

Bildung für Berlin



Sprachhandeln

Inhalt

Einleitung	1
Artikulation	5
Wortschatz	9
Verständigungs- und Orientierungshilfen	14
Redeformen	15
Gespräche	18
Zuhören lernen	25
Erzählen	26
Lerngespräche	32
Literaturangaben	36

Impressum

Herausgeber

Senatsverwaltung für
Bildung, Jugend und Sport
Beuthstraße 6 - 8, 10117 Berlin-Mitte

www.berlin.de/sen/bjs

Redaktion

Referat Grundsatzangelegenheiten und
Schulaufsicht der Grundschulen
Silvia Wagner-Welz
Telefon 030 90265861
eMail silvia.wagner-welz@senbjs.verwalt-berlin.de

Autorinnen

Gudrun Carls, Ursula Jacob,
Mechthild Pieler (LISUM)

Gestaltung

ITpro

Titelgrafik

Peter-T. Schulz

Druck

Oktoberdruck AG

Auflage

5 000, November 2006

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Vervielfältigungen sind nur mit Zustimmung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport des Landes Berlin zulässig.

Mit freundlicher Unterstützung durch die



Einleitung

Mündliche Sprachkompetenz ist mehr als das Beherrschen von Grammatikregeln. Es ist immer auch soziale Interaktion und verlangt kognitive und soziale Fähigkeiten, die ihrerseits durch sprachliches Handeln erworben und erweitert werden.

Unter dem Oberbegriff „Sprachhandeln“ geht es in den Beiträgen dieses Heftes vor allem um die kommunikativen Anforderungen beim Sprachlernen und dabei um die Frage, wie die Entwicklung der Kinder unterstützt werden kann. Entwicklung und Förderung grammatisch richtiger Wort- und Satzbildungen werden in einem Extra-Heft dargestellt.

Sprachhandeln ist der Motor zum Sprachlernen.

Kinder lernen nicht sprechen, weil sie die Sprache beherrschen wollen, sondern weil ihnen Beziehungen wichtig sind. „Was die Vorschulkinder zum Sprechen motiviert und ihr Sprechen herausfordert, ist in erster Linie die Herstellung einer gelingenden Beziehung und einer gemeinsamen Handlung.“¹

Über die Sprache wird Beziehung hergestellt und gleichzeitig sind Beziehungen der Motor dafür, sich über Sprache verständigen zu wollen. Für die Kinder, die Deutsch als Erstsprache lernen, gilt genauso wie für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen: Sie können ihre Sprachfähigkeiten nur dann entwickeln, wenn sie in verlässlichen Beziehungen viele Gelegenheiten haben, miteinander über das zu sprechen, was ihnen wichtig ist.

Beim Sprachhandeln bekommen die Kinder Modelle für den Gebrauch und die Wirkung von Sprache.

Vom Säugling über das Kleinkind bis hin zum Schulkind lernen die Kinder Sprache - Artikulation, Wortschatz, Satzbildung - an den Beispielen und

Modellen, die sie im Kontakt zu ihren Bezugspersonen bekommen.

Auch für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist das Sprachhandeln in der Kommunikation mit verlässlichen Bezugspersonen - Kindern wie Erwachsenen - die wichtigste Grundlage zum Erlernen der Zweitsprache.

Artikulation, Wortschatz und Satzbildung sind aber nicht die einzigen wichtigen Entwicklungsschritte beim Sprachlernen eines Kindes.

Ungefähr ab Ende des dritten Lebensjahres fangen die Kinder an, die Zeichenfunktion der Sprache zum Ausdruck innerer Vorgänge - Phantasien und Gedanken - zu nutzen. So können sie nun z. B. im Rollenspiel aus dem Besen ein Pferd werden lassen und brauchen nicht mehr Schnee, um sich den Winter vorstellen zu können.

Indem Kinder durch Modelle und Beispiele aus dem Umfeld angeregt werden, die inneren Bilder und Vorstellungen sprachlich darzustellen, entwickeln sie Bewusstsein und Denkfähigkeit.

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist es wichtig, dass sie auch in der Zweitsprache dazu angeregt werden, innere Vorgänge auszudrücken. Solange die Sprachkenntnisse dafür noch begrenzt sind, kann dieser Teil des Sprachlernens verstärkt durch Körpersprache und bildnerische Ausdrucksmittel unterstützt werden.

Mündliches Sprachhandeln ist die Brücke zum schriftlichen Sprachhandeln.

Durch das Erzählen und Vorlesen von Geschichten, durch Gespräche über die Geschichten und durch Nachspielen der Geschichten lernen die Kinder sich in ihrem Sprachhandeln auch auf Situationen zu beziehen, die nicht direkt erfahrbar sind.

¹ Vgl. Merkel, J.: Gebildete Kindheit. Bremen 2005

Im mündlichen Sprachhandeln wird so vorbereitet, was für den Umgang mit Texten später gebraucht wird: die Fähigkeit aus Informationen eigene Vorstellungen zu entwickeln.

Eine positive Lernatmosphäre unterstützt das Sprachlernen.

Methoden und Materialien zum Sprachlernen sind nur wirksam, wenn sie in eine Atmosphäre eingebettet sind, in der die Kinder Akzeptanz, Wertschätzung und Interesse spüren können und ihr Wunsch nach Beziehung ernst genommen wird. An folgenden Indikatoren lässt sich erkennen, ob die Kinder durch eine positive Lernatmosphäre in ihrem Sprachlernen gefördert werden.

Jedes Kind traut sich in und vor der Gruppe zu sprechen.

In der Beziehung von Mutter und Kind ist - günstige Bedingungen vorausgesetzt - alles vorhanden, was das Kind braucht, um Sprache als Kommunikationsmittel zu erfahren und selbst zu entwickeln: Blickkontakt, Akzeptanz, Reaktion, Verständnis und Sprachmodelle.

Medien wie Kinderfernsehen, Lernprogramme oder Hörkassette können vielleicht bessere Sprachmodelle liefern, aber sie können keine emotionale Bindung herstellen, weil sie nicht antworten können.

In Kita und Schule entstehen zwar nicht so enge Beziehungen wie zwischen Mutter und Kind, aber es muss gewährleistet sein, dass sich die Kinder in der Gruppe sicher fühlen und die Beziehungen verlässlich sind. Ein gutes Zeichen dafür ist, wenn sich alle Kinder trauen, in und auch vor der Gruppe zu sprechen.

Die Erstsprache wird in das Sprachlernen integriert.

Auch Schulanfänger mit geringen deutschen Sprachkenntnissen bringen Weltwissen und -

tens - eine altersgemäß entwickelte Erstsprache mit. Sie müssen Gelegenheiten bekommen, ihre Fähigkeiten und ihr Können in die Lerngruppe einzubringen, sollen sie sich nicht als „defizitär“ empfinden.

Die Erstsprache sollte daher nicht aus dem Unterricht verbannt, sondern als Ressource genutzt werden. Erklären sich Kinder z. B. eine Aufgabe in der gemeinsamen Sprache, so wird der Sachverhalt verstanden und das weitere Lernen in der Unterrichtssprache Deutsch erleichtert. Zweisprachig aufwachsende Kinder wissen, wann ihre Erstsprache unpassend ist und die Unterrichtssprache Priorität hat.

Die Anforderungen sind offen für unterschiedliche Fähigkeiten.

Sprachlernen ist ein dynamischer Prozess. Er folgt zwar einer bestimmten Entwicklungslogik, verläuft jedoch bei jedem Kind anders. Das gilt für den Erwerb der Muttersprache wie für den Erwerb der Zweitsprache. Vorgegebene Alters- oder Entwicklungsnormen geben nur grobe Anhaltspunkte. Es gibt Kinder, die Sprache lange rezeptiv aufnehmen und dann einen Entwicklungssprung machen und andere, die sich gleichmäßiger entwickeln.

Gleiche Anforderungen an alle Kinder sind daher sinnlos. Sinnvoller sind Anforderungen, die unterschiedliche Lösungswege ermöglichen. Wenn Kinder selbst entscheiden können, wie sie z. B. eine Geschichte darstellen (mit Gegenständen, mit Bildern, im Rollenspiel oder als mündliche Erzählung) so ist das ein Hinweis darauf, dass die Unterschiedlichkeit der Kinder in der Gruppe nicht als Behinderung verstanden wird, sondern normal ist.

Das Sprachhandeln wird in authentischen Situationen gelernt.

Jungen interessieren andere Themen als Mädchen. Es gibt Lieblingsthemen, Spezialwissen und kulturell unterschiedliche Interessen bei den Kindern.

Gibt es in der Lerngruppe Raum und Zeit, die unterschiedlichen Interessen einzubringen, z. B. in Gesprächszeiten für Kleingruppengespräche?

Eine authentische Kommunikationssituation entsteht dann, wenn die Kinder Erfahrungen anderer kennen lernen oder ihre eigenen Erfahrungen für andere interessant sind. Warum sollen sie zuhören, wenn der Inhalt einer Geschichte erzählt wird, die sie gerade selbst gehört haben? Warum sollen sie als Arbeitsergebnisse Bilder vorstellen, wenn alle das gleiche gemacht haben? Erst wenn verschiedene Materialien und Lösungswege ausprobiert wurden, wird aus dem Gespräch in der Klasse auch eine authentische Gesprächssituation.

Die Inhalte der Kommunikation sind wichtiger als die korrekte Sprachform.

Kinder sprechen, weil sie ein kommunikatives Anliegen haben. Wenn sie bei „Fehlern“ mitten im Sprechen korrigiert werden und vielleicht sogar noch den Satz richtig wiederholen sollen, bekommen sie die Botschaft, dass die Sprachform wichtiger ist als das, was sie mitteilen wollen. Darüber können sie zu Recht verärgert sein.

Das Vor- und Nachsprechen richtiger Satzformen im Rahmen einer kommunikativen Situation ist wenig effektiv. Kinder lernen richtiges Sprechen nicht durch Nachsprechen, sondern durch kognitives Verstehen formaler Zusammenhänge.

Eine sprachlich korrekte indirekte Wiederholung des Inhalts, die die Kommunikation nicht unterbricht sondern fortsetzt, bietet den Kindern mehr Hilfe als die Fehlerkorrektur.

Das bedeutet nicht, das Sprachlernen dem Zufall zu überlassen, sondern Situationen, in denen es auf das gemeinsame Gespräch ankommt, abzugrenzen von Situationen, in denen es um die Verbesserung von Satz- und Wortbildungen geht. Beim Sprachhandeln brauchen die Kinder die Sicherheit, dass es um das geht, was und nicht wie sie es sagen.

Fragen und Nachfragen bieten Modelle zum Sprachlernen.

Bei jedem Gespräch steht die Verständigung im Mittelpunkt. Da wir dafür über die Sprache hinaus noch andere Verständigungsmittel einsetzen (z. B. Körpersprachen, Kontextbezug) kann die Verständigung auch mit geringen sprachlichen Mitteln klappen. Wenn ein Kind zu ihnen sagt: „Nicht machen“ ,dann wissen sie aus dem Zusammenhang sofort, was es nicht gemacht hat (z. B. die Hausaufgaben).

Durch Nachfragen zum Gesprächsinhalt bieten sie dem Kind Wortschatz und Satzmodelle an, ohne es zu korrigieren, signalisieren aber gleichzeitig Interesse am Thema. Die Nachfragen unterstützen Verständigung und sprachliche Genauigkeit.

Die Entscheidung, ob sie einfache Ja/Nein-Fragen oder offene Fragen stellen, die eine längere Antwort erforderlich machen, sollte sich nach dem Sprachniveau des einzelnen Kindes richten. Mögliche Fragen können zum Beispiel sein: Stimmt es, dass du deine Hausaufgaben nicht gemacht hast? Was hast du nicht gemacht? Welche Hausaufgaben hast du nicht gemacht? Warum hast du sie nicht gemacht?

Unvollständige Sätze sind in der mündlichen Kommunikation oft üblich.

Mündliche Sprache ist immer eingebettet in eine Situation und richtet sich an einen anwesenden Gesprächspartner. Dieser Kontext erfordert andere Sprachmittel als die schriftliche Kommunikation, bei der der Adressat nicht anwesend ist.

Im Gespräch reichen deshalb unvollständige Sätze für die Verständigung oft aus. Auf die Frage: „Wie geht es dir?“ ist die Antwort „gut “ ausreichend und auch sprachlich korrekt. Ein vollständiger Satz „Mir geht es gut“ würde unnatürlich wirken. Halbsätze werden in der mündlichen Kommunikation oft gebraucht. Es ist deshalb falsch, Kinder im

Gespräch aufzufordern, unvollständige Sätze als ganzen Satz zu wiederholen.

Kriterien zur Beobachtung und Einschätzung der Lernentwicklung werden gemeinsam mit den Kinder entwickelt.

Eine genauere Wahrnehmung der individuellen Lernentwicklung scheint schwierig, weil Sprechen ein flüchtiger Vorgang ist, der sich der schriftlichen Dokumentation entzieht und zu komplex ist, um beim Sprechen erkennen zu können, was hat das Kind gelernt und was konnte es schon. Gerade beim Sprachhandeln besteht die Gefahr, dass nur das wahrgenommen wird, was die Kinder sowieso schon von zu Hause an Wortschatz, Sprachgewandtheit und Erzählfreude mitbringen.

Eine halbjährliche allgemeine Einschätzung und Beurteilung ihrer mündlichen Sprachleistungen in einem Zeugnis ist aber für die Kinder keine Hilfe, weil sie damit noch nicht wissen, was sie ändern sollen und wie sie es ändern können.

Wenn Kinder und Pädagogin gemeinsame Beobachtungskriterien entwickeln, haben die Kinder eine Orientierung für die Verbesserung ihres Sprachhandelns.

Bei einigen dieser Kriterien ist es einfach: Ausreden lassen, Blickkontakt aufnehmen und andere Verhaltensregeln sind für die Kinder schnell einsehbar und auch gut beobachtbar.

Bei anderen Kriterien ist es schwieriger, z. B. ob etwas genau, spannend, interessant erzählt ist oder ob die richtige Reihenfolge eingehalten wurde.

Hier sind Maßstäbe setzende Rückmeldungen der Pädagogin wichtig; gezielte, auf die Situation bezogene Aussagen: „Du hast dein Tier so genau beschrieben, dass ich es mir vorstellen kann. Du hast deutlich gesprochen. Ich habe alles verstehen können. Deine Nachfragen haben Fatma geholfen, genauer zu sagen, was sie meint.“

Über solche Rückmeldungen bekommen die Kinder Anhaltspunkte für Kriterien, die sie auch selbst beobachten können.

Im nächsten Schritt lernen die Kinder, was sie tun können, um ihr Sprachhandeln zu verbessern. z. B.: Wie stelle ich Nachfragen? Wie lernt man, jemanden anzusehen beim Sprechen? Kinder und Pädagogin machen hierzu Vorschläge und probieren sie aus.

Wenn die Kinder die Kriterien kennen, können sie in die Selbst- und Fremdeinschätzung des Sprachhandelns miteinbezogen werden.

Artikulation

Ein Kind spricht deutlich, wenn es ohne Nachfragen akustisch zu verstehen ist. Dazu gehört auch die korrekte Bildung der Laute und deren Verbindung im Wort.

Es sind besondere Aufmerksamkeit und möglichst schnelle Ursachenklärung notwendig, wenn Kinder in ihrer Artikulation schwer zu verstehen sind.

Die wenigsten Sprachauffälligkeiten verschwinden von allein und sie behindern dann das Kind in seiner sozialen Kommunikation und in seiner Lernentwicklung.

Die genannten Kriterien - Deutlichkeit, richtige Artikulation und Flüssigkeit - sind für die Pädagogin Anhaltspunkte zur Beobachtung. Genaue Ursachenklärung und entsprechende Maßnahmen sollten nur in Zusammenarbeit mit Fachleuten durchgeführt werden.

Eine undeutliche bzw. fehlerhafte Artikulation kann unterschiedliche Ursachen haben.

Spricht ein Kind undeutlich, kann es sein, dass es schüchtern ist, sich nicht traut oder mit der neuen Schulsituation noch nicht vertraut ist.

Es kann aber auch sein, dass Probleme mit der zielgerichteten Steuerung der am Sprechvorgang beteiligten Organe vorliegen.

Bei phonologischen Störungen in der Lautbildung werden Laute oder Lautgruppen weggelassen oder durch andere Laute ersetzt, zum Beispiel Nane statt Banane, Pamm statt Kamm, Fiff statt Schiff, Dehen statt gehen.

Solche Lautbildung kann unterschiedliche Ursachen haben: Sie kann im Zusammenhang mit einer Sprachentwicklungsverzögerung stehen, als Folge einer Hörstörung auftreten oder Folge einer auditiven Verarbeitungsschwäche sein. Auf jeden Fall ist durch Fachleute abzuklären, was das Kind hören kann.

Bei Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, können Abweichungen in der Artikulation auch durch die Erstsprache bedingt sein.

Wenn bestimmte Laute oder Laut-Phänomene der deutschen Sprache in der Erstsprache nicht vorkommen, mischen manche Kinder die Artikulation beider Sprachen. Da es z. B. in der türkischen Sprache nur selten eine Konsonantenhäufung gibt, widerstrebt es dem Sprachgefühl türkischer Kinder das Wort Flasche zu sagen. Sie setzen deshalb zwischen die Konsonanten einen Vokal und sprechen „Falasche“.

Beim Schriftspracherwerb ist eine deutliche Aussprache für die Unterscheidung der einzelnen Laute im Wort wichtig.

Beim Schriftspracherwerb allgemein und insbesondere bei der Rechtschreibung sind alle Kinder auf eine deutliche Aussprache angewiesen, weil die Zuordnung von Lauten und Buchstaben davon abhängig ist. Ein ungenau oder falsch gesprochener Laut wird entsprechend falsch gehört und beim Verschriften dann auch ebenso falsch aufgeschrieben.

Eine deutliche Aussprache erleichtert die Kommunikation und stärkt die Sprechfreude.

Wenn Kinder gelernt haben, deutlich zu sprechen, haben sie es in der sozialen Interaktion leichter als Kinder, die undeutlich sprechen und schlecht zu verstehen sind. Sie können sich besser Gehör verschaffen, bekommen eher Aufmerksamkeit und werden besser wahrgenommen.

Für Kinder, die ihrer Stimme nicht so gut Gewicht geben können, ist es eine Hilfe, wenn sie Anleitung und wiederholte Gelegenheiten bekommen, ihre Stimme kennen zu lernen, mit ihr zu experimentieren und sie auch vor einer Gruppe auszuprobieren. Sicheres Sprechen und Vertrauen in die eigene Stimme stärkt ihre Sprechbereitschaft.

Du sprichst

deutlich
die Laute richtig aus
flüssig

In Übungssituationen kann beobachtet werden, ob Kinder die Laute korrekt aussprechen.

Die genaue Analyse von Lautbildungsfehlern sollte von sonderpädagogischen oder logopädischen Fachleuten geleistet werden. In der Klasse kann die Pädagogin in Spiel- bzw. Übungssituationen Hinweise auf Probleme bei der Artikulation erkennen.

Übungen mit der Anlauttabelle

Eine günstige Beobachtungssituation für die Lautbildung sind die Einführung von Buchstaben bzw. Übungen mit der Anlauttabelle.

Dies kann beim Nachsprechen erfolgen oder wenn Kinder vor der Klasse ihre Sammlung von Wörtern zu einem bestimmten Laut vorstellen.

Lieder mit Geräuschen

Lieder, in denen Geräusche (meist Silben) gemacht werden, können dazu benutzt werden, diese Geräusche von den Kindern reihum einzeln nachmachen zu lassen.

Dies lässt sich besonders gut in einer Besetzung mit zwei Pädagoginnen durchführen. Eine Kollegin leitet das Singen und die zweite übernimmt das Notieren der Beobachtungen.

Ein Lied, das in seinen Strophen jeweils Geräusche enthält und so aufgebaut ist, dass es erweiterbar ist, ist z. B.

„Mein nagelneuer Roboter“.¹

Zu beobachten sind folgende Laute im Refrain:

Tapp tapp; happ happ; gluck gluck; wisch wisch; bum bum.

In dem Lied „Am Teich“² sind die folgenden Lautfolgen im Refrain zu sprechen:

blubb blubb; quak quak; schwirr schwirr; schnatt schnatt; sirr sirr; klipp klapp.

Beide Lieder zusammen enthalten nahezu alle Laute, bei denen am häufigsten Fehlbildungen vorkommen.

Zungenbrecher

Auch beim Nachsprechen von Zungenbrechern kann die Aufmerksamkeit auf die Lautbildung gelegt werden; z. B.:

Wischi waschi Wäsche waschen,
wisch waschi wumm.

Oben waschen, unten waschen, rundherum.

Die zappelige Klapperschlange klappert mit ihrer schuppigen Rappelklapper.

Prüfsätze

Grundwald³ schlägt als eine erste Grobüberprüfung Prüfsätze vor, in denen die am häufigsten fehlgebildeten Laute vorkommen.

Beim Nachsprechen dieser Sätze können Lautbildungsfehler notiert werden.

1. Ich habe einen bunten Vogel.
(ch, h, b, v/f, g)
2. Das Telefon klingelt laut.
(d, t, kl, ng, l)
3. Peter hat einen grünen Roller.
(p, n, gr, r)
4. Karin sitzt auf der Fensterbank.
(k, s, z, st, nk)
5. Uschi trinkt mit dem Strohalm Brause.
(sch, tr, str, br)
6. Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs.
(zw, dr, nf, s, chs/x)

¹ Jöcker, D.: Und weiter geht's im Sauseschritt. Münster 1985

² Jehn, M.: Am Teich. in: Musikus. Berlin 2005

³ Grunwald, A.: Sprachtherapie. Horneburg 1989

Folgende Schwierigkeiten können in der Lautbildung beobachtet werden:

Auslassen bestimmter Laute

(z. B. „dei“ statt „drei“/„Bil“ statt „Bild“).

Ersetzen von Lauten durch einen anderen Laut

(z. B. „dut“ statt „gut“/„grei“ statt „drei“/„Bule“ statt „Schule“).

Fehlbildungen bei bestimmten Lauten

(z. B. das sogenannte „Lispeln“ beim „S“, bzw. insgesamt bei den „Zischlauten“).

Wird ein Laut als isolierter Laut bzw. auf Silbenebene ersetzt oder fehlerhaft gebildet, ist dies ein ernst zu nehmendes Signal.

Es ist im Schweregrad ein Unterschied, auf welcher Ebene ein Laut fehlerhaft gesprochen wird:

- als Laut allein
- in der Silbe
- im Wort
- bei Konsonantenhäufung
- im Satzzusammenhang
- in der Spontansprache

Wird z. B. / r / isoliert korrekt lautiert und auch im Anlaut, z. B. bei „Rad“, so kann es in der Konsonantenhäufung, z. B. bei „Krone“, ausgelassen werden („Kone“) oder auch ersetzt werden („Klone“).

Oder es kann sein, dass ein Laut in einer konzentrierten Übungssituation auf allen Ebenen korrekt lautiert wird, nicht aber in der Spontansprache, wenn das Kind von einem aufregenden Erlebnis berichtet.

Motorische Hilfen können den Kindern bei der Lautbildung helfen.

Ganzkörperliche Bewegungen

Ganzkörperliche Bewegungen können entsprechende Bewegungsmuster im Mundbereich

unterstützen. Stoßende oder kräftig ziehende Bewegungen provozieren Zwerchfellspannung und erleichtern dementsprechend Bewegungsmuster für stimmlose Konsonanten.

Wird z. B. „Dsahn“ statt „Zahn“ gesprochen, kann ein kräftig von oben nach unten ziehendes Handzeichen die stimmlose Lautbildung beim / z / unterstützen.



Laut-Handzeichen

Gibt es Schwierigkeiten, einen Laut vom Bewegungsablauf korrekt zu bilden (z. B. beim Vorstülpen der Lippen zum / sch /), kann ein Lautzeichen, mit dem das Kind sich die Lautbildung quasi „in den Mund legt“, helfen:



Die Laut-Handzeichen unterstützen die Kinder nicht nur bei der Laut-Buchstabenzuordnung, sondern auch bei der Lautbildung.

Wenn das Kind sprachtherapeutisch/logopädisch betreut wird, ist es günstig, die dort verwendeten Signale oder Lautzeichen in Erfahrung zu bringen und in den Unterricht einzubeziehen.

Konsonantenhäufung

Wird der Laut vor Vokalen im Wort richtig gebildet (z. B. / k / bei „Käse“), noch nicht aber in der Kombination mit Konsonanten (z. B. bei „Kragen“), dann hilft das vorübergehende Einschleifen eines kurzen / è /: Statt „Kragen“ → „K-è-ragen“.

Ein Kind wird niemals korrigierend in seiner Spontansprache unterbrochen.

Wenn mit einem Kind an der Lautbildung gearbeitet wird, kann beobachtet werden, dass es in der kontrollierten und konzentrierten Übungssituation den Laut schon bald gut anwenden kann. Zum Transfer in die Spontansprache ist es jedoch ein langer Weg.

Beim spontanen Sprechen wird die unumstößliche Regel eingehalten, das Kind nicht zu unterbrechen, sondern es mit „korrektivem Feedback“ zu unterstützen.

Ein Beispiel für korrekatives Feedback:

Kind: „... dann bin ich in die SSule gegangen.“
Päd.: „Du bist also in die **S**chule gegangen.“

Bildersammlungen machen Lernfortschritte sichtbar.

Kann der Laut schon auf Wortebene gebildet werden, noch nicht aber im Satzzusammenhang, dann können Sprech- und Sortierübungen mit Bildwörtern, in denen gehäuft der Laut vorkommt, die Anwendung stabilisieren.

In freien Arbeitsstunden kann das Kind eine Sammlung von Bildwörtern anlegen, bei denen es den problematischen Laut schon korrekt sprechen kann.

Für Kinder die stottern gilt: „Es ist nicht so bedeutsam, wie ein Kind spricht, viel wichtiger ist es, dass ein Kind trotz Stottern lernt, all die Dinge zu sagen, die es sagen möchte.“¹

Um das Kind dabei zu unterstützen, kann die Beachtung folgender Grundsätze hilfreich sein:

- Niemals die Sprache korrigieren oder etwas nachsprechen lassen.
- Natürlichen Blickkontakt halten (das Vermeiden wird als Entzug der Aufmerksamkeit und Achtung empfunden) - aber auch nicht anstarren.
- Zeit geben, aussprechen lassen (bei Zeitdruck diesen benennen und späteren Zeitpunkt verabreden - Verabredung nicht vergessen!!).
- Das Problem nicht verleugnen, wenn sich ein Kind seines Stotterns bewusst ist.
- Das Kind bei mündlichen Anforderungen nicht „schonen“.
- Sprachvermeidung nicht automatisch akzeptieren, aber auch nicht auf Äußerung insistieren.
- Das Kind vom Sprechablauf ablenken, z. B. durch Bildmaterial.

Folgende Ideen zum Ablenken müssen von Fall zu Fall ausprobiert und unbedingt mit dem Kind abgesprochen werden - jedes Kind reagiert anders: Knautschball beim Sprechen in die Hand geben/ Körperkontakt (z. B. Schultern leicht drücken, sich neben das Kind stellen)/das Kind begleitet sein Sprechen mit dem Malen von liegenden Achten auf dem Oberschenkel)/Gliederungshilfen beim Sprechen („zuerst, dann, zuletzt“).

Die Stotterer-Selbsthilfe e. V. ist für Eltern eine gute Adresse, um Rat und Hilfen für den Alltag und Hinweise für Therapiemöglichkeiten zu erhalten.²

¹ Heap, R.(Hrsg.): Wenn mein Kind stottert. Demosthenes 1995, Seite 42

² Ort: INTEGRAL; Marchlewskistr. 25 c, 10234 Berlin (Friedrichshain)
Kontakt: Antje Liebing (antje@antje-liebing.de), Telefon 030 32519307

Wortschatz

Kinder erwerben neue Wörter durch konkrete Anschauung und in Handlungssituationen.

Ein Kind lernt sprechen, indem die Bezugsperson die eigenen Handlungen sprachlich begleitet oder die des Kindes verbalisiert. Die Erweiterung des Wortschatzes findet nicht als isoliertes „Vokabeltraining“ statt, sondern dadurch, dass neue Wörter zur Kommunikation in konkreten Situationen erfahren und benötigt werden.

Die Entwicklung des Wortschatzes ist von Kind zu Kind verschieden.

Die Differenziertheit des Wortschatzes eines Kindes hängt von vielen Faktoren ab. Die Gesprächskultur und Sprachanregungen im Umfeld des Kindes spielen ebenso eine Rolle wie seine kognitive Entwicklung. Auch die Motivation des Kindes für das Sprachlernen und sein Interesse an den Gesprächsinhalten sind für die Wortschatzerweiterung maßgebend.

Das Verstehen neuer Wörter geht dem aktiven Gebrauch voraus.

Bei allen Menschen ist der passive Wortschatz - das, was sie verstehen - immer erheblich größer als ihr aktiver Wortschatz, d. h. als der Wortschatz, den sie aktiv anwenden.

Bevor ein Kind Wörter selbst aktiv verwenden kann, hat es diese Wörter oft in unterschiedlichen konkreten Situationen gehört.

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist die passive Verstehensphase besonders wichtig. Wenn sie in ihrem häuslichen Umfeld nicht genug deutsche Sprache hören, brauchen sie in der Schule viele Gelegenheiten - z. B. beim Vorlesen, Abhören von Kassetten, durch „stille“ Teilnahme an Gesprächen -, um sich in die Sprache hineinzuversetzen, vor allem dann, wenn sie noch nicht alles verstehen.

Je „sinnlicher“ desto „begreifbarer“.

Die Wortaneignung gelingt durch Anknüpfen am Vorwissen und durch die sinnliche Erfahrung in der konkreten Handlung: Das Wort „sauer“ braucht z. B. keine weitere Erklärung, wenn man an einer Zitrone lutscht. Gesten, Bewegung, Pantomime oder das Modellieren der Stimme unterstützen das Verständnis.

Eine wichtige Quelle für die Wortschatzerweiterung ist die soziale Interaktion, in der Bedeutung oder Wirkung einer Äußerung direkt erfahren, überprüft und korrigiert werden kann.

Wörter werden erst zu einem „Schatz“, wenn sie zum „Begriff“ geworden sind.

Es ist zwar wichtig, neue Wörter zu behalten, aber es reicht nicht aus, sie nur zu wiederholen. Jedes Wort bündelt unterschiedliche Merkmale zu einem Begriff. Ein Tisch ist ein Möbelstück, ein Essplatz, ein Holzgegenstand; er kann in unterschiedlichen Situationen benutzt werden; im konkreten oder im übertragenen Sinn (z. B. jemanden über den Tisch ziehen).

Das begriffliche Wissen ist bei Schulanfängern noch singular, d. h. durch die egozentrische Sichtweise des Kindes geprägt. Erst durch weiteren Gebrauch in vielfältigen Situationen wird der Begriff zu einem regulären, wie er von der Sprachgemeinschaft gewöhnlich verwendet wird.¹

Oberbegriffe ordnen die Vielgestaltigkeit der Welt und machen sie überschaubar.

Oberbegriffe haben Abstraktionscharakter. Um Oberbegriffe zu bilden, muss ein Kind Merkmale erkennen und aus diesen auf Gemeinsamkeiten schließen können. Durch Oberbegriffe werden die Wortkenntnisse vernetzt, was für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, eine besonders wichtige Lernhilfe ist.

¹ Vgl. Osburg, C.: Begriffliches Wissen am Schulanfang. Freiburg 2002

Du kannst

- dir neue Wörter aneignen
- Oberbegriffe verstehen
- Oberbegriffe bilden

Erfahrungen in konkreten Situationen sind für die Erweiterung des Wortschatzes besonders günstig.

Wann immer möglich, werden neue Begriffe an realen Gegenständen in konkreten Situationen erarbeitet. Zum Beispiel:

- Sammeln und ausstellen
(Lieblingsfarben, Spielzeug, Kleidung, Lebensmittel, Schulsachen, Naturmaterialien)
- Am eigenen Körper wahrnehmen
(Körperteile, Sinnesempfindungen, Gefühle, Stimme, Bewegungsmöglichkeiten)
- Ausprobieren und vergleichen
(Farben, Rezepte, Instrumente, Materialien, Geräte, Werkzeuge, Anleitungen)
- Orte und Plätze erkunden
(in der Schule, in der Schulumgebung, auf dem Spielplatz, beim Einkaufen, im Kiez, im (Kinder-)museum, im Zoo)
- Beobachten und beschreiben
(alltägliche Abläufe, jahreszeitliche Beobachtungen, Experimente)

Abbildungen, Gespräche und Körpersprache erleichtern das Sprachverständnis.

Wenn reale Begegnungen nicht möglich sind, z. B. beim Vorlesen von Geschichten, werden wichtige neue Wörter durch Abbildungen erklärt, pantomimisch vorgemacht oder im gemeinsamen Gespräch geklärt. Gesten, Mimik, Stimmführung und Bewegung veranschaulichen die Aussagen, sodass nicht jedes Wort verstanden werden muss.

Es ist eine große Arbeitserleichterung, wenn in der Schule Bildsammlungen und -dateien zur gemeinsamen Verwendung angelegt werden. Das Festlegen einer Größe, z. B. Spielkarte, ermöglicht schnelles Herstellen von Arbeitsmaterialien.

Eine motivierende Ergänzung sind Fotos der Kinder und Erwachsenen aus dem Schulalltag.

Die Erstsprache hilft bei der Erweiterung der deutschen Sprachkenntnisse.

Gelegenheiten, die Erstsprache in den Lernprozess einzubeziehen, sollten genutzt werden. Die Grundlage der Wortschatzerweiterung - das kognitive Erfassen eines Begriffes - haben viele Kinder bereits in ihrer Muttersprache gelernt und können dies für die Zweitsprache nutzen. Übersetzungshilfen eines Kindes mit gleicher Muttersprache sollten daher einbezogen werden.

Für die Sicherung des neuen Wortschatzes brauchen Kinder vielfältige authentische Kommunikationssituationen.

Ein isoliertes Vokabeltraining oder Üben von Sprachmustern ist wenig hilfreich.

Trainingsspiele führen zwar dazu, dass die Wörter eine Zeit lang richtig wiederholt werden, verankern aber den Wortschatz nicht nachhaltig im Sprachgebrauch. Vokabular, Satz- und Wortstrukturen können Kinder leichter erfassen, wenn diese an kommunikative Handlungen gebunden sind und in spielerischen Übungsformen gefestigt werden.¹

Rollenspiele und Pantomimen

Themen aus der Erfahrungswelt der Kinder werden in Rollenspielen oder mit Figuren dargestellt, z. B. Einkaufen, Tagesablauf.

Variante: Die Kinder werden in Zweiergruppen aufgeteilt. Jede Gruppe bekommt fünf Wortkarten aus einem Themenbereich.



¹ Vgl. SenBJS, (Hrsg):Daz-Rahmenplan. Berlin 2001

Diese Wortkarten sind bei jeder Gruppe verschieden. Dazu wird eine Situation vorgegeben, die zum Thema passt. Jede Gruppe spielt ein Rollenspiel vor, in dem die vorgegebenen Wörter vorkommen.

Umfragen und Tabellen

Bei vielen Themen kann ein Bezug zur Erfahrungswelt der Kinder hergestellt werden durch Umfragen, die in Tabellen ausgewertet werden; z. B.: Was isst du am liebsten? Was machst du in deiner Freizeit am liebsten?

Was liest du am liebsten? Wie heißt dein Lieblingstier/Was ist deine Lieblingsfarbe?

Bei einem Auswertungsgespräch der Tabelle ergeben sich viele Anhaltspunkte zum Sprechen über das Thema. Gleichzeitig werden mathematische Grundbegriffe (z. B. Zahlen, größer als, kleiner als) angewendet.

Eine Variation zur Umfrage sind Tabellen, in denen die Kinder ihre Aussagen differenzieren.

Beispiel: „Das nehme ich in die Schule mit“.

Auf einem Ausschneidebogen sind Sachen abgebildet, die in der Schulmappe sein können, sowie Dinge, die selten oder nie in der Schultasche sind; z. B. eine Topfblume. Ein Arbeitsbogen ist in drei Spalten geteilt:

immer !	manchmal ?	nie ---

Jedes Kind klebt die Bilder passend zu den Tabellenkategorien ein. In der Kleingruppe „lesen“ die Kinder ihre Zuordnungen vor und begründen sie.

Mind Maps und Lernplakate

Beim Lernplakat sammeln die Kinder Fragen, die sie zum Thema interessieren. In Kleingruppen übernehmen sie je eine Frage und suchen nach Antworten, die sie in der Großgruppe vorstellen.

Bei einer Mind Map werden alle Wörter zu einem Oberbegriff (z. B. Wasser) gesammelt, die die Kinder kennen. Die Kinder erklären dabei, warum ihr Wort zum Oberbegriff passt.

Mind Maps oder Lernplakate bieten viele Sprechanlässe. Die Verkürzung auf zentrale Fragen oder Begriffe erfordert mündliche Erklärungen. Es macht jedoch wenig Sinn, wenn alle Kinder die gleiche Frage zum Eichhörnchen bearbeiten, weil kein Gespräch entsteht. Günstiger ist es, wenn die Kinder arbeitsteilig arbeiten und verschiedene Fragen bzw. Antworten vorstellen.

Reime, Verse und Lieder mit einfachen Sprachstrukturen unterstützen Merkfähigkeit und Aussprache.

Durch den Rhythmus von Reimen, Liedern und Versen lassen sich Wörter besser merken. Da die Kinder rhythmische Texte gern wiederholen - vor allem wenn sie mit Bewegung verbunden sind - bieten sie sich zur Förderung des Wortschatzes und der Aussprache an.

Die Kinder können auch eigene Reime, Verse und Lieder mit Kunstwörtern „erfinden“.

Kunstwörter haben den Vorteil, dass sich mit ihnen fast alle Wörter in einen Reimtext einbinden lassen, weil die beiden letzten Silben des Kunstwortes dem gewünschten Reimwort angepasst werden können; z. B.

Peratze, perütze,
ich such´ meine
Peratze, peral,
ich such´ meinen.....

Schnicke, schnacke,
schnause,
ich gehe jetzt nach
.....

Farb- und Formsymbole geben Orientierungshilfen für den Gebrauch richtiger Artikel und Wortendungen.

Die Erweiterung des Wortschatzes ist nicht identisch mit dem Erwerb grammatisch richtiger Wortendungen. Deutschsprachige Kinder haben meistens wenig Mühe, auch bei neuen Wörtern die richtigen Endungen im Satz zu verwenden. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, können das nicht sofort.

Solange Kinder nur geringe Vorstellungen vom Aufbau der Sprache haben, helfen ihnen Spiele und Übungen zum richtigen Gebrauch der Artikel nicht. Sie verwirren sie eher und lösen dadurch Sprechhemmungen aus.

Stattdessen sind Lernhilfen wichtig, die die Kinder unterstützen, das Regelsystem unserer Sprache zu erkennen. Erste einfache Orientierungshilfen sind Farb- und Formsymbole zur Orientierung für Artikel und Wortarten, mit denen Bild- und Wortkarten versehen werden.

Lernhilfen für Artikel und Wortarten

Bunte Wörter:
Abbildungen auf rechteckigen Karten stehen für Nomen; Farbpunkte signalisieren den Artikel:
blauer Farbpunkt (der)
roter Farbpunkt (die)
grüner Farbpunkt (das)
gelber Farbpunkt (Plural die)

Runde Wörter
Eingekreiste Abbildungen auf einer rechteckigen Karte zeigen ein Verb an.

Eckige Wörter
Adjektive werden mit einem trapezförmigen Rahmen gekennzeichnet. So lässt sich gut das Gegenteil anlegen.






Solche Symbolsysteme sollten im Kollegium abgesprochen werden, damit die Kinder beim Lehrerwechsel nicht umlernen müssen.

Mit Begriffskarten und Rätselfragen bleiben neue Wörter präsent.

Um abzusichern, dass Begriffe nicht nur im Rahmen eines Unterrichtsthemas aktiv genutzt werden, werden Umschreibungen einzelner Begriffe auf Karten geschrieben. In Partnerarbeit können die Kinder diese Texte selbständig nutzen und sich z. B. in der Freiarbeit gegenseitig abfragen. Im Unterschied zum Vokabeltraining sind hier die Begriffe in einen inhaltlichen Zusammenhang gesetzt.

Besser als vorgegebene Umschreibungen sind Texte, die gemeinsam mit den Kindern erarbeitet werden. Kinder verstehen eigene Formulierungen besser; gleichzeitig ist die Erarbeitung solcher Texte eine Auseinandersetzung mit den neuen Wörtern.

Auf der Rückseite ist die richtige Lösung nachzulesen. Dabei können grammatische Informationen (z. B. Artikel, Plural, Personalendungen, Steigerungsformen) mit angegeben werden.

Quizfragen

Für Quizfragen wird eine Umschreibung in Frageform formuliert. Ein Kind liest die Frage vor; das andere antwortet.

In welchem Raum dürfen Jungen nie gehen?

Wie nennt man ein Mädchen, das in die selbe Klasse geht?

Quatschsätze

Bei den Quatschsätzen ist in der Beschreibung ein eindeutig nicht passender Begriff enthalten, in der Regel am Schluss des Satzes. Es ist eine sprachliche Hilfe, wenn der nicht stimmende Begriff das

gleiche Geschlecht hat wie der richtige Begriff, weil dann der Artikel nicht neu gebildet werden muss.

Meine Zähne putze
ich mit einer Zange.

Wenn ich
Zahnschmerzen habe,
gehe ich zum Bäcker.

Mit Bilder- oder Wörtersammlungen werden neue Wörter dokumentiert.

Wörterheft

Das Wörterheft entsteht bei der Erarbeitung eines Themas. Es dokumentiert die neuen Wörter, die gelernt und geübt wurden.

Das Wörterheft (z. B. zum Thema Schulsachen) ist ein DIN-A5-Heft, das aus mehreren DIN-A4-Blättern gefaltet wird. Auf einem Ausschneidebogen werden dem Kind relevante Begriffe zum Thema angeboten. Bilder von Nomen werden nach Artikel geordnet hineingeklebt, ebenso „runde Wörter“ und „eckige Wörter“.

Zu dem Heft können im Rahmen des Wochenplans verschiedene Aufgaben bearbeitet werden: Wörter beschriften, neue Wörter markieren, zu einem Satzanfang passende Wörter herausschreiben; z. B.: In meiner Federtasche habe ich ...

Vorher - nachher

Zu Beginn eines Themas werden von den Kindern alle Wörter zusammengetragen, die sie zu dem Thema kennen (z. B. in der Mind Map). Solange die Kinder nicht selber schreiben können, schreibt die Pädagogin die Wörter auf oder nimmt sie auf Kassette auf.

Dasselbe wird am Schluss des Projekts noch einmal gemacht um zu vergleichen, welche Wörter neu dazu gekommen sind. Dabei können die Wörter nach Wortarten (bunte, runde, eckige Wörter) geordnet werden oder nach Oberbegriffen; z. B.

alles, was wir in der Schule lernen können, alle Schreibgeräte, Bastelmaterialien, Turngeräte.

Wörter sortieren

Zu einem Oberbegriff, z. B. Obst, werden alle den Kindern bekannte Begriffe auf Bildkarten (selbstgemalt, ausgeschnitten oder kopiert) gesammelt. Artikel werden mit Farbsymbolen gekennzeichnet.

Die Bildkarten kommen in einen Briefumschlag, auf dem der Oberbegriff steht. Sobald die Kinder lesen können, werden auch passende Verb- und Adjektivkarten dazu gelegt.

Ein Kind, das alle Begriffe kennt bzw. lesen kann, schreibt seinen Namen auf den Umschlag. Es ist der Wörterexperte für diesen Oberbegriff. In der Wochenplanarbeit sucht sich ein Kind einen Umschlag aus, legt den Oberbegriff in die Mitte und ordnet alle Wörter dazu, die es kennt.

Es erklärt dem Wörterexperten, wie die Wörter heißen und warum es die Karten so geordnet hat. Ist das Expertenkind zufrieden, gibt es dem Kind eine Unterschrift in einen Wörterpass.

Jeder Umschlag muss im Jahr zweimal bearbeitet werden. Beim dritten Mal ist die Pädagogin dabei und gibt dann ihre abschließende Unterschrift.

Meine neuen Wörter

Sobald die Kinder lesen und schreiben können, sammeln sie jede Woche fünf Wörter, die neu für sie sind und schreiben sie auf. Am Ende der Woche stellen sie ihre Wörter vor.

Verständigungs- und Orientierungshilfen

Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, oder die wenig sprachliche Anregung erfahren, fehlen oft die „passenden Worte“. Mit unterschiedlichen Strategien versuchen sie sich in Gesprächssituationen zu helfen. Es ist jedoch wichtig darauf zu achten, dass Verständigungshilfen nur den Übergang zur sprachlichen Ausdrucksfähigkeit darstellen können.

Der Wunsch sich mitzuteilen und nicht auszuweichen ist zunächst wichtiger als der treffende Ausdruck.

Ein fehlendes Wort kann im Gespräch oft durch Mimik und Gestik oder durch „sprachliche Joker“ („Dings da“) ersetzt werden. Sie helfen, um auch mit geringen Sprachkenntnissen die Kommunikation zu ermöglichen.

Sehr viel mehr Sprachkenntnisse erfordert die Umschreibung eines Begriffs („der macht wie Frosch = quaken) sowie kreative Wortschöpfungen (Weintropfen = Tränen).

Die Bitte um Übersetzung eines fehlenden Begriffs ist ein Hinweis darauf, dass eine Wortschatzlücke in der Zweit- hingegen nicht in der Erstsprache besteht. Die Pädagogin, aber auch andere Kinder, können in diesen Situationen durch Nennen des Begriffs unmittelbar zur Erweiterung des Wortschatzes beitragen, ohne jedoch das Gespräch zu unterbrechen.

Im Gegensatz zu den oben beschriebenen Strategien steht der sicherlich unbewusste Versuch, Gesprächssituationen zu vermeiden oder sprachliche Lücken durch den Gesprächspartner füllen zu lassen. Es werden nur Stichworte angeboten, die den Zuhörer motivieren sollen, das Fehlende durch Mitdenken zu ergänzen, ohne dass der Versuch unternommen wird, selbst die Ausdrucksschwierigkeit zu beheben.

Die Hintergründe für dieses Verhalten können sehr unterschiedlich sein. In jedem Fall wird es aber wichtig sein, dem Kind Mut zu machen, seine Aus-

drucksnot wahrzunehmen und sich nicht dafür zu schämen. Zuhörangebote, viele Sprachkontakte mit anderen Kindern sowie immer wieder kurze Gespräche, in denen die Pädagogin die Äußerungen des Kindes zu erweitern versucht, wirken sich positiv auf die Sprachentwicklung aus.

„Abgucken“ und „Nachmachen“ sind Orientierungshilfen, um Verständnisschwierigkeiten zu überwinden.

Das Bedürfnis, am Geschehen teilzunehmen, kann zunächst oft nur durch „Nachmachen, was die anderen tun“ befriedigt werden. Es ist nicht hilfreich, dies dem Kind zu verbieten und als „Abgucken“ zu werten. Vielmehr sollte das Kind angehalten werden, dabei zu fragen „Was machst du da?“ oder „Wie machst du das?“ Es ist sinnvoll, dies mit allen Kindern der Gruppe als eine Spielregel zu vereinbaren.

„Nachfragen“ ist eine wesentliche Sprachlernstrategie und muss geübt werden.

Eine Lernumgebung, in der Fragen ein Synonym für Lernen ist, stellt sicher die beste Voraussetzung dar, um auch Schwierigkeiten beim Sprechen und Verstehen durch Nachfragen zu beheben. Kinder, deren Wortschatz zur Kommunikation noch nicht ausreicht, brauchen das Gefühl und die Sicherheit, als Lernende verstanden zu werden, die noch Hilfe und Unterstützung brauchen. Sie selbst helfen sich im Gespräch durch Mimik, Gestik und andere Kommunikationsstrategien, doch müssen sie zum Nachfragen oft erst ermutigt werden.

„Wie heißt das?“ „Wie sagt man das?“ sind Schlüsselfragen einer Sprachlernstrategie. Sie verlangen Antworten, die die Sprachkenntnisse erweitern. Mit kleinen „Detektivgeschichten“ können die „W-Fragen“ (Wer? Was? Wann? Wie? Wo? Warum?) eingeübt und beantwortet werden. Geschichten können z. B. nach dem Vorlesen oder während des Erzählens mit ihrer Hilfe erschlossen werden.

Rede- und Umgangsformen

Rede- und Umgangsformen geben Verhaltenssicherheit.

In jeder Kultur gibt es sprachliche Konventionen, die das soziale Miteinander regeln. Sie äußern sich z. B. in Begrüßungsritualen durch festgelegte Ausdrucksweisen („Guten Tag“, „He Alter“), die von unterschiedlichen nonverbalen Handlungen begleitet (z. B. Lächeln, Blickkontakt, Händeschütteln, diverse Kussrituale, kumpelhaftes Boxen) und einem sozialen Kontext zugeordnet werden. Solche Konventionen erleichtern die Kontaktaufnahme, weil sie Verhaltenssicherheit geben. Gleichzeitig definieren sie die Beziehung und zeigen Wertschätzung und Respekt an.

Sicherheit in Rede- und Umgangsformen erweitert die Selbstständigkeit der Kinder.

Je älter die Kinder werden, umso mehr vergrößert sich der Radius, in dem sie sich selbständig und ohne die Unterstützung von Erwachsenen bewegen. Immer häufiger erledigen sie Aufträge allein und sind für deren erfolgreichen Abschluss selbst verantwortlich.

Dementsprechend erhöhen sich die Anforderungen an die Kinder, insbesondere im Umgang mit wenig vertrauten Erwachsenen (z. B. mit Personen innerhalb der Schule), aber auch mit Gleichaltrigen. Gelingen diese Kontakte, so erfährt das Kind soziale Akzeptanz, die sich positiv auf sein Selbstvertrauen auswirkt.

Zum passenden Gebrauch von Rede- und Umgangsformen gehört die Wahrnehmung der Kommunikationssituation.

Ritualisierte Gesprächssituationen sind kein „Knigge für Grundschüler“. Vielmehr erwirbt das Kind Alltagswissen, das im Lauf der Zeit zur Selbstverständlichkeit wird.

Bei Schuleintritt werden solche Konventionen von vielen Kindern verstanden, aber noch nicht sicher angewendet. Das schließt nicht aus, dass die Kinder sich adressatenspezifisch verhalten. So ist es durchaus altersgemäß, wenn Schulanfänger ihre Pädagoginnen spontan begrüßen und oft noch lange Zeit duzen.

Erst mit zunehmendem Alter entwickelt sich die Fähigkeit, Rollenerwartungen der Umwelt wahrzunehmen. Das Beherrschen von Sprachkonventionen sollte nicht zu früh erwartet und gefordert werden. Vielmehr ist das Gefühl des Kindes für „passend“ bzw. „unpassend“ zu stärken.

Redewendungen zur Entschuldigung müssen getrennt werden von der Entschuldigung nach einem Streit. Äußerungen wie „Entschuldigen Sie bitte die Störung“, oder „ Oh, das wollte ich nicht“ wenn aus Versehen die Federtasche auf dem Boden landet, haben eine andere Qualität als das ernsthafte Bedauern nach einer Verletzung. Wohl aber kann deutlich gemacht werden, dass eine Entschuldigungsfloskel Streit vermeiden hilft.

Körpersprache verdeutlicht, verstärkt und unterstützt das Gesprochene.

So ist für ein Kind z.B. leicht zu erkennen, dass ein kumpelhafter Schulter Schlag nicht zur adäquaten Begrüßung der Schulsekretärin passt. Dem Gesagten kann sogar manchmal durch Geste oder Stimmlage widersprochen werden: Ein aggressiv geschrienes „Herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag“ ist wenig glaubwürdig.

Das genaue Betrachten und bewusste Einsetzen nonverbaler Redemittel unterstützt nicht nur die Aneignung von Sprachkonventionen, ihnen ist mindestens eine gleichwertige Aussagekraft wie dem gesprochenen Wort beizumessen.

Du verwendest passende Sprachmittel

zur Begrüßung und Verabschiedung zur Entschuldigung zum Bedanken und Bitten zum Gratulieren
--

Durch die Darstellung angemessenen und unangemessenen Verhaltens im Rollenspiel werden die Kinder sensibilisiert und zu einer eigenen Bewertung befähigt.

Probehandelnd kann sich das Kind im Rollenspiel auf den „Ernstfall“ vorbereiten. In der Schulanfangsphase ist die Spielfreude noch ungebrochen und es genügen wenige Requisiten, um Kinder in Spiellaune zu versetzen. In der Gruppe ist ein entspanntes, freundliches Klima wichtig, das auch Fehler und Ungeschicklichkeiten zulässt, um die Spielfreude zu erhalten.

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, haben in Rollenspielen durch den hohen Anteil nonverbaler Elemente die Möglichkeit, ihre schauspielerischen Talente einzubringen, doch müssen sie das Gefühl haben, als Lernende sprachliche Fehler machen zu dürfen.

Kontaktaufnahme in der Schule

Zu diesem Thema wird zunächst gemeinsam überlegt, welche Redewendungen gebraucht werden: Guten Tag, Herr/Frau - Entschuldigen Sie bitte die Störung. - Danke - Auf Wiedersehen. Beispiele:

Auftrag: Hole bitte Papierhandtücher vom Hausmeister. Oder: Wir brauchen den OH-Projektor aus der Nachbarklasse, in der Unterricht ist. Oder: Du willst vom Lehrerzimmer aus zu Hause anrufen.

Das Kind darf sich immer einen „Helfer“ mitnehmen; die Erwachsenenrolle wird ebenfalls von einem Kind gespielt. An einzelne Zuschauer können für das Rollenspiel Beobachtungsaufträge zum (non-) verbalen Verhalten erteilt werden; z. B.: Wie hat sich der Hausmeister bewegt, wie hat das Kind ihn angeredet?

Hallo und Tschüss

Die Kinder stellen sich in einen inneren und einen äußeren Kreis auf. Zu Musik gehen sie gegenläufig im Kreis. Verstummt die Musik, begrüßen und verabschieden sich die Partner, die auf gleicher Höhe sind, mit angemessenen Redewendungen sowie nonverbalen Gesten. Beispiel für die Festlegung der Rollen: Kinder im inneren Kreis, Erwachsene im äußeren Kreis.

Übertreibungen

Ein Rollenspiel, in dem alle Verhaltensweisen übertrieben werden, ist eine gute Methode, um den Aha-Moment sowohl bei Darstellern als auch Zuschauern zu provozieren.

Mit absichtlichen Fehlern

Die Ankündigung, dass im Spiel Fehler versteckt sein werden, steigert die Aufmerksamkeit der Zuschauer und macht ein anschließendes Gespräch notwendig. Diese Rollen sollten jedoch zwei Erwachsene vorspielen, bevor ein Kind eine Rolle übernimmt.

Echt oder nicht echt?

Lachend und vielleicht noch vor Schadenfreude hüpfend: „Entschuldigung, Entschuldigung!“ zu sagen, wenn man gegen den anderen gestoßen ist, lässt Absicht vermuten. Solche Erfahrungen, die Kindern bekannt sind, können dann im Gespräch erörtert werden.

Höflich oder unhöflich?

Im Rollenspiel werden zu einer Situation eine höfliche und eine unhöfliche Variante gegenübergestellt. Beispiele: Ein Kind hat keinen Bleistift. Oder: Ein Kind will bei der Freundin übernachten und bittet um Erlaubnis.

Pantomime

Zunächst stellen Erwachsene, dann Kinder, Begrüßungsszenen pantomimisch dar. Die Zuschauer raten, welche Personen dies sein könnten. Dass dies auch ohne Lautsprache möglich ist, macht die Bedeutung der Körpersprache bewusst.

Handpuppen und Tischtheater

Rollenspiele können auch mit Handpuppen als Partnerspiel oder von einem Kind alleine während der Freiarbeitsphasen gespielt werden. Dies ist insbesondere für sprachgehemmte Kinder eine gute Übungsmöglichkeit. Motivierend sind Tisch- oder Stabfiguren (an Schaschlikstäben), deren Kopf ein Foto einer realen Person aus der Schule erhält.

Vergleiche zeigen Gemeinsamkeiten und Unterschiede mit anderen Sprachen und Kulturen.

Rede- und Umgangsformen bieten sich an, um über Gebräuche in anderen Ländern zu informieren und sie in verschiedenen Sprachen vorzuspielen.

Merhaba, Kalimera, Guten Tag

Die Kinder (oder Eltern) schreiben in ihren Herkunftssprachen „Guten Tag“, „Auf Wiedersehen“ auf ein DIN-A5-Blatt und zeichnen ihre Landesflagge dazu. Daraus entsteht ein Poster, täglich wird eine neue Sprache geübt.

Religiöse Feste und Festtagsgrüße

Wie feiert man das islamische Opferfest und das Ende des Ramadan? Welche Glückwünsche sagt man dabei? Wie feiert man Weihnachten in anderen Ländern? Diese Fragen sind für Kinder spannend und können in multikulturellen Klassen eine erstaunliche Ausstellung an Glückwunschkarten und -formeln entstehen lassen. Dabei ist das Einbeziehen von Eltern fast unumgänglich.

Durch Rituale werden Umgangsformen eingeübt.*Komplimente zum Geburtstag*

Das Geburtstagskind sitzt vor der Klasse oder im Kreis und bekommt Komplimente geschenkt. Wer will, meldet sich, sagt seine Glückwünsche und was er/sie besonders an dem Kind schätzt. Das Geburtstagskind bedankt sich.

Wahrnehmung und Wertschätzung höflicher Umgangsformen geben den Kindern eine Verhaltensorientierung.

Sowohl in Rollenspielen als auch bei den Ritualen kann die Pädagogin gut erkennen, welche Kinder sicher sind im Umgang miteinander und welche nicht.

Auch die Einschätzung der Kinder untereinander gibt Aufschluss darüber, wie gut die Kinder miteinander umgehen. Dafür schreiben die Kinder die Namen von drei Kindern auf, die sie besonders freundlich finden und die sich z. B. auch mal entschuldigen können, wenn sie einen Fehler gemacht haben. Sind die besonders höflichen Kinder der Klasse festgestellt, gibt es ein Gespräch darüber, was diese Kinder besonders gut können.

Es geht bei diesen Einschätzungen nicht um ein Ranking in der Klasse und auch nicht um die Bloßstellung von unhöflichen Kindern. Vielmehr soll an Beispielen sichtbar werden, wie höflicher Umgang miteinander aussieht und woran man ihn erkennt.

Gespräche

Das Gespräch ist die Grundform der mündlichen Kommunikation.

Kinder lernen von Anfang an Sprache im Gespräch bzw. im Dialog kennen und erschließen sich die Welt u. a. in der Gesprächssituation mit einem Erwachsenen. Es ist erstaunlich, mit welcher Ernsthaftigkeit selbst kleine Kinder intensive Gespräche führen, wenn das Thema ihren Interessen entspricht und es für sie bedeutsam ist. Durch das Modell ihrer Bezugspersonen lernen sie intuitiv Grundregeln der Kommunikation kennen und anzuwenden, z. B. zuzuhören, eine andere Meinung zu akzeptieren, die eigene Meinung zu begründen.

Die Fähigkeit zum Gespräch (Sprechen, Zuhören, Verstehen) ist unerlässlich für die Gestaltung von sozialen Beziehungen im schulischen wie im außerschulischen Bereich. Auch für die Bewältigung zukünftiger Anforderungen im Berufs- und Privatleben ist die mündliche Kommunikationsfähigkeit eine wichtige Voraussetzung für den Erfolg.

Die Entwicklung der Gesprächsfähigkeit ist eng verbunden mit der Entwicklung von Verhaltensformen.

Jedes Gespräch hat zwei Ebenen: die Inhaltsebene und die Beziehungsebene. Mit allem, was gesagt wird, wird auch die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern verdeutlicht. Gesprächsfähigkeit bedeutet sachangemessen und partnerbezogen zu sprechen. Sie verlangt von Sprecher und Hörer, sich in stetem Rollentausch aufeinander zu beziehen und sich an Umgangsformen zu halten. Diese stellen keine bloße Technik dar, sondern eine Einstellung.

Im „den anderen ausreden lassen“ drückt sich Wertschätzung aus im Sinne von „den anderen ernst nehmen“.¹ Die Gesprächspartner erfahren und vermitteln durch ihr Verhalten Respekt und Toleranz.

Diese Fähigkeiten werden individuell sehr verschieden über einen langen (wohl lebenslangen) Zeitraum erworben und erweitert.

Botschaften auf der Beziehungsebene werden nicht nur über die gesprochenen Wörter sondern zum großen Teil auch über Mimik, Gestik, Stimm- lage und Körperhaltung vermittelt.

Der Satz: „Das hast du aber gut gemacht.“ kann sehr unterschiedliche Bedeutungen bekommen, je nachdem mit welcher Betonung und welchem Gesichtsausdruck er gesagt wird.

Kinder beachten oft genauer als Erwachsene was zwischen den Worten gesagt wird, weil sie - fehlender Sprachmöglichkeiten wegen - nonverbale Möglichkeiten oft stärker als Erwachsene nutzen. Es ist wichtig, dass ihnen diese Mitteilungsformen bewusst werden, damit sie lernen, sie zu benennen.

Im Mittelpunkt von Gesprächen steht das gemeinsame Ergebnis.

Gespräche sind ergebnisorientiert. Ihnen liegt ein Thema zu Grunde, das erschlossen oder vertieft werden soll. Sie können der Entscheidungsfindung dienen, Beziehungen oder Sachverhalte klären sowie unterschiedliche Sichtweisen offen legen und weiterentwickeln.

Dabei sind die Grenzen zwischen Erzählen und Gespräche Führen bei den Kindern oft fließend. Vieles, was für das Führen von Gesprächen gilt, ist auch beim Erzählen wichtig. Zur Unterscheidung stehen hier Themenzentriertheit und Ergebnisorientierung im Mittelpunkt, während in der Diskursform des Erzählens dem Unterhalten und Mitteilen die Aufmerksamkeit zukommt. Im Gespräch befinden sich Sprecher und Hörer im ständigen Rollentausch, dem Erzähler wird dagegen eine längere, geschlossene Redezeit zur Entwicklung seines Themas zugestanden.

¹ vgl: Potthoff u. a.: Gespräche mit Kindern. Frankfurt/M., 1995

Du kannst im/am Gespräch

aktiv teilnehmen
deine Gedanken verständlich äußern
zuhören
auf Beiträge eingehen
Gesprächspartner und -situation berücksichtigen

Gegenseitiges Kennen schafft eine gemeinsame Vertrauensbasis.

Je besser die Kinder sich kennen, Gemeinsamkeiten wahrnehmen, Vorlieben und private Details voneinander wissen, desto leichter fällt es ihnen, sich in der Gruppe entspannt und ohne Angst zu äußern.

Wenn eine Gruppe sich über die Namen hinaus noch nicht lange kennt, ist es notwendig, das Kennenlernen zum Unterrichtsthema zu machen. Insbesondere in der Schulanfangsphase sollte das Kennenlernen nicht nur informellen Situationen überlassen werden, sondern durch die Pädagogin gesteuert werden, weil die Kinder im Umgang mit so großen Gruppen noch unerfahren sind.

Ich-Themen

Persönliche Interessen, Vorlieben sind immer wieder für alle interessant, weil jedes Kind von sich sprechen kann und gleichzeitig die Interessen anderer kennen lernt. Themen können z. B. sein: Lieblingsessen, Lieblingstiere, Lieblingsspiele, Hobbys, Geschwister, Lesevorlieben, Sammlungen.

Innere Erfahrungen und Vorstellungen

In jedem Gespräch kann die Pädagogin durch Nachfragen oder andere Gesprächsimpulse die Aufmerksamkeit auch auf die inneren Erfahrungen lenken und deren Verbalisierung fördern; z. B.: Wie war das für dich, warst du danach traurig oder wütend, wie fühlst du dich dabei, was denkst du, was vermutest du?

Alle Kinder brauchen solche Impulse, um zu lernen, ihre innere Vorstellungen in Worten auszudrücken. Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, sind solche Sprachlernsituationen besonders wichtig, weil ihnen oft die Wörter für ihre Gefühle und inneren Gedanken fehlen.

Formulierungshilfen

Für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erleichtern Satzanfänge wie „Ich finde (denke, fühle, vermute), ...“ den Anfang. Gleichzeitig machen sie für alle deutlich, dass es um persönliche Aussagen geht.

Dabei ist darauf zu achten, dass für Kinder, die noch wenig Deutsch können, Formulierungshilfen angeboten werden, die keinen Nebensatz erfordern, z. B. „Meine Meinung dazu ist: ...“ „Ich denke darüber so:“

Sprechen in einer großen Gruppe ist für viele Kinder eine unbekannte Situation.

Fünf- und sechsjährige Kinder zeigen in Spielsituationen oder im Gespräch mit vertrauten Erwachsenen, dass sie bereits über grundlegende Sprecherqualifikationen verfügen. Diese auch in Gruppengesprächen in der neuen Klassengemeinschaft anzuwenden, fällt meist noch schwer.

Für die Kinder ist es neu:

- in einer größeren Öffentlichkeit zu sprechen,
- einen Gedanken zurück zu halten, bis das Rederecht erteilt wird,
- über einen längeren Zeitraum aufmerksam zu bleiben, ohne angesprochen zu werden,
- viele, unterschiedliche Gesprächspartner zu berücksichtigen,
- ohne sichtbare Präsentation des Themas sachbezogen zu sprechen.

In informellen Gesprächen knüpfen die Kinder an vertraute Gesprächsformen an.

Aus der Kita oder von zu Hause ist den Kindern das Gespräch in kleinen Gruppen und informellen Situationen bekannt. Daran sollte in der Schule angeknüpft werden. Solche Gespräche entstehen oft spontan, z. B. beim Frühstück, unterwegs zur Sporthalle, auf Unterrichtsgängen, beim Basteln, in Pausen, im Ganztagsbereich. Sie geben den Kindern die Möglichkeit, ihre Gesprächsfähigkeiten in der Unterhaltung mit einem Kind oder einem Erwachsenen einzubringen. Darüber hinaus ist es sinnvoll, informelle Gesprächsphasen gezielt in den Unterricht einzuplanen; z. B. am Anfang.

Regeln für informelle Gespräche.

Auch in diesen offenen Gesprächssituationen gilt es Regeln zu beachten, die mit den Kindern vereinbart werden.

So kann nur mit Kindern in unmittelbarer Nachbarschaft gesprochen werden, nicht quer durch den Raum. In multilingualen Gruppen wird verabredet, dass am Gruppentisch nur die allen gemeinsame Sprache Deutsch benutzt wird, um kein Kind auszuschließen, auch wenn dieses sich selbst nicht aktiv an der Runde beteiligt.

Gesprächsrituale geben den Kindern Verhaltenssicherheit und schaffen Raum für die Themen der Kinder.

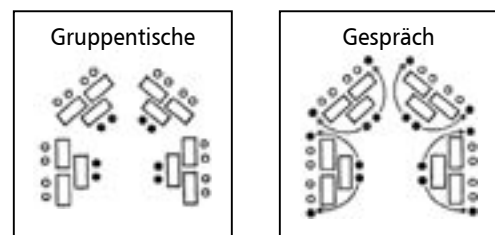
In vielen Klassen wird nach einem offenen Anfang mit einem Morgenkreis begonnen. Täglich werden Anwesenheit und Datum von einem Kind festgestellt. Dieses Ritual kann ergänzt werden durch die Frage, ob jemand etwas Wichtiges erzählen möchte.

Oft erlebt ein Kind am Nachmittag etwas Interessantes und nicht unbedingt am Wochenende. Ist täglich Zeit zum Erzählen, wird das Gespräch

authentischer, weil das Kind über etwas berichtet, was jetzt wichtig ist.

Beim gemeinsamen Gespräch brauchen alle Blickkontakt.

In manchen Klassenräumen ist ein Stuhlkreis nicht ohne aufwändige Räumarbeiten zu realisieren. Unverzichtbar für Gespräche ist jedoch die Möglichkeit, mit jedem Teilnehmer Blickkontakt zu haben. Dies ist auch im „Hufeisen“ möglich oder in dieser Form, in der nur die inneren Stühle ihren Platz wechseln:¹



Sollen jedoch auch Platzwechsel oder Präsentationen zum Gesprächsthema möglich sein, gibt es keine Alternative zum Kreis.

Gesprächsregeln werden mit den Kindern zusammen erarbeitet und kontinuierlich geübt.

Es kann nicht erwartet werden, dass mit Schulbeginn bereits alle Kinder Gesprächsregeln einhalten können. Im Vordergrund sollte immer das Interesse an den Inhalten und am Gedankenaustausch stehen. Dies darf nicht durch das Einfordern der Regeln überlagert werden.

1. Regel: Ich melde mich.



In den ersten Schultagen lernen die Kinder, dass sie sich melden müssen, wenn sie etwas sagen möchten. An diese Regel, die als Plakat in der Klasse hängt, wird im Gesprächskreis bei Bedarf nur noch erinnert.

¹ Ritz-Fröhlich, G.: Das Gespräch im Unterricht. Bad Heilbrunn 1977, Seite 62

2. Regel: Nur einer spricht!

Sprecherzeichen



Im Gesprächskreis führt die Pädagogin ein Sprecherzeichen ein (Ball, Teddy) und begründet seine Funktion: Wer das Sprecherzeichen hat, kann etwas sagen und wir hören ihm zu.

Rednerliste

Das Warten auf das Rederecht fällt mit einer Rednerliste an der Tafel leichter. Nachdem ein Thema formuliert ist, melden sich die Kinder, die dazu etwas sagen wollen, und ihre Namen werden an der Tafel aufgelistet. Das kann von einem älteren Kind übernommen werden.

Dies gibt Sicherheit, dass man „dran kommt“, weil das Sprecherzeichen an den Nächsten in der Rednerliste weiter gegeben wird. Hat jemand eine Nachfrage, meldet er sich mit einer Faust statt dem Finger.

Gesprächsregeln müssen immer wieder bewusst gemacht werden.

Mit der Einführung einer Regel ist nicht garantiert, dass die Regel nun stets beachtet wird. Es wird nötig sein, sie immer wieder bewusst zu machen.

Gespräch über das Gespräch

Aus einer Situation heraus, in der niemand mehr etwas versteht, wird ein Gespräch über das Gespräch geführt. Es ist wichtig, dass die Kinder selbst formulieren, woran das Gespräch scheiterte.

Die Pädagogin notiert jeden Grund auf Kärtchen und fasst mit Hilfe der Kinder die Gründe zusammen:

- ... hatte sich nicht gemeldet.
- ... viele Nebengespräche.
- ... XY konnte nicht ausreden.

Wie können wir es besser machen?

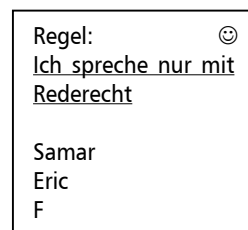
Der Vorschlag der Kinder, all dies zu unterlassen, kann nun in einer Regel, die das erwünschte Verhalten beschreibt, zusammengeführt werden: Es darf immer nur einer sprechen, damit wir ihn verstehen können.

Rollenspiel

Die Pädagogin spielt mit einer Kollegin (oder einer Handpuppe) eine Gesprächsrunde, in der eine oder alle Regeln missachtet werden. Die Kinder erklären dem „dummen Kasper“ dann, was er alles falsch verstanden hat.

Beobachter

Ein Kind erhält den Auftrag zu beobachten, welche Kinder eine Regel schon gut einhalten, ein anderes soll die Regelverstöße festhalten. Diese notiert es mit Strichen.



Die beiden Kinder sitzen außerhalb des Kreises. Wiederholte Beobachtungen in größeren Abständen machen Fortschritte sichtbar; Erfolge werden entsprechend gewürdigt.

3. Regel: Ich höre gut zu.



Zuhören wird von Kindern oft nur als Stillsein verstanden. Zuhören als Aktivität im Gespräch müssen sie erst lernen, bevor die Anwendung dieser Regel von ihnen erwartet werden darf. Zuhören ist die Voraussetzung für partnerbezogenes Sprechen, das sich in Nachfragen, Ergänzungen und mimischen Äußerungen zeigt und mit dem Blickkontakt beginnt.

Blickkontakt

Die Kinder stehen im Kreis. Die Pädagogin erklärt: „Wir wollen uns diesen Ball zuwerfen. Du weißt aber nicht, ob er zu dir geworfen wird. Deshalb musst du das Kind, das den Ball hat, anschauen. Nur so kannst du erkennen, ob der Ball zu dir kommt, und ihn fangen.“

Zuhören und Nachfragen

Nachfragen lässt sich nicht als Technik üben, sondern muss regelmäßig angewendet und durch die Pädagogin vorgemacht werden.

„Hat jemand noch eine Frage an Murat?“ Wenn die Pädagogin diese Frage im Gesprächskreis stellt, bevor das nächste Kind aufgerufen wird, ermuntert sie die Teilnehmer zum Nachfragen. Auch sie selbst sollte durch ihre eigenen Nachfragen immer wieder Anregungen für vertiefende Fragen geben.

Äußerer und innerer Kreis

Die Kinder stehen sich in einem inneren und äußeren Kreis gegenüber. Sie sollen von ihrem Gegenüber in Erfahrung bringen, was ihm/ihr in der zurückliegenden Woche am meisten oder am wenigsten Spaß gemacht hat. Nachfragen ist ausdrücklich erwünscht. Der Interviewer wiederholt, was er verstanden hat, dann wird gewechselt. In der Gruppe berichtet jedes Kind, was es von seinem Partner erfahren hat.

Kinder müssen angeregt werden, die Perspektive eines anderen einzunehmen.

Das Verständnis für die Sichtweise von anderen ist für die Kinder im Einschulungsalter noch nicht selbstverständlich. Sie fangen erst an, Dinge aus verschiedenen Perspektiven zu sehen und brauchen immer wieder Beispiele und Anregungen, um bewusst andere Standpunkte wahrzunehmen.

Was/Womit spielen Jungen/Mädchen am liebsten?

Jungen und Mädchen werden - am besten räumlich getrennt - aufgefordert, ein Plakat zu erstellen: Die Mädchen malen und schreiben auf, was ihrer Meinung nach Jungen am liebsten machen. Ein Spielzeugkatalog bietet zusätzlich die Möglichkeit Spielsachen auszuschneiden und aufzukleben. Die Jungen erstellen ein Plakat zu den vermeintlichen Vorlieben der Mädchen. Die Plakate werden in der Gruppe präsentiert und diskutiert.¹

Konfliktlösung durch ein Gespräch ist auch in der Schulanfangsphase möglich.

Konflikte zwischen Schulanfängern entstehen häufig aus einem Streit um Spielsachen, durch Verletzen von Spielregeln oder unangemessene Reaktionen auf Kränkungen und enden oft mit körperlicher Auseinandersetzung oder mit Beschimpfungen. Auch wenn Kinder dieser Alterstufe von den Erwachsenen quasi den „Richterspruch“ erwarten, können und sollten sie in die Konfliktlösung einbezogen werden.

In Konfliktgesprächen werden Elemente der Mediation aufgegriffen.

Die beteiligten Kinder sitzen sich gegenüber und die Pädagogin erklärt, dass sie ihnen helfen möchte, eine Lösung für den Streit zu finden. Nun schildert jedes Kind zunächst seine Sichtweise. Dabei gilt: Ich lasse den anderen ausreden. Ich höre gut zu. Ältere Kinder werden angehalten, sich direkt anzusprechen.

Die Pädagogin unterstützt die Darstellung durch Nachfragen. Bevor das zweite Kind seine Version schildert, fasst die Pädagogin zusammen und versichert sich, ob sie alles richtig verstanden hat. Dabei fragt sie auch nach den Gefühlen: Was hat dich wütend gemacht? ... verletzt? ... geärgert? ... enttäuscht?

¹ nach einer Idee von Rosi Battisti

Nachdem die Gefühle ausgesprochen sind, besteht eine Basis, über eine Lösung zu sprechen. Dazu machen die Kinder - nicht die Pädagogin - Vorschläge. Mit der Frage: Was kannst du machen, um den Streit zu beenden? hilft sie, Wünsche und Vorstellungen zu entwickeln.

Die Vorschläge werden gemeinsam bewertet, bis eine von beiden akzeptierte Lösung gefunden ist. Es wird vereinbart, diese nun auszuprobieren. Die Pädagogin fragt nach einigen Tagen nach, ob die Lösung hilfreich war.

Bei themenzentrierten Gesprächen ist eine Strukturierung erforderlich.

Neben informellen Gesprächen und dem offenen Gesprächskreis am Anfang des Unterrichts gibt es Gespräche zu einem Thema. Das Thema wird von den Kindern eingebracht oder ergibt sich aus der Unterrichtsarbeit. Diese Gespräche sind zielorientiert und brauchen Strukturierungshilfen, damit die Kinder sich in ihren Beiträgen am Thema orientieren können.

Es fällt leichter zum Thema zu sprechen, wenn das Thema „sichtbar“ ist.

Es hat sich bewährt, Gegenstände, die das Thema präsentieren, in die Kreismitte - am besten auf einen Teppich, eine Unterlage oder ein Tablett - zu legen. Über die Gegenstände entstehen bei den Kindern Assoziationen zu eigenen Erfahrungen, die sie in das Gespräch einbringen können. Wenn für ein Thema keine Gegenstände vorhanden sind, präsentieren Bilder oder Symbole das Thema.

Mein Lieblingsspielzeug

Es wird ein Tag verabredet, an dem jedes Kind sein Lieblingsspielzeug von zu Hause mitbringt und den anderen vorstellt. In einer Runde zeigt jedes Kind sein Spielzeug, benennt es und erzählt, wie oder

von wem es dies bekommen hat und was ihm daran gefällt.

Die Forscherkiste

Es gibt eine sogenannte Forscherkiste im Klassenraum. Kinder, die vom Schulweg oder zu Hause etwas mitbringen, legen ihre mitgebrachten Sachen in die Kiste. Im Gesprächskreis werden die Dinge ausgepackt und vorgestellt.

Für die Vorstellung im Kreis gilt als Regel: Wer etwas mitbringt und vorstellt, erklärt auch, was die anderen daran lernen können. Diese Regel führt dazu, dass die Kinder nicht nur darüber sprechen, was für sie individuell interessant ist, sondern auch überlegen, was für die anderen daran wichtig ist.²

Rollenspiel

Bei Gesprächen, in denen es um Beziehungsfragen geht, wird das Thema mit einem Rollenspiel verdeutlicht. So lässt sich das Thema auf ein Beispiel beziehen und es können verschiedene Lösungsvorschläge ausprobiert werden, wie folgendes Beispiel deutlich macht.

Mit Absicht oder aus Versehen?

Zwei Erwachsene (alternativ: Handpuppen) spielen eine Situation an, in der Timo aus Versehen Esras Federtasche streift, die auf den Boden fällt. Timo erschrickt, Esra will aufbrausen - Abbruch des Spiels.

Die Kinder beschreiben nun die Handlung und vermuten, wie die Szene zu Ende gehen wird. Die Pädagogin bestätigt anerkennend - aber ohne Kommentierung - die Beiträge und wiederholt die Szene nun mit dem Ende:

Timo entschuldigt sich („Oh, entschuldige - das war nicht mit Absicht.“) und hebt die Federtasche auf, Esra beruhigt sich.

² nach einer Idee von Gundula Meiering

Nachdem die Frage: „Wie konnte ein Streit vermieden werden?“ vorgestellt ist, werden Formulierungen überlegt, die die Kinder beim Nachspielen der Szene anwenden können.

Zielklarheit und Zusammenfassung sichern das Ergebnis und lassen ein Gespräch als Arbeit erkennen.

Kinder - das gilt aber auch für viele Erwachsene - können einem Gespräch besser folgen, wenn Thema, Beiträge und Ergebnisse visualisiert werden.

Kärtchenabfrage

Um eine Entscheidungsfindung als gemeinsame Aufgabe, die es im Gespräch zu lösen gilt, deutlich zu machen, wird die Frage aufgeschrieben - auch wenn noch nicht alle Kinder lesen können. Sie steht an der Tafel oder auf einem Papier in der Kreismitte.

Am folgendem Beispiel wird das weitere Verfahren deutlich. Die Klasse macht einen Ausflug, der auch Eintritt kosten darf.



Die Kinder äußern und begründen ihre Wünsche, die die Pädagogin (ein „Protokollant“ oder die Kinder selbst) auf Karten schreibt und zu der Frage legt. In der Diskussion werden Für und Wieder erörtert, bis mögliche Ziele übrig bleiben. Es wird abgestimmt und die „Antwort“ zu der Frage gelegt.

Mind Map (Ideen-Landkarte)

Mit Hilfe einer Mind Map werden das Thema und die Beiträge der Kinder an der Tafel oder einer Steckwand sichtbar gemacht. Wer noch nicht

schreiben kann, malt seinen Vorschlag. Wie wollen wir Fasching feiern? Die drei Bereiche: Kostüme, Spiele und Essen werden mit der Gruppe festgelegt. Die Kinder malen oder schreiben ihre Ideen auf, stellen sie im Kreis vor und heften ihre Vorschläge an die Tafel. Nun kann abgestimmt werden, was gespielt und gebastelt werden soll, und wer was zu essen oder zu trinken mitbringt.

Durch Rückmeldungen und Selbsteinschätzungen wird das Lernen für die Kinder sichtbar.

Spontane Rückmeldungen

Eine sofortige Rückmeldung zeigt dem Kind, dass seine Beiträge wahrgenommen werden. „Murat, ich finde sehr interessant, was du über die Dinosaurier gesagt hast“. Eine schriftliche Rückmeldung in einem kurzen Brief gibt einer Rückmeldung noch mehr Bedeutung.

Dokumentation von Gesprächsinitiativen

Wenn Kinder etwas mitbringen und im Kreis vorstellen, schreibt die Pädagogin (oder ein Protokollkind) das Thema auf eine Karte mit vorgegebenen Rubriken; z. B.

Gesprächsrunde am: _____

Thema: _____

vorgestellt von: _____

Die Karten werden in einer Kiste gesammelt und in größeren Abständen (z. B. alle sechs Monate) an die Kinder verteilt. Sie kleben sie in ihre Lerndokumentation ein. So ergibt sich ein Überblick über Gesprächsinteressen und -initiativen des jeweiligen Kindes.

Zuhören lernen

Bewusste Aufmerksamkeit und der Wunsch zu verstehen kennzeichnen das aktive Zuhören.

Der Unterricht in der Schulanfangsphase findet zu einem großen Teil mündlich statt und verlangt von den Kindern zuhören zu können. Häufig wird dies als „Bringeschuld“ erwartet und dabei übersehen, dass das Zuhören als Voraussetzung für Kommunikation und Lernen auch der Übung bedarf.

Es ist wichtig, das Zuhören der Kinder als eine Aktivität zu verstehen, die nicht mit „still sein“ zu verwechseln ist. Dies kann in einem Rollenspiel erarbeitet werden, in dem z. B. eine Verabredung misslingt, weil ein Partner sich auf sein Spiel konzentriert und nicht auf den Sprecher. Kriterien für gutes Zuhören helfen den Kindern, ihr Hörverstehen zu entwickeln: z. B. Ich kann besser zuhören, wenn ich den anderen anschau.

Im Unterricht kann das Zuhören unterstützt und geübt werden.

Wann immer es möglich ist, sollte Sprache durch einen weiteren Sinneskanal unterstützt werden. Dies kann durch Bilder und Gegenstände geschehen sowie durch Gesten und Mimik. Sprachniveau, Sprechtempo und Pausen müssen angemessen sein. Der Zuhörer braucht Zeit, das Gehörte mit Bekanntem verknüpfen zu können.

Selbst der geübte Zuhörer „braucht alle 10 bis 15 Wörter einen akustischen Punkt, der ihm erlaubt, das Gehörte weiter zu verarbeiten“.¹ Umso wichtiger ist dieser Punkt für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, und die Bedeutung sprachlicher Informationen erst in ihrem „mental Lexikon“ finden müssen.

Mit Spielen, die nur eine kurze Aufmerksamkeitspanne erfordern, kann das Zuhören und Verstehen geübt werden.

Mitmachgeschichten

Die Kinder bewegen sich passend zu den Aufforderungen in einer Geschichte oder in einem Lied. Eine reizvolle Variante ist das Einbeziehen von Instrumenten für Handlungen und Akteure.

Massagegeschichten

Die Pädagogin erzählt eine Geschichte, zu der sich die Kinder gegenseitig massieren.

Malen nach Ansage

Ein Kind liest einem Partnerkind eine Auftragskarte vor, das Partnerkind malt nach dem Auftrag ein Bild (z. B. Ausmalen eines Wimmelbildes).

Bildhauer

Ein Kind gibt Anweisungen, wie der Partner stehen soll: z. B. rechter Arm auf dem Kopf, linkes Bein zurück ...

Wahr oder gelogen?

Die Pädagogin oder ein Kind formuliert eine Behauptung. Die Kinder entscheiden, ob der Satz stimmen kann oder nicht.

Bitdergeschichten

Bilder einer Geschichte werden ungeordnet zu einer Hörkassette angeboten. Das Kind ordnet die Bilder und erzählt die Geschichte einem Partner (Kontrollbogen).

Geschichte mit Stabpuppen

An der Tafel ist ein Kulissenbild vor dem Stabpuppen geführt werden. Ein Kind führt nun die Puppe, während ein anderes den Text dazu spricht. Die Koordination zwischen den beiden gelingt nur, wenn das Kind mit der Stabpuppe genau zuhört.

¹ Pabst-Weinschenk, Freies Sprechen in der Grundschule. Berlin 2005, Seite 64

Erzählen

Beim Erzählen werden soziale Beziehungen hergestellt und vertieft.

Erzählen kann sowohl psychische Entlastung nach emotionalen Erlebnissen verschaffen („etwas los werden“) als auch unterhalten. Dabei sind die Grenzen zwischen „Erzählen“ und „Gespräche führen“ bei Kindern im Einschulungsalter fließend.

Beim Erzählen von Erlebnissen und Alltagsgeschichten vermischt sich das „Erzählen“ mit dem „Gespräche führen“ und umgekehrt. Eine Erzählung (des Kindes oder der Pädagogin) kann den Einstieg in ein Gespräch darstellen, und umgekehrt kann im Verlauf eines Gesprächs eine Erzählung eingeflochten werden.

Grundsätzlich geht es beim Erzählen stärker als beim „Gespräche führen“ um eine zusammenhängende Ausführung von Ereignissen oder Geschichten, die erlebt, erfunden oder gehört wurden. Anders als beim „Ping-Pong“ des Gesprächs verfügt der Erzähler über eine längere Redezeit, in der von ihm ein zusammenhängender Text über etwas „Besonderes“ erwartet wird, das er durch dramaturgische Mittel unterstreichen kann.

Die Fähigkeit zum Erzählen entwickelt sich erst im Laufe der Schulzeit.

Erst gegen Ende der Grundschulzeit kann diese Fähigkeit zur monologischen Höhepunkterzählung mit Hinführung zum Thema, seiner Entfaltung und abschließenden Bewertung von Kindern erwartet werden, ihre volle Ausprägung bei etwa 15jährigen Schülern.¹

Bei Schuleintritt sind kindliche Erzählungen häufig auf den Ereigniskern oder auf die lineare Aufzählung der Handlung („und dann ...“) beschränkt.

Dem Kind fehlt noch die Einsicht, dass der Zuhörer nicht über das selbe Hintergrundwissen ver-

fügt wie es selbst, das die Erzählung erst plausibel macht. Die für das Verständnis fehlenden Bindeglieder müssen deshalb im „dialogischen Erzählen“ gemeinsam mit dem Zuhörer ergänzt werden.

Seine Erzählfähigkeit entwickelt das Kind durch Erfahrungen mit Erzählsituationen in einem interaktiven Prozess. Es lernt beim Zuhören das typische Erzählschema kennen; seine eigene Kompetenz erweitert es schrittweise im Dialog mit einem erwachsenen Zuhörer. Der Erwachsene fordert zum Erzählen auf, verstärkt, bewertet Äußerungen und bietet intuitiv durch Fragen und andere Impulse sprachliche Hilfsmittel an.

Diese sind entwicklungsentsprechend abgestimmt und setzen das Kind unter „Zugzwang“, auf den es mit der Gestaltung seiner Erzählung reagiert. So wird ein fünf- bis sechsjähriges Kind zu größerer Ausführlichkeit, ein älteres Kind zur Dramatisierung aufgefordert.

Besonders für Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist das modellhafte Erzählen von Erwachsenen wichtig. Sie lernen dabei die Sprache kennen und können ihren Sprachfähigkeiten entsprechend nachfragen, weitererzählen und ergänzen.

Mündliches Erzählen ordnet und gestaltet die innere Welt.

Vom spontanen Erzählen unterscheiden sich Situationen, in denen Geschichten von den Kindern für das Erzählen oder Nacherzählen geplant, vorbereitet und präsentiert werden. Als Anlass dienen persönliche Erlebnisse, Medien (Foto, Gegenstand, Stichwort ...) und auch vorgegebene Geschichten, die Erfahrungen, Wünsche oder Fantasien provozieren. Der Erzähler findet dabei Gelegenheit, seine innere Welt darzustellen oder Probleme stellvertretend in Geschichten zu verarbeiten.

¹ Vgl. Wagner, K.: Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen in: Wirkendes Wort. Heft 2/1986

Du kannst

von eigenen Erlebnissen erzählen
 vorgetragene Geschichten verstehen
 eine Geschichte nacherzählen
 eine Geschichte erfinden und erzählen

Modelle und Beispiele zeigen den Kindern, wie Geschichten erzählt werden.

Wenn Kinder oft Geschichten erzählt bekommen, erfahren sie, was ihnen am Erzählen gefällt und bekommen dabei eine Orientierung für das Erzählen eigener Geschichten.

Erwachsene und sprachgewandte Kinder - z. B. die älteren Kinder in jahrgangsgemischten Lerngruppen oder aus höheren Klassen - bieten ihnen Modelle, wie erzählt wird.

Beim Erzählen achten die Pädagogin - bzw. die Erzählkinder - auf eine verständliche Sprache, Körpersprache, Pausen, um innere Bilder entstehen zu lassen, und auf Blickkontakt, um die Reaktionen der Zuhörer wahrzunehmen.

Werden die Geschichten so ausgesucht, dass die Kinder kleine Erzählteile in einer Geschichte übernehmen können, wachsen sie schrittweise in die Erzählerrolle hinein.

Handpuppen

Eine Handpuppe, die zum festen Bestandteil der Klassenausstattung gehört, bildet die Brücke zwischen dem Erzählen der Pädagogin und dem Erzählen der Kinder. Die Pädagogin kann durch die Handpuppe gut auf aktuelle Ereignisse eingehen und die Kinder können mit der Puppe immer häufiger auch die Erzählerrolle übernehmen.

Galaxi z. B. ist ein Klassenmaskottchen. Er kommt von einem anderen Stern, kann sich groß, klein, unsichtbar machen, Hautfarbe und Gestalt ändern. Man kann ihm alles erzählen und ihn um Hilfe

bitten. Das tut die Pädagogin ebenso wie die Kinder. Dabei gibt sie Erzählmodelle sowohl für reale als auch fiktive Geschichten. Anregungen für die Pädagogin:

- Galaxi erzählt zu einem neuen Buchstaben eine Geschichte („die A-Geschichte“).
- Galaxi erzählt nur den Anfang einer Geschichte und die Kinder erfinden das Ende.
- Galaxi erzählt, was er in der Pause beobachtet hat.
- Galaxi erzählt von seinen Abenteuern.

Parallelgeschichten

Parallelgeschichten bieten den Kindern die Möglichkeit, einzelne Erzählelemente zu übernehmen. Die Handlung wiederholt sich in leicht veränderten Episoden; Handlungsträger und Dialoge bleiben jedoch immer gleich.

In den meisten Grundschulen ist als Beispiel hierfür die Geschichte von der Maus, die einen Freund sucht, bekannt. Diese und ähnliche Geschichten werden zunächst erzählt (nicht vorgelesen) und gemeinsam mit den Kindern auf andere Handlungsträger übertragen.

Erzählt - Stop

Das Prinzip ist vom Vorlesen bekannt, lässt sich aber auch beim Erzählen gut anwenden: An einer günstigen Stelle wird das Erzählen unterbrochen und die Kinder werden aufgefordert, zu vermuten, wie die Geschichte weitergeht, was jetzt passiert, was die Hauptperson jetzt sagt oder macht. Es muss nicht immer der Schluss sein, der offen bleibt. Fragen mitten in der Geschichte insbesondere danach, was die handelnden Personen jetzt sagen, leiten zu neuen Dialogen für die Geschichte an.

Aus der Ich-Perspektive

Die Pädagogin erzählt die Geschichte von der kleinen Ruth, die träumte, der Mond habe sie in der Nacht gerufen und zu einer Weltreise eingeladen.

„Wohin möchtest du mit dem Mond reisen?“ Als Vorbereitung seiner Erzählung malt jedes Kind seine Geschichte auf ein Blatt oder mehrere Blätter. Sie dienen wie „Spickzettel“ beim Vortragen als Anhaltspunkte, um nichts zu vergessen. Ältere Kinder schreiben sich auch Stichwörter auf Kärtchen.

Erzählrituale sichern regelmäßiges Erzählen und ermöglichen den Kindern, sich auf das Erzählen einzustellen.

Mit dem Erzählenlernen ist es wie mit dem Autofahren Lernen. Man braucht Regelkenntnisse, gute Tipps und Anfängerhilfen, aber das Erzählen selbst wird nur durch regelmäßige Praxis gelernt, in der man viel Erfahrungen sammeln kann. Dazu brauchen die Kinder regelmäßige Erzählzeiten, aus denen sich eine Erzählkultur entwickeln kann.

Regelmäßige Erzählzeiten sichern ab, dass die Kinder häufige Gelegenheiten zum Erzählen bekommen. Außerdem können sich die Kinder auf regelmäßige Erzählzeiten gedanklich einstellen und ihre Beiträge planen.

Freies Erzählen: mein Buch vom Wochenende

Die Pädagogin fordert die Kinder auf, sich an ihr Wochenende zu erinnern. Die Augen sind geschlossen. „Stell dir vor, du malst ein Bild von deinem Wochenende. Was wirst du malen?“ Nach einer Bedenkzeit bittet die Pädagogin: „Erzähle, was du malen wirst.“

Die Kinder malen danach ihre Bilder und erzählen dazu in der Tischgruppe. So kommt auch zu Wort, wer im Kreis keine Gelegenheit hatte.

Erzählen zum Thema: Thema der Woche

Während im Morgenkreis die Erzählthemen von Kind zu Kind wechseln, beziehen sich die Beiträge beim „Thema der Woche“ auf ein Thema, das die Pädagogin vorgibt und vorher ankündigt; z. B. „Bälle“.

Ein Ball liegt in der Mitte des Kreises und die Pädagogin fordert die Kinder auf, ein Erlebnis mit einem Ball(spiel) zu erzählen. Durch Nachfragen der Pädagogin - und auch der Kinder - lernen die Kinder, welche Informationen beim Erzählen wichtig sind; (Wer? Wann? Wo? Warum? Wie ging die Geschichte aus?).

Vorbereitete Geschichten: Erzählkreis

Im Erzählkreis werden vorbereitete Geschichten erzählt. Auf einem Ankündigungsplakat tragen sich die Kinder ein, die im nächsten Erzählkreis eine Geschichte vorstellen wollen.

Es ist den Kindern freigestellt, ob sie diese alleine, zu zweit oder in einer kleinen, selbstgewählten Gruppe entwickeln, ausprobieren und darbieten.

In der Gruppe werden die Erzählschritte festgelegt und als „Spickzettel“ gemalt oder aufgeschrieben. In diesen Vorbereitungsrunden findet auch Beratung durch die Pädagogin zum Vorgehen, zur Präsentation und zum Umgang miteinander statt.

Möchte ein Kind alleine eine Geschichte darbieten, gibt es die Regel, dass es diese vor dem Vortrag einem anderen Kind als „Generalprobe“ erzählt und von dem Zuhörerkind eine Rückmeldung bekommt.

Die Geschichte wird im Rahmen der Wochenplan- oder Freiarbeit vorbereitet, an einem hierfür reservierten Platz, z. B. auf dem Erzählteppich, in der Erzählecke, auf dem Flur.

Material- und Bildersammlungen regen zum Erfinden von Geschichten an.

Zum Erfinden von Geschichten brauchen die Kinder Anregungen, die sie auf Ideen bringen. Solche Impulse ergeben sich entweder im Rahmen eines Unterrichtsthema (z. B. Märchen) oder durch interessante Materialien.

Erzählecke

In der Erzählecke - eine Kiste, ein Tisch, oder ein Platz im Regal - gibt es unterschiedlichste Materialien, die das Kind sich für seine Geschichte auswählen kann. Das sind kleine Figuren, alltägliche und exotische Gegenstände, Erzählkarten, Finger- und Handpuppen, Fotos, Geschichtenanfänge.

Geschichten aus dem Glas

In Gläsern - damit alles gut sichtbar ist - sind verschiedene kleine Gegenstände enthalten. Wer erfindet eine Geschichte, in der alle Gegenstände eines Glases vorkommen?

Erzählkarten

In einer Kiste werden Erzählkarten gesammelt. Diese können von den Kindern selbst hergestellt und von der Pädagogin ergänzt werden. Exotische und alltägliche Bilder aus Zeitschriften (oder selbst gemalt) werden auf Karteikarten geklebt. Für ältere Kinder werden die Bilder nach Kategorien (z. B. Personen, Orte, Gebäude, Wetter) sortiert und die Kinder suchen gezielt aus den einzelnen Kategorien aus.

In Gruppen von je vier Kindern wählt sich jedes Kind eine Karte. Gemeinsam erfinden die Kinder eine zusammenhängende Geschichte, die im großen Erzählkreis mit verteilten Rollen vorgetragen wird. Dabei können die Beiträge der einzelnen Kinder unterschiedlich lang und verschieden ausgestaltet sein.

Die Erzählfamilie

Mit den Kindern wird festgelegt, welche Personen (Bildkarten oder Zeichnungen der Kinder) zur Familie gehören. Mit ihrer Hilfe werden Geschichten erzählt, die reine Phantasie sind oder auch Anteile persönlicher Erfahrungen enthalten (Impulse: Ferienerlebnis, Umzug, Krankheit, Geburt, Feste usw.).

Statt Familienmitglieder können die handelnden Personen auch Kinder sein, denen bestimmte Eigenschaften zugeordnet werden (mutig, frech, schüchtern, ...) und die zueinander in Beziehung stehen. Auch hier können Kinder eigene Erlebnisse auf die Figuren übertragen oder Fantasien ausleben (Impulse: Spielplatz, Baumhaus, Mondfahrt, ...).

Mit dem „roten Faden“ lernen die Kinder einen Ablauf zu strukturieren.

Erzählleine

Ein Springseil (oder eine Wäscheleine) wird gespannt. Die Kinder nehmen zwei beliebige Bildkarten aus den Vorräten der Erzählecke (oder malen sie selbst) und klammern sie als Anfang und Ende der Geschichte an die Leine. Zusammen wird überlegt, was dazwischen passiert sein könnte.

Für jedes Ereignis wird nun ein Bild gemalt und ebenfalls an die Leine geklammert. Gemeinsam üben die Kinder das Erzählen ihrer Geschichte. Auch hier kann wieder gemeinsam erzählt werden, mit dem roten Faden als Hilfe.

Nacherzählten mit dem „roten Faden“

Der „rote Faden“ (rotes Geschenkband, Springseil) wird für eine Nacherzählung genutzt.

Ein Kind oder eine Erzählgruppe wählt für ihre Nacherzählung ein vorgelesenes Buch, ein Lieblingsmärchen oder eine Hörkassette. Dies kann aber auch eine Geschichte in der Erstsprache sein, die das Kind von zu Hause kennt und nun auf Deutsch erzählt.

Erzählstraße

Die aufeinander folgenden Bilder eines Bilderbuches werden kopiert und mit Abständen an die Wand z. B. eines Ganges geheftet. Die Kinder gehen paarweise an der Erzählstraße entlang und erzählen sich die Geschichte mit eigenen Worten. Dies kann vor oder nach dem Vorlesen des Buches erfolgen (Grundschulzeitschrift 153, 2002).

Variante: Kinder gleicher Herkunftssprache erzählen sich in ihrer Sprache die Geschichte, oder ein Kind in Deutsch, das andere in der gemeinsamen Erstsprache.

Bei der Auswahl sprachlicher Mittel werden die Kinder unterstützt.

Wörtersammlungen

In der Erzählecke gibt es in einer Schachtel Formulierungen für Anfang und Ende einer Geschichte sowie Wortfeldersammlungen. Auch besonders gelungene Formulierungen aus den Geschichten der Kinder werden hier gesammelt.

Erzählen in der Gruppe

Beim gemeinsamen Entwerfen einer Geschichte entstehen Ideen und Formulierungen für jedes Kind, auch für Kinder, die noch Schwierigkeiten mit den sprachlichen Anforderungen haben. Sie übernehmen in einer Gruppengeschichte entsprechend kürzere Passagen.

Mitmachgeschichten

Wenn das Erzählen unter Einbeziehung der Körpersprache geübt wird, können sich Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, Schlüsselbegriffe für ihre Erzählung leichter einprägen und zusätzlich Sicherheit für ihre Präsentation erlangen.

Zum Einüben dieser Technik eignen sich Mitmachgeschichten, bei denen die Kinder die Erzählung an passenden Stellen mit Bewegungen und Gerä-

uschen illustrieren. Ein bekanntes Beispiel dafür ist die Löwenjagd. Weitere Beispiele sind im Internet zu finden (siehe Literaturliste)

Veranschaulichen

Neben der Körpersprache können auch andere Visualisierungen das Verstehen und Erzählen unterstützen: Bilder, OH-Folien, Zeichnungen, reale Gegenstände, die in der Geschichte vorkommen.

Eine neue Erzählsituation motiviert zur kritischen Reflexion und Überarbeitung.

Eine neues Publikum ist ein Anlass, die Geschichte zu verbessern bzw. sie auf das Publikum abzustimmen. Dabei sind die Rückmeldungen aus der ersten Erzählsituation eine wichtige Hilfe.

Elternabend

Die Kinder bereiten einen Elternabend vor, an dem die Fotos von der Klassenreise gezeigt werden sollen. Jedes Kind erzählt zu einem anderen Foto. Alternativen: Ausflug, ein Projekt, beim Arbeiten in der Klasse, Fasching; (Fotos auf CD-Rom, Beamer für die Projektion). In multikulturellen Klassen kann in der Erstsprache und in deutscher Übersetzung erzählt werden.

Parallelklasse

Die Parallelklasse wird zu einer Geschichtenstunde eingeladen und bekommt verschiedene Geschichten erzählt. Oder umgekehrt: Eine gelungene Geschichte wird von den Geschichtenerzählern in der Nachbarklasse vorgestellt.

Audio- oder Videoaufnahme

Es bietet sich an, besonders gelungene Geschichten auf Kassette aufzunehmen. Das hat den Vorteil, dass die Arbeit der Kinder dokumentiert wird und die Geschichte zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal abgehört werden kann. Wenn die

Aufnahme im Klassenverband Probleme mit sich bringt, kann die Geschichte - z. B. mit Hilfe einer Erzieherin, eines älteren Kindes - außerhalb des Klassenraumes aufgenommen werden.

Durch Rückmeldungen lernen die Kinder Gütekriterien für das Erzählen kennen.

Aus den Rückmeldungen von anderen Kindern lernen die Kinder, worauf es beim Erzählen ankommt. Das gilt nicht nur für die Kinder, die etwas erzählt haben, sondern auch für die Kinder, die Rückmeldung geben, weil sie ihre Wahrnehmungen formulieren und begründen müssen. Die Einschätzung durch die Kinder lässt mehr Diskussion und unterschiedliche Meinungen zu als die Einschätzung durch die Pädagogin, die für die Kinder immer Autorität ist. Beide Einschätzungen können sich ergänzen.

Beobachterkinder

Kinder, die eine Geschichte erzählen, suchen sich ein Kriterium aus, auf das sie besonders achten; z. B.: „Wir erzählen laut und deutlich“.

Bevor sie die Geschichte erzählen, suchen sie sich vier Kinder aus, die als Beobachter darauf achten, ob das ausgesuchte Kriterium erfüllt wurde. Die Beobachterkinder - und nur sie - geben nach dem Erzählen Rückmeldungen.

Die Beschränkung auf selbst ausgesuchte Beobachter sichert ab, dass die Beobachterkinder akzeptiert sind. Wird deutlich, dass die Rückmeldung

zu freundschaftlich ausfallen, können die anderen Kinder gefragt werden, ob sie den Beobachterkindern zustimmen.

Selbsteinschätzung

Ein Selbsteinschätzungsbogen der Kinder gibt Aufschluss darüber, wo sich ein Kind sicher fühlt. Er wird ein bis zweimal im Jahr ausgefüllt, um zu erfahren, ob sich die Sichtweisen der Kinder verändern. In dem Selbsteinschätzungsbogen sollten auf jeden Fall auch Fragen nach den Interessen enthalten sein.

Datum _____

Thema: _____

erzählt von: _____

Dokumentationen machen die Entwicklung für die Kinder sichtbar.

Ähnlich wie bei den Gesprächen können Kinder auch beim Erzählen als Protokollanten auf Kärtchen aufschreiben, wer was erzählt hat.

Diese Kärtchen werden gesammelt und in größeren Abständen ins Lerntagebuch oder die Schatzkiste eingeklebt bzw. eingeordnet. So entsteht ein Bild davon, wie oft ein Kind erzählt und worüber es gerne spricht.

Lerngespräche

Gespräche über das Lernen leiten die Kinder zur Reflexion ihrer Lernerfahrungen und ihres Lernverhaltens an.

In den Gesprächen über das Lernen geht es darum, dass die Kinder über ihre Lernerfahrungen sprechen und lernen, sie zu reflektieren. Gespräche über das Lernen unterscheiden sich von den alltäglichen Gesprächen dadurch, dass die Kinder stärker mit sich selbst konfrontiert werden.

Für Lerngespräche ist ein Verständnis der Unterrichtssprache erforderlich.

Die „Alltagssprache“ im Unterschied zur „Unterrichtssprache“ enthält viele konkrete und bildliche Elemente und besteht aus grammatikalisch einfachen Satzstrukturen.

Wir müssen uns bewusst machen, dass zum „Fachwortschatz“ des Anfangsunterrichts z. B. Wörter und Begriffe gehören wie „Rechenplättchen“ oder „zur Seite legen“, „links oben“, „unter- oder durchstreichen“, „ankreuzen“, „durchkreuzen“, „einkreisen“.

Um solche Begriffe zu verstehen und zu lernen, sie zu verwenden, müssen die Kinder sich einen „Fachwortschatz“ aufbauen und sich darüber hinaus in Sprachstrukturen hineinfinden, die sich von der Alltagssprache unterscheiden.

Die Unterrichtssprache arbeitet im Gegensatz zur Alltagssprache häufig mit abstrakt-symbolischen Mitteln; ihre Sprachstruktur entspricht nahezu einem schriftsprachlichen Sprachstil.

Die Unterrichtssprache ist für viele Kinder eine ungewohnte Sprache.

„Für Schulsprache und deren Vermittlung hat Schule selbst das „Monopol“.¹ Wie kaum ein anderes Gebiet des Sprachlernens ist die „Sprache der Schule“ ausschließlich „Sache der Schule“. Erst dort wird sie zum Thema, erst dort wird sie gebraucht.

Allerdings haben „Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der Sprache der Schule geht, auch zu Hause zu lernen und zu üben.“ Ihnen sind die Sprachstrukturen der Schulsprache vertrauter, weil sie mit entsprechenden Sprachstrukturen aufwachsen. Kinder aber, deren Familienangehörige schriftsprachlich weniger geübt sind, haben für diesen Sprachcode nur die Schule als Lernort.

Das Verstehen und der Gebrauch der Unterrichtssprache stehen in engem Zusammenhang zur Qualität der Lehrersprache.

Viele Kinder können nur schrittweise an das Verstehen und den Gebrauch der Schulsprache herangeführt werden. Um diesen Kindern hierfür die erforderliche Zeit zu geben und um die Schüler mit eingeschränkten sprachlichen Vorerfahrungen überhaupt zu erreichen, muss die Pädagogin ihre Unterrichtssprache gut kontrollieren; denn ob Arbeitsaufträge verstanden werden oder nicht, ist eng verknüpft mit der Fähigkeit der Pädagogin, die eigene Sprache für alle Kinder verständlich zu gestalten und ergänzend eine breite Palette von nonverbalen bzw. stimmmodulierenden Redemitteln einzusetzen.

Auch für diesen Lernprozess ist grundlegende Voraussetzung, dass in der Lerngruppe ein Lernklima herrscht, in dem es viele Sprechansätze gibt und kein Kind Angst vor Blamage haben muss.

¹ Ingrid Gogolin: Gleiche Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund - möglich auch in Deutschland? Berlin/Bonn 2003, Seite 24

Du kannst

Arbeitsaufträge verstehen
Aufgaben erklären
Eine Aufgabe mit einem Partner besprechen
Lösungsweg und Arbeitsergebnis vorstellen

Sprachliche und visuelle Hilfen erleichtern das Aufgabenverständnis.

Sprachliche Hilfen

Einfache Sätze und das Vermeiden von Neben- oder Schachtelsätzen erleichtern das Verständnis von Anweisungen.

Die Reihenfolge im Satz sollte der Handlungsfolge entsprechen. Der Auftrag

„Bevor ihr auf den Hof geht, räumt ihr die Federtasche in die Ablage.“

ist so leichter zu verstehen:

„Zuerst räumt ihr die Federtasche in die Ablage. Dann geht ihr auf den Hof.“

Bei der zweiten Formulierung wird der zeitliche Ablauf eingehalten und die Satzkonstruktion vereinfacht.

Sprachliche Strukturierungsmittel wie „Zuerst, dann, zuletzt“ erhöhen die Verständlichkeit. Diese Strukturierungswörter helfen auch Kindern, wenn sie sich eine Aufgabenstellung selbst erschließen oder einem Mitschüler erklären wollen: „Was wird zuerst gemacht ... was dann ... und was zuletzt ...?“

Symbole und Bilder

Auch durch Bilder oder Symbole kann die Unterrichtssprache nonverbal unterstützt werden. Es ist deshalb hilfreich, wenn alle auf Arbeitsbogen verwendeten Symbole auch in Plakatgröße gut sichtbar im Klassenraum hängen, damit bei Erklärungen

darauf gezeigt werden kann. So werden die Begriffe für wichtige Arbeitstechniken (z. B. ankreuzen, abschreiben, markieren, durchlesen) visuell gestützt.

Das Einführen der Symbole ist wichtige Wortschatzarbeit und braucht entsprechend Zeit.

Nachfragen und Wiederholungen

Zu allgemein gestellte Nachfragen wie „Hast du alles verstanden? Weißt du, was du machen sollst?“ sind wenig hilfreich, denn die Kinder können es nicht beurteilen. Gerade Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, leben ohnehin damit, oft nicht alles zu verstehen. Sie sind es gewohnt, Widersprüche zu erleben zwischen Verstandenem und dem, was tatsächlich erfolgt. Deshalb sollten Fragen nach dem Verständnis gezielt erfolgen (Wann, wo, wie viel, wohin, ...?)

Bei der Wiederholung von Aufträgen üben die Kinder Verständnis und Gebrauch der Unterrichtssprache.

Übersetzung in Alltagssprache

Ein Schüler, der eine Erklärung oder einen Auftrag der Pädagogin in eigenen Worten wiederholt, dient als Feedback für die Pädagogin über deren Verständlichkeit und kann zugleich durch „Übersetzung“ in die Sprache des Kindes das Verstehen von Mitschülern erleichtern.

Vorlesen und erklären

In altersgemischten Lerngruppen kann ein Auftrag von einem Kind vorgelesen werden, das schon lesen kann. Ein weiteres Kind kann den schriftlichen Text in „Alltagssprache“ übersetzen.

Das Kind, das einem anderen eine Aufgabe erklärt, hat damit die Chance, selbst umso gründlicher den Inhalt zu durchdringen, denn versprachlichen hilft verstehen.

Kurz- und Langfassung

Eine Aufgabe, ein Tages- oder Wochenplan wird mit Symbolen und Stichwörtern an die Tafel geheftet. Die Kinder erklären, was an der Tafel steht.

Die Pädagogin erklärt eine Aufgabe. Gemeinsam wird in Kurzform an der Tafel festgehalten, was zu tun ist. Dabei werden die Stichwörter von den Kindern formuliert, damit sie lernen, die wesentlichen Informationen zu erfassen.

schreiben:

- 5 Wörter mit mm
- mm markieren
- zu jedem Wort 1 Satz = 5 Sätze

Stellvertreter

Die Pädagogin holt von jedem Gruppentisch ein Kind nach vorn und erklärt eine Aufgabe. Die Kinder gehen zu ihrer Gruppe zurück und geben die Aufgabe weiter. Zur Kontrolle für die Pädagogin schreibt jedes Kind auf, was es verstanden hat.

In der Expertenrolle lernen die Kinder eine Aufgabe adressatengerecht zu erklären.

Schneeballsystem

Als Experte wiederholen die Kinder die Aufgabe nicht nur, sondern erklären sie selbstständig, wenn sie von anderen Kindern gefragt werden. Wird z. B. eine Aufgabe oder eine Spielregel einer Kleingruppe erklärt, können die Mitglieder dieser Gruppe nach dem Schneeballsystem als „Multiplikatoren“ anderen Kindern zur Verfügung stehen.

Hierfür ist es erforderlich, einen Katalog einzuüben von Informationen, die zu einer Spielerklärung gehören, z. B.: Wie heißt das Spiel, worum geht es, wie wird es gespielt, wer hat gewonnen ...?

Ohne Kommentar

Häufig ergibt sich eine Gelegenheit, einen Arbeitsbogen ohne Kommentar zu verteilen und ein Kind die Aufgabenstellung für alle erklären zu lassen. Variante: Zwei Kinder sehen sich gemeinsam ein Arbeitsblatt an und versuchen ohne zusätzliche Erklärung durch die Pädagogin, die Aufgabenstellung zu entschlüsseln.

Beim Vorstellen von Arbeitsergebnissen ist oft der Gebrauch von Fachwörtern erforderlich.

Ein erster Schritt für das Präsentieren eigener Arbeiten und Lösungswege ist der Mut, vor der Klasse zu stehen, etwas zu zeigen und eventuell sogar dazu zu sprechen. Ergebnisse vorstellen heißt für Kinder in der Schulanfangsphase zunächst noch nicht einmal das Verbalisieren von Ergebnissen, sondern überhaupt das „öffentliche“ Zeigen von z. B. Mitgebrachtem, Gemaltem.

Je konkreter das vorgestellte Ergebnis ist, um so leichter lässt es sich vorstellen: „Ich habe meine Mama gemalt. Sie hat einen blauen Pulli an.“ Schwieriger ist es, z. B. Rechenbilder und Rechengeschichten zu erklären: „Erst sind es fünf Kinder, dann gehen zwei Kinder weg. Zuletzt stehen noch drei Kinder da“. Und auch das Vorstellen von Experimenten ist mit komplexen sprachlichen Anforderungen verbunden: „Die Knete-Kugel ist erst untergegangen. Dann haben wir aus der Knete eine kleine Schüssel geknetet. Dann haben wir sie auf das Wasser gesetzt. Jetzt schwimmt die Knete.“

Es werden nicht alle Kinder zur gleichen Zeit die Anforderungen gleich gut bewältigen. Das ist auch nicht notwendig. Kinder, die noch nicht so sprachgewandt sind, lernen von den Kindern, die sich schon geschickt ausdrücken, durch Zuhören. Wichtig ist nur, dass die Situationen authentisch sind; wenn alle die gleiche Rechenaufgabe bearbeitet haben, ist ein sprachlicher Austausch nicht interessant.

In Lernberatungsgesprächen verbalisieren und reflektieren die Kinder ihren Lernstand.

Ausgangspunkt für eine Lernberatung kann z. B. die Farbscheibe¹ sein. Das Lernziel wird durch ein Symbol dazu gelegt und von der Pädagogin erklärt. Mit einer Wäscheklammer, auf der sein Name steht, markiert das Kind, die Aussage, die seinem Lernstand nach eigener Einschätzung entspricht. Im Original sind die vier Felder farblich

kann ich erklären	kann ich noch nicht
kann ich	kann ich etwas

unterschieden.

Gespräche in der Gruppe

Beim Gruppengespräch bietet sich die Gelegenheit, dass die Kinder über ihre Lernwege ins Gespräch kommen, Tipps und Tricks austauschen und sich Patenschaften bilden. Kinder, die sich im Feld „Das kann ich erklären“ positionieren, werden gefragt, wie sie geübt haben. Am Anfang werden Fragen, die das Gespräch initiieren, noch von der Pädagogin gestellt. Sind die Kinder mit dem Verfahren vertraut, können sie die Fragen selbstständig stellen: Womit hast du geübt? Mit wem? Welcher Trick hat dir geholfen? Kinder aus dem Feld „Das

kann ich noch nicht“ können sich dann einen Helfer wählen. Zwischen den Kindern der Gruppen „Das kann ich etwas“ und „Das kann ich“ können Patenschaften gebildet werden.

Individuelle Gespräche

Das Gespräch wird mit einem Kind allein geführt. Das ist vor allem dann sinnvoll, wenn die Sprachmittel des Kindes noch begrenzt sind oder es zu gehemmt ist, um in der Gruppe zu sprechen.

Um das Gespräch in Gang zu bringen, fragt die Pädagogin zunächst: Wollen wir gemeinsam herausfinden, warum das Silben Klatschen noch nicht so gut klappt? Hierdurch signalisiert sie, dass sie zusammen mit dem Kind nach Ursachen und Lösungen suchen will. Übungsmaterialien aus dem Unterricht unterstützen das Gespräch und zum Abschluss werden Vereinbarungen für das nächste Ziel getroffen; z. B. in der Wochenplanarbeit aus einem Kartenstapel alle Wörter herauszusuchen, bei denen man zweimal klatschen kann.

Solche Lernberatungsgespräche brauchen eine immer wiederkehrende Struktur. Durch die Wiederholung der Strukturen kann das Kind zunehmend mehr Gesprächsanteile selber übernehmen und sicherer werden, bis es sich auch traut in der Gruppe zu sprechen.

Für die Fragen bietet sich als Struktur an: Womit hast du geübt? Mit wem hast du geübt? Was hat dir Spaß gemacht? Was hat dich gestört? Am Schluss steht immer eine Vereinbarung darüber, was als nächstes zu tun ist.

¹ Vgl. Vollmer, V.: Lernen sichtbar machen im Grundschulunterricht. 6/2004, Seite 33 ff

Belke, G.: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Baltmannsweiler 2003

Bredel, U. u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Paderborn 2003

Claussen, C.: Erzähl' mal was! Donauwörth 2000

Gogolin, I.: Gleiche Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund - möglich auch in Deutschland? In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich Berlin/Bonn 2003; Seite 17 - 30

Grunwald, A.: Sprachtherapie. Horneburg 1989

Heap, R. (Hrsg.): Wenn mein Kind stottert. Demosthenes 1995

List, G.: Grundlagen des Spracherwerbs und Deutsch als Zweitsprache. In: GEW (Hrsg.): Perspektiven zu DaZ. Dokumentation der 2. Berliner Fachtage zu DaZ. Berlin 2005

Merkel, J.: Gebildete Kindheit. Bremen 2005

Osburg, C.: Begriffliches Wissen am Schulanfang. Freiburg 2002

Pabst-Weinschenk, M.: Freies Sprechen in der Grundschule. Berlin 2005

Potthoff, U.: Gespräche mit Kindern. Berlin 1995

Ritz-Fröhlich, G.: Das Gespräch im Unterricht. Bad Heilbrunn 1977

Rösch, H. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Hannover 2003

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (Hrsg.): Handreichung Deutsch als Zweitsprache. Berlin 2001

Wagner, K.: Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. In: Wirkendes Wort; 36. Jg./Heft 2/1986.

Anregungen für den Unterricht:

Schneider, M. u. a.: Bewegen und Entspannen nach Musik. Verlag an der Ruhr Mülheim 1994

Bilderbox: Ein Tag mit Flo. Schubi Lernmedien; Gottmadingen o. J.

Chissick, M./Proßowsky, P.: Bewegungsgeschichten für Kinder. Auer Verlag; Donauwörth 2005

Delitz, G./Proßowsky, P.: Bri-Bra-Brillenbär. Auer Verlag; Donauwörth 2005

Ernst, K. u. a.: 10 x 10 Gesprächsübungen - Kommunikationsaufgaben für die Grundschule. Erle-Verlag; CH Zerfingen 2003

Krumbach, M.: Das Sprachspiele - Buch. Ökotoxia Verlag; Münster 2004

Internetadressen:

Merkels Erzählkabinett: www.stories.uni-bremen.de

Massagegeschichten: www.tutmirgut.net

Mitmachgeschichten: www.kigatreff.de

Börnig Hörreise: www.br-online.de/wissen-bildung/collegeradio/spezial/beitraege/boernig/