

Sprachzuwachs durch Lernszenarien

Lernszenarien sind als offenes Lernangebot angelegt, das sich an den unterschiedlichen Kompetenzen der Lerner orientiert und diese individuell stärken und erweitern will; das Lernangebot ist aber nicht beliebig, sondern so angelegt, dass es die Suche nach verbesserter sprachlicher Ausdrucksmöglichkeit zum jeweiligen Thema provoziert. Dabei überarbeiten die Lerner ihre Arbeitsergebnisse sprachlich immer wieder und führen sie zu einer Endpräsentation.

Szenarien, die auch in ihren pädagogischen Ansprüchen auf dieser Basis angelegt sind, folgen den Anforderungen der neuen Rahmenpläne DaZ, wie sie in den letzten Jahren in einigen Bundesländern (vgl. Sen BJS, Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache, Berlin 2002) eingeführt wurden. Sie knüpfen an die in den neuen Rahmenlehrplänen der Fächer (Sen BJS, Berlin 2004/05) formulierten Anforderungen nach grundlegender Bildung durch den »Erwerb von Handlungskompetenz und der Sicherung von Anschlussfähigkeit« an.

Sprachlernszenarien erfordern auf Seiten der Lehrer bestimmte Kompetenzen:

- die individuellen Lernvoraussetzungen einschätzen und begleitend beobachten können,
- den Schülerinnen und Schülern für die einzelnen Lernangebote angemessene Arbeitsmaterialien zugänglich machen,
- grundlegende Kenntnis über die Theorien des Deutschen als Zweitspracherwerbs besitzen,
(Nur so kann der Lehrer in den sprachlichen Produkten der Schüler deren Zweitsprachkompetenz erkennen. Dabei gilt es das schon erreichte Niveau wertzuschätzen. Bestehende sprachliche Unsicherheiten sollen in der Auseinandersetzung um die jeweiligen Inhalte überwunden werden.)
- die Kinder zur selbsttätigen Auseinandersetzung mit ihrem Sprachvermögen anregen, sie in der Selbsteinschätzung unterstützen und ihnen individuelle Wege aufzeigen, wie sie die erreichte Kompetenzstufe weiter ausbauen können,
- die Arbeitsprozesse überschauen und im Ganzen strukturieren können, den äußeren Rahmen zusammenhalten, zu Zwischenpräsentationen

tionen und Endpräsentationen der verschiedenen Arbeitsergebnisse anregen.

Neben der Lektüre der Fachliteratur und der Nutzung von Fortbildungsangeboten entwickelt die Lehrkraft diese Kompetenzen vor allem durch die konkreten Unterrichtserfahrungen, den durch den neuen Lernbegriff veränderten Blick auf die Schüler und deren jeweiligen Sprachentwicklungsprozess. Dies gilt insbesondere für die Fähigkeit, die individuellen Sprachentwicklungen diagnostizieren und nötige Impulse für die weitere Entwicklung geben zu können. Fehler können dabei Quellen der Analyse über die gemachten Lernfortschritte der einzelnen Lerner sein.

Die Lehrkraft überantwortet dem Lerner den Sprachlernprozess und leitet zur kritischen Selbsteinschätzung an. Im Interesse um die Sache und aus der Motivation um eine auch sprachlich gelungene Präsentation seiner Arbeitsergebnisse heraus wird das Kind immer wieder über Sprache reflektieren, sie erproben und verbessern, die Lehrkraft begleitet und moderiert diesen Prozess.

Schon seit einiger Zeit sammelten sich täglich Raben auf den Bäumen unseres Schulhofes. Die Kinder mochten es bemerkt haben, sie fragten aber nicht nach. Doch als ich sie darauf ansprach, wussten einige davon zu berichten, konnten die Vögel sogar ganz gut beschreiben. Andere, die noch nicht darauf geachtet hatten, wurden neugierig und so gingen wir raus, um uns die Vögel anzusehen. Wir beobachteten sie, suchten Wörter für ihr Äußeres und versuchten, ihre Bewegungen zu imitieren: der Schnabel, nicht gelb, sondern grau-schwarz, das Federkleid nicht schwarz, sondern eher grau-schwarz-braun-meliert, die Bewegungen hüpfend, schaukelnd, schwankend. Wir diskutierten, überlegten, was die Vögel bewegte, sich gerade in dem Schulhofbaum zu sammeln. Die Aussicht auf Reste von Schulbrot schien die plausibelste Erklärung.

Ein Leitgedanke für die Arbeit mit Lernszenarien ist, an der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder anzuknüpfen, den Schülern Mut zu machen, sich mit einem Thema auseinander zu setzen und sie in ihrem Tun zu unterstützen und zu begleiten!

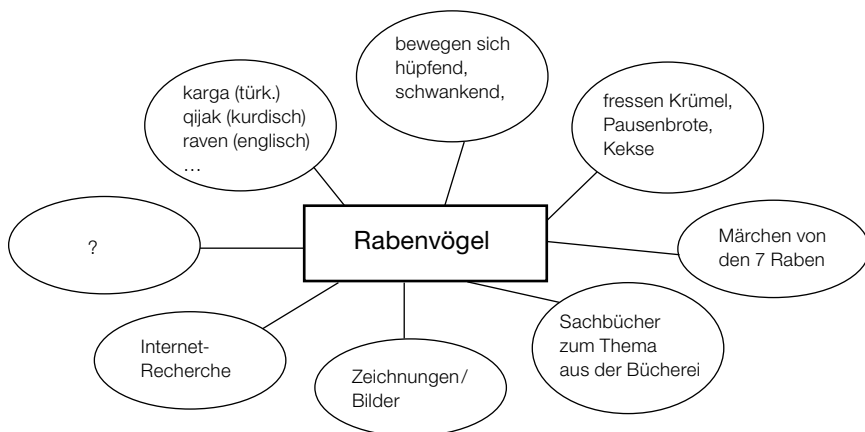
Die Kinder mancher Lerngruppen mögen es zum großen Teil nicht gewohnt sein, Fragen zu stellen und oft noch weniger bemüht erklärende Antworten zu bekommen. Umso wichtiger ist es, sie in ihrem Alltag und ihrer Lebensumwelt zum Beobachten und Fragen anzuregen.

In der Klasse sammelten wir im Sitzkreis die Beobachtungen. Aber was für Vögel waren das nun? Waren es wirklich Raben? Bezeichnungen in

den Erstsprachen der Kinder standen im Raum. Ich brachte das Märchen von den sieben Raben mit ein. Wir wollten mehr wissen und notierten verschiedene Aufgaben. Einige Kinder wollten am Nachmittag in die Bücherei gehen und nach Sachbüchern zu Vögeln suchen, andere wollten auf dem Schulhof Zeichnungen von den Vögeln anfertigen. Ein Schüler wollte seinen Vater bitten, mit ihm im Internet zu Rabenvögeln zu recherchieren.

Die Herkunftssprachen der Schüler sind ein wesentlicher Bestandteil ihrer Persönlichkeiten, es sind in der Regel die Sprachen, in denen sie sich emotional zu Hause fühlen. Es gilt, sie wertzuschätzen und als eine Bereicherung für den Unterricht zu akzeptieren. Die Erstsprache kann auch Anlass sein, über die Zweitsprache zu reflektieren, sich mit Wortschatz und Strukturen bewusst auseinander zu setzen (HÜTTIS-GRAFF 2000). Angefangen bei dem Bemühen um die korrekte Aussprache der Eigennamen der Schüler über mehrsprachig ausgedruckte Schulhäuser bis hin zu von Schülern erstellten und fortwährend wachsenden mehrsprachigen Wörterbüchern kann diese Wertschätzung veranschaulicht werden.

Alle Ideen, Fragen und Erkenntnisse zum Thema *Raben* wurden in einem Cluster zusammengetragen.



Cluster zum Thema Raben

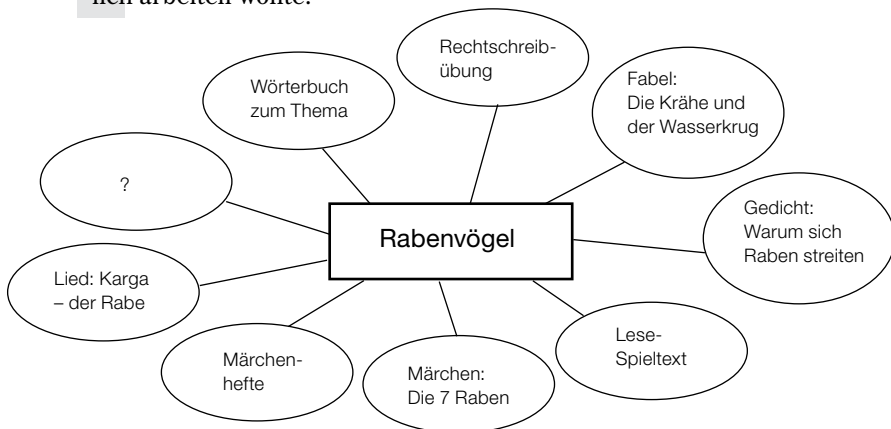
Häufig schreibe ich die gemeinsam erarbeiteten Cluster selbst und lasse die Schüler diktieren. In meiner Regelklasse sind alle Kinder nicht deutscher Herkunftssprache. Sie brauchen ein korrektes Schriftvorbild, das ihnen aufgrund mangelnder *Literacy*-Erfahrung (APELTAUER 2003) oft

fehlt. Die Cluster hängen für alle sichtbar für die Zeit der ganzen Unterrichtsarbeit im Klassenraum. Sie stehen auch immer wieder zur Diskussion, werden ergänzt oder korrigiert, weil neue Erkenntnisse dazu gekommen sind oder ursprüngliche Meinungen sich als falsch herausgestellt haben. Sie dienen als Übersicht und als Ideenbörse, als Stütze und Wegweiser. Die Schüler wenden sich ihnen immer wieder zu und prägen sich dadurch auch die richtigen Schriftbilder ein.

Mithilfe der Schrift gelingt es den Kindern, sich ein Bild von der Sprache zu machen, die Sprache zu sehen, Einheiten, Gliederungen zu erkennen. So wie die Lautsprache die Schrift betont, so strukturiert und erfüllt die Schrift die Lautsprache. Sie erläutern sich wechselseitig (BÜCHNER 2002). Erst geschriebenes Deutsch unterstützt mehrsprachige Kinder auch beim Aufbau eines abstrakten Lautschemas des Deutschen (HÜTTIS-GRAFF 2000).

Das Schreiben durch die Schüler bietet sich an, wenn die Auseinandersetzung mit Wörtern und ihrer Begrifflichkeit, Ableitungsmöglichkeiten (Wortstamm, -familie) oder auch Rechtschreibungen wie zur Lautung und Ausspracheschulung im Mittelpunkt der Spracharbeit stehen.

Aus den Vorschlägen entstand ein umfangreiches Arbeitsangebot, mit dem sich die Kinder in der nächsten Zeit beschäftigen konnten. Organisatorisch strukturiert wurde es durch die tägliche Runde zum Unterrichtsbeginn, in der nach und nach alle Aufgaben erläutert wurden und jeder darstellte, woran er in der zur Verfügung gestellten Zeit verbindlich arbeiten wollte.



Zur Planungsübersicht für den Lehrer bietet sich die Aufstellung einer so genannten Spinne an. Analog zu der Darstellung der einzelnen Lernfelder im Rahmenplan DaZ (Rahmenplan DaZ, Berlin 2002) werden rund

um das Signalthema die verschiedenen Angebote gruppiert. Die Kerninhalte werden festgelegt, sowohl mögliche lexikalische Bereiche als auch syntaktische Mittel werden zugeordnet. Mögliche Schüleraktivitäten ergeben sich aus den Angeboten zum Signalthema, sie werden in der Regel in der gemeinsamen Unterrichtszeit bearbeitet, können sich aber auch auf außerschulische Aktivitäten beziehen.

Der zeitliche Umfang eines Sprachlernszenarios – und damit auch die Anzahl der zur Wahl gestellten Aufgaben – wird von verschiedenen Faktoren bestimmt:

- > Motivation und Interesse für das Thema
- > Bedeutsamkeit und Tragfähigkeit des Themas
- > Schulische Rahmenbedingungen

Das hier beschriebene Beispiel bearbeiteten wir fächerübergreifend (Deutsch, Sachunterricht, Musik und Bildnerisches Gestalten) in 2 Wochen mit anschließender End-Präsentation.

Durch die Internet-Recherchen der Schülerinnen und Schüler sowie durch meine eigenen (s. Literaturverzeichnis) waren einige interessante Sachinformationen zusammengekommen. Daraus stellte ich drei in sich differenzierte Sachtexte zusammen. In Anlehnung an eine Organisationsform von SOL (Selbst Organisiertes Lernen), dem Gruppenpuzzle, bearbeiteten die Schüler die Texte in zwei Doppelstunden.

Wie im Vorangegangenen bemerkt, greifen (Sprach-) Lernszenarien in anderen Unterrichtsbereichen erworbene Kompetenzen auf, festigen und erweitern sie. Die hier beschriebene Methode des Gruppenpuzzles muss behutsam eingeführt werden. Am Anfang sollte die Gruppenzusammensetzung gesteuert werden, und es muss den einzelnen Kindern immer wieder deutlich gemacht werden, dass jeder einen Beitrag leisten kann. Es sind kleine Schritte, mit denen den Kindern die Bedeutung des eigenverantwortlichen Lernens und die Übernahme von sozialer Verantwortung für andere nahe gebracht werden kann.

In der jeweiligen Lernergruppe bilden sich Stammgruppen, deren jeweilige Größe mindestens so hoch sein muss wie die Anzahl der zu bearbeitenden Aufgaben. Sind in einer Arbeitsgruppe mehr Teilnehmer als Aufgaben, können zwei Teilnehmer gemeinsam eine Aufgabe bearbeiten. Dies kann z.B. dann sinnvoll sein, wenn Integrationschüler in der Lernergruppe sind. In jeder Stammgruppe entscheiden sich die Teilnehmer für eine Aufgabe. Sind alle Aufgaben verteilt, sammeln sich aus allen Stammgruppen die Teilnehmer mit der gleichen Aufgabe

zu Expertengruppen, d. h. es gibt immer so viele Expertengruppen wie zu bearbeitende Aufgaben. Die Mitglieder einer Expertengruppe – die so genannten Experten – bearbeiten die gleiche Aufgabe nach den von ihnen selbst bestimmten Verfahren, arbeitsteilig, durch Vorlesen eines Einzelnen oder reihum etc. Jeder Experte ist beauftragt, die Ergebnisse seiner Expertengruppe möglichst vollständig in seine Stammgruppe zu tragen, denn nur er ist der Experte für sein Thema und die Teilnehmer der Stammgruppe sind auf seine Information als Teil der gesamten Aufgaben angewiesen. So müssen die Experten in ihren Expertengruppen bemüht sein, ihre Arbeitsergebnisse durch Stichpunkte, mündliches Vortragen ö. Ä. zu sichern.

In den Stammgruppen werden die einzelnen Arbeitsergebnisse aus den Expertengruppen zusammengetragen. Häufig geschieht dies durch ein Cluster.

Die Arbeit nach diesem Verfahren impliziert, dass alle Teilnehmer bemüht sind, möglichst zufrieden stellende Arbeitsergebnisse zu erzielen, denn wenn eine Stammgruppe mit den Informationen eines ihrer Experten nicht zufrieden ist, wird sie ihm dies deutlich machen.

Durch das arbeitsteilige Vorgehen in dieser Methode können Themen in einer größeren Reichhaltigkeit bearbeitet werden.

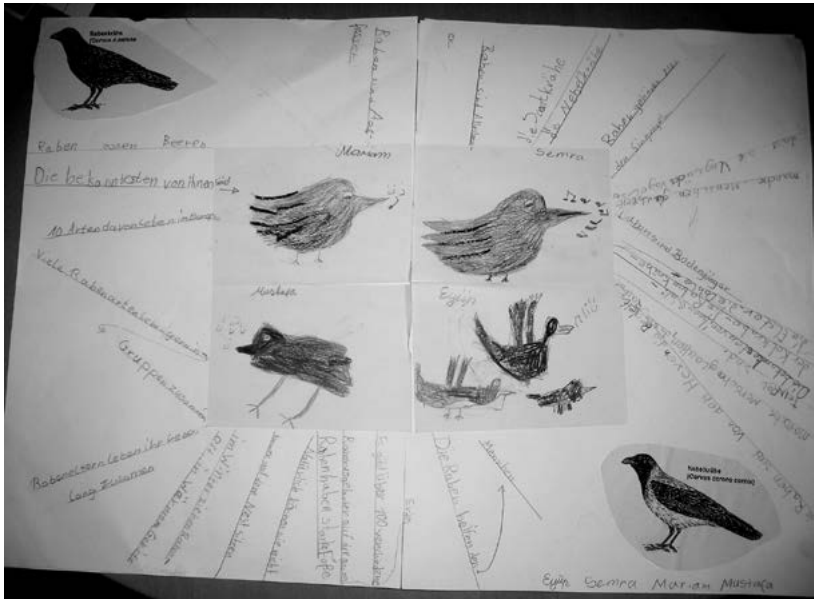
Die Arbeitsergebnisse hielt jede Stammgruppe in einem Cluster fest. Ein Schüler aus jeder Gruppe stellte der gesamten Lerngruppe das Cluster seiner Gruppe vor.

Die Kinder äußerten sich über die Erfahrungen, die sie im Arbeitsprozess gemacht hatten, schätzten den Arbeitsprozess und die Ergebnisse ein und wählten ein Cluster zum Aushang in der Klasse aus.

Aus den im Folgenden beschriebenen Aufgaben konnten die Schüler wählen. Die ersten drei Aufgaben waren für alle verbindlich, die weiteren fakultativ, wobei jeder wenigstens zwei Wahlaufgaben bearbeiten sollte. Die Reihenfolge, in der sie diese bearbeiten würden, stand frei.

Wörterbuch zum Thema

Die Kinder legten sich ein Mini-Heft an. Dazu falteten sie aus einer DIN-A4- oder DIN-A3-Seite ein 8-seitiges Heft (FINKEN 2004). Einige ordneten die ausgewählten Wörter zunächst auf einem Papier nach dem Alphabet, andere trugen sie in beliebiger Reihenfolge ein. Grundsätzlich gilt, dass alle Wörter auf ihre Rechtschreibung hin nachgeprüft werden müssen – auch dies ein Ritual, das Kompetenz im Umgang mit einem Wörterbuch erfordert und im Rahmen der Szenarienarbeit erworben, gefestigt und erweitert werden kann.



Schülercluster

Die Wörtersammlung kann als Bilderwörterbuch angelegt werden, durch Wörter mit ähnlicher Bedeutung oder um Wortfamilien und Beispielsätze ergänzt werden – je nach Leistungsstand des einzelnen Schülers.

Rechtschreibübung

Aus den bekannten Sachtexten wählten die Schüler individuell wenigstens fünf Sachinformationen aus und schrieben daraus einen Text, den sie als Rechtschreibübung trainieren wollten. So kann unter Umständen für jeden Schüler ein eigener Diktattext entstehen, den sie nach den verschiedenen, bekannten Übungsformen (z.B. Lauf-, Knick-, Partnerdiktat) bearbeiten. In einem gemeinsam festgelegten Zeitraum, hier fünf bis acht Tage, hatten alle Kinder an einem Lernpfad (VOLLMER 2004) signalisiert, wann sie bereit waren, ihren Diktattext als individuelle Leistungskontrolle zu schreiben.

Fabel

Die Krähe und der Wasserkrug, frei nach AESOP

Parallel zur mündlichen Präsentation der Fabel von AESOP, in der eine Krähe durch ihre Schläue Wasser aus einem Krug trinkt, obwohl ihr

Schnabel eigentlich zu kurz dazu ist, legte ich Satzbausteine im Sitzkreis aus. Diese dienten als Hilfe im Gespräch über die Fabel und der schriftlichen Nacherzählung. Sie wurden während des Nacherzählens in der richtigen Reihenfolge an die Tafel gehängt und sollten für die schriftliche Nacherzählung als »roter Faden« genutzt werden.

Gemeinsam wurde bestimmt, welche Stichpunkte für die Erzählung besonders wichtig wären und welche zur weiteren Ausschmückung eines Textes dienen könnten.

Das Sichtbarmachen von Schriftbildern kann zur ritualisierten Lernhilfe zum richtigen Schreiben genutzt werden: Das Verstehen von Begriffen wird nicht nur durch die Präsentation der realen Gegenstände oder Abbildungen gestützt, sondern um Wortbilder ergänzt. Dies kann als stiller Impuls erfolgen oder – wie in diesem Fall – bewusst als Leitfaden für die schriftliche Textproduktion (vgl. HÜTTIS-GRAFF 2000).

Die Beurteilungskriterien für einen gelungenen Text werden durch die gemeinsame Diskussion im Vorfeld transparent, sie dienen gleichfalls als Leitfaden für die in Partnerarbeit anschließende Schreibkonferenz zur Überarbeitung der Schülertexte.

Gedicht

»*Warum sich Raben streiten*« (WITTKAMP 1996)

Gemeinsam im Morgenkreis stellte ich das Gedicht vor. Analog zum ersten Gedichtvortrag legte ich Gegenstände, die im Gedicht erwähnt werden, aus: einen (Plastik-) Wurm, Körner, Schneckenhäuser etc. »Sich streiten um ...« wurde zum Thema. Reihum, kreuz und quer nach der Aufforderung »Und warum streitest du?« »Ich streite um ...«, »ich streite, weil ...«, »ich streite, wenn, ...« trainierten wir am konkreten Anlass Strukturen mit erweitertem Infinitiv bzw. Nebensätze mit weil und wenn.

Einige Schüler entschieden sich, das Gedicht auswendig zu lernen, andere übertrugen den Text in ihr Gedichtheft und gestalteten die Seite dem Inhalt entsprechend.

Das Üben sprachlicher Strukturen ergibt sich aus den authentischen Redeabsichten der Schüler. Bei Sprachanfängern und Kindern in der Schulanfangsphase, die neue Strukturen intuitiv erlernen, unterstützt durch Melodie von Reim und Rhythmus, bei weiter fortgeschrittenen Lernern auch kognitiv.

So können Trainingssequenzen immer wieder eingebaut werden. Es ist Auftrag der Lehrkraft, Fragen aufzugreifen, die Neugier auf Sprache

Schlaue Raben und Krähen

Der griechische Dichter Aesop, der vor etwa 2600 Jahren lebte, wusste, wie schlaue Raben sein können. Darum erzählte er folgende Geschichte:

Die Krähe und der Wasserkrug

Es war sehr heiß. Nirgends konnte die Krähe Wasser finden. Alles war trocken. Da sah sie vor einer Haustüre einen Krug mit Wasser stehen.

Schnell flog die Krähe zu dem Krug. Sie steckte ihren Kopf in den Krug, aber sie konnte nicht an das Wasser heran.

Der Krug war nur halbvoll und ihr Hals und ihr Schnabel waren einfach nicht lang genug.

Was konnte die Krähe tun? Sie versuchte, den Krug umzukippen, aber der war zu groß und zu schwer.

Wütend und enttäuscht flatterte sie um den Krug herum.

Da sah sie einen Steinhaufen.

Die Krähe nahm nun einen Stein nach dem anderen mit ihrem Schnabel und warf ihn in den Krug hinein.

Das machte sie so lange, bis das Wasser zum Rand des Kruges hochgestiegen war.

Nun konnte sie bequem ihren Durst löschen.

Textbausteine für das Miniheft

I

Die Krähe möchte Wasser trinken.

Sie wirft Steine in den Krug. Das Wasser steigt hoch.

Jetzt kann sie trinken. Sie löscht ihren Durst.

II

Es ist heiß.
Die Krähe ist durstig.
Da sieht sie einen Krug mit Wasser.

Sie will aus dem Krug trinken, aber ihr Schnabel ist zu kurz.
Da sieht sie einen Haufen mit Steinen.

Die Krähe wirft die Steine nach und nach in den Krug.
Das Wasser steigt hoch.
Jetzt kann sie ihren Durst löschen.

Aufgaben

1. Schneidet die Texte aus und klebt sie in euer Miniheft.
2. Malt die passenden Bilder dazu.
3. Schreibt die Texte in Schreibschrift in euer Schreibheft.
4. Übt die Texte als Diktat
5. Bastelt euch eine Box für eure Minihefte, wenn ihr keine habt.

und ihre Strukturen zu wecken. »Warum sagst du *mit der Frau*, es ist doch *die Frau*?« fragte eine Schülerin in der 3. Klasse. Nach einigen Beispielsätzen »Ich gehe mit der Oma Eis essen, ich gehe mit der Tante Eis essen, ich gehe mit dem Vater Eis essen, ich gehe mit dem Onkel Eis essen ...« hatte ein Mitschüler eine Idee: »Vielleicht, wenn es eine Frau ist, heißt es *mit der* und wenn es ein Mann ist, *mit dem!*« Jetzt gab es noch mehr Neugierige. Ich legte schnell beschriebene Papierstreifen in die Mitte: die Freundin, die Schwester, die Katze, der Freund, der Bruder, der Hund. Und die Schüler probierten, was man mit wem macht: mit dem Bruder streiten, mit der Katze spielen, mit dem Freund Fahrrad fahren ...

So trainierte Strukturen können von Schülern in ihren aktiven Sprachgebrauch übernommen werden, wenn diese Strukturen direkt über dem bereits erreichten Sprachstand liegen. Schüler, die dieses Niveau noch nicht erreicht haben, werden diese Strukturen erst zu einem für sie richtigen Zeitpunkt annehmen können (GRIESSHABER 2002).

Lese- Spieltext

»*Das Lied der Raben*« (WOLF 1996)

Wie sieht eine Amsel aus? Wie ein Rabe? Was kann die Amsel und der Rabe nicht? Zwei Abbildungen und die Erklärung, dass die Amsel wohlklingender singt als ein Rabe, waren die Fragen, die wir vorab klärten, dann erzählte ich die Geschichte frei, untermalt mit viel Gestik und Mimik. Eine Gruppe von sechs Kindern entschloss sich, die Geschichte als kleines Theaterstück einzuüben. Der Lesetext stand allen zur Verfügung.

Märchen

Die 7 Raben (BRÜDER GRIMM 1999)

Im vorliegenden Buch wird das Märchen in elf Bildern illustriert. Analog zu der Erzählung wurden Kopien der Bilder im Sitzkreis ausgelegt. Anhand dieser Bilder wurde die Geschichte nacherzählt, elf Bilder, elf Textabschnitte. Daraus wollten wir ein Buch machen. So setzten sich 8 x 2 und 3 x 3 Schüler zusammen und schrieben jeweils einen Text zu ihrem Bild. Immer wieder waren Absprachen erforderlich, um die Übergänge von der einen Szene zur nächsten abzugleichen. Das geschah entweder in Kleingruppen oder im Rahmen von Zwischenpräsentationen in der Gesamtgruppe.

Eine Sprache muss gehört werden, um gesprochen werden zu können! Schüler, die kaum Gelegenheit haben, die deutsche Sprache in ihrer Lautung richtig zu hören, brauchen authentische Sprachvorbilder ohne um-

gangssprachliche Färbung. In vielen Lernergruppen fehlen natürliche Sprachvorbilder. Tonaufnahmen bieten einen möglichen Ersatz. Kassetten mit einem Märchentext, einem Gedicht oder einer Geschichte können vom Lehrer im Original, umschreibend ergänzt und im gewünschten Tempo ohne großen Zeitaufwand erstellt werden. Auch Schüler können solche Aufnahmen erstellen und das Ergebnis zur Diskussion stellen. »Wie hört sich das an, was ist richtig, wo muss nachgebessert werden.«

Sie können sich die Aufnahmen in der Klasse mit einem Walkman immer wieder anhören, festigen dadurch ihren Wortschatz und nutzen die vorgegebenen Sprachstrukturen in ihren eigenen Produkten.

Märchenhefte

Es standen zwei Arbeitsblätter mit Textbausteinen zur Auswahl, eines mit umfangreichen und eines mit sprachlich reduziertem Inhalt. Je nach Lesekompetenz der Schüler wurden die Textbausteine in der richtigen Reihenfolge in ein Blanko-Heft geklebt. Dazu malten die Kinder passende Bilder. Zwei Schülerinnen schrieben anstelle der vorgegebenen Textbausteine eigene Sätze zu ihren Bildern und veränderten dabei auch bewusst den Verlauf der Geschichte.

Lied

Karga – der Rabe (türkisches Volkslied, VAHLE 1983)

Dieses Lied kennen auch die in Deutschland aufgewachsenen Kinder türkischer Herkunftssprache. Spontan sangen sie es und nach einigen Malen konnten auch die anderen Schüler mitsingen. So war unser Repertoire an mehrsprachigen Liedern um ein Lied gewachsen.

»Interkulturelles Lernen betrifft gleichermaßen pädagogische Fachkräfte, Eltern und Kinder. (...) Interkulturelle Kompetenz ist ein mehrdimensionales Konzept, das verschiedene Fähigkeiten, Einstellungen und Lernprozesse anspricht« (ULICH 2001). Die interkulturelle Kompetenz ist integrativer Bestandteil der personalen ebenso wie der sozialen Kompetenz. Sie ist nicht additiv den Unterrichtsinhalten zuzuordnen (denn dann reduziert sie sich häufig auf ein folkloristisches Erlebnis mit Bauchtanz und Dönerstand zum Schulfest), sondern als grundlegende Basiskompetenz zu verstehen.

In den gemeinsamen Runden zum Arbeitsbeginn und zum Abschluss berichtete jeder Schüler, woran er arbeiten wollte bzw. was er gemacht hatte. Zwischenergebnisse einzelner Schüler wurden vorgestellt und begutachtet. Andere Schüler nahmen vorgestellte Umsetzungsmög-

lichkeiten und Ideen an oder machten Verbesserungsvorschläge. Die Märchenhefte und Wörterbücher wurden durch das Auflegen von Muggelsteinen durch die Schüler prämiert – auch dies ein Prozess, den die Schüler durch seine Ritualisierung immer mehr kriterien- und weniger sympathienorientiert erlernen.

Zum Lese-Spieltext hatten 6 Schüler ein kleines Theaterstück vorbereitet. Die Mitschüler beurteilten die Zwischenproben vor der selbst gestalteten Kulisse und gaben Tipps: mehr sprechen und einen Erzähler einbauen. Die Premiere fand dann vor den Erstklässlern statt. Gemeinsam wurde das Lied vom Raben (karga) gesungen. Es gab begeisterten Applaus.

Die einzelnen Seiten vom Märchenbuch wurden vor dem Binden für einige Zeit im Foyer der Schule ausgestellt, zusammen mit dem Schülercluster.

Die Erzählungen zur Fabel begeisterten mich, denn sie machten deutlich, dass das Angebot der Wortkarten wie beabsichtigt angenommen wurde: Je nach Entwicklungsstand hatten die Schüler die Wortbausteine in ihren Texten integriert, einige hatten sich von ihnen lösen können, indem sie nach alternativen »eigenen« Wörtern gesucht hatten.

Alle waren stolz auf ihre gelungenen Texte.

(Sprach-) Lernszenarien erfordern ein Umdenken, in der Unterrichtsvorbereitung und in der konkreten Unterrichtsarbeit. Der Lehrer muss sich davon lösen, einzelne Unterrichtsphasen im herkömmlichen Sinne zeitlich und inhaltlich genau vorplanen und kontrollieren zu können.

Nie werden alle zur gleichen Zeit das Gleiche tun, denn auch der Spracherwerb verläuft nicht linear und für alle gleich.

Für mich ist es eine Unterrichtsform, die mich motiviert, die mich begeistert und mir endlich die Freude an der Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern wiedergegeben hat. Sprachlernszenarien sind für mich ein Weg, den Perspektivwechsel, den Schule vollziehen muss, zu erfüllen: nämlich die Schule kinderfähig zu machen und die Kinder dort abzuholen, wo sie sind.

Das Unterrichtsmaterial kann angefordert werden bei:
daz.grundschule@lisum.verwalt-berlin.de

Literatur

- APELTAUER, E.: Literalität und Spracherwerb, Flensburg, 2003 (Flensburger Papiere Nr. 30)
- BRÜDER GRIMM: Die 7 Raben, Neubauer, 1999
- BÜCHNER, I.: Anfang gut, alles gut? In: Grundschule Sprache, H. 6/2002, S. 4 – 7
- FINKEN VERLAG, Lernszenarien – Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht; Teil 2, Oberursel, 2004, S. 77
- GRIESSHABER, W.: Erwerb und Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache, www.uni_muenster.de, 2002
- HÜTTIS-GRAFF, P.: Rechtschreiblernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit. In: VALTIN, R. (Hrsg.): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6, Frankfurt, 2000
- MERMEROGLU, F./PAULIG, CH.: Deutsch als Zweitsprache (k)ein besonderer Unterricht. In: Grundschulunterricht, H. 6/2004, S. 10 – 18
- SenBJS; Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Deutsch als Zweitsprache, Berlin, 2002
- ULICH, M./OBERHUEMER, P./SOLTERNDIECK, M.: Die Welt trifft sich im Kindergarten, Interkulturelle Erziehung und Sprachförderung, Weinheim, Basel, Berlin, Beltz, 2001
- VAHLE, F.: Das Buch mit dem Friedensmaler, pläne Verlag 1983
- VOLLMER, V.: Lernen sichtbar machen – Kinder beobachten ihre Lernprozesse. In: Grundschulunterricht H. 6/2004, S. 30 – 35
- WITTKAMP, F.: Warum sich Raben streiten. In: Wann Freunde wichtig sind, Klett, 1996, S. 59
- WOLF, W.: Das Lied der Raben. In: Warum die Eisbären schwarze Nasen haben und andere kleine Geschichten, Ravensburger, 1996