



27
PRAXIS-
REIHE

Aufbau von Bildungssprache in der Grundschule

Wege zu einem vernetzten, sprachsensiblen und inklusiven
Deutschunterricht in der Grundstufe I



PRAXIS



Im Auftrag des

BMBWF

BUNDESMINISTERIUM
FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT
UND FORSCHUNG

www.bmbwf.gv.at

27

PRAXIS-
REIHE

Aufbau von Bildungssprache in der Grundschule

Wege zu einem vernetzten, sprachsensiblen und inklusiven Deutschunterricht in der Grundstufe I

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (Hrsg.). (2017). *Aufbau von Bildungssprache in der Grundschule – Fokus Grundstufe I. Wege zu einem vernetzten, sprachsensiblen und inklusiven Deutschunterricht*. (ÖSZ Praxisreihe Heft 27). Graz: ÖSZ.



MEDIENINHABER UND HERAUSGEBER

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
Geschäftsführung: Gunther Abuja
A-8010 Graz, Hans Sachs-Gasse 3/1
Tel.: +43 316 824150-0, Fax: +43 316 824150-6
office@oesz.at, www.oesz.at, www.facebook.com/oesz.at



EINE INITIATIVE DES

Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung
A-1010 Wien, Minoritenplatz 5
www.bmbwf.gv.at

Diese Broschüre steht auf www.oesz.at und www.sprachsensiblerunterricht.at frei zum Download zur Verfügung.

Letzter Zugriff auf alle angegebenen Links: 1. Dezember 2017



Autorinnen: Viktoria Buttler, Eva N. Fuchs, Bärbel Linsmeier, Veronika Sampl
Unter Mitwirkung des BIFIE
Redaktion: Carla Carnevale, ÖSZ
Lektorat & Layout: textzentrum graz
Coverfoto: Fotolia 94115881; Group of schoolchildren having fun in classroom;
MITO images
Design: Kontraproduktion Gruber & Werschitz OG

ISBN 978-3-902959-15-7

Alle Rechte vorbehalten.

© Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Graz 2018.

INHALT

| | |
|---|-----------|
| Vorwort | 5 |
| 1 Einleitung | 6 |
| 2 Fachliche Aspekte zum Thema „Bildungssprache“ | 8 |
| 2.1 Vielfalt des Deutschen – ein kurzer Einblick | 8 |
| 2.2 Sprachliche Heterogenität als Normalfall – „Alle sind mehrsprachig“ | 10 |
| 2.3 Entwicklungsbereiche der Sprachkompetenz: Ausgewählte Basisqualifikationen | 11 |
| 2.4 Einbettung in den Deutschunterricht: Vom Zuhören zum Schreiben | 12 |
| 3 Praxisbeispiele und Methoden zur Sprachbildung im inklusiven Anfangsunterricht | 16 |
| 3.1 Spielen, Sprechen, Darstellen – Sprachbildung am Beispiel eines Wimmelbildes | 18 |
| 3.1.1 Stop and Go – Fokus auf Verbstellung (rezeptiv) | 19 |
| 3.1.2 Ein Spaziergang im Bild – Fokus auf Konnektoren (produktiv) | 22 |
| 3.1.3 Standbild – Fokus auf mündliche Sprachhandlungskompetenz (produktiv) | 24 |
| 3.1.4 Guckloch – Fokus auf Wortschatz (rezeptiv) | 25 |
| 3.1.5 Tableau – Fokus auf Subjekt / Objekt (produktiv) | 27 |
| 3.1.6 Sprechblasen – Fokus auf schriftliche Sprachhandlungskompetenz (produktiv) | 29 |
| 3.1.7 Szenen – Fokus auf mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenz | 30 |
| 3.2 Kunst braucht Sprache: Sprachbildung im fächerübergreifenden Unterricht | 32 |
| 3.2.1 Jean Miró: „Karneval des Harlekins“ | 33 |
| 3.2.2 Ludwig Kirchner: „Davos im Winter“ | 36 |
| 3.2.3 Maurice Sendak: <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> | 39 |
| 3.2.4 Drei-Dinge-Domino | 42 |
| 3.3 Literatur und Sprache: Sprachbildung im Fach Deutsch | 44 |
| 3.3.1 Das passt, weil | 45 |
| 3.3.2 Märchenbuffet | 46 |
| 3.3.3 Hallo, Polizist, hallo Polizistin – wer darf fahren? | 48 |
| 3.3.4 Die Tiere treten auf. | 49 |
| 3.3.5 Wer spricht hinter der Wand? | 49 |
| 3.3.6 In der Küche ist was los! | 50 |
| 3.3.7 Zeig, was du fühlst! | 53 |
| 3.3.8 Muschel, Knopf und Holz und Stein | 54 |
| 3.3.9 Was leicht ist, ist nicht schwer | 55 |
| 3.3.10 <i>Wenn ein Löwe in die Schule geht</i> | 56 |
| 3.3.11 <i>Guten Morgen, kleine Straßenbahn!</i> | 58 |
| 3.3.12 Eine Idee ausbrüten – <i>What do you do with an IDEA?</i> | 60 |
| 4 Literatur- und Quellenverzeichnis | 64 |
| 5 Anhang | 66 |
| 5.1 Wimmelbild für Kap. 3.1 | 66 |
| 5.2 Umschlagseite von <i>Unser Zuhause</i> | 67 |
| 5.3 Ludwig Kirchner: „Davos im Winter“ | 68 |
| 5.4 A4-Guckloch-Vorlage | 69 |
| 5.5 Wortlisten | 70 |

Vorwort

Schule hat die Aufgabe, die sprachliche Entwicklung der Schüler/innen zu unterstützen, auszubauen und dabei an den sprachlichen Ressourcen anzuknüpfen, die von den Kindern mitgebracht werden.

Das Schulrechtsänderungsgesetz 2016 und der im selben Jahr kommunizierte Erlass zur Ausführung der Grundschulreform des Bildungsministeriums zielen auf den Ausbau einer inklusiven Grundschule ab, die den Entwicklungen und Lernbedürfnissen aller Schüler/innen in Bezug auf ihre Lernfähigkeit und Begabungen sowie ihren sprachlichen, kulturellen und sozialen Hintergrund gerecht wird. Ein systematischer Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen nimmt darin einen wichtigen Stellenwert ein.

Bildungssprache ist jene Sprache, die beim Lernen in der Schule zur Wissensvermittlung verwendet wird, wenn Schüler/innen z. B. im Sachunterricht ein Experiment beschreiben oder in Mathematik eine Rechnung verbalisieren müssen. In Österreich hat sich der gezielte Aufbau bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen in allen Gegenständen mit dem Begriff „Sprachsensibler Unterricht“ etabliert – vgl. dazu auch die Plattform www.sprachsensiblerunterricht.at.

Mit dem vorliegenden Praxisheft widmet sich das ÖSZ dem Gegenstand Deutsch. Im Fokus steht der Anfangsunterricht in der Grundstufe I.

Die Autorinnen Viktoria Buttler, Eva N. Fuchs, Bärbel Linsmeier und Veronika Sampl führen in das Thema ein und veranschaulichen anhand von Praxisbeispielen und Methoden zur Sprachbildung, wie mit sprachlicher Vielfalt im Klassenverband umgegangen werden kann, um den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen.

Die Praxisbeispiele orientieren sich am förderdiagnostischen Instrument USB-PluS – „Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachbildung“ zur Erfassung von Deutschkompetenzen in der Grundstufe I, zielen jedoch auch auf schriftliche Sprachhandlungskompetenzen ab und berücksichtigen die Bildungsstandards D4.

Wir danken Elisabeth Grammel herzlich für ihre Textergänzungen zum USB-PluS sowie ihr und Manuela Burtscher-Ebner für die kritische Durchsicht.

Wir freuen uns, wenn diese Broschüre ihren Weg in die Praxis findet und wünschen allen Grundschulpädagog/innen viel Erfolg bei der Umsetzung!

Gunther Abuja
(Geschäftsführer ÖSZ)

Carla Carnevale
(Projektleitung Sprachsensibler Unterricht)

1

Einleitung

Dieses Praxisheft hat zum Ziel, Ihnen Anregungen zu bieten, wie mit sprachlicher Vielfalt im Klassenverband (also nicht in kleinen Fördergruppen) umgegangen werden kann, um den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen. Dies ist deshalb so essenziell, weil bildungssprachliche Fertigkeiten – wie empirische Studien zeigen – für den weiteren Bildungs- und Lebensweg ausschlaggebend sind.¹

Der Aufbau bildungs- und fachsprachlicher Kompetenzen nimmt daher auch in Lehrplänen und Diagnoseinstrumenten, wie dem USB-PluS², das für das mündliche Sprachhandeln konzipiert wurde, einen zentralen Stellenwert ein.

Schüler/innen brauchen abwechslungsreiche Lerngelegenheiten, um sich zunehmend präzise, differenziert und kontextentbunden mündlich wie schriftlich ausdrücken zu können. Es ist von außerordentlicher Bedeutung, Sprache als zentrales Element aller Unterrichtsfächer zu verstehen. Der Deutschunterricht kann jedoch durch die ihm eigene „Zweiköpfigkeit“ – Sprache ist Medium des Lernens und Inhalt zugleich – einen wesentlichen Beitrag leisten.

Alltagssprache – Bildungssprache

Eine klare, wissenschaftlich umfassende Definition der beiden sprachlichen Register „Alltagssprache“ und „Bildungssprache“ lässt sich, trotz der häufigen Verwendung dieser Begriffe, nicht ausmachen (Wildemann/Forol, 2016, S. 83ff), weshalb auch eine klare Abgrenzung nicht möglich ist.

Für die Praxis erscheint es sinnvoll, die Definition und Beschreibung des Begriffes „**Bildungssprache**“ von Lange und Gogolin zu übernehmen (Lange und Gogolin, 2010, S. 9).

„Bildungssprache ist das Medium, um abstrakte und komplexe Inhalte sprachlich aufzunehmen und auszudrücken. Dies muss unabhängig von einer konkreten Interaktionssituation geleistet werden und in den unterschiedlichsten Situationen, bei sehr verschiedenen Anforderungen. Greifbar wird Bildungssprache in schultypischen Diskursen, wie Lehr-Lern-Dialogen, dem Lösen von Aufgaben, der Aufnahme und Verarbeitung oder bei der Abfrage von Wissen.“

Die „**Alltagssprache**“ bezieht sich auf jene Sprache, die Kinder in Alltagssituationen in ihrem sozialen Umfeld verwenden. Sie wird in informellen Kontexten in relativ kurzer Zeit erworben. Dabei verläuft der Erwerb von Grammatik und Wortschatz ungesteuert.³

Grundschullehrer/innen schaffen am Beginn der Grundstufe I die Grundlagen für einen Aufbau von Bildungssprache in spielerischen, darstellenden, fächerübergreifenden, ganzheitlichen und kontextgebundenen schulischen Situationen.

In dieser Broschüre finden Sie Umsetzungsbeispiele und Methoden, wie an bildungssprachlichen Basiskompetenzen in einem zeitgemäßen, fächerübergreifenden Deutschunterricht gearbeitet werden kann.

1 Vgl. ÖSZ-Praxisheft 23: *Sprachsensibler Unterricht in der Sekundarstufe*, verfügbar unter http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/Praxisreihe_23web.pdf.

2 „USB-PluS: Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanalysen und Sprachbildung“ ist ein systematisches Verfahren zur Feststellung der mündlichen Deutschkompetenzen von Schüler/innen auf der Grundstufe I. Nähere Infos dazu unter <https://www.usbplus.at>.

3 Vgl. ÖSZ-Praxisheft 24: *Sprachsensibler Unterricht in der Grundschule*, S. 9, verfügbar unter http://oesz.at/sprachsensiblerunterricht/UPLOAD/praxisreihe24_web.pdf.

Aufbau der Publikation

Im **Kapitel 2** werden zunächst relevante **fachliche Aspekte zum Thema „Bildungssprache“** erläutert, Einblicke in linguistische Grundlagen gegeben und die Entwicklungsbereiche der Sprachkompetenz aufgezeigt. Wie der Aufbau von Bildungssprache in die Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts eingebettet werden kann und wie dabei Herausforderungen heterogener und inklusiver Klassenzusammensetzungen berücksichtigt werden können, wird kurz beschrieben und bildet die Überleitung zum praktischen Teil, dem Kapitel 3.

Im **Kapitel 3** finden Sie **Praxisbeispiele** zur Sprachbildung im inklusiven Anfangsunterricht, die folgendermaßen aufgebaut sind:

- Kapitel 3.1. stellt Methoden und Arbeitsweisen vor, die – ausgehend von einem Wimmelbild – den Aufbau von Bildungssprache beispielhaft aufzeigen und dabei theaterpädagogische Methoden anwenden.
- In Kapitel 3.2. werden diese Methoden erneut aufgegriffen und fächerübergreifend mit Ansätzen und Inhalten des Gegenstandes „Bildnerische Erziehung“ verknüpft.
- Kapitel 3.3. zeigt weitere praktische Beispiele für den Deutschunterricht mit sprach- und literaturdidaktischem Schwerpunkt.

Kapitel 4 enthält ein Literatur- und Quellenverzeichnis, in **Kapitel 5** finden Sie als **Anhang** die Kopiervorlagen und das Wimmelbild aus Kapitel 3.1.

2

Fachliche Aspekte zum Thema „Bildungssprache“

2.1

Vielfalt des Deutschen – ein kurzer Einblick

Die (deutsche) Sprache ist vielfältig, wobei unterschiedliche Varietäten wie Dialekte, Regionalsprachen, Alltagssprache, Standardsprache oder Bildungssprache nicht völlig isoliert voneinander betrachtet werden können. Vielmehr berühren, überschneiden und ergänzen sie einander.

Entscheidend ist, dass es sich bei „Dialekt – Standardsprache“, „Mündlichkeit – Schriftlichkeit“, „Alltagssprache – Bildungssprache“ um keine Gegensatzpaare, sondern um Pole von Kontinua handelt, d. h. zwischen den „Endpunkten“ gibt es fließende, häufig nicht genau abgrenzbare Übergangsbereiche.

Dialekt-Standard-Kontinuum

Alle Varietäten gehören zur Gesamtarchitektur von Sprache und sollten keineswegs hierarchisiert, bewertet oder voneinander abgegrenzt werden (USB-PluS-Handbuch; 2017, S. 13).

Mündlichkeit-Schriftlichkeit-Kontinuum

Schüler/innen kommen bereits mit Kompetenzen in den Bereichen „Zuhören“ und „Sprechen“ in die Primarstufe, was nicht bedeutet, dass dieser Bereich keiner weiteren Bildung mehr bedarf.⁴ Ein Ausbau der vorhandenen mündlichen Kompetenzen ist für den Aufbau der Lese- und Schreibkompetenzen wesentlich.

Im Bereich der Schriftlichkeit (rezeptiv: „Lesen“, produktiv: „Schreiben“) gilt es, in der Grundstufe I wesentliche erste Schritte zu setzen.

Auch wenn es Ähnlichkeiten geben mag, darf Bildungssprache nicht pauschal mit Schriftlichkeit gleichgesetzt werden: Denken Sie zum Beispiel an einen wissenschaftlichen Vortrag – auch wenn er mündlich vorgetragen wird, handelt es sich dabei um keine spontane Äußerung, sondern um einen schriftsprachlich geprägten Text, der somit eindeutig als bildungssprachlich bezeichnet werden kann. Ein Gespräch im Familienkreis hingegen ist zwar ebenso „mündlich“ realisiert, aber sprachlich (konzeptionell) stark von alltagsprachlicher Mündlichkeit geprägt – Mimik und Gestik spielen eine Rolle, es handelt sich um eine dialogische Kommunikationssituation und die Nachricht ist flüchtig (man kann sie also in ihrem genauen Wortlaut bereits wenig später nicht mehr rekonstruieren).

Auch bei schriftlichen Texten kann man nach Koch/Österreicher (1999) zwischen „Texten der Nähe“ und „Texten der Distanz“ (bildungssprachlichen Texten) unterscheiden: Wenn Sie eine WhatsApp-Nachricht lesen, werden Sie viele „mündliche“ Elemente (bis hin zu den Emoticons, die Gesichtsausdrücke nachahmen) finden. Ein schriftlicher Gesetzestext hingegen ist eindeutig bildungssprachlich konzipiert – also komplexer, abstrakter, ohne direkten Bezug zu einem (gemeinsamen) Kontext bzw. einer Situation.

⁴ Anmerkung: Obwohl die beiden Mündlichkeitsbereiche „Zuhören“ und „Sprechen“ im Lehrplan und in den Bildungsstandards prominent vertreten sind, zeigen die Ergebnisse der aktuellen Bildungsstandardsüberprüfung, dass z. B. Kinder mit anderer Erstsprache als Deutsch im Bereich „Zuhören“ besonders schlecht abschnitten. Die vielfach verbreitete Ansicht, „Zuhören“ und „Sprechen“ müsse nicht mehr gebildet werden, da Kinder dies ohnehin „mitbringen würden“, hat sich also als falsch herausgestellt.

| | |
|---------------------------|-------------------------------|
| Konzeption | |
| ←—————→ | |
| konzeptionell mündlich | |
| konzeptionell schriftlich | |
| medial schriftlich | Whats-App- Nachricht |
| | Gesetzestext |
| medial mündlich | Familien- gespräch |
| | Wissenschaftlicher Vortrag |

Nähe-Distanz-Modell von Koch/Österreicher; adaptiert nach Dürscheid, 2002.

Alltagssprache-Bildungssprache-Kontinuum

Die beiden Varietäten zeichnen sich durch sprachliche, aber auch durch inhaltliche und textliche Unterschiede aus. Bildungssprache weist einen spezifischeren, abstrakteren Wortschatz und komplexere Satzstrukturen auf (USB-Plus-Handbuch; 2017, S. 12).

Bildungssprache ist durch folgende linguistische Eigenschaften gekennzeichnet:

| Merkmale von Bildungssprache | Beispiele |
|---|---|
| Komplexere Syntax : Einerseits, um viel Information zu verpacken, andererseits, um eine objektivere Sichtweise zu gewinnen (z. B. durch Passivkonstruktionen). | <i>Die schweren, mit Metall verstärkten Flügeltüren werden mechanisch geöffnet und geschlossen.</i> |
| Komplexere Morphologie : Komposita (und oftmals auch Neologismen) können mit Information angereichert sein. | <i>Kochschinken</i> kann gekocht sein, gekocht werden, vom Koch gemocht werden etc. |
| Gegenüberstellungen bzw. Gegensätze werden häufig über bestimmte Konnektoren ausgedrückt, was z. B. für Argumentationen und Erörterungen wichtig ist. | Steuersenkungen erhöhen zwar die Bereitschaft, Steuern zu zahlen. <i>Dennoch</i> sinken dadurch aber auch die Steuereinnahmen. |
| Argumente und Beschreibungen müssen begründet werden, was auch häufig mittels bestimmter Konnektoren geschieht. | Das Eis schmilzt, <i>weil</i> die Temperatur steigt. |
| Sachverhalte müssen oft als Möglichkeiten oder Annahmen formuliert werden; z. B. mittels Modalverben oder Passiv . | Als Ursache für das große Artensterben <i>kann</i> der Mensch <i>ausgemacht werden</i> . |
| Aus kognitiver Sicht wird abstrahierendes Sprachdenken gefordert, da die vermittelten Inhalte zumeist kontextentbunden sind. | Napoleon zog 1812 in den Krieg gegen Russland. |

| | |
|---|------------------------|
| Auf lexikalischer Ebene gibt es im Bildungskontext vermehrt: | |
| - Nominalisierungen | Das Schreiben |
| - Komposita | Die Erderwärmung |
| - Partizipialattribute | Das abgeschmolzene Eis |
| - Präpositionaladverbien | Unter Druck stehend |
| - Nominalisierungsverbgefüge | Zum Schmelzen bringen |

Linguistische Charakteristika von Bildungssprache (vgl. Feilke, 2012, in: *Handbuch USB-Plus*, 2017, S. 14)

Die Beispiele in der Tabelle zeigen, mit welchen bildungs- und fachsprachlichen Formulierungen und Strukturen Schüler/innen während ihrer schulischen Laufbahn konfrontiert werden. Es ist daher notwendig, **Bildungssprache von Beginn an im Unterricht aufzubauen**. Als Beispiele seien hier zur Veranschaulichung auch bildungssprachliche Phänomene aus dem Mathematik- und Sachunterricht der Grundschule angeführt, wie z. B. die Verben „vermehrten“, „vermindern“, „durchschnittlich“, die Komposita „Gartensessel“, „Rollstuhl“, ein Passiv-Satz wie z. B.: „Der Rollstuhl wird durch den Garten geschoben.“

2.2

Sprachliche Heterogenität als Normalfall – „Alle sind mehrsprachig“

Mehrsprachige Menschen stellen weltweit den Normalfall dar. Berücksichtigt man nach Wandruszka (1979) die sogenannte „**Innere Mehrsprachigkeit**“, also die Regionalsprachen und Dialekte, ist auch in Österreich (bzw. im deutschsprachigen Raum generell) die Zahl der mehrsprachigen Menschen weitaus höher als auf den ersten Blick angenommen.

Ein simples Beispiel: Begrüßungsformen auf Deutsch

Guten Tag
 Grüß Gott – Grüß Sie/Ihnen – Griaß eich
 Hallo
 Moin
 Grüezi
 Servus
 Hoi
 ...

Die sogenannte „**Äußere Mehrsprachigkeit**“ umfasst das Deutsche und andere Sprachen – in einer Schulklasse könnten also z. B. diese Begrüßungen zu hören/lesen sein:



Der *Nationale Bildungsbericht 2015* zeigt, dass mehr als ein Viertel der Grundschüler/innen in Österreich eine andere Erstsprache als Deutsch haben und diese Schüler/innen regional sehr unterschiedlich verteilt sind. Zu bedenken gilt, dass die Zwei- und Mehrsprachigkeit individuell sehr unterschiedlich ausgestaltet sein kann und von vielen Faktoren abhängt, wie z. B. von der Kontaktdauer mit dem Deutschen und von der Qualität des Inputs.

Gerade zu Beginn der Grundstufe I ist die sprachliche Heterogenität der Kinder meist sehr groß, z. B. im Bereich des aktiven (produktiven) wie passiven (rezeptiven) Wortschatzes oder durch unterschiedliche Literacy-Erfahrungen (Vorleseerfahrungen, Umgang mit Bilderbüchern und Schrift) und unterschiedliche sprachliche Förderung vor Schuleintritt durch Elternhaus und Kindergarten.

Für die Beschäftigung mit dem Aufbau von Bildungssprache erscheint uns die Berücksichtigung der Tatsache, dass (nahezu) alle Kinder mehrsprachig in die Schule kommen, zentral: Die unterschiedlichen Sprach(en)schätze der Schüler/innen sollten ebenso berücksichtigt werden wie die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche der Sprachkompetenz im Deutschen, auf die im Folgenden eingegangen wird.

2.3

Entwicklungsbereiche der Sprachkompetenz: Ausgewählte Basisqualifikationen

Um sprachliche Kompetenzen von Lernenden richtig einschätzen, zielgerichtet weiterbilden und nötigenfalls fördern zu können, bedarf es eines förderdiagnostisch ausgerichteten Instruments, das messbare Teilbereiche vorgibt. Mit Hilfe des Instruments „USB-PluS“ können sprachliche Kompetenzen im Deutschen von allen Kindern der Grundstufe I, unabhängig von deren Alltags- und Herkunftssprachen, erfasst werden.

Das Bildungsministerium strebt mit dem Erlass „USB-PluS – ein Instrument zur Sprachstandsdiagnose in der Grundschule – Implementierung durch die Schulaufsicht und Pädagogische Hochschulen“ (GZ: BMB-36.300/0009-I/2017) einen flächendeckenden Einsatz von USB-PluS an, der von den Pädagogischen Hochschulen durch Qualifizierungsmaßnahmen unterstützt wird.

USB-PluS dient zur Feststellung und Förderung der mündlichen Kompetenz aller Schüler/innen in der Unterrichtssprache Deutsch. Dies bedeutet nicht, dass den Teilbereichen „Lesen“ und „Schreiben“ in der sprachlichen Bildung und Förderung nicht auch Platz eingeräumt werden muss, wie es in den Praxisbeispielen im Kapitel 4 dieses Praxisheftes auch geschieht.

Die Kompetenzmessung mit USB-PluS erfolgt in drei sprachlichen Bereichen, die im Folgenden als **„Basisqualifikationen“** bezeichnet sind:

- Lexikalisch-semantische Basisqualifikation
- Morphologisch-syntaktische Basisqualifikation
- Pragmatisch-diskursive Basisqualifikation

Im Bereich der **lexikalisch-semantischen Basisqualifikation** werden mit dem Diagnoseinstrument USB-PluS **Verben, Konnektoren und Benennungen** erhoben.

- Die Anzahl und Qualität unterschiedlicher Verben ist ein gut erforschter und verlässlicher Indikator für den Umfang des Wortschatzes.

- Die Anzahl und Qualität verwendeter Konnektoren gibt einerseits Aufschluss über den Umfang des Wortschatzes und spiegelt andererseits die Komplexität kognitiver Prozesse wider.
- Objekte mit Wörtern zu verknüpfen, zeigt im Bereich „Benennen“ eine grundlegende lexikalische Kompetenz. Besonderes Augenmerk wird hier auf die Verwendung von Komposita gelegt, deren vermehrter Gebrauch ein Merkmal von Bildungssprache ist.

Die **morphologisch-syntaktische Basisqualifikation** wird mittels **Verbstellung und Verbformen** erhoben.

- Die vier grundlegenden Satzmuster des Deutschen (Verbzweitstellung, Verbklammer, Inversion und Nebensatzkonstruktion) werden mit USB-PluS anhand der Verbstellung überprüft.
- Bei den Verbformen wird die Verwendung von Präsens, Präteritum, Perfekt, Zukunft und der Konjunktiv erfasst.

Die **pragmatisch-diskursive Basisqualifikation** wird durch die zentrale Aufgabenstellung des Erzählens einer Geschichte erhoben.

- Es wird festgestellt, wie umfassend die wesentlichen Inhalte einer Bildergeschichte versprochen wurden (vgl. USB-PluS-Handbuch; 2017, S. 16).

In Form von Individual-, Gruppen und Klassenprofilen kann mit Hilfe des USB-PluS-Tools die Kompetenz der Schüler/innen in den genannten Bereichen abgebildet werden. Sie sollen die Grundlage für sprachbildende und -fördernde Maßnahmen sein.

Im Kapitel 3 dieser Handreichung werden Übungen zum Aufbau dieser Kompetenzen angeboten, die sowohl im mündlichen, als auch weiterführend im schriftlichen Bereich darauf abzielen, die oben angeführten Basisqualifikationen im Klassenverband gezielt zu berücksichtigen.

2.4

Einbettung in den Deutschunterricht: Vom Zuhören zum Schreiben

Der Unterrichtsgegenstand Deutsch in der Grundstufe I gliedert sich nach dem Kompetenzmodell der Bildungsstandards in folgende Bereiche:

- „Hören“, „Sprechen“ und „Miteinander reden“
- „Lesen“ – Umgang mit Texten und Medien
- „Verfassen von Texten“
- „Rechtschreiben“
- „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“

Ein systematischer Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen erfolgt in der Mündlichkeit ebenso wie in der Schriftlichkeit auf den jeweiligen Ebenen der Produktion („Sprechen“ und „Miteinander Reden“ bzw. „Verfassen von Texten“ inklusive „Rechtschreibung“) und der Rezeption („Hören“ bzw. „Lesen“ – „Umgang mit Texten und Medien“).

Die Sprachbetrachtung stellt einen wichtigen Überlappungsbereich dar, da Sprache in ihrer mündlichen und schriftlichen Ausformung sowohl rezeptiv (aufnehmend) als auch produktiv (selbst gestaltend) betrachtet werden kann. Erst aufgrund der intensiven Betrachtung/Auseinandersetzung mit der Vielfältigkeit von Sprache können z. B. bildungssprachliche Merkmale erkannt und in Folge verwendet werden.

■ Mündlichkeit

Mündliches Sprachhandeln umfasst „(Zu)Hören“ und „Sprechen“.

„**Zuhören**“ (im Sinne von „Hörverstehen“) ist eine wichtige Grundlage für jegliches Lernen und eine Voraussetzung für Kommunikation mit anderen. Zuhören schafft Zugang zur Sprache und ermöglicht die Erweiterung des eigenen Sprachrepertoires.

Die Fähigkeit, z. B. wichtige von unwichtigen Geräuschen zu unterscheiden, Stimmungen in der Stimme anderer zu erkennen oder sich auf Wesentliches konzentrieren zu können, sind Grundlagen für Sprachbildung und Kommunikation. Aufmerksames Zuhören ist ein aktiver Prozess, den es im Unterricht zu fördern gilt. Der Aufbau einer Zuhörkompetenz verlangt methodisch-didaktische Zugänge, die bislang noch wenig in den Blick genommen wurden. Vor dem Hintergrund, dass im Unterricht ein großer Teil der Zeit mit Zuhören verbracht und das Zuhören zwar eingefordert, jedoch wenig gefördert wird, müssen Überlegungen zu praktischen Umsetzungsmöglichkeiten in diesem Bereich angestellt werden.

„**Sprechen mit anderen und vor anderen**“ ist ein zentraler Bereich (nicht nur) des Deutschunterrichts. Hier ergeben sich vielfältige Übungsmöglichkeiten, die didaktisch genutzt werden können. Einerseits im gemeinsamen Gespräch, das das Aufstellen und Einhalten von Gesprächsregeln für eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre notwendig macht. Andererseits liegt im Sprechen vor anderen ein hohes Potenzial im Einsatz von Redemitteln, Erproben von parasprachlichen Aspekten wie beispielsweise Intonation, Lautstärke, Pausen sowie im Spielen von Rollen und Figuren, die mit unterschiedlichen Sprechhaltungen dargestellt werden.

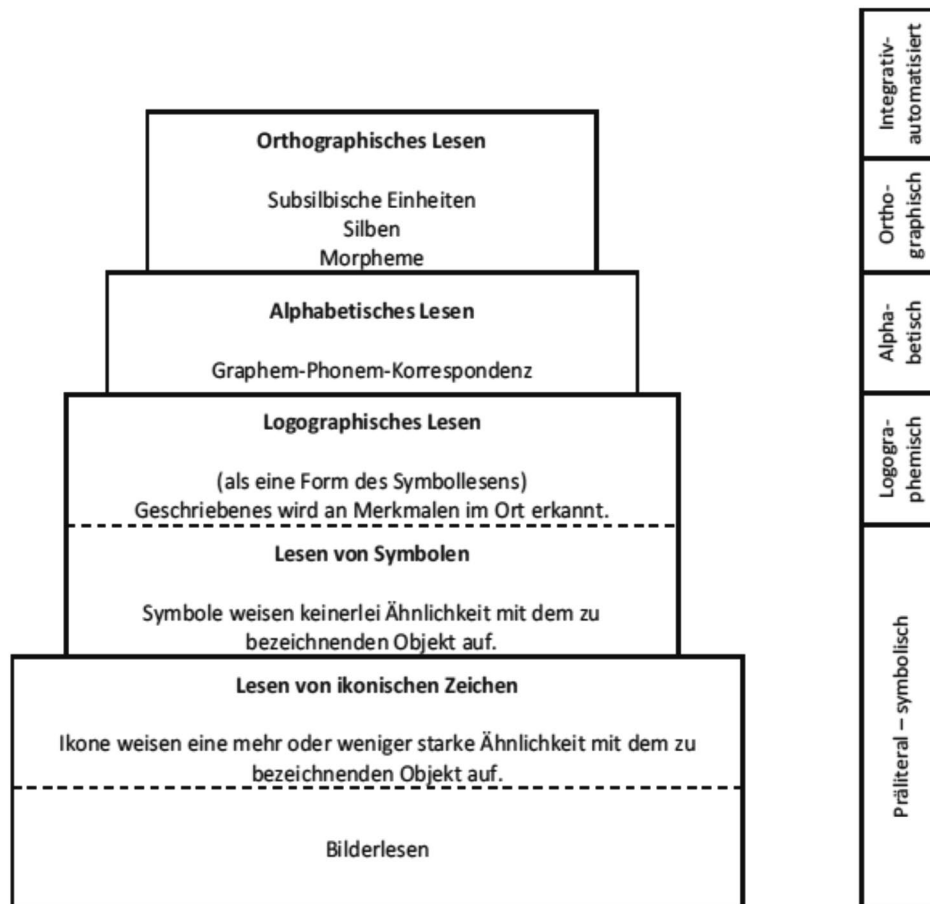
■ Schriftlichkeit

Schriftliches Sprachhandeln umfasst „Lesen“ und „Schreiben“ in unterschiedlichen Medien.

„**Lesen**“ ermöglicht es, sich mit der Welt auseinanderzusetzen. Es ist nicht nur Mittel zum Zweck, sondern bildet die Persönlichkeit und zeigt Folgewirkung „... z. B. im Hinblick auf ästhetische und sprachliche Sensibilität, Moralentwicklung und Empathiefähigkeit, Fremdverstehen und Teilhabe am kulturellen Gedächtnis“ (Hurrelmann, 2007, S. 23).

Voraussetzung für eine selbstständige Leseerfahrung sind der Aufbau von Lesefertigkeit und Leseflüssigkeit. Um für einen inklusiven Unterricht entsprechende empathische Strukturen aufzubauen, ist es sinnvoll, einen Blick auf den erweiterten Lesebegriff nach Hublow (1985) zu werfen. Hublow (1985) beschränkte sich in seiner Definition der basalen Lesefähigkeit nicht auf „die Technik des Umsetzens grafischer Zeichen in sprachliche Information“ (Schenk, 2007, S. 12), sondern postulierte, dass Lesen ein „Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen“ (Hublow, 1985, S. 3) ist. Das von Uta Frith (1985) erstellte Basismodell des Schriftspracherwerbs zeigt, dass das Lesen- und Schreibenlernen einem Entwicklungsprozess folgt, der verschiedene Phasen durchläuft und für einen erweiterten Lesebegriff spricht. Dieser spricht von sechs Lesestufen: Das Lesen von Situationen, Bildern, Piktogrammen, Signalwörtern, Ganzwörtern und das Lesen der Schrift (Günthner, 2013, S. 46).

In der folgenden Abbildung wird das Modell von Koch aufgegriffen, welches den erweiterten Lesebegriff mit einem modifizierten Basismodell von U. Frith nach Günther (1989) verbindet. Nach Meinung der Verfasserinnen stellt die Abbildung einen brauchbaren und zeitgemäßen Ansatz für die Didaktik eines inklusiven Literacy-Begriffes dar.



Stufenmodell nach Günther (1989)
Ratz (2013), S. 349, zitiert nach Koch (2008)

Zur Veranschaulichung einige Beispiele, was Koch mit Lesen von ikonischen Zeichen, Lesen von Symbolen und dem logographischen Lesen meint:

| Lesen von ikonischen Zeichen | Lesen von Symbolen | Logographisches Lesen |
|---|---|---|
|  |  |  |

Fotos: www.fotolia.de

„**Schreiben**“ ermöglicht es, Sprache zu fixieren und zu bewahren. Kinder, die in die Schule kommen, befinden sich an unterschiedlichsten Stationen auf dem Weg zu Schrift und Schreiben, ihre Vorstellungen von Schrift, ihre Zugriffsweisen und das damit verbundene Lernverhalten sind individuell zu sehen (Füssenich & Löffler, 2008, S.11). Die **Auseinandersetzung mit den Grundzügen von Schrift** und den dazugehörigen Entwicklungsschritten ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit den zu setzenden Schritten für den Aufbau von Schriftlichkeit. Die subjektiven, erlebnisbezogenen Vorstellungen über Sprache werden um die Aufmerksamkeit auf den formalen Aspekt erweitert.

■ „Sprachbetrachtung“ ...

ermöglicht Einsicht in die gesprochene ebenso wie in die geschriebene Sprache. Im Mittelpunkt stehen Handlungsorientierung und eine forschende Haltung sprachlichen Phänomenen gegenüber. Die Einsichten in den strukturellen Bau der Sprache und das Erkennen der Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache wirken im Aufbau der Bildungssprache förderlich.

In einem Ansatz, der die Deutschdidaktik inklusiv denkt, muss das sprachliche Potenzial des Repertoires aller Bereiche sichtbar gemacht und unterrichtlich genutzt werden. Die Schriftlichkeit baut auf der Mündlichkeit auf. Es geht in der vorliegenden Publikation jedoch nicht nur darum, rein hierarchisch vorzugehen, sondern die sprachlichen Teilbereiche ihrerseits immer wieder in Verbindung zu bringen, wie die Erweiterungen in Kapitel 3 und die darin gestalteten fächerübergreifenden Vorschläge zeigen.

3

Praxisbeispiele und Methoden zur Sprachbildung im inklusiven Anfangsunterricht

Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, Schüler/innen sowohl zur Standardsprache hinzuführen als auch den Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen zu unterstützen.

Alle Beispiele in den folgenden Abschnitten setzen den Schwerpunkt auf einen GEMEINSAMEN Unterricht, in dem jedes Kind seinen Platz mit seinen Möglichkeiten und Fähigkeiten findet. Die vorgeschlagenen Methoden und Beispiele setzen den Fokus auf die heterogene Gruppe, die an einem Gegenstand – z. B. an einem Wimmelbild oder einem Bilderbuch – gemeinsam arbeitet, wobei die einzelnen Schüler/innen dennoch sprachlich auf ihrem Niveau gefördert werden.

Die praktischen Beispiele beziehen sich auf Entwicklungsbereiche aus dem Instrument USB-Plus (vgl. Kap. 2.3), auf die Kompetenzbeschreibungen „Mündliches Sprachhandeln“, die im Leitfaden *Schüler/Schülerinnen-Einschreibung Neu*⁵ definiert sind sowie auf weitere wichtige Aspekte des Sprachhandelns:

- ✓ Wortschatz
- ✓ Verb(stellung)
- ✓ Subjekt / Objekt (Präpositionen)
- ✓ Konnektoren (Satzverknüpfungen)
- ✓ Mündliche Sprachhandlungskompetenz
- ✓ Schriftliche Sprachhandlungskompetenz

– Wortschatz (Lexikon/Semantik)

Generell ist zwischen einem aktiven (= alles, was wir sprachlich äußern) und einem passiven Wortschatz (= alles, was wir verstehen) zu unterscheiden, wobei letzterer – vor allem bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache – den erstgenannten quantitativ übersteigt.

Grundschüler/innen kommen mit einem unterschiedlich großen Alltagswortschatz in die Schule und beginnen bei Schuleintritt mit dem Aufbau ihres Fach- und Bildungswortschatzes einen lebenslangen Prozess.

Im Bildungswortschatz finden sich Fachbegriffe und Fremdwörter, Metaphern und Sprichwörter. Darüber hinaus finden sich ...

- bei **Nomen** häufig Komposita (zusammengesetzte Nomen) oder Begriffshierarchien (Unterbegriff/Basisbegriff/Überbegriffe = Lehnstuhl/Stuhl/Sitzmöbel),
- bei **Adjektiven** häufig komplexe, Alltagssprachlich wenig verwendete Adjektive – mitunter Mehrwortkomplexe (z. B. lebendgebärend).

⁵ Vgl. *Leitfaden Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU*, 2017, 2. erw. Aufl., S. 21-23. Verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/vs_einschreibung.pdf.

– Morphologie / Syntax

Im Bereich der **Verben** finden sich häufig reflexive Verben (sich erwärmen), trennbare Verben (abziehen) oder Nominalisierungen (das Experimentieren). Mit morphologisch-syntaktische Basisqualifikationen ist die Fähigkeit gemeint, auf Wort- und Satzebene sprachliche Einheiten aufbauen und verbinden sowie verstehen und produzieren zu können (vgl. USB-PluS-Handbuch, S. 14).

– Subjekt / Objekt (Präpositionen)

Kinder realisieren in ihrer sprachlichen Entwicklungen zuerst das Subjekt zielsprachlich korrekt und Objekte in dieser Reihenfolge: Akkusativobjekt → Dativobjekt → Genitivobjekt.

– Konnektoren / Satzverknüpfungen

Die Anzahl und Qualität von Konnektoren (weil, obwohl, als etc.) sind ein Indikator für den Umfang des Wortschatzes. Konnektoren bedingen häufig komplexe kognitive Prozesse – so muss z. B. bei Verwendung des Wortes „dann“ dem/der Sprechenden klar sein, dass eine zeitliche Handlung damit ausgedrückt wird, die einer anderen folgt (USB-PluS-Handbuch, S. 15).

– Mündliche Sprachhandlungskompetenz

In den Kompetenzbeschreibungen „Mündliches Sprachhandeln“⁶ werden Fähigkeiten für die Bereiche „Hören und Verstehen“, „Gespräche führen“, „Erzählen und Sachverhalte darstellen“ sowie „Sprache betrachten“ definiert. Sie beschreiben, welche sprachlichen Fertigkeiten vorhanden sein sollten, um dem Unterricht ab Schuleintritt folgen zu können – auf diese sollte der Anfangsunterricht daher aufbauen, auch mit Blick auf die Bildungsstandards.

– Schriftliche Sprachhandlungskompetenz

Hier ist festzuhalten, dass zu Beginn der Primarstufe der frühe Schriftspracherwerb steht und der Textbegriff daher relativ weit gefasst werden muss. Die Autorinnen verstehen unter dem Begriff „Text“ sowohl das bildliche Darstellen als auch das Aufschreiben von Wörtern oder einfachen Sätzen. Außerdem verfasst das Kind auch Texte, wenn eine schreibkundige Person – in der Regel ist das die Lehrperson – den mündlich verfassten Text aufschreibt, also „ihre Hand herborgt“.

Auf die oben genannten 6 sprachlichen Schwerpunktbereiche beziehen sich die folgenden Praxisbeispiele.

Der Aufbau der Praxisbeispiele folgt einem einheitlichen Schema:

- Jedem Kapitel wird ein Übersichtsrastrer der beschriebenen Praxisbeispiele vorangestellt, der zeigt, welche **Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts** schwerpunktmäßig zum Tragen kommen und welche sprachlichen Aspekte fokussiert werden.
- Zu Beginn jedes Beispiels wird der angestrebte Kompetenzerwerb in Anlehnung an die **BIST D4** angeführt.
- Danach folgen Hinweise zu **Organisation/Material**, eine **Beschreibung der Methode**, und es werden mögliche **Varianten der Durchführung** genannt.
- Die Beispiele konzentrieren sich auf die 6 Faktoren Wortschatz, Verb(stellung), Subjekt / Objekt (Präpositionen), Konnektoren, mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenz.
- Da die methodisch-didaktischen Vorschläge für ein gemeinsames Arbeiten konzipiert sind, wird bewusst darauf verzichtet, den zu erwartenden sprachlichen Output zu formulieren. Hier spielt auch ein wertschätzendes, anerkennendes und motivierendes Sprachverhalten der Lehrperson eine große Rolle.

6 Vgl. ebda.

3.1

Spielen, Sprechen, Darstellen – Sprachbildung am Beispiel eines Wimmelbildes

Die 7 Praxisbeispiele in diesem Kapitel gehen den Weg von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit und sind schrittweise aufgebaut. Sie stehen aber auch für sich und sind unabhängig voneinander einsetzbar.

Alle Übungen beziehen sich auf ein und dasselbe Wimmelbild aus *Unser Zuhause* (Göbel & Knorr, 2015).

Wimmelbilder sind Bilder, die verschiedene Szenen, Handlungen, Figuren, Gegenstände an einem Ort abbilden. Das Bild bzw. das Bilderbuch ist textlos und regt durch die szenischen Darstellungen der Bilder in vielfältiger Weise zum Sprechen an.

Der Text und die Ebenen dazwischen werden ergänzt vom Umgang mit mündlicher Sprache, Geräuschen, Stimmen, Gesten, Mimik und Farben. Die Ebene des Sehens wurde bislang in den sprachlichen Fächern weniger in den Blick genommen, obwohl Bilder gegenüber dem Textlesen eine immer größere Rolle in der Lebenswelt der Schüler/innen spielen (Dehn, 2014, S. 124).



Das Wimmelbild findet sich größerformatig im Anhang, S. 66.

Im Sinne eines inklusiven Deutschunterrichts ist das Wimmelbild Ausgangspunkt und Lernangebot für alle Kinder der Klasse. Konkrete sprachliche Handlungssituationen sind ein gemeinsamer Bezugspunkt, die Aufgabenstellungen werden je nach aktuellem Stand der individuellen Möglichkeiten umgesetzt. Das individuelle Tun wird durch einen gemeinsamen Gegenstand verbunden, im Sinne Georg Feusers, der eine Pädagogik vorschlägt, „... in der alle Kinder und Schüler (sic!) in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘, an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘ spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser, 1995, S. 168)

In den folgenden Praxisbeispielen spielen theaterpädagogische Arbeitsweisen und Methoden eine große Rolle. Speziell bei der Sprachbildung auf der Ebene einer ganzheitlichen Sprachförderung lassen sich szenische Erarbeitungen, die das Zusammenspiel von Sinneswahrnehmung und Motorik sowie die Sensibilisierung für den eigenen Körper und für die Beziehung zur Gruppe fördern, gut einsetzen. Nach Linck (2008, S. 73) ist durch die körperliche Beteiligung am Lernprozess nicht nur eine Steigerung der Intensität, sondern auch der Nachhaltigkeit im Lernvorgang zu erwarten.

Die unten stehende Tabelle gibt einen Überblick der vorgestellten Umsetzungsbeispiele und gliedert diese nach sprach- und literaturdidaktischen Schwerpunkten. Auch wird ersichtlich, welchen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts und welchen bildungssprachlichen Aspekten die Übungen zugeordnet sind.

| Übung | Kompetenzbereiche Deutsch | Sprachlicher Fokus in den Übungen |
|-------------------------|---------------------------|---|
| Stop und Go | HSR, SPB | Verbstellung (rezeptiv) |
| Ein Spaziergang im Bild | HSR, SPB | Konnektoren (produktiv) |
| Standbild | HSR | Mündliche Sprachhandlungskompetenz (produktiv) |
| Guckloch | HSR, SPB | Wortschatz (rezeptiv) |
| Tableau | HSR, SPB | Subjekt, Objekt (produktiv) |
| Sprechblasen | HSR, VT | Schriftliche Sprachhandlungskompetenz (produktiv) |
| Szenen | HSR, VT | Mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

HSR = Hören, Sprechen und Miteinander Reden; SPB = Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung;
 LE = Lesen – Umgang mit Texten und Medien; VT = Verfassen von Texten

3.1.1 Stop and Go – Fokus auf Verbstellung (rezeptiv)

Die Kinder bewegen sich im Raum und erhalten von der Lehrperson bestimmte Aufträge, z. B.: „Alle gehen durch den Raum, ohne jemanden oder etwas zu berühren, und schütteln die Arme!“

Bei „Stopp“ frieren alle ein und bewegen sich nicht mehr.



© Veronika Sampl – Stop and Go

| | |
|--|--|
| Kompetenzerwerb in Anlehnung an die BIST | Die Schüler/innen können <ul style="list-style-type: none"> - verstehend zuhören, - Formen von Wörtern und Sätzen standardsprachlich korrekt verwenden, - die Stimmführung zur Unterstützung sprachlicher Äußerungen einsetzen. |
| Organisation / Material | Plenum, freier Raum |
| Beschreibung der Methode | Aufträge, die dieses Stop-and-Go-Prinzip erst einmal nahebringen, können sein: Sich im Raum bewegen und dabei <ul style="list-style-type: none"> - die Arme schütteln - die Beine schwingen - mit dem Popo wackeln - Grimassen schneiden etc. |

Mögliche Aufträge
in Bezug auf das
Wimmelbild:

Sich im Raum bewegen wie ein/eine

- Hund
- Fotograf
- Friseurin
- Taxifahrer
- Briefträger
- ...

Sich im Raum bewegen und dabei

- ein Eis schlecken
- wie ein Baby weinen
- wie ein Hund bellen
- eine schwere Einkaufstasche tragen
- ...

Nachdem die Begriffe mit einer entsprechenden Bewegung verbunden wurden, wird die Subjekt-Prädikat-Kongruenz trainiert:

- „Das Baby weint. Viele Babys weinen.“
- „Der Hund bellt. Viele Hunde bellen.“
- „Der Mann stolpert. Viele Männer stolpern.“
- „Tim malt. Viele Kinder malen.“

Weiterführend bietet es sich nach Stop and Go an, die Verbformen mit darstellenden Mitteln zu trainieren und zu festigen. Zuerst formuliert die Lehrperson Sätze zu Szenen auf dem Bild. Dabei kann sie die Verben im Anhang, die in Anlehnung an USB-Plus kategorisiert sind, verwenden. Die Kinder deuten die Handlungen gestisch an und wiederholen den Satz im Chor.

Zweitstellung des Verbs im Hauptsatz: „Tim malt.“

Zweiteiliges Prädikat:

- Mit einem Modalverb: „Der Fotograf will ein Foto machen.“
- Mit trennbaren Partikelverben: „Die Friseurin schneidet die Haare ab.“

Im nächsten Schritt wird die Verbendstellung in einem Nebensatz eingeübt.

Die Kinder sitzen im Kreis, in der Mitte liegen Gegenstände oder Bilder aus dem Bilderbuch. Die Lehrperson deutet auf einen Gegenstand bzw. ein Bild und formuliert eine Frage und anschließend einen Satz mit „weil“.

„Warum weint das Baby?“ – „Das Baby weint, weil es Hunger hat. Das Baby weint, weil es Angst hat.“

„Warum bellt der Hund?“ – „Der Hund bellt, weil er das Haus bewacht.“

„Warum stolpert der Mann?“ – „Der Mann stolpert, weil er müde ist.“

Im Anschluss nehmen sich die Kinder einen Gegenstand bzw. ein Bild und formulieren einen Satz mit „weil“. Übungssätze mit anspruchsvolleren Konnektoren (obwohl, während ...) können diesen Schritt erweitern.

| | |
|-----------------------------------|---|
| <p>Varianten</p> | <p>Folgende Aufträge beziehen sich auf die Protagonist/innen aus dem Wimmelbild, die auf der hinteren Umschlagseite des Buches <i>Unser Zuhause</i> von Göbel/Knorr abgebildet sind:</p>  <p>Die Kinder erhalten in Kleingruppen oder in Partnerarbeit Bilder von den Protagonist/innen. Beispiele: Zuri & Jojo; Jochen, Sibel & Cem; Trude & Katze Umberto etc. (Kopiervorlage, siehe Anhang, S. 67).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler/innen überlegen sich Alter, Bewegungsart, was die literarische Figur gerne macht, isst, etc. Dazu erhalten sie Aufträge in Form von Bildern bzw. Wortkarten. Jedes Kind bekommt eine Namenskarte seiner Figur. - Die Schüler/innen bewegen sich als ihre Figur durch den Raum, bei „Stopp“ frieren die Figuren wieder ein. Nun überlegen sie sich einen Satz, den die Figur sich denkt oder den sie sagt. Die Kinder können sich auch nur Ausrufe des Erstaunens oder einzelne Wörter durch den Kopf gehen lassen. Die Lehrperson tippt ein Kind an, dieses spricht seinen Satz. Sollte dieser grammatikalisch falsch oder in einem Dialekt gesprochen werden, wiederholt die Lehrperson zustimmend diesen richtig („Ja, Siebel sagt ...“). - Die Aufträge können abgewandelt werden: Die Figur ist gut gelaunt, traurig, zornig, cool etc. |
| <p>Was trainiert die Methode?</p> | <p>Diese Übung kann als Vorarbeit auf jedes Buch/Bild übertragen werden: Das Ziel ist eine spielerische Rollenarbeit, Figuren werden bekannt gemacht. Die Förderung der Empathiefähigkeit und des Vorstellungsvermögens werden fokussiert. Schrittweise können bewusst Verbformen und Verbstellungen mit Handlungen gestisch angedeutet werden.</p> |

Aufbauende Schritte mit Fokus auf die Verbstellung

| Schritte | Aktivität | Vokabular | Sprachlicher Schwerpunkt |
|----------|---|--|--|
| 1. | Begriffe mit Bewegungen verbinden und dabei Nomen und Verben einführen. | | |
| 2. | Subjekt-Prädikat-Kongruenz herstellen. | Einfache Verben: Der Hund bellt. Der Mann stolpert. | S + P (Subjekt + Prädikat) |
| 3. | Verbklammer – Verb mit getrennt stehendem Prädikat | Trennbare Partikelverben: Die Friseurin schneidet die Haare ab. | S + P1 + O + P2 (Subjekt + Prädikat 1 + Objekt + Prädikat 2 = Verbklammer) |

| | | | |
|----|------------------------------|--|--|
| 4. | Verbindstellung im Nebensatz | Der Arzt kommt, weil der Bub hustet. Der Fuchs schaut, weil er neugierig ist. Die Dame hängt die Briefe auf, weil sie nass sind. | HS (Hauptsatz), weil + Nebensatz mit Verbindstellung |
| 5. | Verklammer – Zustandspassiv | Der Tisch ist gedeckt. Die Regale sind befüllt. Die Toilette ist besetzt. | Verklammer |

3.1.2 Ein Spaziergang im Bild – Fokus auf Konnektoren (produktiv)

Die Zeigefinger spazieren nebeneinander im Bild umher und erforschen es.



© Viktoria Buttler

| | |
|--|--|
| Kompetenzerwerb in Anlehnung an die BIST | Die Schüler/innen können <ul style="list-style-type: none"> - verstehend zuhören, - Situationen richtig einschätzen und sprachlich angemessen reagieren, - in aktiver Sprachverwendung einen altersadäquaten Wortschatz aufbauen bzw. festigen, - die Stimmführung zur Unterstützung sprachlicher Aussagen einsetzen. |
| Organisation / Material | Partnerarbeit |
| Beschreibung der Methode | Im Folgenden finden Sie zwei Übungen, die sowohl isoliert als auch aufbauend durchgeführt werden können: <p>Spaziergang 1</p> <p>Die Schüler/innen betrachten in Partnerarbeit das Wimmelbild und gehen mit ihren Fingern gemeinsam im Bild spazieren. Der Zeigefinger der Schreibhand erhält einen Klebepunkt. Trifft ein Finger auf einen Gegenstand, eine Person oder ein Tier, leiht das Kind dem Finger seine Stimme. Es macht entsprechende Geräusche, Laute oder Ausrufe. Der Finger trifft z. B. auf das Schweinchen („Oink, oink, grunz, grunz“), den Mann, der über die Gehsteigkante kippt („Oh nein, oh nein!“), die Kinder, welche im Geschäft in die Zuckerlgläser schauen („Mmmmh“) etc.</p> |

| | |
|----------------------------|--|
| Beschreibung der Methode | <p>Spaziergang 2</p> <p>Vom Geräusch zum kurzen Text: Die Finger spazieren ein zweites Mal im Bild umher. Trifft ein Finger auf einen Gegenstand, ein Tier oder einen Menschen, wird diese Abbildung benannt.</p> <p>In einem weiteren Schritt stellt die Lehrperson Suchaufgaben zu bestimmten Themen (z. B. Tiere, Sitzgelegenheiten, Spielsachen, Fahrzeuge, Berufe etc.). Die Finger spazieren ein weiteres Mal im Bild umher und nennen die Nomen. Eine Erweiterung auf ganze Sätze und kurze Texte ist möglich.⁷</p> |
| Varianten | <ul style="list-style-type: none"> - Ein Kind macht einen Laut, ein Geräusch oder nennt den Begriff, ohne auf ihn zu zeigen. Der Hörfinger muss das entsprechende Bild finden. - Die Lehrperson zeigt ein Bild, nennt Begriff und Oberbegriff, der Hörfinger sucht das Nomen im Bild. |
| Was trainiert die Methode? | <p>Spaziergang 1: Die Kinder lernen das Bild intensiv kennen, entdecken auch Kleinigkeiten, die in den Häusern und im Freien passieren. Das aktive Zuhören wird gefördert, ein Bezug zum Erfahrungswissen hergestellt, dem Bild eine Sprache gegeben.</p> <p>Spaziergang 2: Die Kinder festigen und erweitern den Wortschatz.</p> |
| Inklusiver Aspekt | Das Lesen von Bildern bzw. den Bildern eine Sprache zu geben, ermöglicht das individuelle Eingehen auf das Sprachvermögen der Kinder in der Partnerarbeit. |

Aufbauende Schritte mit Fokus auf Satzverbindungen

| Schritte | Aktivität | Vokabular | Sprachlicher Schwerpunkt |
|----------|--|---------------------------------|---|
| 1. | Personen, Tieren und Gegenständen eine Stimme geben. | sinngemäße Laute, Geräusche ... | |
| 2. | Personen, Tiere und Gegenstände werden benannt und erhalten eine Stimme. | siehe z. B. Thema „Tiere“ | Artikel + Nomen + Laut bzw. Geräusch |
| 3. | Bilden eines Satzes (S + P) | Artikel + Nomen + Verb | S + P: Der Hund bellt. |
| 4. | <p>Verbindung von zwei Hauptsätzen mit den Konnektoren „und“, „und dann“</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrperson erzählt, die Finger wandern. | Artikel + Nomen + Verb | <p>S + P und S + P:</p> <p>Der Hund bellt und der Fuchs schaut.</p> <p>Der Hund bellt und dann setzt er sich hin.</p> |

⁷ Ein Anybook-Reader ist ein digitales Hilfsmittel – eine Art sprechender Lesestift – mit Aufnahme- und Sprechfunktion. Mit Hilfe des Anybook-Readers können sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen Geräusche, Ausrufungen oder Sätze aufnehmen und diese sprachlichen Äußerungen anderen Kindern beim Lesen der Bilder zur Verfügung stellen.

| | | | |
|----|---|---------------------------------|---|
| 5. | <p>Verbindung von zwei Hauptsätzen mit den Konnektoren „aber“, „weil“, „obwohl“ ...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrperson erzählt, die Finger wandern. - Kind 1 bildet einen Satz; Kind 2 fragt: „Warum?“; Kind 1 vervollständigt den Satz: „..., weil ...“ - Kinder bilden häufig Sätze ohne Verbendstellung: „Die Katze schläft.“ – „Warum?“ – „Weil sie ist so müde.“ <p>Hinführung zu Schritt 6.</p> | weil warum | |
| 6. | <p>Verbindung von Hauptsatz und Nebensatz mit Verbendstellung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lehrperson erzählt, die Finger spazieren. | aber, oder, weil, obwohl ... | <p>HS, weil + Nebensatz mit Verbendstellung:</p> <p>Der Fuchs schaut, weil er neugierig ist.</p> <p>Die Ziege frisst, obwohl sie im Auto sitzt.</p> |

3.1.3 Standbild – Fokus auf mündliche Sprachhandlungskompetenz (produktiv)

In einem Standbild wird eine Situation – hier aus einem Bild – von Spielerinnen und Spielern ohne Bewegung dar- bzw. nachgestellt.



© Viktoria Buttler

| | |
|--|--|
| Kompetenzerwerb in Anlehnung an die BIST | Die Schüler/innen verfügen über Sprachkonventionen für unterschiedliche Sprechakte. |
| Organisation / Material | Gruppenarbeit: In Gruppen erarbeiten die Kinder ein Standbild, das auf einer freien Fläche, die als Bühne bezeichnet wird, den anderen vorgeführt wird. |
| Beschreibung der Methode | Die Schüler/innen finden sich in Vierergruppen zusammen und wählen einen Bildausschnitt, der eine Situation zeigt, in der 4 Personen miteinander in Kontakt sind. Die Gruppe klärt, worum es in der Situation geht und was die Figuren sprechen könnten. Dann verteilen sie die Rollen, üben die Haltung der Figuren, überlegen für jede Figur einen Satz (Wort, Geräusch) und vereinbaren die Reihenfolge der Sprecher/innen. |

| | |
|----------------------------|---|
| Beschreibung der Methode | Die Standbilder werden auf der „Bühne“ vorgeführt. Die Zuschauer/innen sollen danach den Bildausschnitt im Bild finden. Hierbei ist darauf zu achten, dass bei der Präsentation des Standbildes die Bilder nicht vor den Zusehenden liegen, sondern die Spielenden volle Aufmerksamkeit bekommen. Erst im Anschluss an die Präsentation werden die Bilder ausgelegt, der Ausschnitt gesucht und das Standbild noch einmal vorgeführt. |
| Varianten | <ul style="list-style-type: none"> - Die Bildausschnitte werden vorgegeben. - Alle bekommen denselben Bildausschnitt und die angebotenen Variationen werden reflektiert. |
| Was trainiert die Methode? | Der produktive und rezeptive Wortschatz wird unterstützt, ebenso werden Perspektivübernahme und Einfühlungsvermögen trainiert – auch sich vor anderen zu zeigen (präsentieren). Situationen werden aus dem Bild „gelesen“, interpretiert und mit Sprache belebt. Die Zuschauenden sehen ein lebendiges Bild, das sie in statischer Form bereits kennen. |
| Inklusiver Aspekt | Durch die Auswahl des Bildausschnittes und der Rolle kann individuell entschieden werden, welche Darstellungsformen gewählt werden. |

Aufbauende Schritte mit Fokus auf mündliche Sprachhandlungskompetenz

| Schritte | Aktivität | Vokabular | Sprachlicher Schwerpunkt |
|----------|---|--|---|
| 1. | Die Gruppe (max. 4 Kinder) diskutiert das ausgewählte Bild und überlegt die einfachen Aussagen. | Siehe die Wortlisten zu allen Themenbereichen im Anhang, S. 71-74. | Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter |
| 2. | Das Bild wird auf der Bühne nachgestellt, die Zuschauenden hören und schauen zu, suchen im Anschluss den Ausschnitt auf dem Wimmelbild. | | Kommunikation mittels Mimik und Gestik Einfache Äußerungen |
| 3. | Erneute Darstellung des Standbildes: Verknüpfung – Darstellung und bildliche Szene | | |

3.1.4 Guckloch – Fokus auf Wortschatz (rezeptiv)

Das Guckloch zeigt einen Bildausschnitt, der so genau beschrieben werden soll, dass ihn die Partnerin bzw. der Partner auf dem eigenen Bild findet.



© Veronika Sampl

| | |
|--|--|
| Kompetenzerwerb in Anlehnung an die BIST | Die Schüler/innen können <ul style="list-style-type: none"> - verstehend zuhören, - Sachinformationen an andere weitergeben, - verständlich sprechen und den adäquaten Wortschatz anwenden. |
| Organisation / Material | Plenum und Partnerarbeit / Wimmelbild und Gucklochkarte für jedes Kind (Vorlage im Anhang, S. 70) |
| Beschreibung der Methode | Zuerst regt die Lehrperson mit „Ich seh, ich seh was du nicht siehst“ die Kinder an, bestimmte Nomen im Bild zu finden – dabei wird das Nomen sprachlich weiter präzisiert: „Ich sehe einen Sessel, einen grünen Sessel, einen grünen Lehnstuhl“, oder: „Ich sehe eine Tasche, eine grüne Tasche, eine grüne Arzttasche!“ (vgl. „subordinierte Nomen“ im Anhang, S. 71-73). Die Kinder suchen entweder auf der eigenen Kopie oder im Team und zeigen mit dem Finger auf den Gegenstand, die Personen. Als Nächstes führen die Kinder im Team (Partnerarbeit oder Kleingruppe) abwechselnd die vorhergehende Übung durch. Zum Schluss sitzen die Kinder durch eine Schultasche o. ä. getrennt (kein Blickkontakt), jedes Kind hat ein eigenes Bild vor sich liegen. Ein Kind wählt mit seiner Gucklochkarte einen Bildausschnitt aus und beschreibt diesen so genau, dass das Partnerkind denselben Ausschnitt mit seiner Gucklochkarte finden kann. Anschließend werden die Ausschnitte verglichen und es folgt ein Wechsel. |
| Varianten | - Die Kinder arbeiten mit „Fernrohren“(leere Toilettenpapierrollen, leere Rollen von Haushaltspapier) und suchen das Bild nach ihren Lieblingsausschnitten ab. Diese Übung wird stehend durchgeführt, die Kopien kleben an der Wand. - Die Lehrperson gibt vor, einen Ausschnitt zu wählen, der mit besonderen Aussagen verbunden ist, z. B.: „Achtung, mein Abhörgerät ist vielleicht ein wenig kalt.“ Wer könnte das sagen? – Eine Form von Berufe- oder Personenraten wird hier initiiert. |
| Was trainiert die Methode? | Die Kinder verschaffen sich einen Überblick, fokussieren Details und können dekontextualisiert beschreiben. Das aktive Zuhören sowie die Aktivierung des aktiven und passiven Wortschatzes werden gefördert. |
| Inklusiver Aspekt | Durch die eigenständige Auswahl von Details bzw. des Bildausschnittes kann der Schwierigkeitsgrad variiert und selbst bestimmt werden. |

Aufbauende Schritte mit Fokus auf Satzverbindungen

| Schritte | Aktivität | Vokabular | Sprachlicher Schwerpunkt |
|----------|--|----------------------------------|---|
| 1. | Das Thema ist den Kindern bekannt. Lehrperson: „Ich seh, ich seh, ... einen Sessel (<i>Basisnomen</i>), einen grünen Sessel. Der Sessel steht im Friseurgeschäft. ... ist ein Lehnstuhl (<i>subordiniertes Nomen</i>), ist ein oranger Lehnstuhl.“ Weiterführung zu zweit. | Thema, z. B. „Sitzgelegenheiten“ | Nomen und Adjektiv (Basisbegriffe und subordinierte Nomen) |

| | | | |
|----|---|--|---|
| 2. | Lehrperson: „Ich seh, ich seh, ... etwas, das grün, hart, gepolstert ist, das man abwischen, rollen, ... kann“ Kinder suchen das entsprechende Bilddetail. | | Adjektive oder Verben (Farbe, Form, Beschaffenheit, Funktion ...) |
| 3. | Guckloch Kind A benennt und beschreibt eine Sitzgelegenheit. Kind B sucht den Ausschnitt. Es darf auch Fragen stellen. | | S + P + O |

3.1.5 Tableau – Fokus auf Subjekt / Objekt (produktiv)

Als Tableau wird ein Standbild bezeichnet, das sich Schritt für Schritt vor der ganzen Klasse aufbaut und entwickelt.



© Viktoria Buttler – Tableau „Im Garten“

| | |
|--|---|
| Kompetenzerwerb in Anlehnung an die BIST | Die Schüler/innen können ... - Situationen richtig einschätzen und sprachlich angemessen reagieren. - die Stimmführung zur Unterstützung sprachlicher Aussagen einsetzen. |
| Organisation / Material | Im Klassenraum wird eine freie Fläche, beispielsweise vor der Tafel, als Bühne bezeichnet. Die Kinder sitzen davor und schauen zu bzw. agieren im Tableau. |
| Beschreibung der Methode | Die im Wimmelbild abgebildeten Personen, Tiere oder Gegenstände werden nach folgender Spielweise dargestellt: Ein Kind betritt die „Bühne“ und sagt beispielsweise: „Ich bin ein Fotograf“, dazu nimmt es eine passende Körperhaltung ein. Ein zweites Kind positioniert sich und sagt beispielsweise: „Ich bin ein Kind“, dazu nimmt es ebenso eine passende Körperhaltung ein. Wenn eine Anzahl von 6 bis 8 Schüler/innen auf der „Bühne“ steht, werden sie von der Lehrperson aufgefordert, sich einen Satz (Wort oder Geräusch) zu überlegen, den die dargestellte Figur äußern könnte. Nach der Reihe werden die Figuren angetippt und sie sprechen ihren Satz (Wort oder Geräusch). |

| | |
|----------------------------|---|
| Beschreibung der Methode | <p>Im Anschluss werden die Figuren von den Zuschauer/innen im Bild gesucht.</p> <p>Varianten</p> <p>Es werden Vorgaben/ Einschränkungen gegeben, die im Tableau dargestellt werden sollen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Personen, männliche und weibliche, Kinder - Tiere - Gegenstände - Berufe - Einrichtungsgegenstände - Sitzgelegenheiten - Lebensmittel - Spielsachen - Fahrzeuge |
| Was trainiert die Methode? | Der produktive und rezeptive Wortschatz sowie Perspektivübernahme und Einfühlungsvermögen werden gefördert, sich vor anderen zu zeigen (präsentieren) wird ebenso trainiert. |
| Inklusiver Aspekt | Alle Kinder stellen die Gegenstände und Figuren individuell nach ihren Möglichkeiten und Fähigkeiten dar und handeln entsprechend ihrer individuellen Sprachhandlungskompetenz. |

Aufbauende Schritte mit Fokus auf Subjekt / Objekt

| Schritte | Aktivität | Vokabular | Sprachlicher Schwerpunkt |
|----------|--|--|---|
| 1. | Kind betritt die Bühne, nimmt eine passende Haltung ein und sagt: „Ich bin ...!“ | Siehe Wortlisten im Anhang z. B zum Thema „Berufe“ | „Ich bin ein Briefträger.“ (Gleichsetzungsnominativ) |
| 2. | Gedankensatz | | „Meine Briefträgertasche ist heute so schwer!“ (Subjekt) |
| 3. | Zuschauerin bzw. Zuschauer formuliert eine Aktivität, die vom Kind auf der Bühne dargestellt wird. | | „Der Briefträger öffnet die Tasche!“ (Akkusativobjekt) |
| 4. | Zuschauerin bzw. Zuschauer formuliert eine Aktivität, die von mehreren Kindern auf der Bühne dargestellt wird. | | „Der Briefträger bringt dem Arzt ein Paket.“ (Subjekt + Dativ- und Akkusativobjekt) |
| | Präpositionen | | <p>„Der Bauer stolpert über die Gehsteigkante.“</p> <p>„Der Fotograf steht vor dem Karussell.“</p> <p>„Der Briefträger stellt die Tasche auf den Tisch.“ (Subjekt + Akkusativobjekt + Präpositionalobjekt im 4. Fall)</p> |

3.1.6 Sprechblasen – Fokus auf schriftliche Sprachhandlungskompetenz (produktiv)



© Veronika Sampl



© Veronika Sampl

Sprechblasen sind vorgefertigte Bildelemente, die „sprechen“ können, also medial „schriftliche“ Aussagen enthalten. Sie sind eine Erweiterung des „Spaziergangs im Bild“ und des „Standbilds“.

| | |
|--|--|
| Kompetenzerwerb in Anlehnung an die BIST | Schüler/innen können <ul style="list-style-type: none"> - mitteilenswerte Inhalte verschriftlichen, - Texte, Wörter verständlich aufschreiben, - Texte auf Wirkung überprüfen. |
| Organisation / Material | Plenum, Partnerarbeit, Gruppenarbeit / Sprechblasen-Post-it, ev. Anlauttabelle |
| Beschreibung der Methode | Die Schüler/innen überlegen, welche Aussagen die Personen/Tiere im Bild in einer Szene tätigen könnten, beschriften Post-its und kleben sie an die richtige Stelle. Beispiele : „Hä ... mh.“ (Mann, der über den Zebrastreifen geht) „Ah, hoffentlich bist du bald gesund!“ (Arzt zum kranken Kind) |
| Varianten | <ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler/innen kleben mit Text gefüllte Sprechblasen an die Tafel, anschließend werden diese von anderen „gepflückt“ und an eine passende Stelle in ihrem Bild geklebt. - Das Bild wird vergrößert (Beamer o. ä) und die Sprechblasen der Schüler/innen werden auf diesem gesammelt, anschließend gelesen und/oder szenisch dargestellt. <p>Beide Übungen werden im Plenum durchgeführt.</p> |
| Was trainiert die Methode? | Die Wortanalyse wird unterstützt, auch ein erstes Anwenden von lauttreuem Schreiben ist gegeben. Das Schreiben mit der Anlauttabelle und das Reflektieren der Wortschreibung werden angeregt. Die Kinder finden adressatengerechte und situationsangemessene Formulierungen. |
| Inklusiver Aspekt | Die Kinder verschriften auf der jeweiligen Entwicklungsstufe. Sie zeichnen, schreiben einzelne Buchstaben bis hin zur lauttreuen und orthographisch korrekten Schreibung. Es besteht aber auch die Möglichkeit, sich eine Schreibhand, z. B. von der Lehrerin, auszuborgen. |

Aufbauende Schritte mit Fokus auf die schriftliche Nachahmung mündlicher Äußerungen

| Schritte | Aktivität | Vokabular | Sprachlicher Schwerpunkt |
|----------|---|--|--------------------------|
| 1. | Personen, Dingen und Tieren eine Aussage zuschreiben. | Ausrufungen („Oh, ah ...“) | Direkte Rede |
| 2. | Festhalten von Aussagen durch Schriftlichkeit | Sinngemäße Geräusche | |
| 3. | | Nomen, Ausrufungen: „Hallo!“ | |
| | | Sätze: „Ich bin Bello.“ „Das ist aber heiß!“ | |

3.1.7 Szenen – Fokus auf mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenz

Im szenischen Spiel werden Situationen mit Bewegung und Sprache „szenisch“ dargestellt.



© Viktoria Buttler

| | |
|--------------------------------------|--|
| Kompetenzen in Anlehnung an die BIST | Die Schüler/innen können <ul style="list-style-type: none"> - Situationen richtig einschätzen und sprachlich angemessen reagieren, - Gestik, Mimik und Stimmführung zur Unterstützung sprachlicher Aussagen einsetzen, - anderen verstehend zuhören und situationsadäquat reagieren. |
| Organisation / Material | In Gruppen werden Szenen vorbereitet und auf einer freien Fläche („Bühne“) präsentiert. |
| Beschreibung der Methode | Wie bei der Methode „Standbild“ (vgl. S. 24) suchen sich die Schüler/innen in Gruppen einen Bildausschnitt aus, mit dem sie arbeiten wollen. Ausgehend von einem Bildausschnitt wird eine bewegte Szene mit Handlung und Dialogen in der Gruppe erarbeitet. Die Szenen werden auf der „Bühne“ vorgeführt. Die Zuschauer/innen sollen danach den Bildausschnitt im Bild finden. (Hierbei ist darauf zu achten, dass bei der Präsentation der Szene die Bilder nicht vor den Zusehenden liegen, sondern die Spielenden volle Aufmerksamkeit bekommen. Im Anschluss wird der Ausschnitt gesucht und das Standbild noch einmal vorgeführt.) Die Lehrperson fasst die Szene erzählend gemeinsam mit den Kindern zusammen und unterstützt mit positiver Korrektur. |

| | |
|----------------------------|--|
| Varianten | <p>Die folgenden Übungen können vor oder nach der oben beschriebenen Methode durchgeführt werden.</p> <p>Der Bildausschnitt wird als Standbild dargestellt und ist der Ausgangspunkt für die Szene, die danach gespielt wird.</p> <p>Der Bildausschnitt ist der Endpunkt der Szene und wird als Standbild am Ende der Szene dargestellt (angehalten).</p> <p>Der Text wird als Dialog niedergeschrieben. Dieser Dialog, der einen ganz bestimmten Ausschnitt darstellt, wird im Bild gesucht und das Standbild noch einmal vorgeführt.</p> |
| Was trainiert die Methode? | Diese Methode trainiert produktiv und rezeptiv den Wortschatz, Perspektivübernahme und Einfühlungsvermögen ebenso wie sich vor anderen zu zeigen (präsentieren). Es werden Situationen aus dem Bild „gelesen“, interpretiert und mit Dialogen belebt. |
| Inklusiver Aspekt | <p>Jedes Kind übernimmt eine Rolle und gestaltet diese nach individuellen Möglichkeiten.</p> <p>Aufbauende Schritte mit dem Fokus auf mündliche und schriftliche Sprachhandlungskompetenz.</p> |

| Schritte | Aktivität | Vokabular | Sprachlicher Schwerpunkt |
|----------|--|--|--|
| 1. | Jede Gruppe (max. 4 Kinder) diskutiert die Situation des ausgewählten Bildausschnittes. | Siehe Wortlisten zu allen Themenbereichen im Anhang, S. 71-74. | Gespräche mit erzählendem und beschreibendem Charakter |
| 2. | Probieren der Szene | | Kommunikation mittels Mimik, Gestik und Sprache |
| 3. | Die Szene wird auf der Bühne nachgestellt, die Zusehenden hören und schauen zu, suchen im Anschluss den Ausschnitt auf dem Wimmelbild. | | Verstehen der szenischen Darstellung |
| 4. | Erneute szenische Darstellung | | Kommunikation mittels Mimik, Gestik und Sprache |
| 5. | Verknüpfung – Darstellung – bildliche Szene | | Bilder lesen |

Die nächsten Praxisbeispiele in Kapitel 3.2 und 3.3. sind ähnlich strukturiert. Sie bieten zu jedem Praxisbeispiel einen Überblick, der die betroffenen Kompetenzbereiche des Deutschunterrichts und die relevanten sprachlichen Aspekte aufzeigt.

3.2

Kunst braucht Sprache: Sprachbildung im fächerübergreifenden Unterricht

Sprachbildung findet grundsätzlich in allen Fächern statt. Im Folgenden wird der Fokus der sprachbildenden Potenziale auf einen **fächerübergreifenden Unterricht** zwischen den Fächern „**Bildnerische Erziehung**“ und „**Deutsch**“ gelegt, da gerade in der Verknüpfung der beiden Gegenstände der zentrale Aspekt der Versprachlichung von Sachverhalten und die Verwendung von fachsprachlichen Elementen – im Besonderen die Verwendung von Nomen und Adjektiven – den bildungssprachlichen Anforderungen entspricht (Gutzmann, 2016, S. 4).

Unterrichtsvorhaben, die an der Nahtstelle von sprachlichem und ästhetischem Lernen angesiedelt sind, machen deutlich, dass durch die Förderung der sprachlichen Kompetenzen auch das fachliche Lernen profitiert, dass sprachliches Lernen immer stattfindet und mit einem thematischen Fokus an Qualität gewinnt (Kleinschmidt-Bräutigam, 2016, S. 1). Etwas beschreiben, erklären, vergleichen, untersuchen oder über etwas berichten können (vgl. die Kompetenzen in den BIST D4) sind im Rahmen der Arbeit, die sich mit Bildbeschreibung, Materialauswahl und Reflexion zu eigenen Arbeiten und den Arbeiten aus der Kunst beschäftigen, unerlässlich.

Die formale und inhaltliche Betrachtung von Bildern in unterschiedlichen Kontexten braucht eine Sprache, die differenziert Strukturen, Farben, Formen, Qualitäten, Symmetrien und Muster beschreiben und diese damit auf der sprachlichen Ebene bewusst machen kann (Gisbertz-Künster, 2015, S. 32).

Im Lehrplan der Volksschule findet sich im Pflichtgegenstand „Bildnerische Erziehung“ dieser Hinweis klar umschrieben wieder. Vielfältige Lernchancen, das Formulieren der eigenen Wahrnehmung und der persönlichen Eindrücke, das Erkennen von Zusammenhängen von bildnerischen Sachverhalten und deren emotionalen Wirkungen und die Akzeptanz gegenüber anderen Auffassungen erfordern sprachliche Äußerungen (Wolf, 2011, S. 179). Im Weiteren fördern gerade das Entwickeln von Geschichten zu bildnerischen Anlässen und das Beschreiben von Gefühlen und Erfahrungen, die Wechselwirkung von sprachlichen Äußerungen zu den Bildern und Geschichten sowie zu künstlerisch-ästhetischen Fertigkeiten, die im Handeln angewandt werden (Aissen-Crewitt, 2007, S. 20).

Für den aktuellen fächerübergreifenden Unterricht gilt, die Bedeutung und die Möglichkeiten sprachlichen Handelns für die Arbeit in künstlerischen Kontexten zu ermöglichen. Folgende Aspekte sind zentral für das Fach „Bildnerische Erziehung“ aber auch für den Deutschunterricht:

- Eindrücke und Elemente von Bildern erkennen und versprachlichen,
- präsentieren, diskutieren, reflektieren und inszenieren.

Sprache im Kontext „Kunst“ zu erleben und anzuwenden, wird über die folgenden exemplarischen Beispiele dargestellt. Die auf den Seiten 19-31 beschriebenen Methoden „Spaziergang im Bild“, „Stop and Go“, „Guckloch“, „Tableau“, „Sprechblasen“ und „Szenen“ lassen sich speziell bei wimmelbildartigen und imaginationsfördernden Kunstwerken sehr gut anwenden, da Kinder in einer Bilderwelt aufwachsen. Die Entwicklung des Bildverständnisses ist entscheidend geprägt von den Erfahrungen, die die Kinder im Umgang mit den Bildern sammeln können. Die Möglichkeit, Bilder zu betrachten, mit anderen über Bilder zu sprechen und damit auch Bilder zu zeichnen, braucht eine intensive Auseinandersetzung mit Bildern aus Alltag und Kunst (Uhlig, 2016, S. 70).

Im Folgenden werden die bildnerischen Vorgangsweisen für die Gestaltung verkürzt dargestellt, da es sich hier in erster Linie um den sprachlichen Ansatz handelt. Die anzustrebenden Ziele und die zu erwerbenden Kompetenzen beziehen sich auf fächerübergreifende Möglichkeiten für den Deutschunterricht und werden nicht explizit als BE-Kompetenzen beschrieben, sondern in den Tabellen erwähnt. Die angeführ-

ten Unterrichtsimpulse sind auf viele Beispiele⁸ aus der Kunst und aus ausgewählten Bilderbüchern⁹ übertragbar und sehen sich als fächerübergreifende Impulse, um im Besonderen Sprache immer und überall einfach anzuwenden.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick der vorgestellten Praxisbeispiele in diesem Kapitel:

| Sprachdidaktischer Schwerpunkt | Kompetenzbereiche | Sprachlicher Fokus | Methode |
|--|------------------------|---|---|
| Jean Miró: „Karneval des Harlekins“ | HSR, SPB, LE, VT | Wortschatz, mündliche Sprachhandlungskompetenz, schriftl. Sprachhandlungskompetenz, Präpositionen | Stop and Go Sprechblasen Szenen Tableau Spaziergang im Bild |
| Ludwig Kirchner: „Davos im Winter“ | HSR, VT | Verbstellung mündliche Sprachhandlungskompetenz, schriftl. Präpositionen | Stop and Go Sprechblasen Szenen Tableau Spaziergang im Bild |
| Maurice Sendak: <i>Wo die wilden Kerle wohnen</i> | HSR, SPB, LE, VT | Wortschatz, mündliche Sprachhandlungskompetenz, schriftl. Sprachhandlungskompetenz | Stop and Go Sprechblasen Szenen Tableau |
| Drei-Dinge-Domino | HSR, SPB, VT | Wortschatz, Verbstellung, mündliche Sprachhandlungskompetenz, schriftliche Sprachhandlungskompetenz | Stop and Go Sprechblasen Szenen Tableau Spaziergang im Bild |

HSR = Hören, Sprechen und Miteinander Reden; SPB = Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung; LE = Lesen – Umgang mit Texten und Medien; VT = Verfassen von Texten

3.2.1 Jean Miró: „Karneval des Harlekins“

Das Bild „Karneval des Harlekins“ des spanischen Künstlers Jean Miró eignet sich aufgrund seines Wimmelbildcharakters besonders für die Methoden, die im Zuge dieser Publikation beschrieben werden.

Unterschiedliche Formen und phantastische Figuren treffen sich, abstrakte und konkrete Situationen werden in einem Bild dargestellt, Wortkreationen können den Bildkreationen/Bildelementen folgen.

Jean Miró: Karneval des Harlekins (1924/25)

Öl auf Leinwand 66 × 90,5 cm

Albright-Knox Art Gallery, Buffalo, New York.

Link zum Bild: https://en.wikipedia.org/wiki/File:The_Harlequin%27s_Carnival.jpg

Aus Copyright-Gründen hier keine Abbildung möglich.

8 Z. B. Jean Miro, Breughel H., Tony Cragg.

9 Z. B. Die große Wörterfabrik, Mamas Handtasche.

| | | |
|--|---|---|
| Kompetenzbereiche | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Lesen“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ | |
| Kompetenzen BE und Deutsch | | |
| Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären, Gestalten | | |
| Bildungssprachlicher Aspekt | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz (Adjektive, Nomen) | <input checked="" type="checkbox"/> Präpositionen | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input checked="" type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input checked="" type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz | |
| Methoden | | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Stop and Go | <input checked="" type="checkbox"/> Tableau | <input checked="" type="checkbox"/> Sprechblasen |
| <input checked="" type="checkbox"/> Spaziergang im Bild | <input checked="" type="checkbox"/> Szenen | |

Organisation / Material:

- Kopien des Bildes in Klassenstärke
- Folie für die Projektion oder Bilddatei für Beamer
- großes Tuch
- Gegenstände, die mit den Elementen im Bild assoziiert werden können
- Gucklochkarten in Gruppenstärke
- Sprechblasen
- Zeichenpapier A5 oder A6
- Wachsmalkreiden
- Scheren

Methode(n) und Impulse:

Vorbereitende Übung:

Um den Kindern das Erkennen der Formen im Bild zu erleichtern, werden Formen getastet, die sich im Bild wiederfinden. Hier kann über gezielte Fragen beim Tastvorgang das passende Vokabular angeregt und für die beschreibenden Übungen erarbeitet werden. Unter einem großen Tuch sind unterschiedliche Gegenstände/Tastmaterialien versteckt, die mit den Formen, die im Bild vorkommen, in Verbindung gebracht werden können: Zylinder, Ball, Kegel, Ohr (Anschauungsmaterial aus dem Sachunterricht), Spielzeuggitarre, gebogener Draht, Dreiecke, Kreise ...

Die Kinder tasten nun der Reihe nach, oder in beliebiger Reihenfolge, und benennen Form oder Gegenstand. Im Anschluss an diese Übung werden die Kopien des Bildes ausgeteilt und sprachliche Konventionen trainiert.

Spaziergang im Bild:

Das Wiederfinden der getasteten Gegenstände ermöglicht eine Verknüpfung zwischen Begriff und Bild. Genaues Schauen und Identifizieren des gefundenen Gegenstandes, der möglicherweise getastet wurde, ermöglichen ein intensiveres Erinnern, Sprache trifft sinnliche Erfahrung.

Was ist im Bild noch zu finden? Was war nicht unter dem Tuch? Was haben wir nicht getastet? Wie könnte sich diese oder jene Form anfühlen?

Stop and Go:

Farben, Formen und fantastische Figuren bewegen sich anders als Dinge und Figuren auf einem klassischen Wimmelbild. Auch die Gedankensätze/Aussagen werden anders sein.

„Hui, ha ha – ich bin der Mirokel, der Zapperdockel.“ – Aussprüche wie diese finden sich in Josef Guggenmos' Buch zum Karneval des Harlekins (Miro, Guggenmos, 1981).

Guckloch:

Hier machen sich in jedem Fall die vorhergehende Tastübung und die damit verbundene Wortschatzarbeit bezahlt. Auf dem Bild von Miró finden sich Figuren/Szenen/Ausschnitte, die nicht ganz einfach zu beschreiben sind. Die Beschreibung aller konkreten Dinge, die zu finden sind, ist einfacher als die Beschreibung der abstrakten. Die Bildausschnitte werden wieder im Team mit Gucklochkarte gesucht. Nach dem Beschreiben eines Ausschnittes findet ein Wechsel statt oder Bildausschnitte werden im Plenum beschrieben und gesucht.

Tableau:

Da die Personen und Dinge in diesem Bild besonders sind, brauchen sie auch besondere Namen bzw. Wortkreationen. Bevor die Kinder die Bühne betreten, erhalten sie den Auftrag, sich zu überlegen, welchen Namen das Ding, die Kreatur haben könnte. Seltsame Positionen lassen sich so leichter einnehmen. Jetzt wird die Übung durchgeführt wie beschrieben (S. 27). Beim Antippen hört man die seltsamen Namen/Personen und deren Geräusche.

Bevor die Sprechblasen zum Einsatz kommen, sollte die bildnerische Gestaltungsphase stattfinden.

Sprechblasen:

Die Lehrperson erklärt den Kindern, dass die Party beginnt und die Gäste sich vorstellen, mit Aussagen wie z. B.: „Ich bin Wackelei, die bunte Partyfee, der wilde Rudikus!“

Die Kinder befüllen die vorbereiteten Sprechblasen mit Ausrufungen, Namen oder kurzen Aussagen, wie z. B.: „Ich zaubere die verrücktesten Luftballons!“, je nach Sprachkreativität und Sprachvermögen des Kindes. Die Aussagen können für die Szenen gelesen, gesprochen und gespielt werden. Die Sprechblasen werden in der Projektion zu den neuen, selbst gestalteten Figuren geklebt.



© Viktoria Buttler –
Sprechende Figuren rund um Mirós Bild

Szenen:

Über das an die Wand projizierte Bild und die angeklebten Sprechblasen entwickeln sich mögliche Szenen, die durch Impulse der Lehrperson gespielt werden. Begrüßungen und kurze Dialoge finden statt. Zur Untermalung kann Musik gespielt werden.

Bildnerisches Gestalten:

- Im Gespräch mit den Kindern und auf die Frage nach einem möglichen Titel für das Bild ergeben sich häufig Annäherungen an den tatsächlichen Titel. Da auf dieser Party, diesem Karneval, auf diesem Faschingsfest, noch wenige Gäste zu sehen sind, soll jedes Kind einen weiteren Gast zeichnen, der zu der Faschingsparty passt.
- Geschwungene Formen, lange, kurze, runde Elemente sind auch für junge Kinder bewältigbar. Die Konturen der Figuren sollen fest gezeichnet und im Anschluss so gut als möglich ausgeschnitten werden.
- Jetzt kann die Party beginnen. Davor brauchen sie aber noch einen lustigen Namen.
- Die Figuren werden nun um und in die Projektion hineingeklebt (Malerkrepp) bzw. um eine Kopie gruppiert.
- Jetzt tritt die von den Kindern gestaltete Figur auf und nimmt am Fest teil. Sie stellt sich namentlich vor und kann in der Erweiterung auch noch sagen, was sie oder er gut kann.
- Erweiterungen zu Künstler und Werk sind jederzeit möglich.

Fokus auf Bildnerische Erziehung – Fachsprache für den Lehrer/die Lehrerin:

Formen, Farben, Qualitäten, abstrakt, konkret, Malerei, Surrealismus.

3.2.2 Ludwig Kirchner: „Davos im Winter“

Dieses Bild des Künstlers eignet sich aufgrund seiner unterschiedlichen Strukturen und Bildelemente (Landschaft mit Natur und Gebäuden, Jahreszeit) für die Methoden, die in dieser Publikation beschrieben werden. Personen und Tiere sind nicht im Bild zu sehen. Die Schüler/innen werden dazu angeregt, die unsichtbaren Bewohner/innen hörbar bzw. in der späteren Gestaltung sichtbar werden zu lassen.



Ludwig Kirchner, „Davos im Winter“ (1923)

Quelle: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/00/Kirchner_-_Davos_im_Schnee.jpg

Kompetenzbereiche

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ | |

Kompetenzen BE und Deutsch

Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären, Gestalten, Reflektieren

Bildungssprachlicher Aspekt

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input checked="" type="checkbox"/> Präpositionen, Adjektive |
| <input checked="" type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input checked="" type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input checked="" type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Methoden

- | | |
|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> Stop and Go | <input checked="" type="checkbox"/> Tableau |
| <input checked="" type="checkbox"/> Sprechblasen | <input checked="" type="checkbox"/> Spaziergang im Bild |
| <input checked="" type="checkbox"/> Szenen | <input type="checkbox"/> Guckloch |

Organisation / Material

- große Kopie des Bildes (siehe Anhang, S. 69)
- kleine Kopie des Bildes (A5) – in Klassenstärke (Arbeit im Team)
- Bild für die Projektion
- Gegenstände, die mit den Elementen im Bild assoziiert werden können (Winter, Dorf,.. siehe Foto)
- Sprechblasen
- Kopien, schwarz-weiß in Klassenstärke, A3
- Ölkreiden oder Wasserfarben
- Scheren, Kleber
- Sprechblasen Post-its klein
- kleine Papierformate für die Zeichnungen von Tieren und Personen

Methode(n) und Impulse

Vorbereitende Übung:

Als Einstieg eignet sich ein „besonderer“ Korb, der mit Alltagsgegenständen zur Thematik „Winterzeit“, z. B. „Schifahren“, gefüllt ist, um Assoziationen zum Bild herzustellen. Über die präsentierten Gegenstände wird sowohl in das Bild als auch in eine Jahreszeit bzw. in mögliche Geschehnisse rund um das Bild geführt. Vokabular für die beschreibenden Übungen wird hier bereits erarbeitet.

Im Korb befinden sich Gegenstände, die mit der Winterlandschaft des Künstlers zu tun haben könnten (*Chinese Bag* – museumspädagogische Methode), z. B. Handschuhe, Schibrille, Sonnencreme, Bilder von Schiern, Postkarte mit winterlichem Motiv. Die Kinder sitzen im Kreis mit Blick auf die Kopie des Bildes. Einzelne Kinder wählen einen Gegenstand und legen ihn in oder rund um das große Bild. Sie benennen den Gegenstand und begründen, warum sie diesen gewählt haben.

Im Bild finden sich keine Dinge, Personen und Tiere. Die Kinder werden angeregt, jene Elemente zu zeichnen, die der Künstler „vergessen“ hat.

■ **Spaziergang im Bild:**

Das Erkunden der Landschaft steht beim Spaziergang im Zentrum. Das Hinauf und Hinunter, das Erkunden von Wegen, die nicht direkt sichtbar sind. Die Lehrperson regt die Kinder an, die nicht gemalten Dinge und Personen hinter dem Berg, hinter der Kirche, zwischen den Häusern zu erfinden, da diese vom Künstler nicht gemalt worden sind. Hier findet ein Spaziergang statt, der mit dem Unsichtbaren arbeitet.

■ **Stop and Go:**

Die im Spaziergang entdeckten Personen, Tiere und Dinge bewegen sich jetzt, kommen zwischen Formen und Farben, Strukturen und Häusern hervor.

Der Bauer rodeln von der Alm ins Dorf, die Tourist/innen gehen nach dem Schifahren einkaufen, ein Hund pinkelt ans Eck der Kirche ...

■ **Guckloch:**

Auf diesem Bild finden sich Szenen/Ausschnitte, die nicht ganz einfach zu beschreiben sind, da keine Personen und Tiere zu sehen sind. Die Kinder legen die gezeichneten Figuren, Tiere und Dinge neben das Bild. Die Lehrperson fragt nun, wo sich die Katze, der Mann etc. im Bild befindet. Hier finden die bereits geübten Präpositionen aus den vorhergehenden Übungen Anwendung. Oben und unten, zwischen, hinter, neben, über ... werden ins Zentrum gerückt. Die Kinder können die fiktiven Personen, Dinge und Tiere auch genauer beschreiben.

■ **Tableau:**

Ein Kind wählt eine Position im Bild, die anderen Kinder stellen sich dazu, halten die Position und werden wieder angetippt, um zu sprechen, zu tönen, ein Geräusch zu erzeugen. Hier können bereits unsichtbare Personen und Tiere mit ihren Aussagen eingebaut werden.

■ **Sprechblase:**

Zu den Orten im Bild, an dem die fiktiven Personen stehen, gesellen sich nun Sprechblasen, in denen Sätze und Ausrufungen, die zum Bildausschnitt passen oder die den Kindern einfallen, festgehalten werden. In den Sprechblasen können jetzt auch Aussagen stehen, die der Tourist, der Pfarrer, die Lehrerin sagen, um bei den Szenen damit weiter zu arbeiten.

Szenen:

Die „Situationen“ sprechen jetzt und es kann geraten werden, wer miteinander spricht. Auch Farben und Teile der Landschaft können miteinander sprechen.

Ausgewählte Alltagsgegenstände (zu einem Winterbild passend) werden neben und in das Bild gelegt. In den Sprechblasen stehen Aussagen von Gegenständen, Teilen der Landschaft oder gezeichneten Personen (kleine Skizzen werden in das Bild gelegt) im Bild. Die Gegenstände „sagen“, was sie sind und wofür sie verwendet werden.



© Viktoria Buttler

Bildnerisches Gestalten:

Eine Landschaft wird lebendig.

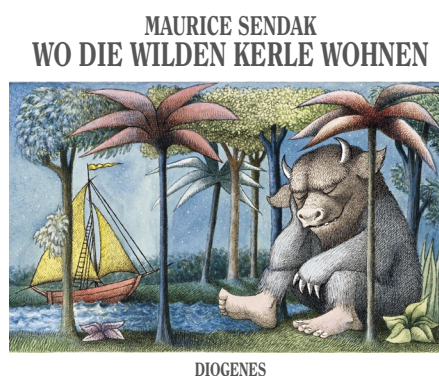
- Die Kopien werden mit Ölkreiden/Wasserfarben in einer ähnlichen oder freien Farbigkeit bemalt.
- Die Kinder zeichnen (auf kleine Formate) Menschen und Tiere, die im Bild vorkommen könnten und schneiden diese im Anschluss aus.
- Die erfundenen Bewohner/innen des Dorfes/der Landschaft werden in das Bild gelegt bzw. geklebt.
- Jetzt kommen die vorbereiteten Sprechblasen zum Einsatz. Was sagen, tönen die Menschen und Tiere in dieser Landschaft?
- Erweiterungen zu Künstler und Werk sind jederzeit möglich.

Fokus auf Bildnerische Erziehung – Fachsprache für den Lehrer/die Lehrerin:

Winterlandschaft, Malerei, Emotionen, Stimmung, Unsichtbares.

3.2.3 Maurice Sendak: *Wo die wilden Kerle wohnen*

Dieser Bilderbuchklassiker eignet sich in vielerlei Hinsicht für die gestalterische und die sprachliche Ausarbeitung in der fächerübergreifenden Arbeit. Lösungen für unterschiedliche Probleme im Traum zu suchen, zu finden und mit den Kindern sprachlich wie gestalterisch zu bearbeiten, ist spannend. Die Illustrationen im Buch regen an, mit eingeschränkter Farbpalette (Grauwerten – Grafitstiften), d. h. mit grafischen Mitteln, zu arbeiten.



Maurice Sendak, *Wo die wilden Kerle wohnen*, Diogenes, 2013, 4. Aufl.

Kompetenzbereiche

- | | | |
|---|--|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Lesen“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ | |

Kompetenzen BE und Deutsch

Wahrnehmen, Beschreiben, Erklären, Gestalten, Reflektieren

Bildungssprachlicher Aspekt

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz, Adjektive | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt |
| <input type="checkbox"/> Konnektoren | <input checked="" type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz |
| <input checked="" type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz | |

Methoden

- | | |
|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Stop and Go | <input checked="" type="checkbox"/> Tableau |
| <input checked="" type="checkbox"/> Sprechblasen | <input type="checkbox"/> Spaziergang im Bild |
| <input checked="" type="checkbox"/> Szenen | <input type="checkbox"/> Guckloch |

Organisation / Material

- große Kopie oder Projektion einer schlüssigen Szene aus dem Bilderbuch, z. B. S. 6-7
- Sprechblasen
- Bildnerisches Gestalten
- Kopierpapier
- Grafitstifte unterschiedlicher Stärken und Größen
- raue Oberflächen, Materialien, die abgerieben werden können
- Scheren, Kleber
- Sprechblasen klein
- A3-Zeichenpapier

Methode(n) und Impulse

Hier ist der bildnerische Teil vor dem sprachlichen Teil durchzuführen.

Vorbereitende Übung:

Das Bilderbuch wird bis zur ersten Begegnung mit den wilden Kerlen vorgelesen (S. 17-18). Die wilden Kerle werden beschrieben, aber nicht gezeigt, auch der Einband soll verhüllt sein.

Impulsfragen:

- „Wer wohnt auf der Insel?“
- „Wie sehen die Bewohner/innen aus?“
- „Wie stellt ihr euch einen wilden Kerl vor?“
- „Wie sehen seine Frisur, Fingernägel, Zähne aus?“
- „Was können wilde Kerle besonders gut?“ (z. B. brüllen, Zähne und Krallen zeigen)

Bildnerisches Gestalten:

- Unterschiedliche raue und glatte Dinge fühlen, die in einer Tastschachtel angeboten werden (z. B. Schmirgelpapiere, Naturmaterialien, unterschiedliche Oberflächen ...)
- Die Unterscheidung ist notwendig, da die Kinder im Anschluss Flächen als rau oder glatt für die Abriebtechnik/Frottage identifizieren müssen.
- Die Kinder suchen in der Klasse Oberflächen, die sie abreiben können (z. B. Bodenelemente, Unterseite von Hausschuhen, Materialien, die die Lehrperson zur Verfügung stellt ...) und sammeln viele unterschiedliche Abriebe auf mehreren A4 Kopierblättern.
- Alle erzeugten Materialien werden von den Kindern einzeln oder im Team gesammelt, sie gestalten mit den Abrieben wilde Kerle (A3 oder A4) in Collagetechnik (siehe Foto unten).
- Schneiden und Reißen ist erlaubt.
- Tipp: Zähne und Krallen nicht vergessen
- Die fertigen Zeichnungen werden aufgelegt während das Bilderbuch weiter vorgelesen wird.

Die „Wilden Kerle“ sind nun fertig und liegen am Boden. Die Kinder stehen im Kreis.

Fokus auf Bildnerische Erziehung – Fachsprache für den Lehrer/ die Lehrerin:

Das Bilderbuch, die Illustration, die Mimik, die Gestik, der Traum.

■ Stop and Go:

Die Kinder bewegen sich mit der Lehrerin bzw. dem Lehrer gemeinsam wie wilde Kerle, zeigen ihre Krallen und Zähne und stapfen wild durch die Klasse. Bei „Stopp“ frieren alle ein. Jetzt bewegen sich die wilden Kerle wie wilde Katzen, Hunde, Buben, Mädchen, zeigen auch hier die Krallen und Zähne etc. Unterschiede werden erkennbar sein und sind gewollt.



© Viktoria Buttler –
Ein wilder Kerl,
von Schüler/innen gemacht

■ **Tableau:**

(Projektion des Bildes von S. 6 und 7 im Bilderbuch)

Ein Kind wählt eine Position im Bild, die anderen Kinder stellen sich dazu. Hier geht es darum, den Transfer aus der vorhergehenden Übung in ein verändertes Sprechen, in ein „Geräuschemachen“ zu wagen. Wie brüllt dieser wilde Kerl, diese wilde Figur? Sanfter oder noch lauter?

■ **Sprechblasen:**

Zu den wilden Kerlen kommen nun auf dem selbst gestalteten Bild Sprechblasen hinzu, in die Sätze und Ausrufungen, die zum eigenen Bild passen, geschrieben werden.

■ **Szenen:**

Das Buch wird nun mit Unterbrechungen vorgelesen. Einige Bilder aus dem Buch bieten sich für ein Nachspielen an. Imaginäre Figuren wie der Vater, die Mutter, die nicht sichtbar sind, können in den Szenen vorkommen.

3.2.4 Drei-Dinge-Domino – Variante nach Dietmut Schilling

(Schilling 2005, S. 11f.)

Die folgende Übung hat sich in unterschiedlichsten Schulstufen sowohl für gestalterische wie auch sprachliche Arbeit sehr bewährt und könnte im Zusammenhang mit Bildern von Toni Cragg (*1949) bearbeitet werden.



© Viktoria Buttler – Drei-Dinge-Domino

Kompetenzbereiche

- | | | |
|--|--|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> „Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ |
| <input type="checkbox"/> „Lesen“ | | <input checked="" type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |

Kompetenzen BE und D: Wahrnehmen, Erklären, Begründen

Bildungssprachlicher Aspekt

- | | | |
|---|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen, Wortkreationen, Qualitäten, Funktionen) | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren | <input checked="" type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz |
| <input checked="" type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz | | |

Organisation / Material

Sitzkreis / großes, weißes Tuch in der Mitte des Sitzkreises

Struktur des Dominospiels – waagrecht, senkrecht, links, rechts, oben, unten

Methode(n) und Impulse

Jedes Kind sucht sich drei unterschiedliche Dinge aus der Schultasche und nimmt diese drei ausgewählten Dinge mit in den Sitzkreis. Alle Kinder sitzen so, dass sie auf die „Spielfläche“ sehen können. Nun beginnt ein Kind (jüngstes Kind, Kind mit A ...), ein Ding in die Mitte zu legen. Die Nachbarin/der Nachbar rechts oder links legt jetzt ein weiteres Material an, das entweder in der Form, der Farbe, der Funktion (Spitzer) oder in der Erweiterung der Funktion (Federpennal, Stift, der gespitzt werden kann) dazu passt. Jedes darauffolgende Kind kann nun an jeder Stelle des Dominos anlegen.

Jedes Kind kommt mit seinem ersten Gegenstand an die Reihe. Danach gibt es eine zweite und eine dritte Runde, bis alle Gegenstände auf dem „Spielfeld“ liegen. Wenn nicht verstanden wird, warum der Gegenstand an einer bestimmten Stelle angelegt wird, kann jeder Mitspieler/jede Mitspielerin „Stopp“ sagen und der Anleger bzw. die Anlegerin erklärt, warum der Gegenstand (Form, Farbe, Funktion, erweiterte Funktion, z. B.: „Weil ich das heute versehentlich in das Federpennal gegeben habe.“) dort liegt. Kreative Antworten sind in jedem Fall möglich und erwünscht. Hier geht es auch um ein flexibles Weiterdenken, Variieren, Phantasieren, Begründen.

Die Übung kann still gespielt werden, aber auch mit Begründung für das Ablegen. Hier ist sowohl das Formulieren von Sätzen wie auch das reine Nennen von Qualitäten, Funktionen möglich.

Varianten

- Schulsachen, Inhalt Federpennal, Kleidung ...
- Still oder mit Erklärungen
- Temposteigerung, dritte Runde nicht mehr der Reihe nach

Erweiterung:

Erzählspirale (Schilling, 2005, S. 15f):

Die Kinder nehmen drei ihrer Gegenstände oder Gegenstände ihrer Mitschüler/innen aus dem Domino. Der Hinweis, dass die Gegenstände wieder zurückgegeben werden müssen, ist wichtig. In Form einer Spirale kann jetzt zu einem der drei Gegenstände ein Satz/eine kurze Geschichte erzählt werden. Die Gegenstände werden der Reihe nach angelegt, ein Satz zu diesem Gegenstand wird gesagt. Die nächste Mitspielerin/der nächste Mitspieler legt ihren/seinen Gegenstand an und nimmt Bezug auf den Gegenstand, der schon liegt.

Beispiel: „Meine Taschentücher brauche ich heute ganz dringend. Ich habe auch noch ein Hustenzuckerl, weil ich verkühlt bin. Mein Labello passt auch dazu und hält die Lippen weich.“

Die Erzählspirale kann auch mit allen drei Gegenständen gespielt werden (Zeitfaktor!). Die Geschichten werden erfahrungsgemäß sehr lustig.

Die Arbeit mit Kunstwerken bietet vielfältigste Ansätze für Sprachhandeln. Die vorgeschlagenen Beispiele verstehen sich als Anregungen, die je nach Klassensituation, angepasst an die Erfahrungen der Schüler/innen, adaptiert werden können und sollten.

Fokus auf Bildnerische Erziehung – Fachsprache für die Lehrerin/ den Lehrer:

Anordnungen im Raum, die Kategorien, die Form, die Funktion, die Farbe.

Ursus Wehrli (2002). *Kunst aufräumen*. Zürich: Kain&Aber

Agnes de Lestrade (2012). *Die große Wörterfabrik*. München: Mixtvision.

Christine Rettl, Selda. M. Sognaci (2010). *Mamas Wundertasche*. Wien: G&G.

i

Für die angeführten Praxisbeispiele sollte der bildungssprachliche und fachliche Wortschatz aus dieser Tabelle punktuell eingeführt werden:

| Nomen | Verben | Adjektive |
|---|---|--|
| das Kunstwerk, der Künstler, der Kontrast, die Unterschiede, der Surrealismus, der Expressionismus, die Figur, die Zeichnung, die Collage, die Gebäude, der Hell-Dunkel-Kontrast, die Fläche, die Linie, die Frottage, der Hintergrund, der Vordergrund, die Landschaft, das Portrait, die Malerei, die Zeichnung ... | malen, zeichnen, schraffieren, abreiben, verwischen, vermahlen, collagieren, kleben, schneiden, verändern, erweitern, verkleinern ... | abstrakt, konkret / bunt unbunt / hell, dunkel hellrote, hellblaue (...) Farbtöne bewohnt, unbewohnt grau, bedrohlich, unheimlich geschwungen, gebogen ... |

3.3

Literatur und Sprache: Sprachbildung im Fach Deutsch

Dieses Kapitel bringt über die bereits vorgestellten Methoden hinaus praktische Beispiele, die die Aspekte der Bildungssprache fördern, die für die Grundstufe I erprobt wurden und die die Heterogenität in einem gemeinsamen Tun berücksichtigen.

Ausgehend von der Anwendung und der Betrachtung der Sprache ist es das Ziel, einen Sprachbewusstseinsprozess in Gang zu setzen, der es Schüler/innen ermöglicht, im gemeinsamen Deutschunterricht den Anforderungen von Bildungssprache gerecht zu werden.

Folgende Tabelle gibt einen Überblick der vorgestellten elf Praxisbeispiele in diesem Kapitel und gliedert sie nach sprach- und literaturdidaktischen Schwerpunkten. Auch wird ersichtlich, welchen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts und welchen bildungssprachlichen Aspekten die Übungen zugeordnet sind.

| Sprachdidaktischer Schwerpunkt | Kompetenzbereiche Deutsch | Sprachlicher Fokus | Literaturdidaktischer Schwerpunkt | Kompetenzbereiche Deutsch | Sprachlicher Fokus |
|--------------------------------|---------------------------|--|-----------------------------------|---------------------------|--|
| Das passt, weil ... | HSR SPB | Wortschatz Konnektoren | Zeig, was du fühlst! | HSR SPB LE | Wortschatz Konnektoren |
| Märchenbuffet | HSR | Wortschatz Subjekt / Objekt Mündliche Sprachhandlungskompetenz | Der Stein | HSR SPB | S/O |
| Hallo, Polizist/in | HSR SPB | Wortschatz Verbstellung | Was leicht ist, ist nicht schwer | SPB LE | Wortschatz Adjektiv |
| Der Auftritt der Tiere | SPB | Verbstellung | Wenn ein Löwe in die Schule geht | LE VT | schriftl. + mündl. Sprachhandlungskompetenz |
| Wer spricht hinter der Wand? | HSR SPB | Wortschatz mündl. Sprachhandlung | Guten Morgen, kleine Straßenbahn! | HSR LE | mündl. Sprachhandlung |
| In der Küche ist was los! | SPB LE | Wortschatz Nomen | Eine Idee ausbrüten | LE VT | schriftl. Sprachhandlung |

HSR = Hören, Sprechen und Miteinander Reden; SPB = Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung; LE = Lesen – Umgang mit Texten und Medien; VT = Verfassen von Texten

Das Format der folgenden Unterrichts Anregungen soll den Zusammenhang zwischen den Kompetenzbereichen des Deutschunterrichtes und den fokussierten bildungssprachlichen Aspekten sichtbar machen.

Kernstück sind kurze Darstellungen, wie im Regelunterricht mit einer heterogenen Klasse Aspekte der Bildungssprache aufgebaut und gefördert werden können. Als erstes folgen sechs Beispiele aus der Sprachdidaktik und im Anschluss sechs mit literaturdidaktischem Schwerpunkt.

3.3.1 Das passt, weil ...

| | |
|---|--|
| Kompetenzbereiche | |
| <input type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| Bildungssprachlicher Aspekt | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verbstellung | <input checked="" type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Die Kinder müssen ihre Entscheidungen, die vielfältig sein können, begründen. Dabei verwenden sie immer dasselbe Satzmuster. Die Begründungen betreffen eine Qualität, Funktion, Farbe oder Form.

Organisation / Material

Sitzkreis / großes (weißes) Tuch in der Mitte des Sitzkreises

Methode(n) und Impulse

Jedes Kind sucht sich drei unterschiedliche Dinge im Klassenraum (z. B. Radiergummi, Bleistift, Heft) und nimmt diese in den Sitzkreis mit. Die Lehrperson beginnt und legt einen Gegenstand auf das Tuch:

„Das ist ein Bleistift.“ Ein Kind, das ein Material, welches entweder in der Form, der Farbe, der Funktion oder Qualität zum Lineal dazupasst, legt seinen Gegenstand dazu: „Mein Radiergummi passt zum Bleistift, weil er ausradieren kann.“ – „Meine Schildkröte passt zum Bleistift, weil sie auch aus Holz ist.“ – „Mein Blumen-Heft passt zur Schildkröte, weil sie über die Blumenwiese krabbeln kann.“



© Veronika Sampl – 3 Dinge, die passen

Varianten

Es werden ausschließlich Gegenstände, die einem bestimmten Ort, einer bestimmten Handlung oder einem Oberbegriff zugeordnet werden können (Badezimmer, Kochen, Spielzeug), verwendet.

3.3.2 Märchenbuffet

| | |
|--|--|
| Kompetenzbereiche | |
| <input type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |
| Bildungssprachlicher Aspekt | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input checked="" type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input checked="" type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Organisation / Material

Plenum / großes einfarbiges Tuch, viele Gegenstände (immer mehr als die Anzahl der Schüler/innen), die in Märchen vorkommen (Frosch, Blume, Krone, Kette, Masche, Glitzerstein, Nüsse, Steine, Muscheln, ...), kleine Bilder von Personen und Tieren, die in Märchen vorkommen (Katze, Reh, König/in, Mädchen, Junge, Marienkäfer, Köchin, Hexe, Zauberer ...), Impuls-Kärtchen: „Es war einmal ...“ oder „... und dann lebten sie glücklich bis ans Ende ihrer Tage.“

Methoden und Impulse

Die Kinder setzen sich um das Tuch mit den bereits aufgelegten Märchengegenständen. Reihum nimmt jedes Kind einen Gegenstand, den es benennen kann.

Danach erfolgt der Impuls der Lehrperson.

- „Ich sehe einen besonderen Knopf, es ist ein Zauberknopf.“
- „Ich sehe eine Märchenkrone.“
- „Da ist ein verzauberter Frosch.“

Auch die Kinder benennen ihre Gegenstände und formulieren einen kurzen Satz, der das Besondere des Gegenstandes zum Ausdruck bringt. Die Gegenstände werden zurück auf das Tuch gelegt.

Die Lehrperson legt nun die einzelnen Bilder zwischen die Märchensymbole, die Kinder benennen die Tiere oder Personen.

Jedes Kind wählt nun einen Gegenstand und eine Figur und verbalisiert, was es gewählt hat.

Danach erfolgen Impulse der Lehrperson. Sie erzählt zu den gewählten Stimuli (Reh, Nuss) ein kurzes Märchen. („Es war einmal ein Reh. Das fand eine Zaubernuss. Die Nuss zauberte ein Königreich (...) und dann lebten alle glücklich bis an das Ende ihrer Tage.“)

Die Kinder setzen fort.

Varianten

- Für die Erzählung werden mehrere Personen bzw. Tiere ausgewählt.
- Die Kinder oder die Lehrperson beschreiben die Zauberkräfte der Gegenstände genau.
- Die Kinder schreiben oder zeichnen die Märchen auf oder diktieren sie.



© Viktoria Buttler – Märchenbuffet

3.3.3 Hallo, Polizist, hallo Polizistin – wer darf fahren?

(in Anlehnung an Zimmer, 2016, S. 161)

| Kompetenzbereiche | |
|---|---|
| <input checked="" type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |

| Bildungssprachlicher Aspekt | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Dieses Laufspiel verbindet Begrifflichkeiten mit Bewegungen und Geräuschen. Der mit der Methode „Spaziergang im Bild“ eingeführte Wortschatz wird gefestigt, ebenso die Mehrzahlbildung. Die Fragestellung schult die entsprechende Sprachmelodie.

Organisation / Material

Turnsaal oder Bewegungsraum. Der „Polizist“/die „Polizistin“ steht auf der einen Seite des Raumes, die Gruppe auf der anderen.

Methode(n) und Impulse

Zu einem Thema – z. B. „Fortbewegungsmittel“ (siehe Anhang S. 71) stellt die Gruppe rufend die Frage: „Hallo, Polizist/in – welches Fahrzeug darf fahren?“ Der „Polizist“/die „Polizistin“ antwortet: „Die Autos.“ Die Kinder imitieren die Autos in ihren Bewegungen und Geräuschen und laufen so auf die andere Seite des Raumes, während der „Polizist“/die „Polizistin“ auf die ihm gegenüberliegende läuft. Er/sie versucht dabei, möglichst viele Kinder zu fangen. Diese unterstützen ihn beim nächsten Durchgang. Die weiteren Durchgänge fokussieren andere Fahrzeuge, wie Taxis, Fahrräder, Dreiräder, Rollstühle, Rennfahrräder, Sportwagen.

Sind alle Kinder gefangen, beginnt ein neues Spiel – ein neues Thema (z. B. „Berufe“: „Hallo Polizist/hallo Polizistin – wer darf gehen?“; Spielsachen: „Hallo Polizist/hallo Polizistin – welches Spielzeug darf kommen?“; Räume: „... welchen Raum dürfen wir betreten?“ Tiere: „... welche Tiere dürfen kommen?“). Bei jedem Spieldurchgang gehören die Beispiele jeweils nur einem Thema an, d. h., es soll z. B. nicht zwischen Tieren und Berufen gewechselt werden.

Varianten

Dieses Laufspiel kann auf die Satzstellung Subjekt und Prädikat erweitert werden. (Die Kinder rufen: „Hallo Polizist/hallo Polizistin – welche Tiere dürfen kommen?“ Der „Polizist“/die „Polizistin“ antwortet: „Alle Elefanten stampfen.“)

3.3.4 Die Tiere treten auf

| | |
|---|--|
| Kompetenzbereiche | |
| <input type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |
| Bildungssprachlicher Aspekt | |
| <input type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input checked="" type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Die Kinder schlüpfen in eine Tierrolle und stellen dieses Tier sowohl in der Bewegung als auch mit den passenden Lauten dar.

Organisation / Material

Plenum / Rollenkarten oder Bilder (nur Tiere wählen, die eindeutig an den Lauten erkennbar sind)

Beschreibung der Methode

Zuerst erhalten jeweils zwei Kinder dasselbe Bild eines Tieres bzw. eine Rollenkarte mit dem Namen des Tieres. Wird die Rollenkarte mit Schrift gewählt, wird dabei die Funktion von Schrift deutlich. Die Schüler/innen überlegen sich, wie sich das Tier bewegt und welche Laute es von sich gibt. Sie bewegen sich im Raum und sollen ihr Partnerkind finden (akustische Figur-Grund-Differenzierung). Im Anschluss stellen sie sich in einen Kreis, die Lehrperson formuliert einen Satz – z. B. „Der Frosch quakt“. Die beiden „Frösche“ wechseln quakend und hüpfend auf die gegenüberliegende Seite des Kreises. Alle Kinder wiederholen: „Der Frosch quakt.“

In einer weiteren Übung werden die Karten neu verteilt. Ein Kind spielt „sein“ Tier in der Bewegung und mit dem entsprechenden Laut auf der „Bühne“ vor. Die anderen Schüler/innen erkennen, um welches Tier es sich handelt. Sie sprechen den Satz: „Der Tiger brüllt (und läuft).“

3.3.5 Wer spricht hinter der Wand?

| | |
|--|--|
| Kompetenzbereiche | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |
| Bildungssprachlicher Aspekt | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input checked="" type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

„Wer spricht hinter der Wand“ führt die Kinder zur Erkenntnis, dass Sprachhandeln vom jeweiligen Kontext der Situation abhängig ist und unterschiedliche Sprachvarietäten erfordert. Die Rollen sollten der Lebenswelt der Schüler/innen entsprechen.

Organisation / Material

Gruppenarbeit, Plenum / (Pinn)Wand, Rollenkarten

Methode(n) und Impulse

Ein oder auch mehrere Kinder erhalten Bilder von Personen, die jeweils eindeutig einem Beruf zuzuordnen sind (z. B. Polizistin, Lehrerin, Bäcker, Bus-Chauffeur, Mechanikerin, Vater, Ärztin, Bettlerin, Verkäufer ...). Es ist darauf zu achten, dass die jeweiligen Berufsbilder gendergerecht ausgewählt werden, keine Klischees unterstützen und mögliche gefestigte Einstellungen aufbrechen. Auch unterschiedliche Kulturkreise und mögliche Beeinträchtigungen – zumindest jene, die in der Klasse gelebt werden – sollten sich in der Auswahl finden.

Zuerst betrachten die Kinder die Rollenkarten in der Kleingruppe (pro Kind 1 Karte) und probieren aus, wie/ was die Personen sprechen könnten. Im Anschluss entwickeln die Schüler/innen kurze Szenen und spielen diese den anderen vor. Hier finden alle Sprachen Platz. Danach werden zwei oder drei Berufe herausgegriffen und im Plenum das jeweilige Sprechverhalten in der jeweiligen Situation reflektiert. Als Hilfestellung kann die Lehrperson die Kinder in der Kleingruppe fragen, ob sie (im realen Leben) schon einmal mit ihrer „Rolle“ gesprochen haben. Wenn ja, sollten sie sich das Gespräch in Erinnerung rufen.

In einem weiteren Schritt gibt die Lehrperson kurze Szenen vor (bildlich, verbal oder schriftlich). Jeweils zwei Gruppen erhalten dieselbe Aufgabenstellung. Die unterschiedlichen oder gleichen Lösungen werden wieder in der Gesamtgruppe reflektiert. Die Lehrperson verwendet bei diesen Reflexionsgesprächen bewusst immer ähnliche sprachliche Strukturen, wie z. B.: „Ich denke, dass ...“, „Ich habe beobachtet ...“, „Ich habe gehört ...“, „Meine Meinung ist ...“, damit die Kinder diese Wendungen lernen oder selbst anwenden.

Beim letzten Schritt – die Karten werden wieder neu verteilt – begeben sich die Schüler/innen einerseits in eine Rolle, aus der sie sprechen, andererseits in eine Rätselsituation. Ein Kind stellt sich hinter die Pinnwand und spricht aus einer Rolle heraus. Die Zuhörer/innen erkennen die jeweilige Rolle. Erleichternd ist es, wenn die unterschiedlichen Rollenkarten sichtbar für die Ratenden zur Verfügung gestellt werden.

Varianten

Hinter der (Pinn)Wand wird eine kurze Szene von mehreren Kindern gespielt.

3.3.6 In der Küche ist was los!

| | |
|---|--|
| Kompetenzbereiche | |
| <input type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |
| Bildungssprachlicher Aspekt | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Die Schüler/innen müssen ein Verständnis für den Symbolcharakter der Schrift und die Struktur von Wörtern entwickeln. Ein Weg dahin, für ein inklusives Setting prädestiniert, ist mit Piktogrammen zu arbeiten.

Die Übung führt dazu hin, dass Kindern das Thema „Oberbegriff“ erfahrbar gemacht wird (vgl. BIST „Bedeutungsunterschiede zwischen sinnverwandten Wörtern klären“) und dass Strukturen der Sprache erforscht werden. Dies sei hier am Thema „Küche“ skizziert.

Organisation / Material

Teil A: Im Klassenraum wird eine freie Fläche, beispielsweise vor der Tafel, als Bühne bezeichnet. Die Kinder sitzen davor und schauen zu bzw. agieren im Tableau.

Teil B: Gruppenarbeit / Gegenstände (siehe unten)



Teil C: Gruppenarbeit / Gegenstände – Wortkarten

Methode(n) und Impulse

Teil A

Mittels der theaterpädagogischen Methode „Tableau“ (vgl. S. 27) nähert man sich unterschiedlichen „Küchenbegrifflichkeiten“. Ausgehend von einem Oberbegriff – z. B. „Küchenmöbel“ – wird eine Küche „aufgebaut“. Das erste Kind kommt in die Mitte, nimmt eine Position ein und formuliert z. B. „Ich bin der Herd.“ Das nächste Kind fügt sich mit einer neuen Haltung ins Bild ein, gesellt sich zum Herd und erklärt: „Ich bin der Geschirrschrank.“ Das dritte Kind stellt den Geschirrspüler dar etc. Nach und nach wird das Bild einer Küche erstellt.

Als nächstes entwerfen die Kinder in Gruppen Ratetableaus zu den verschiedenen Küchenmöbeln (Bestecklade, Gläserkasten, Kühlschrank ...). Jede Gruppe erstellt ein anderes Tableau, die Kinder im Plenum raten und entwickeln gemeinsam ein Zeichen – ein Piktogramm – welches eindeutig auf die Funktion des jeweiligen Möbels hinweist.

Zum Beispiel  für die Besteckschublade,  für den Gläserschrank. Dem jeweiligen Piktogramm wird auch ein Schriftbild zugeordnet.

In unserer Umwelt ist eine Vielzahl von Piktogrammen zu finden. Die Schüler/innen sind nun aufgefordert, in ihrer Umwelt danach zu suchen, diese abzuzeichnen bzw. sie zu fotografieren. In der Schule gibt es danach eine Ausstellung. Auch die Räume im Schulhaus können mit Piktogrammen versehen werden. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, mit den Kindern „Piktogramm-Bingo“ zu spielen, oder ein „Piktogramm-Lesebuch“ herzustellen.

Teil B

In weiteren Einheiten werden Gegenstände aus dem „Küchenalltag“ (Besteck, Geschirr, Küchenhelfer, Tischwäsche) im Plenum betrachtet und benannt. Um den Wortschatz zu üben, kann man mit den Begriffen Spiele wie „Mein rechter Platz ist frei“ spielen. Dabei sucht sich jedes Kind einen Gegenstand aus, den es bereits benennen kann.

Eine weitere Möglichkeit, die Schüler/innen mit dem Wortschatz vertraut zu machen, ist die Arbeit mit Bildmaterial. Die Begriffe (Fotos) sind jeweils zwei Mal vorhanden. Jedes Kind erhält ein Bild, verrät den Begriff jedoch nicht. Kann es das Bild nicht benennen, hilft die Lehrperson. Die Kinder gehen nun im Raum umher und sprechen das Wort leise vor sich hin. Gleichzeitig achten sie darauf, ob ein anderes

Kind dasselbe Wort spricht. Dieselben Begriffe (Kontrolle ist das Foto) finden sich zu einem Paar zusammen. Haben sich alle Paare gefunden, stellen sich die Kinder in einen Kreis, präsentieren ihre Bilder und sprechen dazu. (Diese Übung ist eine Erweiterung von 3.3.4.)

Ist der ausgewählte Wortschatz den Kindern bekannt, werden die Gegenstände jeder Kleingruppe zur Verfügung gestellt. Nun sollen die Kinder Ordnungsstrukturen finden und diese begründen. In den meisten Fällen werden die Kinder zu den Oberbegriffen finden. Jede Lösung, die logisch begründet ist, ist richtig. Nun wird diesen Oberbegriffen wieder ein Symbol zugeordnet. Die folgende Erweiterung kann nur erfolgen, wenn die Schüler/innen bereits lesen können. Man kann also mit ausgewählten Kleingruppen arbeiten oder aber diese Übung erst in der zweiten Schulstufe durchführen.

Teil C

Hier wird von der Gegenständlichkeit zum Wort übergeleitet. Die Gegenstände werden sichtbar, vor den Augen der Kinder, gegen Wortkarten (Artikel und Nomen) ausgetauscht. Nun beginnen die Kinder, neue Strukturen zu finden, bezogen auf die Wörter. Kinder einer ersten Klasse, Ende des 2. Semesters, haben zu dem Auftrag „Ordnet die Wörter nach Gemeinsamkeiten“ folgende Ordnungsstrukturen gefunden:

- kurze Wörter – lange Wörter
- Artikel
- zusammengesetzte Wörter
- Wörter mit und ohne Doppelkonsonanten

Möglicher Wortschatz zur Auswahl:

- Tischwäsche: das (Tisch-, Platz-)Set, das Tischtuch, der Tischläufer, der (Glas-)Untersetzer, die (Stoff-)Serviette
- Besteck: die (Kuchen-, Salat-)Gabel, das (Dessert-, Fisch-)Messer, der (Suppen-, Kaffee-, Espresso-)Löffel
- Küchenhelfer: der (Suppen-)Schöpfer, der Quirl/Schneebesen, der Gemüseschäler, der (Nudel-, Schaum-)Löffel, der (Käse-)Hobel, der Fleischklopfer, der Wender, die Knoblauchpresse
- Geschirr: der (Dessert-, Frühstücks-, Speise-, Suppen-)Teller, die (Kakao-, Tee-)Tasse, die Untertasse, die (Tee-, Kaffee-)Kanne, die (Salat-, Dessert-, Müsli-)Schüssel, das (Trink-, Wasser-)Glas

Vom Gegenstand über das Wort zu unterschiedlichen Kategorien



© Veronika Sampl – In der Küche ist was los.

3.3.7 Zeig, was du fühlst!

| | |
|---|--|
| Kompetenzbereiche | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |
| Bildungssprachlicher Aspekt | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verbstellung | <input checked="" type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Bei den folgenden Aufgabenstellungen steht das „Lesen“ von Gefühlen im Mittelpunkt.

Organisation / Material

- Teil A: Kreis / großer Mimwürfel¹⁰
- Teil B: Plenum / Kopien aus dem Wimmelbilderbuch „Unser Zuhause“ von Doro Göbel und Peter Knorr
- Teil C: Plenum / Hörgeschichte, Wimmelbilderbuch „Unser Zuhause“

Methode(n) und Impulse

Teil A:

In einem ersten Schritt werden die unterschiedlichsten Gefühle versprachlicht. Die Lehrperson wirft einen Emotions-Würfel in die Mitte des Kreises, die Schüler/innen drücken das Gefühl mimisch und verbal aus. Das Gefühl wird benannt, Wort und Emoticon auf ein Gefühle-Poster geheftet.

Teil B:

Die Lehrperson erzählt zu einer bestimmten Szene eine kurze Geschichte. Dabei stehen die Emotionen der Protagonist/innen im Vordergrund. Die Schüler/innen suchen diesen Ausschnitt.

Die Lehrperson gibt ein Gefühl vor, die Kinder suchen auf dem Bild (Kopie) eine bestimmte Szene, die diesem Gefühl entspricht, erzählen und/oder begründen (mit den Konnektoren „weil“, „obwohl“ – Beispiel: „Das Kind ist traurig, weil das Eis hinuntergefallen ist.“)

Teil C:

Die Lehrperson oder auch eine Gruppe von Kindern (aus einer höheren Klasse) erstellen zu einer Person aus dem Buch eine Hörgeschichte. Zum Beispiel wird zu Trude, die auf der Titelseite einen Gugelhupf zu Juli und Caspar bringt, erzählt. Juli ist hochschwanger. Die letzte Seite zeigt Trude beim Besuch des Neugeborenen. Die Geschichte erzählt auch, was Trude während der Zeit dazwischen erlebt. Die Kinder „lesen“ beim Hören der Geschichte im Wimmelbilderbuch mit. Dabei braucht jede Kleingruppe ein Buch.

¹⁰ Mimwürfel sind Würfel, die auf jeder Fläche Gesichter unterschiedlicher Emotionen zeigen. Sie sind in unterschiedlichen Größen im Handel erhältlich.

3.3.8 Muschel, Knopf und Holz und Stein

Die Kinder hören eine kurze Geschichte, legen den Inhalt mit Materialien und nehmen dabei Präpositionen im Handeln wahr.



© Veronika Sampl –
Muschel, Knopf und Holz und Stein

Kompetenzbereiche

„(Zu)Hören“

„Sprechen“

„Sprachbetrachtung“

„Lesen“

„Verfassen von Texten“

Bildungssprachlicher Aspekt

Wortschatz

Subjekt / Objekt (Präpositionen)

Verbstellung

Konnektoren

Mündliche Sprachhandlungskompetenz

Schriftliche Sprachhandlungskompetenz

Organisation / Material

Plenum, Partnerarbeit / für jedes Paar: Wolle, Stein/e, Muschel, Knopf, Holzstückchen, ev. Filz- oder Tischset

Beschreibung der Methode

Die Lehrperson erzählt eine Geschichte, die Schüler/innen platzieren die Materialien während des Zuhörens dem Inhalt entsprechend auf ein Tischset. Materialien und Text können beliebig verändert werden.

Ein Beispiel:

Es war einmal eine Muschel, die ging auf eine Reise. Sie spazierte lange zwischen den Gräsern (Wollfäden) umher und traf einen Stein. „Guten Tag, Herr Stein. Darf ich mich auf dich setzen?“, fragte die Muschel und gähnte. „Ich bin müde“, sagte sie. „Ja, ja“, brummelte der Stein mit tiefer Stimme.

Die Muschel kletterte auf den Stein und ruhte sich aus. Da hörte sie hinter sich ein dünnes, hohes Stimmchen: „Eh, ich will auch auf den Stein. Bitte.“ – „Ja, ja“, brummelte der Stein.

Ein kleiner Knopf kletterte auf den Stein und setzte sich neben die Muschel. „Ich bin in das Wasser gefallen“, raunte der Knopf mit leiser Stimme. „Komm“, sagte die Muschel. „Bleib neben mir. Ich pass auf dich auf.“ Beide hörten ein Rascheln. Es kam von vorne. Muschel und Knopf reckten ihre Hälse nach oben. Vor dem Stein klapperten zwei Holzstückchen. „Wir wollen auch hinauf“, jammerten die Holzstückchen. „Ja, ja“, brummelte der Stein.

Die beiden Holzstöckchen kletterten auf den Stein und setzten sich neben die Muschel und den Knopf. Da begann der Stein zu schwanken und zu wackeln. Die Muschel, der Knopf und die beiden Holzstöckchen schwankten und wackelten mit, bis sie herunterfielen. „Au“, riefen sie, „au weh!“

„Nein, nein“, brummelte der Stein, „das waren zu viele. Ich bin ja kein Liegestuhl.“

3.3.9 Was leicht ist, ist nicht schwer

(in Anlehnung an Ulrich, 2004)

| | |
|---|--|
| Kompetenzbereiche | |
| <input type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |
| Bildungssprachlicher Aspekt | |
| <input checked="" type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Gedicht von Anna Robeck, zit. nach Ulrich, 2004, S. 303ff.

Was leicht ist, ist nicht schwer. Was voll ist, ist nicht leer.
 Was warm ist, ist nicht kalt. Was jung ist, ist nicht alt.
 Was groß ist, ist nicht klein. Was schmutzig ist, ist nicht rein.
 Was kalt ist, ist nicht warm. Wer reich ist, ist nicht arm.
 Was hart ist, ist nicht weich. Wer arm ist, ist nicht reich.
 Wer dumm ist, ist nicht klug. Mein Kind, nun ist's genug.

Dieses Gedicht arbeitet mit Antonymen im Bereich der Adjektive. Das Satzmuster wird wiederholt und regt zum Weiterdenken und Weiterdichten an. Im Satzmuster wird mit der Feststellung einer Eigenschaft und dem angeschlossenen Gegensatz gearbeitet (Wer/Was ... ist, ist nicht ...), dabei reimen sich jeweils zwei Satzpaare.

Organisation / Material

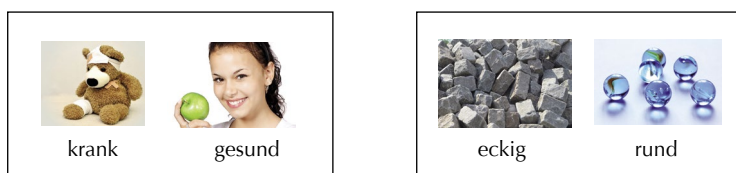
Plenum, Partnerarbeit / Gedicht, Sammlung von Gegensatzpaaren, mit denen ein Reim möglich ist, Bilder von „Dingen“, die gegensätzliche Eigenschaften haben.

Für eine Auswahl weitere Gegensatzpaare, die sich reimen:

gerade – schief, seicht und tief; krank – gesund, eckig und rund; dünn – dick, geschmacklos (unschön) und schick; kurz – lang, heiter und bang; unwichtig – wichtig, falsch und richtig; farbig – blass, trocken und nass; langsam – schnell, dunkel und hell; hungrig – satt, glänzend und matt; gerade – krumm, ge-scheit und dumm.

Methode(n) und Impulse

Die Lehrperson bereitet pro Gegensatzpaar ein Bild vor, das gegensätzliche Eigenschaften ausdrückt.



Fotos: <https://pixabay.com/de/teddy-teddyb%C3%A4r-verband-krank-562960/>
<https://pixabay.com/de/apple-di%C3%A4t-gesund-essen-18721/>
<https://pixabay.com/de/pflastersteine-steine-brocken-hart-778789/>
<https://pixabay.com/de/marmor-blau-glas-kinder-spielen-319938/>

Jede Gruppe erhält dieselben Bildpaare. Die Bilder werden zuerst benannt und durch die Frage „Wie schaut ... aus?“ werden die Eigenschaftsbegriffe erarbeitet.

Nun liest die Lehrperson das Gedicht von Anna Robeck vor. Beim zweiten Mal wird jede Zeile sehr langsam vorgelesen – die Kinder stellen sich dazu in Gedanken zum jeweiligen Adjektiv ein Bild vor. Im Original sind die Adjektive auch durch Zeichnungen ausgedrückt. Im Anschluss baut die Lehrperson das Gedicht mit weiteren Satzmustern aus und verwendet dabei die Begriffe auf den Bildkarten. Die Schüler/innen legen die entsprechende Bildkarte vor sich auf den Tisch. Bei einem weiteren Vortrag der Lehrperson finden die Kinder das jeweilige Antonym bzw. Reimwort.

3.3.10 Wenn ein Löwe in die Schule geht

Wenn ein Löwe in die Schule geht, getextet von Friedl Hofbauer und illustriert von Petra Probst (2011), gehört zu den Kinderbuchklassikern.

Das Buch erzählt von Tieren, Dingen, Hexen und vielem mehr. Es erzählt, was diese lernen, wenn sie in die Schule gehen. Sie lernen das, was sie für ihr Leben brauchen. Folgende Protagonist/innen kommen vor: Löwe, Hase, Igel, Rasenmäher, Floh, Kinder, Schnittlauch, Hexe, Gespenst.



Erschienen im Annette Betz Verlag, Berlin.
(ISBN 978-3-219-11496-6)

Kompetenzbereiche

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Lesen“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |

Bildungssprachlicher Aspekt

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input checked="" type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input checked="" type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Jede Seite beginnt mit demselben Satzschema:

„Wenn (ein Löwe) in die Schule geht,
lernt (er): ...“

Im Anschluss folgt ein rhythmischer Text, der keinem einheitlichen Schema folgt. Jedoch kommt an einer beliebigen Stelle zumindest einmal ein Reim vor. Der Text ist in großer Druckschrift abgefasst. Die Protagonist/innen sind fett hervorgehoben und in Schreibschrift geschrieben. Auf der linken Seite befindet sich der Text, auf der rechten die jeweilige Figur über die gesamte Seite dargestellt. Jede Doppelseite ist in sich eine geschlossene Einheit. Die Bilder sind farbenfroh gestaltet und erzählen über den Text hinaus. Die Bilder vermitteln auch, dass Schule Spaß macht.

Organisation / Material

Plenum, Partner- und Einzelarbeit / beliebige Fingerpuppen, Farbstifte oder Wachskreiden, Kopiervorlage mit dem Satzschema

Methode(n) und Impulse

Einleitend wählt sich jedes Kind eine Fingerpuppe. Es überlegt sich wie diese Puppe heißt, wo sie lebt und was sie gerne macht. Die Kinder treten im Spiel untereinander in Kontakt, die Puppen reden miteinander, stellen sich vor.

Die Lehrperson liest zwei bis drei Doppelseiten vor. Anschließend vermuten die Kinder, indem sie nur die Bilder betrachten, was die Protagonist/innen in der Schule lernen werden. So wird bereits auf die Aussage hingeführt, dass jede/r das in der Schule lernt, was für ihn/sie wichtig und notwendig ist und auch Freude bereitet. Bevor die Kinder mit den Fingerpuppen weiterarbeiten, wird das Buch bis zum Ende vorgelesen.



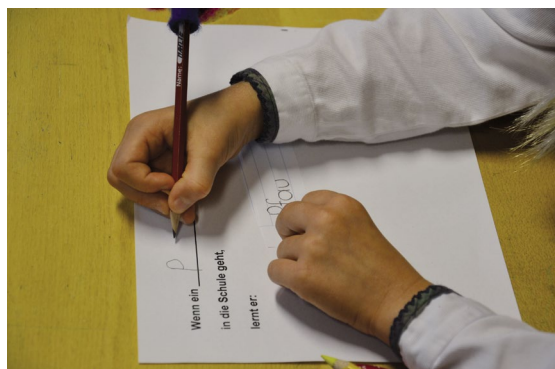
© Veronika Sampl – Fingerpuppen

Nun wird überlegt, was die Fingerpuppen wohl in der Schule lernen möchten. Die Kinder tauschen sich mit dem Sitznachbarn oder der Sitznachbarin aus. Einige Beispiele werden im Plenum vorgestellt. Dabei können auch Satzmuster trainiert werden: „Wenn ein Pferd in die Schule geht, lernt es ...“ Aus der Sicht der Puppe gesprochen: „Wenn ich in die Schule gehe, lerne ich ...“

Im Anschluss an das mündliche Sprachhandeln erhält jedes Kind ein vorbereitetes A3 Blatt mit dem ersten Satz („Wenn eine _____ in die Schule geht, lernt sie ...“). Die Namen der Protagonist/innen sind ausgespart. Es ist wichtig darauf zu achten, dass der unbestimmte Artikel zur jeweiligen Fingerpuppe passt. Wird das Buch gleich zu Schulbeginn eingesetzt, steht der Satz auch an der Tafel. Die Lehrperson liest ihn vor, zeigt an der Tafel mit, die Kinder auf ihrer Kopie.

Hier können im Handeln Begriffe wie „Wort“ und „Satz“ erlebt werden. Kinder, die nicht schreiben können, erhalten das Wort vorgeschrieben und malen dieses ab. Sie zeichnen, was ihre Figur in der Schule lernen wird, die Lehrperson borgt ihre Schreibhand her. Zum Schluss wird aus den Werken der Schüler/innen ein Buch gebunden.

© Veronika Sampl – Wort/Satz und mehr



© Veronika Sampl – Texte entstehen



© Veronika Sampl – Was lernt die Giraffe?

Varianten

In der Mitte des Raumes liegen auf einem Tuch Alltagsgegenstände, Spielsachen etc. Auch die Wörter des ersten Satzes liegen am Boden. Die Schüler/innen suchen sich einen Gegenstand aus, überlegen, was dieser lernt und zeichnen und schreiben.

3.3.11 Guten Morgen, kleine Straßenbahn!

| | |
|--|--|
| Kompetenzbereiche | |
| <input type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Lesen“ | <input type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |
| Bildungssprachlicher Aspekt | |
| <input type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input checked="" type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Die Geschichten werden mit Bildern und ohne Worte erzählt. Die wenigen Wörter, die man entdecken kann, beziehen sich auf Haltestellennamen, Geschäftsschilder und Ähnliches. Es ist eine Entdeckungsreise durch eine Stadt, die am frühen Morgen erwacht.

Ein Buch, das die Fahrt einer Straßenbahn – sie erinnert an die Wiener Bim – in den Mittelpunkt rückt und auch die Menschen, die sie nutzen. Ein für bilderlesende Geschichtenentdecker/innen wunderbares Buch, welches von Julie Völk (2016) gezeichnet ist.

Julie Völk: Guten Morgen, kleine Straßenbahn! © 2016 Gerstenberg Verlag, Hildesheim

Link zum Buch: http://www.gerstenberg-verlag.de/index.php?id=detailansicht&url_ISBN=9783836959124

Aus Copyright-Gründen hier keine Abbildung möglich.

i

Inhalt

Früh am Morgen, die Sonne taucht das Innere der Straßenbahn in ein warmes Licht und der Wecker zeigt 6:00 Uhr, wacht der Schaffner in seiner Straßenbahn an der Haltestelle „Morgenstund“ auf. Kaffee und Tasse warten auf den Gebrauch, eine rote Rose und ein zwitschernder Vogel im Käfig – alle befinden sich in der Straßenbahn – begrüßen ebenfalls den Morgen. Das Licht fällt auch auf einen Bäcker in seinem Laden, der sein Handwerk längst begonnen hat. Es gibt noch mehrere Details zu entdecken – z. B. eine Maus, die aus dem Kanalgitter hervorlugt oder ein kleines Spielzeug-Riesenrad, welches am Trottoir liegt. Durch das Fenster der Straßenbahn sieht man einen Mann, der müde auf den Stufen eines Brunnens sitzt. Die nächste Doppelseite zeigt die Straßenbahn und ihre nähere Umgebung von außen. Durch das gesamte Buch wird dieser Wechsel beibehalten. Wobei die Außenwelt zuerst immer weiter, der rote Straßenbahnwaggon immer kleiner wird – bis hin zur vierten Außenszene – hier wird ein Überblick über ein ganzes Stadtviertel gegeben. Dann werden die Ausschnitte wieder kleiner. Wird die Straßenbahn von innen gezeigt, bleibt diese gleich groß und füllt eine Doppelseite aus.

Das Buch erzählt von unterschiedlichen Menschen und Tieren, die alle auf der ersten Seite abgebildet an der Haltestelle „Julie Völk“ warten. Die Protagonist/innen steigen zu und aus, man kann verfolgen, dass die Fischfrau mit ihren Taschen eine kurze Strecke mitfährt – bis zu ihrem Kiosk. Die Katze, die dem Fischgeruch folgt, versteckt sich in der Bahn im Strickkorb einer alten Frau, die beinahe durch die ganze Stadt fährt und gemütlich an einem langen Schal strickt. Ergattert die Katze, die neben dem Fischkiosk rasch auf eine Litfass-Säule klettert, einen Fisch? Für wen strickt die alte Dame diesen Schal? Wird der Pinguin, der offensichtlich ausgerissen ist, gefunden? Diese Fragen und viele andere stellen sich den bilderlesenden Geschichtenentdecker/innen.

Die Bilder sind feine, realistische Bleistiftzeichnungen. Ausgewählte Elemente sind zart koloriert. Die Aufmerksamkeit wird dadurch erst einmal fokussiert. Es werden nur die Farben Rot, Blau, Grün und Gelb verwendet. Wobei Grün nur sehr selten, Gelb am häufigsten vorkommt. Das Morgenlicht, das die erwachende Stadt in ein warmes – ja fast idyllisches – Geschehen hüllt. Die Betrachter/innen können sich in kleinen Szenen verlieren, liebevoll gezeichnete Details regen die Imaginationskraft an, ebenso zahlreiche Nebenhandlungen.

Das Buch erhielt 2017 den österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis.

Organisation / Material

Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum / Farbkopien aus dem Buch

Methoden(n) und Impulse

Die Kinder arbeiten zu zweit. Jedes Paar erhält eine andere Doppelseite, alle ein Bild von den Protagonist/innen, die auf der ersten Seite an der Haltestelle warten. Außerdem können auch noch andere Personen und Tiere zur Verfügung gestellt werden, wie z. B. die Katze, der Vogel im Käfig, der Bäcker, etc. Die Kinder schauen, ob sie diese Personen oder Tiere in ihrem Bild finden. Im Anschluss gehen sie mit ihren Zeigefingern spazieren (siehe Methode „Im Bild spazieren gehen“, S. 22) und entdecken unterschiedliche Details. Die Kinder stellen an ihr Bild eine Frage. Beispiele: „Wohin fährt die Mutter mit ihrem Baby?“, „Kommen die Kinder rechtzeitig in die Schule?“, „Stiehlt die Katze einen Fisch?“, „Bekommt sie einen geschenkt?“ Die Lehrerin bzw. der Lehrer kann dabei unterstützen. Zu ihrer Frage überlegen sie sich eine kurze Geschichte. Nun finden sich die Kinder in einer Vierergruppe zusammen, erzählen sich ihre Geschichten und betrachten gemeinsam die Bilder: Das Innere der Straßenbahn und die Straßenbahn von außen. Da sich diese Seiten immer abwechseln, betrachtet jede Vierergruppe ein Bild mit Innen- und eines mit Außenansicht. Die Nummerierung jeder Doppelseite erfolgt nach dem ABC.

In der ersten Runde hat die Gruppe 1 folgende Bilder: Aufwachen des Straßenbahnfahrers im Waggon [= A; Innenansicht] + Einsteigen der alten, später strickenden Frau, der Fischhändlerin und des kleinen Jungen an der Haltestelle Morgenstund [= B; Außenansicht]; Gruppe 2: Abfahrt von der Haltestelle Morgenstund [= C; Innenansicht] + Haltestelle Flitzkurve [= D; Außenansicht]; Gruppe 3: Schulkinder steigen ein [= E; Innenansicht] + Unterwegs zur Haltestelle Unterstadt [= F; Außenansicht) etc.

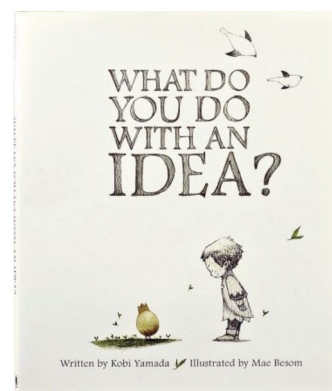
Nach diesen Erzählungen in der Vierergruppe zeigt die Lehrperson die Bilder in der Reihenfolge des Buches, die Schüler/innen äußern sich dazu. Eine andere Möglichkeit ist es, die Geschichte mittels des „Kamishibai“ (d. h. – übersetzt aus dem Japanischen – Papiertheater) gemeinsam zu erzählen.¹¹

Variante

Bevor das Buch im Gesamten gezeigt wird, wechseln die Gruppen noch einmal und erzählen dieselben Geschichten in anderer Reihenfolge: B trifft C; D – E; F – G; H – I; J – K; L – A. Das klingt auf den ersten Blick vielleicht kompliziert, wenn man aber das Buch vor sich hat und die Seiten nummeriert, ist die Vorgangsweise kein Problem.

3.3.12 Eine Idee ausbrüten – *What do you do with an IDEA?*

Das englischsprachige Buch *What do you do with an IDEA?* von Kobi Yamada, illustriert von Mae Besom (2014), unterbreitet die Botschaft, dass jeder Mensch, ob erwachsen oder im Kindesalter, Ideen und Gedanken geduldig und ausdauernd entwickeln und fördern soll – unabhängig von den Meinungen anderer. Unabhängig auch davon, ob die Idee unbeliebt oder populär, groß oder klein, vertraut oder fremd ist. Denn Gedanken, Ideen verändern das nähere Umfeld, können die Welt verändern.



¹¹ Nähere Informationen dazu sind verfügbar unter <https://www.mein-kamishibai.de/wie-kinder-der-grundschule-zu-erzählen-werden>.

Kompetenzbereiche

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> „(Zu)Hören“ | <input type="checkbox"/> „Sprechen“ |
| <input type="checkbox"/> „Sprachbetrachtung“ | |
| <input checked="" type="checkbox"/> „Lesen“ | <input checked="" type="checkbox"/> „Verfassen von Texten“ |

Bildungssprachlicher Aspekt

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Wortschatz | <input type="checkbox"/> Subjekt / Objekt (Präpositionen) |
| <input type="checkbox"/> Verbstellung | <input type="checkbox"/> Konnektoren |
| <input type="checkbox"/> Mündliche Sprachhandlungskompetenz | <input checked="" type="checkbox"/> Schriftliche Sprachhandlungskompetenz |

Inhalt

Ein Kind hat eines Tages eine Idee. Es weiß nicht, was es mit dieser Idee anfangen soll, ignoriert sie und lässt sie hinter sich. Die Idee lässt das Kind nicht los. Es ist unsicher, was es mit dieser Idee auf sich hat. Es überlegt, was die anderen wohl über seine Idee denken könnten. Die Idee bleibt. Sie wird größer.

Das Kind gewöhnt sich an sie und spricht mit anderen darüber. Einige schmunzeln, viele lachen über die Idee des Kindes, finden sie eigenwillig und nicht gut. Zuerst lässt sich das Kind beeinflussen, lässt die Idee wieder fallen. Doch nach einiger Zeit – die Idee lässt das Kind immer noch nicht los – lernt das Kind, seine Idee zu lieben und weiß, dass es sich sein Leben ohne diese Idee nicht mehr vorstellen kann. Die Idee breitet ihre Flügel aus und explodiert in den Himmel. Nun ist sie ein Teil der Welt, in der das Kind lebt. Und da endlich weiß das Kind, was es mit einer Idee machen kann – es kann die Welt verändern.

Das Buch wird in der Ich-Perspektive erzählt. Feinfühlig und mit Tiefgang illustriert Mae Bessom den Text. Die Bleistiftzeichnungen unterstreichen die Gefühle des Kindes und erzählen die Geschichte der Idee. Die einzige Farbe zu Beginn ist die der Idee – ein goldenes Ei mit einem Krönchen und zwei Beinen. Überall, wo dieser zerbrechliche Gedanke sich aufhält, kommt Farbe in die Welt. Je mehr sich das Kind für seine Idee erwärmt, desto farbiger wird die Welt – bis hin zu dem Punkt, dass die Farbe gänzlich die Welt verändert.

Organisation / Material

Plenum, Partner- und Einzelarbeit / Krönchen und Tücher jeweils für die Hälfte der Kinder, Papier, Farbstifte

Methode(n) und Impulse

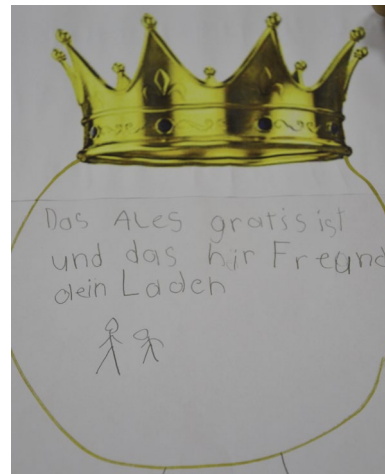
Die Lehrperson liest das Bilderbuch bis zu der Stelle vor, wo die Menschen über die Idee lachen, nichts von ihr halten und das Kind auf sie hört und ihnen glaubt. (Stopp 1)

Partnerarbeit: Ein Kind schlüpft in die Idee (erhält ein Krönchen), das andere in das Kind (erhält einen Schal oder ein Tuch). Beide überlegen sich, wie sie sich in dieser Rolle im Augenblick fühlen und formulieren mündlich einen Satz aus der Ich-Perspektive, den sie mit „weil“ begründen (Beispiel: „Ich fühle mich zornig, weil du mich schon wieder nicht mitnimmst.“) und tragen diesen abwechselnd im Plenum vor.

Die Lehrperson liest weiter vor bis zu dem Satz „Ich mochte es, mit meiner Idee zusammen zu sein.“ (Stopp 2). Nun überlegen sich die Schüler/innen, ob sie eine Idee haben, mit der sie gerne die Zeit verbringen möchten. Die Idee kann groß oder klein sein, besonders oder gewöhnlich, fremd oder vertraut. Diese Idee zeichnen und/oder schreiben sie auf. In einer Kleingruppe stellen sie ihre Ideen vor.



© Veronika Sampl – Meine Idee 1



© Veronika Sampl – Meine Idee 2

Nun trägt die Lehrperson das Bilderbuch fertig vor. Die Schüler/innen erhalten den Auftrag, einige Tage darüber nachzudenken, ob die Verwirklichung ihrer Idee in ihrem Leben vielleicht etwas verändern könnte.

Um eine kindgerechte Sprache bemüht, wurde der Text aus dem Englischen frei übersetzt:

Eines Tages hatte ich eine Idee.

„Wo kommt sie her? Warum ist sie hier?“, wunderte ich mich, „Was soll ich mit meiner Idee machen?“ Zuerst dachte ich oft an diese Idee. Sie war zerbrechlich und fremd. Was ich mit meiner Idee machen sollte, wusste ich nicht. So ging ich einfach weg. Ich tat so, als ob diese meine Idee nicht zu mir gehörte. Aber sie folgte mir.

Ich war unsicher, was die anderen von meiner Idee denken würden. Was würden die Menschen zu meiner Idee sagen?

Ich behielt meine Idee. Ich versteckte sie und sprach nicht über sie. Ich versuchte, mich genauso zu verhalten, wie zu der Zeit, als sie noch nicht da war. Aber etwas Zauberhaftes lag in meiner Idee. Ich musste mir eingestehen, dass ich mich besser fühlte und glücklicher war, wenn die Idee um mich war.

Sie wollte essen. Sie wollte spielen. Tatsächlich, sie wollte eine Menge Aufmerksamkeit!

Sie wurde größer. Wir wurden Freunde.

Ich zeigte sie den anderen Menschen, obwohl ich mich davor fürchtete, was sie sagen würden. Ich fürchtete mich, dass sie über meine Idee lachen würden. Ich fürchtete mich, dass sie meine Idee dumm finden würden. (Stopp 1)

Und viele machten das. Sie sagten, meine Idee sei nicht gut. Sie sagten, sie sei zu seltsam. Sie sagten, meine Idee wäre verlorene Zeit und sie würde nie etwas zustande bringen.

Und zuerst glaubte ich ihnen. Tatsächlich dachte ich darüber nach, meine Idee aufzugeben. Beinahe hörte ich auf die Menschen.

Aber dann erkannte ich, dass die Leute nicht wirklich etwas wussten. Das ist MEINE Idee. Niemand kannte sie besser als ich. Es ist in Ordnung, wenn sie anders ist, seltsam und vielleicht ein bisschen verrückt. Ich entschied mich, sie zu beschützen, für sie zu sorgen. Ich fütterte sie, ich arbeitete mit ihr, ich spielte mit ihr. Ich schenkte ihr meine Aufmerksamkeit.

Meine Idee wuchs und wuchs. Auch meine Liebe zu ihr.

Ich baute ein Haus für sie. Ein Haus ohne Dach, damit sie die Sterne sehen konnte. Ich baute einen Platz für sie zum Träumen.

Ich mochte es, mit meiner Idee zusammen zu sein. (Stopp 2) Sie machte mich lebendiger, ich konnte alles machen. Sie ermutigte mich groß zu denken ... und dann, noch größer zu denken.

Sie teilte Geheimnisse mit mir. Sie zeigte mir, wie man auf Händen gehen kann. „Weil“, sagte sie, „es ist gut, wenn man Dinge auch anders sehen kann.“

Ich konnte mir ein Leben ohne meine Idee nicht mehr vorstellen.

Dann, eines Tages, passierte etwas Erstaunliches. Meine Idee veränderte sich direkt vor meinen Augen. Sie breitete ihr Flügel aus, flog in den Himmel und explodierte.

Und – ich weiß nicht, wie ich es beschreiben soll – aber sie ging von hier nach überall. Sie war nicht mehr nur ein Teil von mir ... sie war ein Teil von allem.

Nun wusste ich, was man mit einer Idee macht.

Man verändert die Welt.

4

Literatur- und Quellenverzeichnis

- Berner, R. & Jakoby, E. (1999). *Dunkel war's, der Mond schien helle*. Hildesheim: Gerstenberg.
- Charlotte Bühler Institut & BIFIE (2017). *Schülerinnen/Schülereinschreibung NEU*. 2., erw. und akt. Aufl. (Leitfäden zur Grundschulreform 4). Verfügbar unter https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/vs_einschreibung.pdf?67ofi5.
- Dehn, M. (2014). Visual Literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, J. & Abraham, U., *Deutschdidaktik für die Primarstufe: Band 1. Bilderbücher*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 125-134.
- Dürscheid, C. (2002). *Einführung in die Schriftlinguistik*. Wiesbaden: Springer, S. 50 (adaptiert nach E.N. Fuchs).
- Feuser, G. (1995a). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gisbertz-Künster, J. (2015). *Grundwissen Kunstdidaktik*. Donauwörth: Auer (Grundschule).
- Göbel, D. & Knorr, P. (2015). *Unser Zuhause*. Weinheim/Basel: Beltz und Gelberg.
- Gutzmann, M. (2016). In jedem Unterrichtsfach Sprachlernsituationen nutzen. Sprachliches und fachliches Lernen in Einklang bringen. In: *Grundschulunterricht Deutsch. 04-2016*. Oldenburg: München. S. 4-8.
- Günthner, W. (2013). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung: Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. (Übungsreihen für Geistigbehinderte / Konzepte und Materialien.) verlag modernes lernen.
- Hofbauer, F. & Probst, P. (2011). *Wenn ein Löwe in die Schule geht*. Wien: Betz.
- Hublow, C. (1985). *Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. Geistige Behinderung*. 24(2). Beiheft.
- Hurrelmann, B. (2007). Modelle und Merkmale der Lesekompetenz. In: Bertschi-Kaufmann, A. *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze: Klett/Kallmeyer. S. 18-28.
- Kleinschmidt-Bräutigam, M. Editorial. Einführung. In: *Grundschulunterricht Deutsch. 04-2016*. Oldenburg: München. S. 1.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.
- Linck, D. (2008). Lernen mit allen Sinnen: Zur Theorie der Unterrichtsmethode Szenisches Lernen. In: Jurké, V., Linck, D., Reiss, J. & Mayer, M. *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*. Hamburg: Ed. Körber-Stiftung. S. 71-78.
- Miró, J. & Guggenmos, J. (1981). *Karneval des Harlekins*. O.O.

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. (2016). Hrsg. Von M. Bruneforth u.a. 2 Bände. Graz: Leykam. Verfügbar unter www.bifie.at.

Ratz, Ch. (2013). Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: *Empirische Sonderpädagogik* 4. S. 343-360. Verfügbar unter: http://www.psychologie-aktuell.com/fileadmin/download/esp/4-2013_20140221/ESP-4-2013_343-360.pdf#page=7&zoom=auto,-121,587

Schenk, C. (2006). *Lesen und Schreiben lernen und lehren: Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs*. Hohengehren: Schneider.

Schilling, D. (2005). *So seh ich das! Bildnerisches Gestalten mit Kindern*. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Uhlig, B. (2016). Bilder erschließen und Bilder verstehen. Bildpräferenzen: Welche Bilder interessieren Kinder? In: Kirchner, C. *Kunst-Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen. S. 70–88.

Ulrich, W. (2004). *Sprachspiele für jüngere Leser und Verfasser von Texten. Texte und Kommentare*. (Ein Vorlesebuch, Lesebuch und Sprachbastelbuch für Schule und Elternhaus.) Aachen: Hahner Verlagsgesellschaft.

Völk, J. (2016). *Guten Morgen, kleine Straßenbahn!* Hildesheim: Gerstenberg.

Wolf, W. (Hg.). (2009). *Lehrplan der Volksschule. Mit Anmerkungen und Ergänzungen*. Stand: 1. September 2009. Graz: Leykam.

Yamanda, K. & Besom, M. (2014). *What Do You Do With An Idea?* Compendium Inc.

Zimmer, R. (2016). *Handbuch Sprache und Bewegung. Altersintegrierte Sprachbildung in der Kita*. Freiburg: Herder.

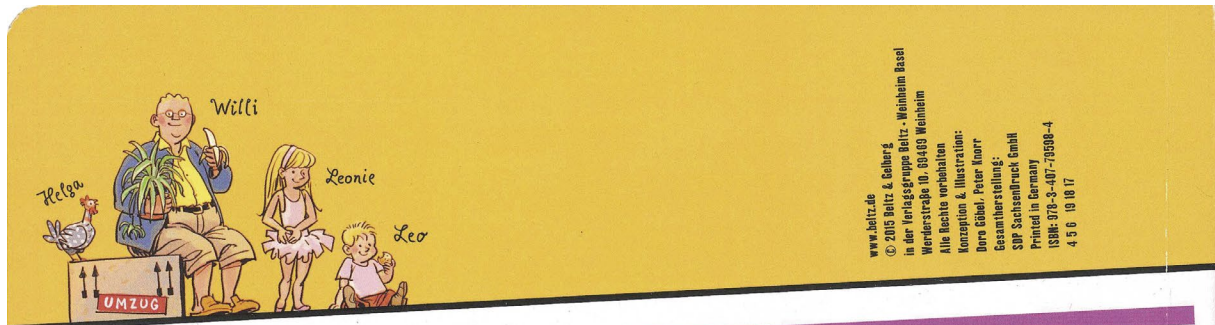
5

Anhang

5.1

Wimmelbild aus Göbel/Knorr (2015). *Unser Zuhause*.





www.beltz.de
 © 2015 Beltz & Gelberg
 in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
 Werderstraße 10, 69469 Weinheim
 Alle Rechte vorbehalten
 Konzeption & Illustration:
 Dora Göbel, Peter Knorr
 Gesamtherstellung:
 SPP Sachsendruck GmbH
 Printed in Germany
 ISBN: 978-3-407-79598-4
 4 5 6 19 18 17

UNSER ZUHAUSE

Drehe eine Runde durch das wimmelige Wohnviertel: Ganz unterschiedliche Familien erleben einen turbulenten Tag voller spannender Geschichten und aufregender Ereignisse. Schau hinein in die vielen verschiedenen Häuser und lerne Emma, Cem und ihre Freunde kennen!

UND DAS GIBT ES ZU ENTBECKEN: Ein geheimnisvolles Karussell — Phillip und Pauline bekommen ein Geschwisterchen
 Alfred lebt im Bauwagen — Bei Claudia und Jaroslaw geht immer alles schief — Trubel im Kindergarten
 Die Suche nach dem Kuscheldino — Das große Gartenfest — und vieles mehr!



BELTZ & Gelberg

www.beltz.de

ISBN 978-3-407-79598-4



9 783407 795984 € 12,99 (D)



5.3

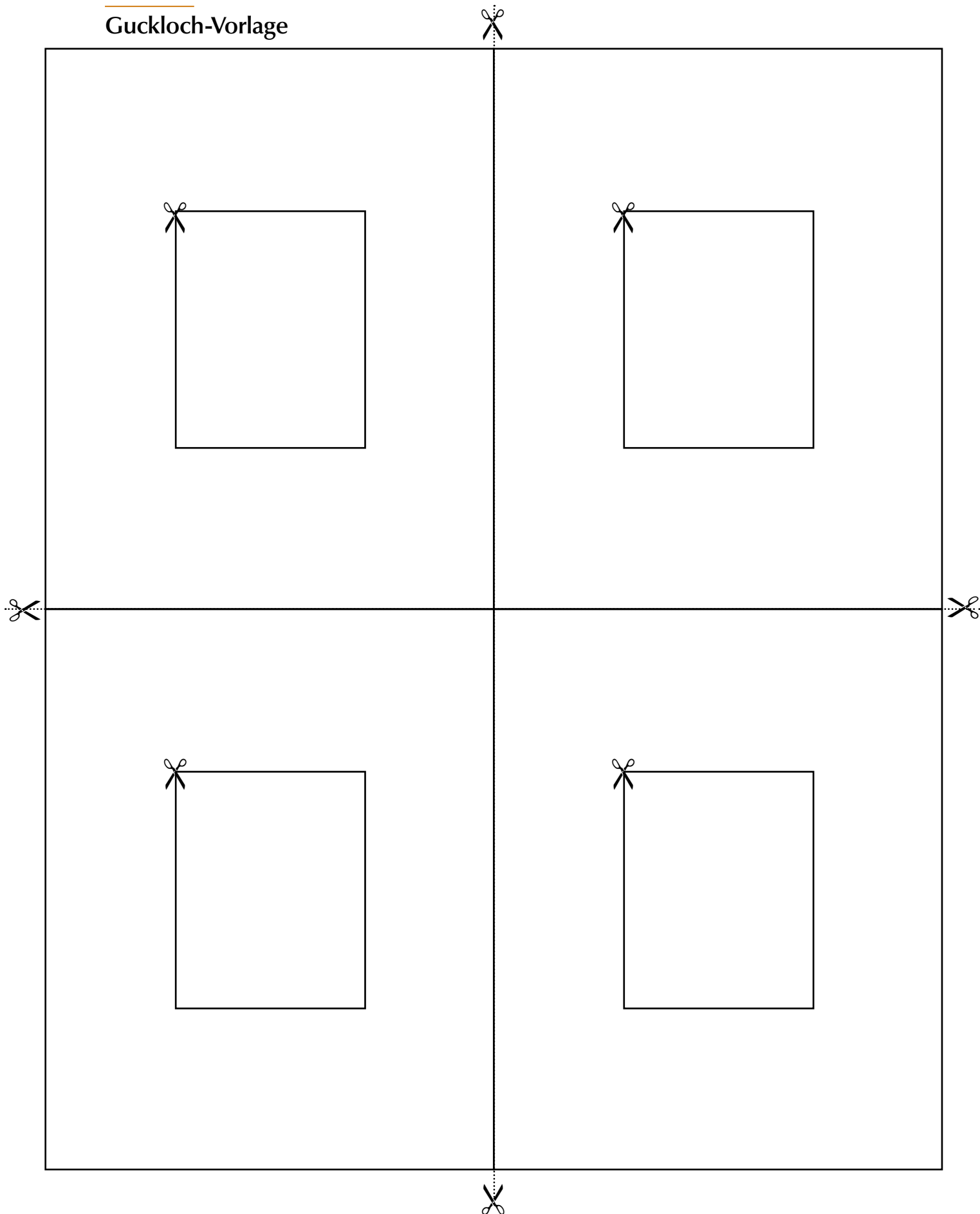
Ludwig Kirchner: „Davos im Winter“



Quelle: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/00/Kirchner_-_Davos_im_Schnee.jpg

5.4

Guckloch-Vorlage



5.5

Wortlisten für die Wimmelbildseite aus dem Bilderbuch Göbel/Knorr (2015), *Unser Zuhause*

| Thema: „Stauraum“ | | | |
|-------------------|--------------------|------------------------|------------------|
| der Kasten | der Küchenschrank | die Aufbewahrungsmöbel | die Nützlichkeit |
| die Truhe | das Bücherregal | der Stauraum | das Volumen |
| das Regal | die Kühlvitrine | | die Systematik |
| die Kiste | der Kleiderschrank | | |
| der Koffer | | | |
| die Vitrine | | | |

| Thema: „Räume“ | | | |
|----------------|---------------------|--------------------|--|
| die Küche | das Schlafzimmer | die Räume | |
| der Park | das Wohnzimmer | die Räumlichkeiten | |
| die Straße | der Dachboden | | |
| der Garten | das Kinderzimmer | | |
| die Terrasse | der Kaufladen | | |
| das Geschäft | der Eissalon | | |
| der Friseur | das Kaffeehaus | | |
| | das Elektrogeschäft | | |

| Thema: „Sitzgelegenheiten“ | | | |
|------------------------------|--|---|--------------------|
| Basisbegriffe und Eigennamen | Subordinierte Nomen (<i>Untergeordnete Nomen</i>) | Superordinierte Nomen (<i>Übergeordnete Nomen</i>) | Abstrakta |
| der Sessel | der Lehnstuhl | die Sitzgelegenheit | die Bequemlichkeit |
| das Sofa | der Rollstuhl | die Möbel | die Funktionalität |
| der Stuhl | das Ringelspiel | | |
| die Bank | die Gartenbank | | |
| das Bett | der Gartensessel | | |
| der Schlitten | der Friseurstuhl | | |
| das Karussell | | | |
| der Teppich | | | |
| die Decke | | | |

| Thema: „Spielsachen“ | | | |
|----------------------|----------------------|-----------------|--|
| die Puppe | die Plüschtiere | die Spielsachen | |
| der Teddy | der Puppenwagen | das Spielzeug | |
| der Ball | der Arztkoffer | | |
| das Boot | der Federball | | |
| das Schiff | die Spielzeugtiere | | |
| das Zelt | die Playmobilfiguren | | |
| das Flugzeug | | | |

| Thema: „Fortbewegungsmittel“ | | | |
|------------------------------|-----------------|-----------------------------|--|
| das Auto | das Rennfahrrad | das/die Verkehrsmittel | |
| das Taxi | der Sportwagen | das/die Fortbewegungsmittel | |
| das Fahrrad | | | |
| das Dreirad | | | |
| der Rollstuhl | | | |

| Thema: „Berufe“ | | | |
|---|---|--|--|
| der Friseur/die Friseurin | | | |
| der Briefträger/ die Briefträgerin | | | |
| der Arzt/die Ärztin | der Hausarzt/ die Hausärztin | | |
| der Fotograf/ die Fotografin | | | |
| der Rauchfangkehrer/ die Rauchfangkehrerin | | | |
| der Taxifahrer/ die Taxifahrerin | | | |
| der Verkäufer/ die Verkäuferin | der Eisverkäufer/ die Eisverkäuferin | | |
| der Bauer/die Bäuerin | | | |
| der Elektriker/ die Elektrikerin | | | |
| der Kindergärtner/ die Kindergärtnerin | der gruppenführende Elementarpädagoge/ die Elementarpädagogin | | |
| der Kellner/ die Kellnerin | | | |
| | der Gemischtwarenhändler/die Gemischtwarenhändlerin | | |

| Thema: „Tiere / Tierfamilien“ | | | |
|-------------------------------|---------------------|----------------|--|
| der Fuchs | der Rotfuchs | die Säugetiere | |
| das Schwein | das/die Ferkel | die Haustiere | |
| die Ziege | der Dackel | die Wildtiere | |
| der Hund | die Hauskatze | die Vögel | |
| der Vogel | die Taube | | |
| die Schildkröte | die Landschildkröte | | |
| die Katze | die Hauskatze | | |

| Verben | | | | | |
|---------------------------|-------------|-----------------|--------------------------|--------------------------|-------------------|
| Basisverben nach USB-PluS | Modalverben | Einfache Verben | Trennbare Partikelverben | Untrennbare Präfixverben | Reflexive Verben |
| essen | dürfen | liegen | abhören | entspannen | sich unterhalten |
| fahren | können | stricken | umschauen | begrüßen | sich lieb haben |
| gehen | wollen | kassieren | nachdenken | betrachten | sich beschäftigen |
| haben | sollen | spielen | einkaufen | verlieren | sich bewegen |
| kommen | möchten | trocknen | auswählen | | |
| machen | müssen | sitzen | zuschauen | | |
| malen | | trinken | anrufen | | |
| sagen | | tratschen | aufhängen | | |
| schauen | | lieben | austragen | | |
| sehen | | schlecken | | | |
| sein | | pflegen | | | |
| tun | | reparieren | | | |
| werden | | trösten | | | |
| | | plaudern | | | |
| | | tragen | | | |
| | | frisieren | | | |
| | | grüßen | | | |
| | | suchen | | | |

| | | | | | |
|--|--|--------------|--|--|--|
| | | telefonieren | | | |
| | | quietschen | | | |
| | | stolpern | | | |
| | | laufen | | | |
| | | klettern | | | |
| | | lesen | | | |
| | | sitzen | | | |

Im Zentrum dieses Praxishefts steht der Deutschunterricht im Schuleingang der Volksschule. Die Salzburger Autorinnen Viktoria Buttler, Eva N. Fuchs, Bärbel Linsmeier und Veronika Sampl veranschaulichen, wie ein Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen in einem inklusiven und fächerübergreifenden Deutschunterricht stattfinden kann.

Die Umsetzungsbeispiele orientieren sich am förderdiagnostischen Instrument „USB-PluS – Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung, Profilanaly-

sen und Sprachbildung“ zur Erfassung von mündlichen Deutschkompetenzen in der Grundstufe I und berücksichtigen auch schriftliche Sprachhandlungskompetenzen.

Sie finden in dieser Broschüre theaterpädagogische Methoden und Arbeitsweisen, die den Aufbau von (Bildungs-) Sprache im Deutschunterricht beispielhaft aufzeigen, Umsetzungsbeispiele für ein fächerübergreifendes Unterrichten in „Deutsch“ und „Bildnerische Erziehung“ sowie Anregungen für ein literaturdidaktisches Arbeiten.



ISBN 978-3-902959-15-7



9 783902 959157