Telefax 0221/147-3185
poststelle@brk.nrw.de
www.brk.nrw.de

