

Förderung der Mündlichkeit in der Erstsprache

Basil Schader

Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo

Dragana Dimitrijević und Gordana Nikolić

orell füssli Verlag

Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht

Didaktische Anregungen

3

Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» (HSU; in der Schweiz HSK: Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur); Didaktische Anregungen 3.

Herausgegeben vom Zentrum IPE (International Projects in Education) der PH Zürich.

PH Zürich



IPE – International Projects in Education

Projektleitung:	Basil Schader
Autorin/nen:	Basil Schader, Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo.
Redaktion seitens HSU:	Dragana Dimitrijević und Gordana Nikolić
Erprobungslehrer/innen:	Nexhat Maloku, Zürich (HSK Albanisch) Hüsniye Göktaş, Zürich (HSK Türkisch) Dragana Dimitrijević und Gordana Nikolić, Zürich (HSK Serbisch) Elisa Aeschimann-Ferreira und Raquel Rocha, (HSK Portugiesisch) Hazir Mehmeti, Wien Rifat Hamiti, Düsseldorf
Illustrationen, visuelles Gesamtkonzept und Realisation:	Barbara Müller, Erlenbach
Lektorat:	Joni Müller, Dr. phil., Zürich
Druck:	xy

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» entsteht mit Unterstützung des schweizerischen Bundesamts für Kultur (BAK).



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung der Europäischen Kommission teilfinanziert.
Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung tragen allein die Verfasser/innen; die Kommission haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.



**Lifelong
Learning
Programme**

© 2016 Orell Füssli Verlag AG, Zürich
www.ofv.ch
Alle Rechte vorbehalten

Dieses Werk ist urheberrechtlich geschützt. Dadurch begründete Rechte, insbesondere der Übersetzung, des Nachdrucks, des Vortrags, der Entnahme von Abbildungen und Tabellen, der Funk-sendung, der Mikroverfilmung oder der Vervielfältigung auf andern Wegen und der Speicherung in Datenverarbeitungsanlagen, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Vervielfältigungen des Werkes oder von Teilen des Werkes sind auch im Einzelfall nur in den Grenzen der gesetzlichen Bestimmungen des Urheberrechtsgesetzes in der jeweils geltenden Fassung zulässig. Sie sind grundsätzlich vergütungspflichtig.

ISBN 978-3-280-04120-8

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhaltsübersicht

Vorwort zur Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»

7

Einleitung

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Was meint «Mündlichkeit»? | 8 |
| 2 | Die Mündlichkeit fördern – und was das für den HSU heisst | 8 |
| 3 | Ziele und Aufbau dieses Hefts | 10 |
| 4 | Drei Kernpunkte der aktuellen Didaktik der Mündlichkeit | 12 |
| 5 | Austausch und Kooperation mit dem regulären Unterricht | 14 |

I

Teil I: Akustisches Training; Anregungen zum kreativen Sprachgebrauch

- | | | |
|---|---|----|
| 1 | Akustisches Training, fünf Übungen zur Differenzierung von Lauten | 16 |
| 2 | «Anna sagt...» | 18 |
| 3 | «Ich sehe etwas, was du nicht siehst» | 19 |
| 4 | «Finde jemanden, der...» | 20 |
| 5 | «Heisser Sitz» | 21 |
| 6 | Kinderverse und Reime; Gedichte und Poesie | 22 |
| 7 | Schnellsprechverse, Sprachspielerisches | 23 |
| 8 | Einfache Rollenspiele | 24 |

II

Teil II: Sich in Gesprächen adäquat verhalten – zu zweit und in Gruppen

- | | | |
|----|---|----|
| 9 | Gesprächsregeln vereinbaren und einüben | 28 |
| 10 | Sich auf ein Gespräch vorbereiten | 30 |
| 11 | «Think – Pair – Share»: Ein alternatives Verfahren, um sich auf ein Gruppengespräch vorzubereiten | 31 |
| 12 | An die Gesprächsbeiträge anderer anknüpfen | 32 |

13	Feedback geben	33
14	Gesprächsrollen übernehmen	34
15	Die Gesprächsleitung übernehmen	35
16	Planungsgespräch	36
17	Erzählkreis	37
18	Gemeinsam diskutieren und argumentieren	38
19	Lerngespräche führen	39
20	Gemeinsam philosophieren	40
21	Eine Umfrage oder ein Interview vorbereiten	41

III

Teil III: Erzählen und Spielen von Erlebnissen und Geschichten

22	Das Erzählen vorbereiten und trainieren	46
23	Alltagserzählungen	48
24	Persönliches Erzählen	49
25	Gestaltendes Erzählen	50
26	Quasireales Spielen, soziales Rollenspiel	51
27	Fiktives Spielen, Dramatisieren von Texten	52
28	Schulisches Theaterspiel	53

IV

Teil IV: Präsentieren und vortragen

29	Das Vorlesen üben	56
30	Das Vortragen und Rezitieren vorbereiten	58
31	Einen Vortrag halten: Beispiel «Kurzer Sachvortrag»	60
32	Zur Evaluation: Blitzlicht	61
	Beigezogene Literatur	62

Erläuterungen, Abkürzungen

Erstsprache: Auch Mutter- oder Familiensprache: die Sprache, welche ein Kind als erste zu Hause gelernt hat und spricht. Manche Kinder haben zwei Erstsprachen.

Schulsprache: Die in der Schule des Einwanderungslandes gesprochene Sprache. Dazu kann als Umgebungssprache noch der lokale Dialekt kommen.

Abkürzungen: S = Schüler, Schülerin
LP = Lehrperson (Lehrer, Lehrerin)

Legende

zu den Angaben zu Sozialform, Klasse und Zeitbedarf bei den Unterrichtsvorschlägen:



EA = Einzelarbeit



PA = Partnerarbeit



KG = Kleingruppe



GK = Ganze Klasse

KiGa–9. Kl.

Geeignet für die Klassen ... bis ... (z. B. 2.–4. Kl.). Achtung: Diese Zuordnung kann je nach Voraussetzung der einzelnen Schüler/innen variieren! (KiGa = Kindergarten)

10–15 Min.

Ungefäher Zeitbedarf, z. B. 20 Min. (Approximative Angabe, muss von der Lehrperson je nach Stand und Voraussetzungen der Klasse festgelegt werden.)

Vorwort zur Reihe

«Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht»

Der herkunfts- oder muttersprachliche Unterricht (HSU; in der Schweiz HSK, Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur) spielt eine wichtige Rolle für die identitäre und sprachliche Entwicklung und für die Pflege der Mehrsprachigkeit als einer wertvollen persönlichen und gesellschaftlichen Ressource. Über diese Tatsache sind sich Forschung und Rahmenrichtlinien wie die Empfehlungen des Europarats R(82)18 und R(98)6 schon länger im Klaren. Trotzdem findet dieser Unterricht gegenüber dem Regelunterricht noch immer unter meist erschwerten Umständen statt. Verantwortlich dafür sind verschiedene Gründe:

- Der herkunftssprachliche Unterricht steht vielerorts institutionell und finanziell auf schwachen Beinen. In der Schweiz etwa ist die Bezahlung der HSK-Lehrer/innen beinahe überall Sache der Herkunftsländer oder sogar der Eltern.
- Der herkunftssprachliche Unterricht ist meist schlecht mit dem Regelunterricht vernetzt; Kontakte zu und Kooperation mit den Lehrpersonen des Regelunterrichts sind oft sehr schwach entwickelt.
- Der herkunftssprachliche Unterricht findet meist an bloss zwei Stunden pro Woche statt, was ein aufbauendes, kontinuierliches Arbeiten erschwert.
- Der herkunftssprachliche Unterricht ist meist freiwillig, die Verbindlichkeit für die Schüler/innen ist nicht sehr hoch.
- Der herkunftssprachliche Unterricht findet in aller Regel als Mehrklassenunterricht statt, an dem gleichzeitig Schüler/innen von der 1. bis zur 9. Klasse teilnehmen. Dies verlangt von den Lehrpersonen ein hohes Mass an Binnendifferenzierung und didaktischem Geschick.
- Die Heterogenität der Schülerschaft im herkunftssprachlichen Unterricht ist auch hinsichtlich der Sprachkompetenzen der Schüler/innen ausserordentlich hoch. Während einige von zu Hause gute Kompetenzen in der Dialekt- und Standardvariante der Erstsprache mitbringen, sprechen andere diese nur im Dialekt. Bei vielen, die bereits in der zweiten oder dritten Generation im neuen Land leben, ist inzwischen die dortige Sprache (z. B. Deutsch) zur starken Sprache geworden, während sie die Erstsprache bloss in der dialektalen Variante, ausschliesslich mündlich und mit einem auf familiäre Themen beschränkten Wortschatz beherrschen.

- Die Lehrer/innen des herkunftssprachlichen Unterrichts haben zwar in aller Regel in ihren Herkunftsländern eine gute Grundausbildung genossen, sind aber keineswegs auf die Realität und Spezifik des Unterrichts in Mehrklassenschulen in der Migration vorbereitet. Weiterbildungsmöglichkeiten in den Einwanderungsländern bestehen meist nur in ungenügendem Ausmasse.

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» unterstützt die Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts in ihrer wichtigen und anspruchsvollen Aufgabe und will damit einen Beitrag zu einer optimalen Qualität dieses Unterrichts leisten. Diesem Ziel dient einerseits die Vermittlung von Hintergründen und Prinzipien der in den west- und nordeuropäischen Einwanderungsländern aktuellen Pädagogik und Didaktik (vgl. den Grundlagenband), andererseits die Vermittlung konkreter und praxistauglicher unterrichtlicher Anregungen und Modelle in den Heften «Didaktische Anregungen». Einen Schwerpunkt bildet dabei die Förderung sprachlicher Kompetenzen. Bei den didaktischen Anregungen wird bewusst auf Prinzipien und Verfahren zurückgegriffen, die den Schüler/innen vom Regelunterricht und von dessen Lehrmitteln her vertraut sind. Damit sollen herkunftssprachlicher und Regelunterricht einander im Sinne einer möglichst grossen Kohärenz angenähert werden. Indem die Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts didaktische Ansätze und konkrete Verfahren kennenlernen, die im Regelunterricht der Schüler/innen aktuell sind, erfahren sie zugleich ein Stück Weiterbildung und hoffentlich eine Stärkung ihres Fundaments als gleichwertige Partner/innen im Bildungsprozess der bilingual-bikulturell aufwachsenden Schüler/innen.

Die Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht» wird vom Zentrum International Projects in Education (IPE) der Pädagogischen Hochschule Zürich herausgegeben. Sie entsteht in enger Zusammenarbeit zwischen schweizerischen und anderen westeuropäischen Fachpersonen einerseits und Expert/innen und Lehrpersonen des herkunftssprachlichen Unterrichts andererseits. Damit wird gewährleistet, dass die vermittelten Informationen und Anregungen den tatsächlichen Gegebenheiten, Bedürfnissen und Möglichkeiten des herkunftssprachlichen Unterrichts entsprechen und für diesen funktional und praxistauglich sind.

Einleitung

1. Was meint «Mündlichkeit»?

Neben der Schriftlichkeit ist die Mündlichkeit der zweite grosse Bereich der Sprachverwendung. (Genau genommen sogar der erste: Sowohl in der Geschichte der Menschheit wie auch in derjenigen fast aller Individuen erscheinen die Kulturtechniken Schreiben und Lesen erst nach einer langen Phase rein mündlicher Kommunikation.)

Mündlichkeit umfasst die beiden Aspekte Zuhören und Sprechen. Damit sind die rezeptive (Hören/Hörverstehen) und die produktive Seite (Sprechen) der mündlichen Kommunikation angesprochen. Insbesondere ist damit auch signalisiert, dass die Förderung des Zuhörens eine gleichwertige und wichtige Rolle spielt, wenn es um die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen geht.

Die Arbeit im Bereich der Mündlichkeit hat eigene Regeln zu beachten, verläuft aber nicht losgelöst von der schriftlichen Förderung. Vielmehr stehen die beiden Grossbereiche in einem Verhältnis zueinander, das als zirkulär bezeichnet werden kann: Was im mündlichen Bereich geübt wurde, kommt anschliessend der Schriftlichkeit zu Gute, und umgekehrt hat eine entwickelte Schriftlichkeit Auswirkungen auf die Differenziertheit des mündlichen Ausdrucks.

Zu den spezifischen Charakteristika des mündlichen Sprachgebrauchs zählen die folgenden Punkte, die auch für die Arbeit in der Schule von Bedeutung sind:

- In mündlichen Kommunikationssituationen befinden sich die Gesprächspartner/innen normalerweise zur selben Zeit am selben Ort. Damit wird der Einsatz von mimischen und gestischen Mitteln und von nonverbalen, situativen Signalen (z. B. Hinweise auf eine Person in der Nähe oder auf den bewölkten Himmel) möglich. Diese Mittel helfen das Verständnis zu stützen, was angesichts der «Flüchtigkeit» der mündlichen Kommunikation sinnvoll und funktional ist. In schriftlichen Situationen, bei denen die Schritte «Schreiben» und «Lesen» zeitversetzt stattfinden und durch Überarbeiten und Nachlesen auch wiederholt werden können, ist das ganz anders. (Eine besondere Position, auf die wir hier nicht eingehen, nehmen Telefongespräche oder schriftliche Chats ein.)

- In sprachlicher Hinsicht folgt die Mündlichkeit eigenen Regeln, die sich von jenen der geschriebenen Sprache unterscheiden. So sind unvollständige Sätze, Satzabbrüche, Wiederholungen, punktuelle Sprachwechsel (z. B. von der Erstsprache zur Schulsprache oder vom Standard zum Dialekt), assoziative Sprünge usw. normal und stören im Alltagsgespräch nicht oder nur in Ausnahmefällen. Im Falle «kultivierter» Mündlichkeit wie etwa bei einem Vortrag in der Schule gelten strengere, mehr an der Schriftlichkeit orientierte Normen. Auch hier wäre es aber definitiv falsch, von den Schüler/innen zu verlangen, dass sie quasi «wie gedruckt» sprechen. Allerdings soll dies nicht bedeuten, dass man auf Trainingssituationen verzichtet, in denen ganz bewusst ein gepflegter mündlicher Stil geübt und in motivierenden Kontexten (szenische Darstellung, Vortrag etc.) praktiziert werden soll.

2. Die Mündlichkeit fördern – und was das für den HSU heisst

Mündlichkeit spielt im Sprachunterricht eine wichtige Rolle; dies gilt natürlich auch für den herkunftssprachlichen Unterricht. Sichtbar wird die Bedeutung dieser Rolle schon darin, dass sich (vor allem in den unteren Klassen) der überwiegende Teil der Kommunikation im Unterricht mündlich abspielt. Wer sich am Unterrichtsgeschehen beteiligen will, muss also einerseits zuhören und zuhörend verstehen können, andererseits muss er über verschiedene produktive Fähigkeiten im Bereich der Mündlichkeit verfügen. Die prominente Stellung der Mündlichkeit zeigt auch die folgende Übersicht der sprachlichen Fertigungs- und Förderbereiche:

	Rezeptive Fertigkeiten	Produktive Fertigkeiten
Mündlichkeit: Primäre, «angeborene» Fertigkeiten	Hören (Hörverstehen)	Sprechen
Schriftlichkeit: Sekundär erworbene Kulturtechniken	Lesen (Leseverstehen)	Schreiben

Flankierend zu den beiden grossen Bereichen Mündlichkeit und Schriftlichkeit wäre der Erwerb von Wortschatz und Grammatik zu nennen, der einerseits «natürlich» und ungesteuert erfolgt, andererseits in der Schule unterstützt und ausgebaut wird.

Der Aufbau der Kulturtechniken Lesen und Schreiben setzt in den allermeisten Fällen entwickelte Fähigkeiten in den mündlichen Bereichen des Hörens und Sprechens voraus. Der Grossteil der Kinder bringt bei Schuleintritt diesbezüglich gute Kompetenzen mit, zumindest was den Alltagssprachlichen Sprachgebrauch betrifft. Dass der schulische Sprachunterricht trotzdem eine ganze Palette von Entwicklungsaufgaben auch im Bereich der Mündlichkeit hat, liegt auf der Hand. Auf die diesbezüglichen Schwerpunkte (Gesprächsdidaktik, Erzählen, Präsentieren etc.) geht Kapitel 4a, «Ziele und Arbeitsfelder im Bereich der Mündlichkeit» ein. Diese Schwerpunkte sind auch für den HSU massgeblich und bilden die Grundlage der Einteilung der Unterrichtsvorschläge im Praxisteil dieses Hefts.

Daneben gibt es in den Bereichen Phonetik, Wortschatz und Syntax einige Besonderheiten der mündlichen Förderung im HSU, auf die wir vorgängig speziell eingehen möchten. Ihre Ursache ist das Nebeneinander von Dialekten und Standardsprache in vielen Sprachen und der Umstand, dass viele Schüler/innen ihre Erstsprache von zu Hause her fast nur in einer dialektalen Variante kennen. Für den HSU, zu dessen Zielen ja die Einführung in die Standardsprache gehört, können daraus die folgenden Aufgaben und Arbeitsbereiche resultieren:

a) Sorgfältige Einführung in das Phoneminventar der Erstsprache

Hierzu zählen die Bewusstmachung und das akustische Training vor allem jener Laute der Standardsprache, die vom Dialekt her evtl. unbekannt sind oder nicht unterschieden werden. Ein Beispiel: In den südslawischen Sprachen werden die Laute bzw. Phoneme <tsch> und <tch> (wie in <Hütchen>) unterschieden; für Ersteres steht <č>, für tch <ć>. Im Albanischen wird der gleiche Unterschied mit den Graphemen <ç> und <q> markiert. In manchen Dialekten wird diese Unterscheidung (die auch für Ausländer/innen schwierig ist) kaum oder nicht gemacht. Dies bedeutet, dass hier besondere Hör- und Sprechübungen nötig sind. Ihr Ziel ist, das Ohr der Kinder zu sensibilisieren, da diese Unterschiede ja auch für die Rechtschreibung relevant sind. Ohne das entsprechende Training würden die Schüler/innen in ihren Texten immer wieder Fehler machen, die aus dieser fehlenden Differenzierung resultieren. (Ein Beispiel aus dem Deutschunterricht sind Schreibweisen wie «Kese» und «Medchen» statt «Käse» und «Mädchen» bei Kindern, die den Unterschied von <ä> und langem <e> nicht erfasst haben.) Akustische Differenzierungsübungen (die die meisten Kinder schon vom Regelunterricht her kennen) lassen sich problemlos durchführen; vgl. die Anregungen bei Nr. 1 im Praxisteil. Einen besonders geeigneten Kontext hierfür bildet die Einführung der betreffenden Schriftzeichen in der ersten oder zweiten Klasse.

b) Wortschatzarbeit

Eine sprachliche Ebene über den Phonemen und Graphemen liegen die Wörter. Auch hier kann es mannigfache Unterschiede zwischen der Standardvariante und den Dialekten der Erstsprache, aber auch zwischen den verschiedenen Dialekten geben. Diese sollen thematisiert und wenn möglich auch auf einer Karte visualisiert werden; hier liegen wertvolle Potenziale für Sprachreflexion und das Kennenlernen der eigenen Sprache in all ihren Facetten. Daneben sollen natürlich schrittweise und behutsam die standardsprachlichen Begriffe eingeführt und geübt werden. Vielleicht bekommen die Schüler/innen hierfür ein kleines Heft, in das sie Wörter und Wendungen notieren und damit Sätze bilden, zuerst mündlich, anschliessend eventuell auch schriftlich. Die Arbeit am Wortschatz, um die es hier geht, stellt einen wichtigen Bereich der Sprachförderung im HSU dar und sollte sehr bewusst gepflegt werden. Der Grund ist einleuchtend: Viele Kinder und Jugendliche, die in der Migration aufwachsen, beherrschen ihre Erstsprache nurmehr eingeschränkt, d.h. reduziert auf den alltäglich-häuslichen Wortschatz, auf den mündlichen Gebrauch und auf den Dialekt. Dass viele von ihnen sich in der Schulsprache des Einwanderungslandes stärker fühlen, ist denn auch kein Wunder, werden sie in dieser doch täglich und systematisch gefördert. Der HSU stellt eine zentrale (und für Kinder aus bildungsfernen Verhältnissen fast die einzige) Institution dar, wenn es um das wichtige Ziel geht, auch die Erstsprache für einen anspruchsvolleren Gebrauch verfügbar zu machen. Die Mündlichkeit – das verstehende Hören und das eigene Sprechen – spielt hier eine Rolle, deren Bedeutung nicht hoch genug geschätzt werden kann. Sie erlaubt Begegnungen und Versuche mit neuen Facetten des Sprachgebrauchs, die meist einfacher und angstfreier sind als jene im schriftlichen Bereich. Damit sind reflektierte und gut geplante Lernarrangements im Bereich der Mündlichkeit auch dort von höchstem Wert, wo es um das Ziel des Erwerbs guter literaler Kompetenzen in der Erstsprache geht.

c) Erweiterte Redemittel und Syntax

Wortschatzarbeit, die sich auf Einzelwörter beschränkt, greift zu kurz. Bereits erwähnt wurden die Wendungen, die selbstverständlich ebenfalls zum Wortschatz einer jeden Sprache gehören. Auch sie müssen bewusst gemacht, festgehalten und mehrfach geübt und angewendet werden, damit sie in den aktiven Besitz der Schüler/innen übergehen. Als methodisch sinnvoller Aufbau bewährt sich oft, dies zuerst mündlich und anschliessend schriftlich zu tun. Das gleiche gilt für die zwei folgenden Typen von Wortgruppen bzw. Redemitteln:

1. Sogenannte «Chunks», d. h. Wendungen oder Floskeln wie «Ich hätte gern...», «Darf ich bitte...», «Könnten Sie mir bitte...» etc. Chunks sind von hohem Gebrauchswert in alltäglichen, leicht formalisierten Kommunikationssituationen. Dass die Kinder sie auch in der Standardvariante ihrer Erstsprache kennen, gehört zu den Voraussetzungen von deren Beherrschung. Zum Training eignen sich bestens spielerische Situationen wie z. B. kleine Rollenspiele.

2. Als Redemittel mit besonders hohem Nutzwert für den schulischen Gebrauch sollte ferner eine Reihe von Wendungen zur Verfügung stehen, die bei Beschreibungen, in Diskussionen, in kleinen Vorträgen etc. immer wieder gebraucht werden. Bezogen auf den Bereich «Diskussionen» zählen hierzu Redemittel bzw. Satzbausteine wie z. B. «Meiner Meinung nach ist es so, dass ...», «Da bin ich aber anderer Ansicht», «Dem stimme ich völlig/gar nicht zu», «Das ist grundsätzlich richtig, aber ...» usw. Solche Redemittel müssen zuerst mit den Schüler/innen zusammengetragen werden. Hierbei kann der Rückgriff auf die Schulsprache sehr nützlich sein, da von dieser her sicher manches schon bekannt ist. Anschliessend sollen die Redemittel schriftlich festgehalten und ausgiebig trainiert werden. Im Handbuch «Grundlagen und Hintergründe» finden sich in Kap. 7 B4 Fotografien aus dem spanischen HSU in London, welche die Visualisierung einfacher Redemittel zeigen, die einen wertvollen Beitrag zur Erweiterung der erstsprachlichen Kompetenzen leisten. Im Praxisteil zeigt die Nr. 12, wie man die Schüler/innen durch die Vorgabe von Satzbausteinen dabei unterstützen kann, im Gespräch aufeinander Bezug zu nehmen und damit die Kohärenz der Diskussion zu festigen.

Mit der nächsthöheren sprachlichen Ebene – der Grammatik mit ihren Teilbereichen Morphologie und Syntax – verbinden sich je nach Erstsprache und je nach den Unterschieden von Dialekt und Standardsprache unterschiedliche Anforderungen. Kosovari-sche Schüler/innen haben hier u. a. die spezielle Infinitivkonstruktion der albanischen Standardsprache zu lernen, südslawische die korrekte Verwendung der Kasus in der Standardvariante, usw. Als lernpsychologisch übergreifende Richtlinie für einen nachhaltigen Erwerb gilt sicher, dass die Schüler/innen das, was sie lernen sollen, zuerst begriffen (am besten: sich durch entdeckendes Lernen bewusst gemacht) und es in mehrfachen Formen und Phasen geübt und angewendet haben sollen. Dabei spielt die Mündlichkeit eine wichtige Rolle, wenn es um das Erkennen und Benennen, aber auch um dialogische, handlungsorientierte Übungs- und Anwendungsformen geht.

d) Vernetzung Erst- und Zweitsprache

HSU-Schüler/innen kennen und können nicht nur ihre Erstsprache, sondern auch die Schulsprache des Landes, in dem sie leben. Oft fühlen sie sich in dieser sogar kompetenter, was angesichts der täglichen schulischen Förderung auch nicht erstaunt, wie bereits schon ausgeführt wurde. Bei der Förderung in der Erstsprache, um die es im HSU geht, sollen unbedingt die Ressourcen und Kompetenzen genutzt werden, über welche viele Schüler/innen von der Schulsprache her verfügen. Dazu zählt z. B. ein Wortschatz, der nicht selten breiter ist als das auf häusliche und familiäre Themen beschränkte Vokabular in der Erstsprache. Das bedeutet, dass man bei der Wortschatzarbeit in der Erstsprache oft auf die Schulsprache zurückgreifen kann, in der manche Begriffe vorhanden und geklärt sind. Lange Erläuterungen in der Erstsprache erübrigen sich dann; es geht nur noch darum, den Begriff in derselben zu vermitteln und anwenden zu lassen. Dies betrifft vor allem das anspruchsvollere, schulisch geprägte Vokabular, das für eine gute Sprachbeherrschung unverzichtbar ist. Aber auch für die erwähnten erweiterten Redemittel kann man oft auf die Schulsprache zurückgreifen. Durch diese Bezüge kann als grosser Vorteil auch dem sehr problematischen Auseinanderfallen der Wortschätze in der Erst- und Schulsprache entgegengewirkt werden, wie es sonst oft zu beobachten ist (meist so, dass die Kinder das familiär-häusliche Vokabular in der Erstsprache und das schulisch-anspruchsvollere Vokabular in der Schulsprache beherrschen). In einem weiteren Sinne können und sollen diese Ressourcen und Vorkenntnisse aus dem Regelunterricht auch bei der Betrachtung grammatikalischer Phänomene oder bei der Vermittlung von Lernstrategien (vgl. hierzu Heft 5 dieser Reihe) genutzt werden. In all diesen Fällen spielt die Mündlichkeit als Medium der Besprechung und des Trainings auch dann eine wichtige Rolle, wenn das abschliessende Ziel die Steigerung der literalen Kompetenzen ist. Dass dieses Medium nur dann gut genutzt werden kann, wenn dem Erwerb und Aufbau der mündlichen Kompetenzen genügend Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet wurde, liegt auf der Hand.

3. Ziele und Aufbau dieses Hefts

Das vorliegende Heft steht in enger Beziehung zu den didaktischen Heften 1 und 2 der Reihe «Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht». Während die Hefte 1 und 2 Anregungen zur Förderung des Schreibens bzw. des Lesens in der Erstsprache vermitteln, geht es im Heft 3 um den grossen Bereich der Mündlichkeit. Dieser umfasst, wie die Übersicht oben zeigt, die beiden Teilaspekte Hören/Hörverstehen und Sprechen. Anders als beim Lesen und Schreiben handelt es sich dabei nicht um Kulturtechniken, die von Grund auf durch die Schule vermittelt werden müssen, sondern um den Ausbau von alltagsbezogenen Kompetenzen, die fast alle Kinder schon in den

Kindergarten mitbringen. Aufgabe der Schule ist es, diese Kompetenzen so weit zu entwickeln, dass sie für immer anspruchsvollere Kontexte verfügbar und funktional werden. Im HSU geschieht dies mit dem Fokus auf der Erstsprache, insbesondere auf deren Standardvariante. Dass sich produktive Bezüge zur Schulsprache herstellen lassen, wurde in Kapitel 1d gezeigt.

Die Unterrichtsvorschläge und didaktischen Anregungen, mit denen die Lehrer/innen des HSU nachfolgend bei ihrer wichtigen Förderarbeit im Bereich der Mündlichkeit unterstützt werden sollen, sind in folgende Bereiche gegliedert (wobei grundsätzlich immer sowohl die produktive als auch die rezeptive Dimension (Sprechen und Zuhören) gemeint ist.):

- Akustisches Training; Anregungen zum kreativen Sprachgebrauch
- Sich in Gesprächen adäquat verhalten – zu zweit und in Gruppen
- Erzählen und Spielen von Erlebnissen und Geschichten
- Präsentieren und vortragen

Besonders breiten Raum nimmt mit 13 Unterrichtsvorschlägen der Teil II ein («Sich in Gesprächen adäquat verhalten – zu zweit und in Gruppen»). Dies ist kein Zufall: Die Fertigkeiten und Kompetenzen, die hier thematisiert werden, stellen quasi das Fundament der gesamten Kommunikation dar und verlangen nach besonders sorgfältiger Schulung.

Die 32 Unterrichtsvorschläge sind so aufgebaut, dass im Zentrum eine klare, gut nachvollziehbare Darstellung des vorgeschlagenen Ablaufs steht. Vorangestellt sind teilweise Hinweise, die die Zielformulierung ergänzen und weitere Hintergründe liefern. Die Rubriken «Varianten» und «Bemerkungen» am Schluss mancher Unterrichtsvorschläge umfassen methodische Alternativen sowie Verweise auf didaktisch-methodische Detailspekte.

Zu verschiedenen Aspekten finden sich Hinweise und Übungen auch in anderen Heften der Reihe «didaktische Anregungen»; angesichts der Bedeutung der Mündlichkeit auch für die schriftbezogenen Themen erstaunt dies nicht. Wir verweisen insbesondere auf die folgenden Hefte und Kapitel:



Heft 1 *Förderung des Schreibens in der Erstsprache:*

Vgl. im Praxisteil u. a. die Hinweise auf mündliche Vorübungen etc. in Kapitel 1, 2, 7.4, 14, 18 usw.



Heft 2 *Förderung des Lesens in der Erstsprache:*

Vgl. vor allem die aufs Vorlesen bezogenen Kapitel 1, 10, 11 und 16 im Praxisteil;



Heft 4 *Förderung der interkulturellen Kompetenz im HSU:*

Der Grossteil der Unterrichtsvorschläge enthält wichtige mündliche Anteile (klärende Gespräche, Sachdiskussionen etc.);



Heft 5 *Vermittlung von Lernstrategien und -techniken im HSU:*

Hier betreffen die mündlichen Anteile insbesondere den Austausch über die Erfahrungen mit verschiedenen Lernstrategien.

Erwähnt sei abschliessend eine Besonderheit, die das vorliegende Heft gegenüber den anderen Bänden der Reihe auszeichnet: Als Autor/innen haben hier massgeblich drei junge Lehrer/innen mitgearbeitet (Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo), die ihre Bachelorarbeiten mit grossem Einsatz und viel Energie dem Thema «Förderung der Mündlichkeit im HSU» gewidmet haben. Zusammen mit dem Projektleiter und den zuständigen Redaktorinnen seitens des HSU (Dragana Dimitrijević und Gordana Nikolić) ergab sich damit ein Team, das von seiner Zusammensetzung her ebenso innovativ wie von seiner Arbeitsweise her produktiv war.

Als wichtige Quellen wurden (neben vielen anderen) die Sprachlehrmittel «Sprachfenster», «Sprachland», «Sprachwelt Deutsch», «Die Sprachstarken» und «Pipapo» beigezogen. Der Bezug zu diesen Lehrmitteln gewährleistet sprachdidaktische Aktualität und unterstützt die Vernetzung von HSU- und Regelunterricht.

4. Drei Kernpunkte der aktuellen Didaktik der Mündlichkeit

Der Bereich der Mündlichkeit ist ein riesiges Feld mit einer umfangreichen Literatur in verschiedenen Sprachen und Traditionen. Die verschiedenen Traditionen spiegeln sich z. B. im unterschiedlichen Stellenwert, den Zielbereiche wie «demokratisches Diskutieren im Klassenrat» oder aber «ausdrucksvolles Rezitieren von Gedichten» in verschiedenen Kulturen hatten und haben. Wir beschränken uns im Folgenden auf einige wenige Punkte, über die in der Mündlichkeitsdidaktik der west- und nordeuropäischen Einwanderungsländer Konsens bestehen dürfte und die auch für die Praxis des HSU von Interesse sind.

a) Ziele und Arbeitsfelder im Bereich der Mündlichkeit

Das übergreifende Ziel der schulischen Förderung in den Bereichen Zuhören und Sprechen ist die Stärkung der kommunikativen Handlungskompetenz der Schüler/innen. Dies geschieht sowohl im Regelunterricht als auch im HSU in je altersgemässer Weise und unter Beachtung des zusätzlichen Ziels, die Schüler/innen zu einer immer kompetenteren Handhabung der Standardsprache zu führen.

Bei der mündlichen Sprachproduktion, d.h. beim Sprechen, unterscheidet man dialogische und monologische Formen mit je spezifischen Zielsetzungen und Arbeitsweisen. Auf die dialogischen Formen bezieht sich die ganze Gesprächserziehung. Ihr Ziel ist sowohl ein adäquates Verhalten in Dialogen, Konfliktgesprächen, sozialen Rollenspielen, Interviews, (gespielten) Telefongesprächen etc. wie auch das demokratische, evtl. von Gesprächsregeln geleitete Rede- und Zuhörverhalten in Gruppendiskussionen, Klassengesprächen, Debatten zur Lösung eines Konflikts usw. Zu den monologischen Formen zählt das Erzählen, Vortragen und Präsentieren in verschiedenen Kontexten (wobei im Zentrum die klare, ansprechende Vermittlung eines Inhalts steht), aber auch das Rezitieren, das bewusst sprachgestaltende Vorlesen und manche Formen des Schultheaters, bei denen es (auch) um ausdrucksstark gestaltete Sprache geht.

Der Aspekt «Zuhören» wird in aller Regel in Zusammenhang mit dem Sprechen und den dortigen Zielen trainiert. Er muss aber unbedingt durch entsprechende, gezielte Aufträge gestützt werden – sei es, dass sich diese auf das Erfassen des Inhalts, das demokratische Gesprächsverhalten oder auf die Qualität einer Gedichtrezitation beziehen. Blosses Zuhören ohne klaren Auftrag und Fokus leistet wenig. Wichtig ist der Aspekt «differenziertes Zuhören» auch für jene Lernsituationen, in denen es um die Beobachtung von sprachlichen Besonderheiten geht, z. B. um das Erkennen von dialektalen Varianten in der Erstsprache (anhand von Hörproben) oder um die Sensibilisierung

für bestimmte Eigenheiten in der mündlichen Sprache einer Person oder Gruppe. Die Kompetenzen im Zuhören kommen hier dem wichtigen und spannenden Bereich der Sprachreflexion zugute.

Neben den genannten Formen, bei denen es vor allem um kommunikative Übungen und Lernsituationen geht, gibt es noch den Typus der fertigkeitsbezogenen Trainingssituationen. Hier steht nicht ein Sachinhalt, sondern ein sprachlicher Aspekt im Zentrum. In diese Kategorie gehören die bereits erwähnten Übungen zur Differenzierung ähnlicher Phoneme (Bsp. č / ě, siehe Kap. 1a) und weitere Hör- und Ausspracheübungen vor allem in den unteren Klassen. Das entsprechende Training kann entweder durch reproduktives oder, etwas freier, durch gelenktes Sprechen erfolgen (beim reproduktiven Sprechen wird ein Muster durch Nachsprechen eingeschliffen, beim gelenkten Sprechen wird eine gegebene Vorlage variiert; vgl. hierzu das sog. Scaffolding, das im Heft 1 (Förderung des Schreibens) in Kap. 4d der Einleitung wie auch im Handbuch «Grundlagen und Hintergründe» in Kap. 8.5a beschrieben ist). In einem weiteren Sinne lassen sich auch die Wortschatzarbeit und die Vermittlung erweiterter Redemittel zum fertigkeitsbezogenen Training zählen. Beide Bereiche sind im HSU von hoher Bedeutung, weil sie helfen, die Schüler/innen zu einer entwickelten Kompetenz in der Erstsprache und zu einer möglichst ausgewogenen Bilingualität zu führen; vgl. Kap. 1b und 1c.

b) Zum Gesprächs- und Frageverhalten der Lehrerin/des Lehrers

Wenn Schüler/innen ihre mündlichen Sprachkompetenzen ausbauen und entwickeln sollen, brauchen sie dazu Zeit und Anwendungsgelegenheiten. In welchem Ausmasse sie dies haben, hängt massgeblich vom Gesprächs- und Frageverhalten der Lehrperson ab. Wenn Lehrer A stets nur im traditionellen engen «Abfrage-Modus» kommuniziert («Wie heisst der längste Fluss in unserem Land?», «Wo wohnte der Held unserer Geschichte?» etc.), werden sich seine Schüler/innen sprachlich kaum entfalten können. Wenn Lehrerin B, umgekehrt, statt solcher enger und unechter Fragen sich mit offenen Fragen oder, noch besser, mit Impulsen an die Klasse wendet, werden die Schüler/innen automatisch zu einer entfalteten mündlichen Sprachproduktion geführt. Beispiele solcher Fragen und Impulse sind «Was habt ihr über die Flüsse und Seen in unserem Land alles gelernt?», «Diskutiert, was euch am Verhalten des Helden unserer Geschichte gefällt oder stört!».

Leider tendieren viele Lehrer/innen – intuitiv und vermutlich aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen – zu einem Frage- und Gesprächsverhalten, das den Schüler/innen viel zu wenig Sprechgelegenheiten einräumt. Untersuchungen zeigen, dass die Redeanteile ganz normaler Lehrer/innen oft 20 bis 30 mal höher als die der einzelnen Schüler/innen liegen. Um diese Situation im eigenen Unterricht zu verbessern, hilft es schon, die folgenden Punkte zu beachten:

- Die Antworten von Schüler/innen nicht wiederholen (dieses sogenannte «Lehrer-Echo» wirkt inflationär und verhindert, dass sich die Schüler/innen daran gewöhnen, laut und verständlich zu sprechen). Ähnlich ungut ist das rituelle Quittieren der Antworten mit «gut!», «super!», «genau» etc.; es entspricht einem überholten, lehrerzentrierten Stil.
- Bei Gesprächen über Texte, Sachinhalte, Probleme und Konflikte möglichst mit Gesprächsimpulsen oder zumindest mit weiten, echten Fragen arbeiten (und unechte, enge Fragen vermeiden). Solche Impulse für den Einstieg ins Gespräch und dessen Weiterführung müssen bei der Planung sorgfältig überlegt werden; erst nach einiger Zeit und Übung hat man sie als Lehrer/in quasi verinnerlicht.
- Mit der Klasse Regeln und Rituale vereinbaren und einüben, die einem als Lehrer/in erlauben, so weit als möglich in den Hintergrund zu treten. In Gruppendiskussionen oder Klassengesprächen beispielsweise können die Schüler/innen sich sehr gut selbst aufrufen bzw. das Wort weitergeben, wenn dies eingeübt wurde und wenn am Anfang ein Impuls oder Auftrag stand (und nicht eine Frage der Lehrperson, die automatisch nach einer Antwort verlangt).
- Dem gleichen Ziel dient die Wahl von schüler/innenzentrierten Unterrichtsformen, bei denen die zentrale und auch von den Redeanteilen her dominante Position der Lehrperson zumindest reduziert wird (vgl. hierzu das Handbuch «Grundlagen und Hintergründe», v.a. Kap. 5 und 6). Im HSU, bei dem die Lehrperson meist mehrere Klassen oder Altersgruppen gleichzeitig managen muss, ist das zugegebenermaßen eine anspruchsvolle Aufgabe. Doch auch hier lässt sich Lehrerzentriertheit durch die Delegation von Verantwortung an Schüler/innen reduzieren.

c) Mündliche Leistungen beobachten, bewerten, gezielt fördern

Die Beobachtung und förderorientierte Bewertung von mündlichen Leistungen ist aufwändiger als jene von schriftlichen Texten. Mehrfaches Hinhören und Analysieren ist nur möglich, wenn man mit Ton- oder Videoaufnahmen arbeitet. Dies sprengt in aller Regel den Rahmen des Möglichen. Zumindest für sehr auffällige Fälle soll aber auch dieses Verfahren zum Zuge kommen (z.B. Tonaufnahme, während ein Kind einen Text vorliest), da es zu viel genaueren Ergebnissen führt.

Um der Gefahr pauschaler und damit wenig hilfreicher Bewertungen im Bereich der Mündlichkeit vorzubeugen, empfiehlt sich ein kriterienorientiertes und fokussiertes Vorgehen, das natürlich immer dem Alter oder dem Entwicklungsstand in der Erstsprache anzupassen ist. Wir verweisen hierfür auf das Kap. 7 im Handbuch «Grundlagen und Hintergründe» (Leistungen förderorientiert beurteilen, mit guten Praxisbeispielen im B-Teil) und ergänzen diese um folgende Hinweise:

- Bezogen auf «formelle», deklarierte Beobachtungs- und Beurteilungssituationen (z.B. bei einem Vortrag, einer Theaterszene, einer Rezitation etc.): Hier sollen vorgängig klare Kriterien vereinbart und kommuniziert werden, möglichst in Form eines Kriterienrasters mit mehreren Punkten. Damit wird die Beurteilung für die Schüler/innen transparenter und werden sofort auch Ansatzpunkte der anschließenden Förderung und Weiterarbeit sichtbar. Geeignete Übungen und Trainingsformen zu finden, gehört zur Professionalität der Lehrperson.

Ein weiterer Vorteil von Beobachtungsbögen mit Kriterien ist, dass auch die Schüler/innen (zumindest ab ca. der 3. Klasse) den Bogen ausfüllen und damit ihre Sensibilität gegenüber den betreffenden Punkten stärken können. Ein Beispiel eines Beobachtungsbogens zur Beurteilung von Vorträgen findet sich im Handbuch «Grundlagen und Hintergründe» in Kap. 7 B1; vgl. ferner im Heft «Förderung des Lesens in der Erstsprache» die Nr. 18 (Raster zur Selbstbeurteilung beim Vorlesen).

- Bezogen auf «informelle», nicht speziell angekündigte Beobachtungen (z.B. bei Gruppen- oder Klassendiskussionen, Schüler/innen-Vorträgen, individuellem Vorlesen oder ähnlichen beobachtbaren Darbietungen): Sinnvoll ist, wenn sich die Lehrperson auch bei solchen Situationen Notizen zu auffälligen Beobachtungen macht («X muss lernen, den anderen genauer zuzuhören und auf sie einzugehen», «Y hat Mühe mit der Aussprache des Lautes <s>», «Z hat grosse Fortschritte im freien Sprechen gemacht» etc.). Im Anschluss (oder zu einem späteren, geeigneten Zeitpunkt) kann die Lehrperson den betreffenden Schüler/innen ihre Beobachtungen mitteilen und ihnen, wenn nötig, konkrete Ratschläge zu einer Verbesserung erteilen.

5. Austausch und Kooperation mit dem regulären Unterricht

Wie wertvoll und anregend ein koordiniertes Vorgehen von HSU und Regelunterricht wie auch der Austausch von Erfahrungen, Erkenntnissen und Vorgehensweisen sind, wurde im Grundlagenband und in den anderen didaktischen Materialienheften schon mehrfach unterstrichen. Mit Blick auf die Förderung der Mündlichkeit können vor allem die folgenden Aspekte von Interesse sein:

- Austausch zum Thema Gesprächserziehung: Welche Gesprächsregeln gelten bei den verschiedenen Lehrer/innen; wie wurden diese Regeln eingeführt, wie werden sie geübt?
- Austausch zu methodischen Formen im Kontext der demokratischen Gesprächserziehung: Welche Formen (z. B. Klassenrat, Pro-/Contra-Diskussionen etc.) werden praktiziert und können vorausgesetzt werden?
- Austausch von Ideen und Materialien zur Arbeit im Bereich des szenischen Spiels (Kleinformen von Schultheater etc.) und des gestalteten Vortrags von Gedichten und anderen Texten.
- Kennenlernen der Ideen und Materialien in den Sprachlehrmitteln des Regelunterrichts und in den Kommentaren hierzu. Hier finden sich möglicherweise konkrete und gut auch für den HSU adaptierbare Unterlagen wie z. B. Beobachtungs- und Beurteilungsbögen.

Als Kooperationsprojekte von Regelunterricht und HSU bieten sich mit dem Schwerpunkt Mündlichkeit unter anderem die folgenden an, sei es im Rahmen des regulären Unterrichts oder im Kontext einer Projektwoche:

- Gemeinsame Konzeption einer Lektionsreihe zu Gedichten aus verschiedenen Sprachen, Abschluss mit einem Elternanlass; dazu Aufnahme einer mehrsprachigen Gedicht-CD.
- Dasselbe, aber mit Sprachspielen aus verschiedenen Sprachen. Vgl. hierzu auch den Unterrichtsvorschlag Nr. 7.

- Dasselbe, aber mit kurzen Theaterszenen oder Sketches in verschiedenen Sprachen; evtl. Videoaufnahme.

- Vgl. ferner diverse Ideen für kleinere mehrsprachige Spiele und sonstige Aktivitäten in «Sprachenvielfalt als Chance» (Schader, 2013).

Für fachkundige Durchsicht der Einleitung danken wir Stefan Hauser und Nadine Nell-Tuor vom Zentrum Mündlichkeit der PH Zug sowie Claudia Ulbrich vom Sektor Interkulturelle Pädagogik der Abteilung Pädagogisches des Volksschulamtes der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Teil I:
Akustisches Training; Anregungen
zum kreativen Sprachgebrauch

1

Akustisches Training, fünf Übungen zur Differenzierung von Lauten

Ziel

Die folgenden Übungen unterstützen die S in der wichtigen Fähigkeit, alle Laute der Erstsprache richtig aussprechen. Je nach Erstsprache betrifft dies besonders diejenigen Laute der Standardvariante, die die S vom Dialekt her nicht kennen (vgl. hierzu Kap. 1a in der Einleitung). Gleichzeitig kann die Übung helfen, den Wortschatz zu erweitern.

KiGa–3. Kl.

5–15 Min.



Material:
Wortlisten; kleiner Spiegel;
Blätter mit passenden Bildern.

Vorbemerkung

Der primäre Kontext folgenden Übungen ist die Einführung eines bestimmten Lautes im Rahmen der Alphabetisierung in der Erstsprache (Ende 1. oder anfangs 2. Klasse). Parallel zum Schriftbild soll natürlich auch die korrekte Aussprache geübt werden. Denkbar ist allerdings, manche Ausspracheübungen schon im Kindergarten zu machen, oder aber sie auch in den oberen Klassen zu wiederholen, wenn noch diesbezügliche Unsicherheiten bestehen.

a) Nachsprechübungen

- Die LP hat eine Liste mit Wörtern vor sich (oder im Kopf), in denen der betreffende Laut vorkommt. Sie sitzt mit einem oder mehreren S zusammen und sagt ihnen die Wörter deutlich vor. Die S sprechen die Wörter deutlich nach (nicht im Chor, sondern ein Kind nach dem andern).
- Variante: Die Rolle der LP kann gut von einem älteren Kind, dessen Aussprache tadellos ist, übernommen werden.

b) Übungen mit dem Taschenspiegel

- Zur Bewusstmachung, wie manche Laute gebildet werden müssen, kann ein Taschenspiegel helfen. Nachdem die LP deutlich vorgemacht hat, wie die Mundstellung z. B. beim /m/ und beim /n/ sein muss, probieren die S die Artikulation und kontrollieren sich dabei selbst mit einem Taschenspiegel. Diese Übung eignet sich gut auch für die Partnerarbeit mit einem älteren Kind.
- Bei manchen Lauten gibt diese Übung nichts her (z. B. /d/ – /t/). Dafür kann es hier helfen, mit der Hand den unterschiedlich starken Luftausstoß zu fühlen (mehr Luft bei /p/ als bei /b/ etc.).

c) Akustische Identifikations- und Unterscheidungsübungen

- Identifikationsübungen: Die LP (oder ein sprachsicheres älteres Kind) hat Listen mit Wörtern vor sich, in denen der betreffende Laut vorkommt resp. nicht vorkommt. Sie liest die Wörter vor. Bei den Wörtern, die den gesuchten Laut enthalten, strecken die S auf, bei den anderen nicht.
- Unterscheidungsübungen (z. B. b – p; d – t; č – ě): Ein Teil der Wörter enthält den einen der zwei zu unterscheidenden Laute (z. B. /b/); ein Teil den anderen (z. B. /p/). Die S geben entsprechend Signal (z. B. indem sie die linke oder rechte Hand heben oder ein Buchstabenkärtchen mit b resp. mit p hochhalten).

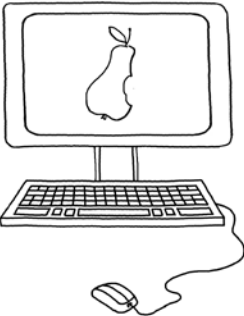
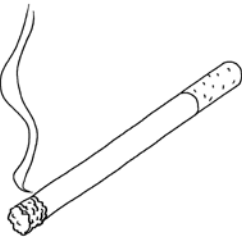
d) Übungen mit Bildern

(analog zu Übung c)

- Identifikationsübungen: Die S erhalten ein Blatt mit vielen Bildchen von Objekten, die den Laut, um den es geht, enthalten oder aber nicht enthalten. Sie müssen alle Objekte umkreisen, die den gesuchten Laut enthalten. Abschliessend sollen sie die Wörter deutlich aussprechen.
- Unterscheidungsübungen (z. B. b – p; d – t; é – ě): Ein Teil der abgebildeten Objekte enthält den einen der zwei zu unterscheidenden Laute (z. B. /b/); ein Teil den anderen (z. B. /p/). Die S umkreisen die einen Bildchen rot, die andern blau. Abschliessend sprechen sie die Wörter deutlich aus.
- Variation: Die S sitzen im Kreis zusammen. In der Mitte liegen am Boden zwei Blätter; auf dem einen steht z. B. «D, d», auf dem anderen «T, t». Jedes Kind erhält 5–7 Kärtchen mit Bildern. Der Reihe nach zeigen die S je ein Kärtchen. Wenn dieses einen der gesuchten Laute enthält, dürfen sie es auf das betreffende Blatt legen, ansonsten legen sie es auf ein leeres Blatt. (Bildkärtchen kann man entweder kaufen oder sie selber machen; hierbei können ältere Schüler/innen mithelfen.)

e) Ankreuzen An-, In- oder Endlaut

- Die S erhalten ein Blatt mit z. B. 12 Bildchen von Objekten. Bei einem Teil der abgebildeten Objekte steht der Laut, um den es geht, am Anfang, bei einem Teil in der Mitte, bei einem Teil am Schluss. Unter jedem Bildchen hat es drei Felder. In diesen muss angekreuzt werden, ob der gesuchte Laut am Anfang, in der Mitte oder am Ende des Wortes steht (siehe Illustration).

Wo ist das r ?								
								

2

«Anna sagt...»

Ziel

Die S trainieren mit dieser Übung das genaue Zuhören und das Hörverstehen, da sie das Gehörte schnell verarbeiten und umsetzen müssen. Zugleich lernen sie spielerisch, den Aufträgen der LP zu folgen und festigen ihren rezeptiven Wortschatz.

1.–6. Kl.

5–10 Min.



Hinweise:

Die Übung geht auf das Kinderspiel «Simon says» zurück, das weltweit unter verschiedenen Namen bekannt und verbreitet ist.

Der Name «Anna» kann selbstverständlich durch einen typischen Namen aus der eigenen Sprache und Kultur ersetzt werden.

Ablauf:

- Die LP erteilt einen einfachen Auftrag, der mit «Anna sagt» beginnt. Beispiele: «Anna sagt: Geht leise im Raum herum.», «Anna sagt: Klatscht in die Hände.».
- Die S dürfen die Aufträge nur befolgen, wenn diese mit «Anna sagt» beginnen. Wenn die LP einen Auftrag ohne «Anna sagt» erteilt (z. B. «Kommt nach vorne!»), müssen die S den Auftrag ignorieren.
- Wenn jemand gegen diese Regel verstösst (d. h. auf einen Auftrag reagiert, der nicht mit «Anna sagt» beginnt), muss er für eine bestimmte Zeit oder Anzahl Runden aussetzen.

Vorschläge, was Anna sagen könnte:

- ▶ «Anna sagt: Berührt euer rechtes Knie.»
- ▶ «Anna sagt: Steht auf einen Stuhl.»
- ▶ «Anna sagt: Geht wie ein alter Mann / wie eine alte Frau / wie ein König / wie ein Indianer, der sich anschleicht / wie ein Affe.



Varianten:

- Statt der LP erteilt ein Kind die Aufträge.
- Die S müssen das Gegenteil dessen machen, was Anna verlangt. Bei «Anna sagt: Setzt euch hin» müssen sie also aufstehen.

3

«Ich sehe etwas, was du nicht siehst»

Ziel

Die S festigen auf spielerische Weise ihren mündlichen Wortschatz und trainieren ihre Ausdrucks- und Zuhörkompetenz.

KiGa–6. Kl.

5–20 Min.



Material:
evtl. Bilderbuch.

Hinweis:

Das Spiel kann im Klassenverband, in der Kleingruppe oder in Zweiertteams gespielt werden.

Ablauf:

- Ein Kind sucht sich in Gedanken ein für alle sichtbares Objekt im Klassenzimmer aus (z. B. die Wandtafel, eine Türfalle, eine Lampe...). Es sagt: «Ich sehe etwas, was du nicht siehst.»
- Die anderen S stellen daraufhin Fragen, um herauszufinden, welches Objekt gemeint ist. Erlaubt sind nur Fragen, die mit «Ja» oder «Nein» beantwortet werden können (z. B. «Ist es ein Möbel?», «Ist es rot?»). Mit geschickten Fragen kann man die möglichen Objekte schrittweise eingrenzen. Zum Beispiel: «Ist es auf der rechten Seite des Klassenzimmers? Ist es gross? Ist es grün?». Wenn die Antwort positiv ist, darf das gleiche Kind weiterfragen; bei «Nein» kommt ein anderes an die Reihe.
- Sobald ein Kind das gesuchte Objekt erraten hat («Ist es die Wandtafel?» «Ja!»), darf es sich nun seinerseits ein Objekt ausdenken, das die anderen erraten müssen.

Varianten:

- Statt mit realen Objekten kann man das Spiel in Kleingruppen auch mit Bildern spielen, auf denen viele Objekte abgebildet sind (optimal eignen sich die sogenannten «Wimmelbilder»).
- Die S denken sich statt eines Objekts eine berühmte Person, einen Mitschüler, einen Beruf oder andere Begriffe zu einem vorher vereinbarten Thema aus.
- Die LP versteckt einen Gegenstand, der mit dem Unterrichtsthema zu tun hat, in einer Schachtel oder Ähnlichem. Die S raten, worum es sich handeln könnte. Diese Variante eignet sich für einen Unterrichtseinstieg (z. B. könnte eine versteckte Sonnenbrille den Einstieg ins Thema «Ferien» bilden).
- Statt Objekten müssen die S mit geschlossenen Augen Geräusche oder Stimmen erraten. Diese Variante eignet sich, um die Hörfähigkeit zu schulen und die Konzentration zu fördern.

4

«Finde jemanden, der...»

Ziel

Die Übung trainiert in einfacher und spielerischer Weise kommunikative Kompetenzen und das Hörverstehen. Zudem lernen die S sich gegenseitig besser kennen, indem sie sich Fragen stellen, genau hinhören und adäquat antworten.

1.–9. Kl.

10–20 Min.

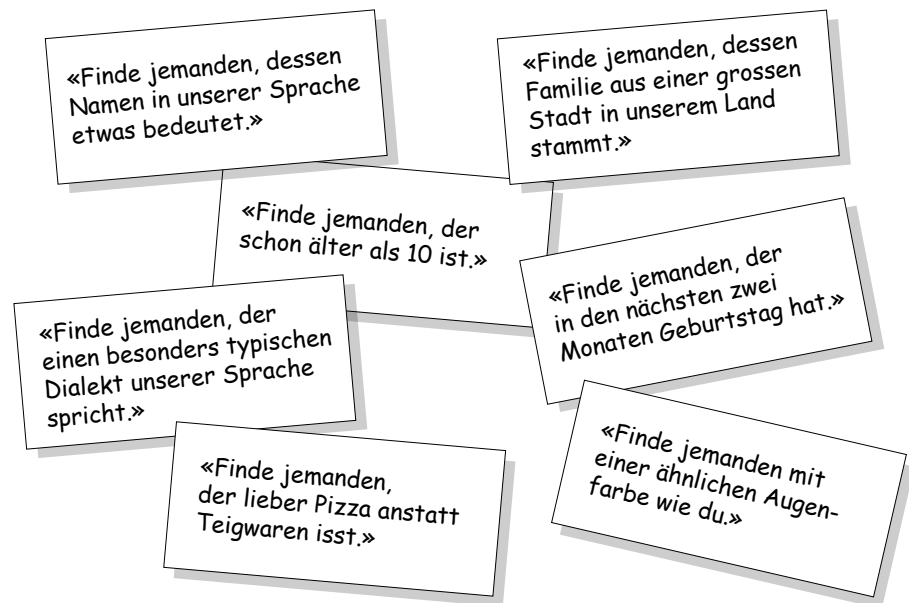


Material:
Auftragskarten,
von der LP vorbereitet
(2–3 pro S).

Literaturhinweis:
Piel (2002), S. 103
(siehe Literaturverzeichnis).

Ablauf:

- Die LP gibt jedem S zwei bis drei Auftragskarten. Auf diesen Karten hat die LP Aufträge formuliert, beispielsweise:



- Die S bewegen sich im Klassenzimmer und stellen ihren Mitschüler/innen die Frage, die auf ihrer Karte steht (natürlich umformuliert: «Stammt deine Familie aus einer grossen Stadt in unserem Herkunftsland?» etc.). Wenn jemand eine/n Mitschüler/in findet, der oder die den gesuchten Bedingungen entspricht, schreibt er dessen Namen auf die entsprechende Auftragskarte (Variante: das betreffende Kind setzt seine Unterschrift auf die Karte). Es können auch mehrere S auf derselben Karte unterschreiben.
- Wenn alle Karten unterschrieben sind (oder z. B. nach 10 Minuten), bespricht die LP mit der Klasse, was die Kinder Neues über ihre Mitschüler/innen herausgefunden haben.

Bemerkungen:

- Die Aufträge sollten einfach sein, damit alle S mindestens jemanden finden.
- Denkbar ist, Aufträge auf 2–3 verschiedenen Niveaus zu formulieren, verteilt auf verschiedenfarbige Karten (grün = einfach, blau = mittelschwer, rot = schwierig etc.). Die Farben werden dann je nach Alter oder Entwicklungsstand der S verteilt.
- Die Aufträge sollen auf die jeweilige Klasse und auf deren kulturelle und sprachliche Ressourcen abgestimmt werden.
- Die Auftragskarten können auch von älteren S entworfen werden.
- Um die Karten mehrfach zu verwenden, kann man sie laminieren oder in Zeigetaschen stecken.

5

«Heisser Sitz»

Ziel

Die S aktivieren ihren rezeptiven und produktiven mündlichen Wortschatz, indem sie Vokabeln umschreiben und erraten. Gleichzeitig erweitern und trainieren sie ihr Repertoire an Satzmustern in der Erstsprache.

3.–6. Kl.

10–20 Min.



Ablauf:

- Die LP teilt die Klasse in zwei gleich starke Gruppen (A und B). Sie bestimmt zwei S, die als erste auf die «heissen Sitze» dürfen. Hierfür stehen zwei Stühle vor der Wandtafel; sie sind zur Klasse ausgerichtet. Der eine S vertritt die Gruppe A, der andere die Gruppe B.
- Die LP schreibt ein Wort an die Wandtafel (z. B. «Kuchen» oder «unserre Hauptstadt» oder «schleichen»). Dabei soll es sich um einen Begriff handeln, der allen S bekannt ist. Die S auf den heissen Sitzen schauen in Richtung Klasse und dürfen das Wort nicht sehen.
- Auf das Kommando der LP beginnen die zwei Gruppen, ihrem Gruppenmitglied auf dem heissen Sitz das Wort an der Wandtafel zu umschreiben. Dabei dürfen sie das Wort oder den Wortstamm auf keinen Fall aussprechen (wenn das passiert, hat die betreffende Gruppe sofort verloren). Das kann z. B. so gehen, dass die Mitschüler/innen dem Kind auf dem heissen Sitz der Reihe nach Hinweise zuflüstern. Die zwei S auf den heissen Sitzen versuchen, das Wort an der Wandtafel anhand der Hinweise zu erraten.
- Sobald einer der S auf dem heissen Sitz das gesuchte Wort als erste ausspricht, hat die betreffende Gruppe gewonnen.
- Nun wird mit einem anderen Wort und anderen S auf dem heissen Sitz weitergespielt.

Varianten:

- Es werden bewusst Begriffe mit Bezug zum HSU oder zum aktuellen Sachthema gewählt (Beispiel: Gewässer im Herkunftsland; Persönlichkeiten aus der Geschichte). Auf diese Weise kann das Spiel auch als Einstieg in ein neues Thema fungieren. Falls dies für die jüngeren S zu schwierig ist, spielt man diese Variante nur mit den älteren und denkt sich für die Kleinen eine einfachere Form aus.
- Die S wählen die Vokabeln selber aus, entweder ganz frei oder zu einem Thema, das die LP vorgibt. Die LP wählt danach passende Wörter aus den Vorschlägen der S aus.

6

Kinderverse und Reime; Gedichte und Poesie

Ziel

Die Arbeit mit Versen, Reimen und Gedichten ist wertvoll für verschiedenste Facetten der Sprachentwicklung (Artikulation, Wortschatz, syntaktisches Repertoire, literarische Bildung etc.). Sie kann und soll auf allen Altersstufen genutzt werden, vom einfachen Kinderreim im Kindergarten bis hin zur Auseinandersetzung mit Lyrik in der Oberstufe. Die folgenden Anregungen beschränken sich auf die Einführung von Kinderversen und Reimen im Kindergarten und in den unteren Klassen.

KiGa–3. Kl.

10–15 Min.



Material:
Geeignete Verse,
Reime und Gedichte.

Hinweise:

- Kinderverse und Reime, wie sie jede Kultur kennt, sind für die Sprachentwicklung wichtiger, als dies auf den ersten Blick scheinen mag. Mit ihrer rhythmischen, zum Nachsprechen anregenden Struktur helfen sie, nicht nur Wörter, sondern ganze Wendungen auf spielerische, fast suggestive Weise einzuschleifen. Dadurch tragen sie zur Entwicklung von Artikulation, Wortschatz und Sprachstrukturen bei. Ähnliches gilt in den höheren Klassen für die Arbeit mit Gedichten. Hier werden die Schüler/innen nicht nur mit einem wichtigem Schatz aus ihrer Kultur vertraut. Vielmehr lernen sie anhand der lyrischen Texte zugleich spezifische Möglichkeiten und Nuancen des Sprachgebrauchs kennen, die weit über dem liegen, was sie von der Alltagssprache her kennen. Ihnen diese Möglichkeiten und Dimensionen zugänglich zu machen, ist keine einfache, aber eine wichtige und schöne Aufgabe. Wie gut und erfolgreich sie sich bewältigen lässt, zeigen unter anderem die beeindruckenden Rezitationsvorträge vieler HSU-Klassen aus Südosteuropa. Vgl. auch Nr. 29.
- Literaturhinweis: Silvia Hüsler (2009) (siehe Literaturverzeichnis).

Möglicher Ablauf:

- Die S setzen oder legen sich entspannt hin und schliessen die Augen.
- Die LP trägt den Vers oder Reim langsam, deutlich und laut vor.
- Nun setzen sich alle in den Kreis. Gemeinsam wird besprochen, was die S gehört haben, welche Wörter sie nicht verstehen und welche inneren Bilder aufgetaucht sind.
- Je nach Art des Verses oder Reims werden gemeinsam Gesten, Bewegungen etc. erarbeitet, die zum Vortrag des Verses passen.
- Die LP trägt den Vers oder Reim noch einmal vor und macht die Bewegungen dazu. Die Kinder spielen die Bewegungen der LP nach.
- Sobald die Kinder wollen, dürfen auch sie mitsprechen und mitmachen. In einer abschliessenden Phase kann sich die Lehrperson ganz zurücknehmen.

Varianten:

- Einführung durch Sprechen des Verses/Reimes zu einem bestimmten Zeitpunkt: Soll der Vers/Reim als gezielte Hilfe zum Beispiel beim Aufräumen dienen, so ist es sinnvoll, ihn als LP immer wieder in dieser Situation vorzusprechen. Die Kinder nehmen den Vers dadurch unbewusst auf und werden ihn mit der Zeit von selbst mitsprechen.
- Einführung durch Bilder (z. B. bei Tierversen): Die LP sucht passende Bilder, die als Orientierungshilfe und Stütze gebraucht werden können.
- Zur Abwechslung kann die Einführung eines Verses oder Reims auch einmal durch ältere S übernommen werden.

Bemerkungen:

- Der Vers/Reim muss mehrfach wiederholt werden, damit die Kinder ihn mit der Zeit selbstständig aufsagen können.
- Bewegungen und Gesten helfen, die Wörter zu speichern. Sie dienen als Gedankenstütze, an der sich die Kinder orientieren können, wenn sie nicht mehr wissen, wie der Vers/Reim weiter geht.

7

Schnellsprechverse, Sprachspielerisches

Ziel

Schnellsprechverse (auf Deutsch auch Zungenbrecher oder Schnabelwetter, auf Englisch Tongue Twisters genannt) gehören zusammen mit anderen Kinderversen (siehe Nr. 6) und kleinen Sprachspielen zum festen Bestand fast aller Sprachen. Die «Arbeit» mit ihnen ist spielerisch und amüsant, zugleich fördert sie das genaue Hinhören und die genaue Artikulation.

KiGa–3. Kl.

5–10 Min.



Material:
Schnellsprechverse
in der eigenen Sprache;
von der LP und den
S gesammelt.

Literaturhinweise:
Schnellsprechverse in verschiedenen
Sprachen finden sich z. B. unter
<https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher/287-zungenbrecher-deutsch-sprueche.html>.

Ablauf:

- Die LP trägt einen Schnellsprechvers vor und übt ihn Stück für Stück mit den S ein.
- Die S üben den Schnellsprechvers für sich, zu zweit oder in Gruppen.

Varianten:

- Die LP trägt den Schnellsprechvers 2–3 mal vor und fordert die S auf, ihn aufgrund des Hörverstehens selbst zu reproduzieren (weniger systematische Einführung als oben).
- Die S bringen eigene Schnellsprechverse mit und lehren diese den anderen Kindern.
- Einen ausgezeichneten Rahmen bildet ein Sammelprojekt, bei dem alle S zu Hause und in der Verwandtschaft nach Schnellsprechversen und ähnlichen Sprachspielen fragen und diese auch schriftlich festhalten. Als Produkt der Sammlung soll ein Büchlein und eine Audiodatei (CD, MP3) angefertigt werden. Dieses Projekt könnte auch gut mit dem Regelunterricht und mit anderen Sprachgruppen koordiniert werden, vgl. Kap. 4 in der Einleitung.

Bemerkungen:

- Schnellsprechverse sind anspruchsvoll. Auch Erwachsene und S mit ansonsten guten mündlichen Kompetenzen werden hier zumindest anfängliche Schwierigkeiten haben und sich konzentrieren müssen. Trotzdem eignen sie sich gut als kurzer, lustiger Einstieg in eine Lektion wie auch als Auflockerung für zwischendurch oder als Abschluss einer Lektion.
- Damit sich die Kompetenzen der Kinder gemäß der Zielformulierung steigern, ist es wichtig, trotz des spielerischen Charakters ein möglichst korrektes Nachsprechen anzustreben.

8

Einfache Rollenspiele

Ziel

Rollenspiele tragen zur Auflockerung des Unterrichts bei, führen zu vertieftem Verständnis von Situationen und Texten und stellen eine ausgezeichnete Form des Sprachtrainings dar. Die Kinder lernen hier sich selbst darzustellen, zu argumentieren, Sprache zu gestalten und wirksam einzusetzen.

KiGa–3. Kl.

10–25 Min.



Material:
Evtl. ganz wenige Requisiten

Hinweis:

Im Gegensatz zu den etwas anspruchsvolleren Nummern 26–28 (quasireales Spielen, fiktives Spielen, Theaterspiele) geht es beim folgenden Vorschlag um ganz einfache, stark von den Kindern selbst bestimmte Formen, d. h. um Rollenspiele, wie sie im HSU vorzugsweise mit der untersten Altersgruppe gespielt werden.

Ablauf:

- Die LP bildet Gruppen von 2–3 S, die sich nachher eine Spielszene ausdenken und sie darstellen sollen. Leistungsstarke und schwächere Kinder sollen so verteilt sein, dass die Gruppen gut kooperieren können und alle S zur Geltung kommen.



- Auftrag an die Gruppen: «Denkt euch eine Gesprächsszene aus dem Alltag aus, die ihr gemeinsam einstudieren möchtet». Vielleicht sind zusätzliche Anregungen nötig: Es kann etwas Lustiges gespielt werden, eine Szene aus den Ferien im Herkunftsland, ein sprachliches Missverständnis, etwas aus der Schule... Die Szene darf höchstens 5 Minuten dauern.
- Die Gruppen bereiten sich ca. 10 Min. vor, nachher spielen sie einander oder der ganzen Klasse ihre Szene vor. Die andern S geben Feedback auf eine Reihe von vorbereiteten Fragen, z. B.: Warum hat uns diese Szene gefallen, warum nicht? Wie waren die Art der Darstellung und die Verständlichkeit? Was ist uns bei der Sprache aufgefallen?

Varianten:

- Statt einer Szene aus dem Alltag können auch andere Ausgangssituationen vorgegeben werden: Etwas aus der Märchenwelt, etwas aus der Zukunft (wenn ihr 50 Jahre alt seid), etwas aus der Tierwelt, etc. Vgl. hierzu auch die Nummern 26–28.
-

Bemerkungen:

- Wichtig sind klare Vorgaben: Zeitdauer für Vorbereitung und Spiel; keine Prügel- und Nachrennszenen, vielmehr soll möglichst viel gesprochen werden.
- Die Zeit, die für diese Übung gebraucht wird, kann beliebig variiert werden. Plant man mehr Zeit ein, so können die Dialoge länger und die Gruppen grösser werden. Zudem kann man die Dialoge mit Requisiten und kleinen Kulissen ausbauen.

**Teil II:
Sich in Gesprächen adäquat
verhalten – zu zweit und in
Gruppen**

9

Gesprächsregeln vereinbaren und einüben

Ziel

Die S entdecken und üben Regeln, die für das Gelingen von Zweier- und Gruppengesprächen von Bedeutung sind. Sie erweitern damit ihre kommunikative und soziale Kompetenz und lernen, sich in ihrer Erstsprache auch im Rahmen von Gruppendiskussionen etc. adäquat zu verhalten.

2.–9. Kl.

15–30 Min.



Material:
Evtl. Plakat.

Hinweise:

- Voraussetzung dafür, dass produktive Gespräche und Diskussionen überhaupt möglich sind, ist das Einhalten gewisser Gesprächsregeln und demokratischer Verhaltensweisen. Dies gilt im privaten Umgang, besonders aber auch im Kontext der Schule, wo Gesprächserziehung einen der Zielbereiche der sozialen und sprachlichen Erziehung darstellt. Es versteht sich, dass der Aufbau einer entsprechenden Kultur einen längerfristigen Prozess darstellt, an dem immer wieder gearbeitet wird.
- Neben den expliziten Regeln für die S gibt es noch eine zweite, ebenso wichtige Dimension. Sie betrifft die LP und deren Verhalten in Gesprächen und Diskussionsrunden. Kap. 3c in der Einleitung geht hierauf ein; wir erinnern einzig an die Stichworte Zurückhaltung seitens der LP, reflektiertes Formulieren von offenen Fragen und Impulsen, Delegation von Moderationsfunktionen an die S.

Aufbau und zentrale Elemente der Gesprächserziehung:

- Den Ausgangspunkt bildet am besten eine authentische Situation, in der die Kommunikation z.B. dadurch gestört wurde, dass jemand die andern immer wieder unterbrochen oder auf unfaire Weise angegriffen hat. An solche Situationen kann ein Gespräch zur Frage anknüpfen «Wie können wir besser und gleichberechtigter miteinander diskutieren?».
- Es werden erste zwei oder drei Regeln (nicht mehr!) besprochen, vereinbart und schriftlich auf einem Plakat festgehalten. Wichtig ist, dass diese Regeln von den S selbst formuliert und nicht einfach von der LP vorgegeben sind. Mit grosser Wahrscheinlichkeit sind die S schon vom regulären Unterricht her mit dem Thema Gesprächskultur und -regeln vertraut. Beispiele von Gesprächsregeln finden sich auf der nächsten Seite.
- In den nächsten 2–3 Wochen werden die Regeln mehrfach geübt. Dazu kann jemand aus der Klasse als Zuständige/r bestimmt werden; er oder sie darf sofort intervenieren, wenn jemand eine Regel verletzt.
- In den folgenden Monaten werden die Regeln ausgebaut, verfeinert und wie oben geschildert geübt.
- Regelmässig sollen auch Diskussionen zur Frage stattfinden, wie sich die Gesprächskultur verändert hat und wo die S noch Verbesserungspotenzial sehen.
- Manche Regeln können durch kleine Hilfsstrategien unterstützt werden; vgl. die Beispiele auf der nächsten Seite.

Beispiele von Gesprächsregeln:

- Ich spreche laut und deutlich.
- Ich höre dem oder der Sprechenden zu.
- Ich unterbreche niemanden.
- Wenn ich mich zu Wort melden möchte, strecke ich auf.
- Ich respektiere die Meinungen meiner Mitschüler/innen.
- Ich verspötte oder lache niemanden aufgrund seiner Meinung aus.
- Ich weiche nicht vom Thema der Diskussion ab.
- Ich nehme Bezug auf das, was mein Vorredner/meine Vorrednerin gesagt hat.
- Ich schaue meinen Mitschüler/innen in die Augen, wenn ich spreche.

Beispiele von «Stützstrategien» zur Umsetzung bestimmter Regeln:

- Zur Regel, dass man niemanden unterbrechen soll: Dasjenige Kind, das spricht, hält einen Ball oder Stein in der Hand. Wenn es fertig gesprochen hat, gibt es den Ball einem anderen Kind weiter, das sich gemeldet hat. Damit ist klar, dass nur dasjenige Kind spricht, das den Ball in der Hand hält.
- Zum aktiven Zuhören bzw. zur Regel, dass man Bezug auf seine Vorredner/in nehmen soll: Während 2–3 Diskussionen muss jedes Votum mit dem Satz beginnen «Xy hat gesagt, dass Ich persönlich sehe das so: ...». Vgl. auch Nr. 12 mit speziellen Satzbausteinen hierfür.
- Variante zum aktiven Zuhören: Jede/r S muss während der Diskussion mindestens einmal etwas nachfragen («Xy, habe ich dich richtig verstanden: meinst du, dass ... ?»).
- Hilfsstrategien, damit die LP sich aus ihrer zentralen Position zurückziehen kann:
 - a) Die S rufen sich selber auf (oder geben sich den Ball weiter, siehe oben).
 - b) Bei jeder grösseren Diskussion wird ein Kind aus einer der oberen Klassen als Moderator/in bestimmt. Dieses Kind bereitet sich zusammen mit der LP auf die Diskussion vor, formuliert Anfangsfragen oder Impulse und moderiert den weiteren Verlauf. Die LP interveniert nur im Notfall. Vgl. hierzu auch Nr. 14 und 15.
- Hilfsstrategie, damit sich möglichst alle S am Gespräch beteiligen: Jedes Kind erhält drei Knöpfe, Büroklammern oder Papierchen. Die S sitzen im Kreis; wer einen Beitrag zur Diskussion geleistet hat, legt einen Knopf in die Mitte auf den Boden. Ziel ist, dass alle S ihre Knöpfe abgelegt haben. Diese Verfahren verhindert, dass manche S sehr viel und andere kaum etwas sagen.

10

Sich auf ein Gespräch vorbereiten

Ziel

Die S lernen, sich einen Überblick über ein Thema zu verschaffen und zu planen, wie sie sich gezielt in der Erstsprache ausdrücken können. Die Übung ist quasi das mündliche Äquivalent zu den Übungen in Zusammenhang mit der Planung eines geschriebenen Texts; vgl. im Heft «Förderung des Schreibens in der Erstsprache» die Nummern 8–10, 13, AB1, 16. Siehe auch Nr. 11 und Nr. 22.

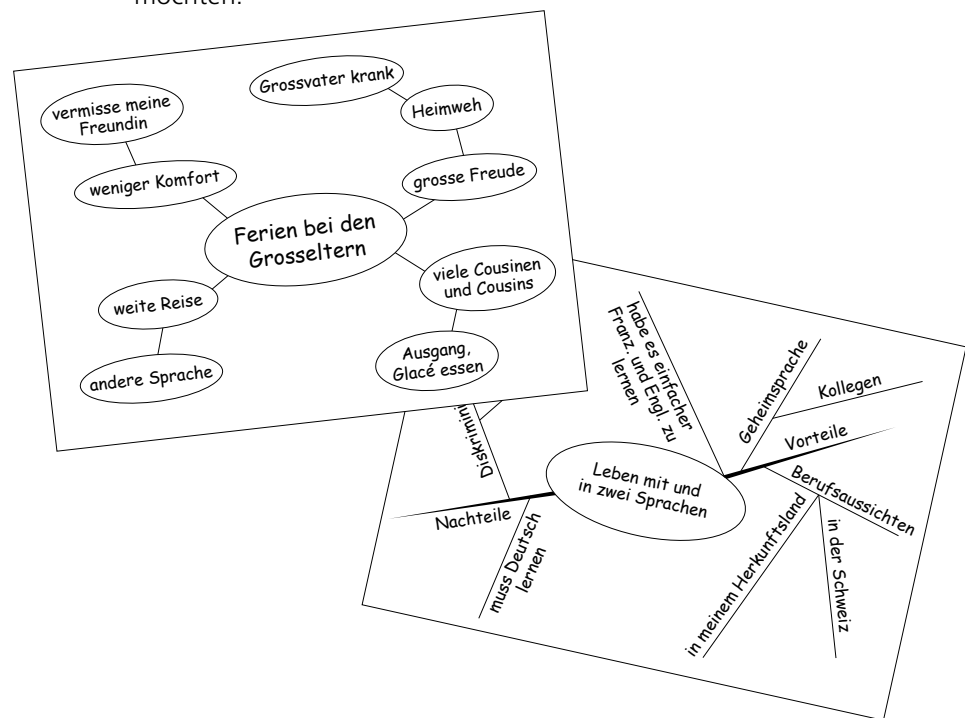
1.–4. Kl.

20–45 Min.



Ablauf:

- Die LP gibt das Gesprächsthema bekannt (z.B. «Freizeit in unserem Herkunftsland und hier» oder «Wo möchte ich in 20 Jahren leben?»).
- Die S bekommen 5–10 Minuten Zeit. Sie sollen sich in Einzelarbeit Gedanken machen, was sie zum Thema des Gesprächs beitragen könnten und möchten. Ihre Überlegungen sollen sie als Notizen oder in Form einer Zeichnung, einer Mindmap oder eines Clusters festhalten (zu Cluster und Mindmap siehe die Nr. 8.1 und 8.2 im Heft «Förderung des Schreibens in der Erstsprache»). Zugleich sollen sie sich überlegen, in welcher Reihenfolge sie diese Gedanken und Beiträge ins Gespräch einbringen möchten.



- Nun tauschen die S in Partnerarbeit ihre Gedanken aus. Dabei werden Unklarheiten thematisiert, wozu auch Fragen in Zusammenhang mit der Erstsprache gehören.
- In einer Runde mit der ganzen Klasse werden die Fragen geklärt und wird an der Wandtafel evtl. auch ein kleines Basisvokabular zum Gesprächsthema zusammengestellt. Dieses soll wenn möglich auch argumentative Redemittel enthalten («Ich sehe das so ...»; «Meiner Ansicht nach ...» etc., vgl. Kap. 1c in der Einleitung).
- Im Plenum oder in kleineren Gruppen wird das Gespräch über das genannte Thema geführt, dies natürlich auch unter Beachtung der bis dann eingeführten Gesprächsregeln (siehe Nr. 9).
- Anschliessend soll eine kurze Diskussion zur Qualität des Gesprächs und zu eventuellen Problemen – auch sprachlichen – erfolgen.

11

«Think – Pair – Share»: Ein alternatives Verfahren, um sich auf ein Gruppengespräch vorzubereiten

Ziel

Die S werden durch ein Verfahren des kooperativen Lernens darin unterstützt, sich einen Überblick über ein Gespräch zu verschaffen und ihre Beiträge zum Thema in koordinierter Weise zu planen.

1.–6. Kl.

15–40 Min.



Hinweis:

- «Think – Pair – Share» ist eine bekannte und weit verbreitete Form des kooperativen Lernens. Sie besteht aus den drei Schritten

1. (alleine) nachdenken
2. die Ergebnisse zu zweit oder dritt diskutieren
3. die gemeinsamen Ergebnisse im Plenum präsentieren.

Angewendet auf den Bereich Gesprächserziehung hilft das Verfahren, Gedanken und Beiträge vor der eigentlichen Diskussion zu klären und zu planen und sie dann im Gruppengespräch einzubringen.

- Das Verfahren ist eng verwandt mit dem in Nr. 10 vorgestellten. Wir bringen es als eigene Nummer vor allem mit Blick auf jene Klassen, die «Think – Pair – Share» schon aus anderen Kontexten (Regelunterricht, andere Fächer) kennen. Hier können und sollen die drei Phasen auch besonders deutlich benannt und unterschieden werden.

Ablauf:

- Die LP gibt das Gesprächsthema bekannt (Beispiele siehe bei Nr. 10).
- Phase «Think»: Die S schreiben in EA still ihre Überlegungen zum Gesprächsthema auf ein Notizblatt. Mögliche Leitfragen für die S (an der Wandtafel festgehalten):
 - Was ist das Thema des Gesprächs? Was ist das Ziel?
 - Welche Gedanken und Bilder kommen dir bei diesem Thema in den Sinn?
 - Welche Erfahrungen hattest du bereits mit dem Thema?
 - Was weißt du bereits zu diesem Thema?
 - Was ist dir wichtig bei diesem Thema?
 - Welche Fragen interessieren dich bei diesem Thema?
- Phase «Pair»: Die S erklären sich in Zweier- oder Dreiergruppen mit Hilfe der Notizen ihre Überlegungen. Sie versuchen, Unklarheiten durch Nachfragen und Erklären zu verringern. Auch Fragen und Probleme in Zusammenhang mit der Erstsprache (fehlende Begriffe etc.) werden angesprochen.
- Phase «Share»: Kreisbestuhlung; die S bringen ihre Gedanken, Erfahrungen oder Fragen in der Gesprächsgruppe (Ganzklasse, Stufengruppe) ein. Die Moderation der Diskussionsrunde liegt bei der LP oder – wenn möglich – bei einem Kind.
- Evtl. «Metadiskussion» a) zu den einzelnen Teilschritten des Verfahrens, b) zur Qualität des Gesprächs und zu eventuellen Problemen. Dabei sollen unbedingt auch sprachliche Fragen und Schwierigkeiten angesprochen werden (was könnte mit Blick auf die Gesprächskompetenz in der Erstsprache noch verbessert werden; wie?).

12

An die Gesprächsbeiträge anderer anknüpfen

Ziel

Die Übung schult zwei wichtige kommunikative Kompetenzen:
1. das aufmerksame Zuhören und 2. die Fähigkeit, den inneren Zusammenhang bzw. die Kohärenz einer Diskussion zu beachten.

3.–9. Kl.

30 Min.



Material:
Grosse Papierstreifen
oder Plakat für
die Satzbausteine.

Hinweis:

Die Übung bezieht sich auf eine wichtige Gesprächsregel, die in Nr. 9 empfohlen wurde («Ich nehme Bezug auf das, was meine Vorredner/in gesagt hat»). Sie unterstützt die S mit dem Hilfsmittel der Satzbausteine, diese Regel umzusetzen und anzuwenden. Zur Arbeit mit Satzbausteinen vgl. das Kapitel 1c «Erweiterte Redemittel» in der Einleitung.

Ablauf:

- Die LP erklärt, dass ein gutes, zusammenhängendes Gespräch nur zustande kommt, wenn die Teilnehmer/innen aufeinander Bezug nehmen, indem sie z. B. an die Gesprächsbeiträge der Vorredner/innen anknüpfen. Sie erarbeitet mit den S mögliche Redemittel bzw. Satzbausteine hierfür auf Papierstreifen oder als Plakat.
- Zur Erprobung macht die LP eine Behauptung und fordert die S auf, nun mit den aufgelisteten Satzanfängen daran anzuknüpfen (zum Beispiel «Ich finde es sinnvoll, dass Handys während der Schulzeit nicht erlaubt sind»). Diese Übung wird mit anderen Behauptungen wiederholt, bis die S das Prinzip verstehen.
- In den nächsten 2–3 Gruppen- oder Klassengesprächen wird bewusst darauf geachtet, dass mit den vorgegebenen oder eigenen Sätzen an die Vorrednerin angeknüpft wird. Jeweils anschliessend an das Gespräch werden auch die Erfahrungen mit den Bausteinen reflektiert: Welche Bausteine waren besonders nützlich? Gibt es noch weitere Satzbausteine, die wir verwenden könnten?

Beispiele von Satzbausteinen zur Bezugnahme und Verknüpfung:

- Ich möchte XY noch etwas fragen:...
- Dazu möchte ich noch Folgendes sagen:...
- XY hat behauptet/gesagt, dass..., aber...
- Ich bin der gleichen Meinung wie XY. Auch ich finde...
- Mit dem, was XY gesagt hat, bin ich nicht einverstanden, weil...
- Zu dem, was XY meint, möchte ich noch ergänzen:...
- Wenn ich dich richtig verstanden habe...
- Ich stelle fest, dass...
- Ich habe die Erfahrung gemacht, dass...
- Ich finde es gut/schlecht, dass... / Mir gefällt es (nicht), wenn...

13 Feedback geben

Ziel

Die S erfahren und trainieren konstruktive Weisen des Umgangs mit Feedback. Sie lernen, Feedbacks präzise, zielgerichtet und wohlwollend zu formulieren und mit den Feedbacks, die sie von anderen bekommen, positiv und kritikfähig umzugehen.

3.–9. Kl.

15–25 Min.



Material:
Die S müssen kurze Texte
(ca. ½ Seite) zur Hand haben,
die sie vorher geschrieben haben
(Varianten siehe unten).

Hinweise:

- Der konstruktive Umgang mit Feedbacks gehört sowohl in Zweier- wie auch in Gruppengesprächen zu den Kernpunkten einer guten Gesprächskultur. Damit die S hierbei nachhaltig unterstützt werden, müssen entsprechende Übungen selbstverständlich mehrfach wiederholt und variiert werden.
- Wichtig ist, mit den Kindern vorgängig Feedbackregeln zu vereinbaren. Zwei elementare Regeln sind die folgenden:
 1. Feedbacks werden in der Ich-Form gegeben (Bsp. «Ich finde, dass...», «Mir gefällt (nicht) ...»)
 2. Meinungen müssen begründet werden (Bsp. «Ich finde deinen Text gut wegen ...», «Mich stört, dass du...», «Weil du ...»).

Ablauf:

- Die S werden in Zweiergruppen eingeteilt. Kind A liest Kind B seinen Text vor.
- Kind B hört aufmerksam zu und achtet dabei auf seine Gedanken und Gefühle.
- Kind B beantwortet für sich stichwortartig die Leitfragen, die sich für ein Feedback eignen. Dies können entweder Kriterien sein, die für den betreffenden Text vereinbart wurden, oder allgemeine Fragen wie «Was gefällt mir bei deiner Arbeit, was nicht so?», «Was würde ich unbedingt so lassen, was würde ich ändern/verbessern?».
- Kind B erteilt Kind A ein Feedback, indem es seine Notizen ausformuliert.
- Die Übung wird mit vertauschten Rollen wiederholt.
- Evtl. Diskussion auf der Meta-Ebene: Was lief gut/weniger gut beim Feedbackgeben; wie erlebte ich selbst die Feedbacks, die ich bekam?

Varianten:

- Statt mit Bezug auf einen Text kann das Feedback auch mit Bezug auf eine Zeichnung, einen Vortrag oder sonst eine eigene Leistung gegeben werden.
- Feedback kann auch in grösseren Gruppen erteilt werden. Dadurch erhöht sich die Anzahl der Rückmeldungen. Zugleich ergibt sich die Möglichkeit, die Rückmeldungen laufend zu kommentieren und damit ihre Qualität zu verbessern.

14

Akustisches Training, fünf Übungen zur Differenzierung von Lauten

Ziel

Indem die S (statt der LP) Funktionen bei der Moderation von Gesprächen übernehmen, erhalten sie zusätzliche Möglichkeiten, ihre Kompetenzen im Sprechen und Zuhören zu trainieren. Zusätzlich werden sie in ihrer Autonomie, ihrer Sozialkompetenz und im Einüben von demokratischem Verhalten gefördert.

4.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Rollenkarten, von der LP
vorbereitet oder im
Unterricht hergestellt.

Ablauf:

- Die LP erklärt, dass die Verteilung klarer Gesprächsrollen zur Qualität einer Diskussion beitragen kann. Anschliessend werden einzelne Rollen besprochen und Karten mit den entsprechenden Aufträgen hergestellt (falls nicht schon von der LP vorbereitet; Muster einer Rollenkarte siehe nächste Seite). Beispiele von Rollen bzw. Funktionen:
 - **Gesprächsleiter/in:**
Achtet darauf, dass die S beim Thema bleiben, hat den Gesamtüberblick und die hauptsächliche Verantwortung (anspruchsvoll).
 - **Schreiber/in:**
Notiert mögliche Gruppenergebnisse (anspruchsvoll).
 - **Rede-Anteil-Manager/in:**
Schaut, dass alle zum Zug kommen bzw. dass nicht einzelne S das Gespräch dominieren (anspruchsvoll).
 - **Regelwächter/in:**
Achtet auf die Einhaltung wichtiger Gesprächsregeln, z. B. «Nur ein Kind spricht» oder «Niemand wird ausgelacht» (mittelschwer).
 - **Zeit-Manager/in:**
Ist für die Einhaltung der vorgegebenen Gesprächszeit verantwortlich (leicht).
- Die Gesprächsrollen werden den S ihren Fähigkeiten entsprechend zugewiesen. Die S erhalten dafür eine Rollenkarte mit ihrer Rolle und dem dazugehörenden Auftrag.
- Die Rollen werden anhand eines kurzen, einfachen Gesprächs erprobt.
- Das Gespräch wird reflektiert anhand der Fragen: Was ist gut gelungen? Was müssen wir noch verbessern?

Bemerkungen:

- Die Rollen müssen der Gruppe und dem Gesprächsanlass angepasst werden. Jede Rolle sollte einen echten Nutzen für das Gruppengespräch bringen. Es ist beispielsweise überflüssig, einen Lautstärke-Manager einzusetzen, wenn die Gruppe mit der Lautstärke keine Probleme hat.
- Alle Rollen sind wichtig, aber sie sind unterschiedlich anspruchsvoll. Dadurch erhalten alle S die Möglichkeit, einen aktiven Beitrag zu leisten.

Beispiel der Rollenkarte für den/die Gesprächsleiter/in:

Gesprächsleiter/in	
1.	Du eröffnest das Gespräch. <i>«Das Ziel unseres heutigen Gesprächs ist...»</i>
2.	Du stellst dann eine Frage oder bittest um Meinungen. <i>«Was brauchen wir, um dieses Ziel zu erreichen?»</i>
3.	Du achtest darauf, dass die Gesprächsteilnehmer/innen beim Thema bleiben. <i>«Das passt jetzt nicht zum Thema.»</i>
4.	Du fragst nach, wenn etwas nicht verständlich ist. <i>«Was meinst du mit....?»</i>
5.	Du beendest das Gespräch! <i>«Heute haben wir abgemacht, dass...»</i>
6.	Du stellst eine abschliessende Frage zum Gespräch: <i>«Was findet ihr, ist gut gelaufen? Was können wir nächstes Mal besser machen?»</i>

15 Die Gesprächsleitung übernehmen

Ziel

Die Übung stellt eine vereinfachte Form von Nr. 14 dar und verfolgt analoge Ziele im Bereich der Gesprächserziehung, des demokratischen Verhaltens und des freien Sprechens. Mit der Beschränkung auf nur eine Rolle (Gesprächsleiter/in) eignet sie sich gut für jüngere S (ab 2. Klasse) und für kürzere Gesprächsrunden.

2.–4. Kl.

15–30 Min.



Ablauf:

- Voraussetzung ist, dass entweder ein Gesprächsthema ansteht (sei es von der LP oder den S her) oder dass die LP eine Liste mit möglichen altersgerechten Diskussionsthemen bereit hat, aus der sich die S eines auswählen können.
- Die LP erklärt, dass sie die Leitung des Gesprächs den S übergeben möchte. Wer will das einmal versuchen? Worauf muss man bei der Gesprächsleitung wohl achten? (Kernpunkte: Vorbereiten anregender Fragen und Impulse; Beachten des Zeitrahmens; Einhalten der bisher eingeführten Gesprächsregeln.)
- Das Kind, das die Gesprächsleitung übernimmt, kann sich kurz vorbereiten (5 Min.) und notiert sich ein paar anregende Fragen und Impulse zum Gespräch. Die LP muss es dabei unbedingt beraten.
- Das Kind beginnt das Gespräch, indem es das Thema und die Ziele an der Wandtafel festhält und seine Notizen bereitlegt.
- Anhand der Notizen wird das Gespräch vom leitenden Kind geführt.
- Abschliessend werden der Gesprächsverlauf und die Erfahrungen mit der Leitung kurz reflektiert.

Varianten:

- Die Gesprächsleitung durch S kann auch zu zweit übernommen werden.
- Es sollen möglichst alle S die Möglichkeit bekommen, einmal die Gesprächsleitung zu übernehmen. Hierfür sind natürlich mehrere Gespräche nötig. Denkbar ist auch, nach jeweils 5-10 Minuten die Rolle weiterzugeben
- Die Gesprächsleitung durch S kann auch bei Formen wie Klassenrat etc. geübt und eingesetzt werden.

16

Planungsgespräch

Ziel

Im Planungsgespräch trainieren die S ihre argumentativen Fähigkeiten in der Erstsprache und ihr Hörverstehen. Zugleich vertiefen sie ihre Selbstständigkeit und Sozialkompetenz, indem sie in demokratischer Weise Vereinbarungen und klare Regelungen von Zuständigkeiten, Terminen etc. in Zusammenhang mit einem Projekt besprechen.

4.-6. Kl.

30-45 Min.



Hinweis:

Voraussetzung für die Übung ist, dass die S (oder zumindest eine Gruppe derselben) Zeit und ein Thema für ein Projekt haben. Dabei kann es sich um kleinere Vorhaben handeln (z. B. Herstellung von Plakaten zu verschiedenen Aspekten des Herkunftslandes in 3-er- oder 4-er-Gruppen), um mittlere Projekte (z. B. Vorbereitung einer Präsentation zu einem geschichtlichen oder geografischen Thema oder Vorbereitung eines Gedichtvortrags) oder um grosse Projekte (Konzeption eines Buchs oder einer CD mit Texten in der Herkunftssprache; Vorbereitung eines Fests oder eines Elternabends mit Theater, Apéritif etc.). Wichtig ist, dass der zeitliche und inhaltliche Rahmen festgelegt ist, so dass die S möglichst selbstständig arbeiten können.

Ablauf:

- Die S legen das Ziel des Projektes fest: «Was wollen wir gemeinsam erreichen?»
- Die S sammeln Ideen: «Wie können wir unsere Ziele optimal umsetzen?»
- Die Ideen werden in der Gruppe oder Gesamtklasse diskutiert. Leitfragen: «Welche Ideen und Ziele können wir umsetzen? Wer kann was beisteuern?»
- Abschliessend wird ein schriftlicher Plan erstellt: «Wer macht was, wie, wann, mit wem?»

Bemerkungen:

- Das Planungsgespräch wird das erste Mal von der LP geleitet. Danach können die Gesprächsleitung und weitere Rollen (z. B. Protokollant/in) von S übernommen werden (vgl. hierzu oben Nr. 14). Die LP beobachtet und greift nur noch im Notfall ein.
- Wenn der Ablauf, die Schlüsselbegriffe (in der Erstsprache!) und evtl. weitere organisatorisch wichtige Punkte auf einem Blatt festgehalten sind, hilft dies den S, sich im Gespräch und nachher bei der Arbeit zu orientieren.

17

Erzählkreis

Ziel

Der Erzählkreis ist eine einfache, ritualisierte Form der schulischen Kommunikation: Jeweils z. B. zu Beginn des Unterrichts sitzen die S im Kreis zusammen und erzählen einander, was sie seit dem letzten Treffen erlebt haben. Dabei üben sie sich im freien Sprechen, in der Fähigkeit des chronologischen Erzählens eines Ereignisses und natürlich auch im Zuhören.

KiGa–9. Kl.

15 Min.

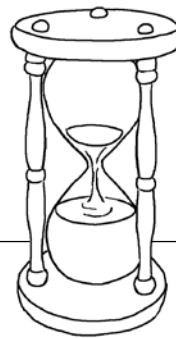


Ablauf:

- Die LP ruft die S (oder nur die einer bestimmten Stufe) zu Beginn des Unterrichts in den Kreis. Die S kennen die ritualisierte Form des Erzählkreises und wissen, dass sie nun während 15 Minuten z. B. von ihren Erlebnissen während der letzten Woche berichten dürfen. Auch die LP berichtet, was sie erlebt hat und was sie beschäftigt.
- Gesprächsregeln (siehe Nr. 9), die schon eingeführt sind, werden natürlich beachtet. Die Gesprächsleitung kann gut von einem S übernommen werden, wenn dies vorgängig geübt wurde (siehe Nr. 14 und 15).
- Zur Schulung des Zuhörens hat sich folgende Regelung bewährt: Die S dürfen dem Kind, welches erzählt hat, zwei Fragen stellen. Danach erzählt das nächste Kind von seinen Erlebnissen.

Varianten:

- Der Erzählkreis kann natürlich statt am Anfang auch zum Abschluss einer Unterrichtseinheit durchgeführt werden.
- Im Falle eines aktuellen Ereignisses, das die S beschäftigt, kann der Erzählkreis auch für eine entsprechende Diskussion genutzt und bei Bedarf zeitlich verlängert werden.



Bemerkungen

- Jedes Kind entscheidet selbst, ob es am Gespräch teilnehmen möchte oder nicht. Allerdings sollte die LP darauf achten, dass sich möglichst alle S einbringen.
- Kinder erzählen meist gerne und ausführlich. Die LP oder das gesprächsleitende Kind muss darauf achten, dass niemand allzu lange spricht, so dass alle S zu Wort kommen. Möglich ist eine zeitliche Einschränkung durch Sanduhren. Ist der Sand durch die Sanduhr (2 oder 3 Min.) gelaufen, bedeutet dies, dass die Sprechzeit des Kindes zu Ende ist.

18

Gemeinsam diskutieren und argumentieren

Ziel

Die Übung dient dem Auf- und Ausbau des argumentativen Repertoires und der entsprechenden Strategien. Die S müssen zu einem bestimmten Thema eine Meinung vertreten, nach passenden Argumenten suchen und sich überlegen, wie sie auf andere, vielleicht entgegengesetzte Positionen und Argumente reagieren wollen.

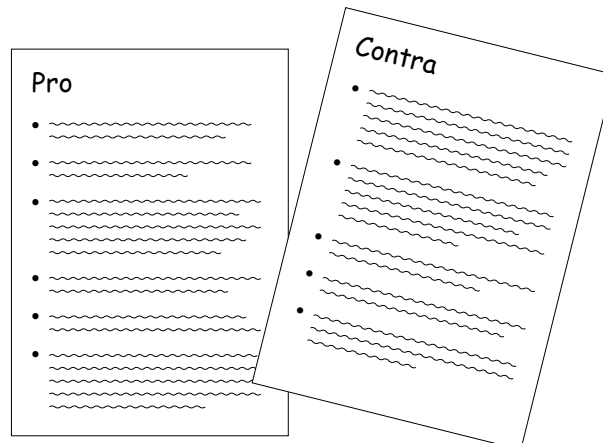
4.–9. Kl.

20–40 Min.



Ablauf:

- Den Ausgangspunkt bildet eine Aussage, Frage, These oder Behauptung, die ein gewisses Diskussionspotenzial haben muss. Diese kann entweder aus der Erfahrungswelt der S stammen («Warum haben Jungen mehr Freiheiten als Mädchen?», «Warum sind manche Eltern gegen Haustiere?»), mit einem aktuellen politischen Thema zu tun haben («Was meint ihr zur Forderung, die Zahl der Ausländer zu begrenzen?») oder Bezug zum Herkunftsland haben («Wo würdet ihr in 20 Jahren lieber leben: hier oder im Land eurer Eltern. Warum?»). Das Thema der Diskussion kann von der LP oder – noch besser – von den S vorgeschlagen werden.
- Je nach Thema wird die Diskussion in Zweier- oder Dreiergruppen vorbereitet oder wird von Anfang an eine Pro-/Contra-Debatte geplant, bei der sich die S in zwei Gruppen auf ihre Argumentation vorbereiten. Wichtig ist, dass alle S ihre Argumente überlegen und wenn möglich stichwortartig festhalten.



- Denkbar ist, eine Zwischenrunde einzuschalten, bei der Redemittel und Satzbausteine in der Erstsprache zusammengetragen (und nachher ausprobiert!) werden. Vgl. hierzu Kap. 1c in der Einleitung und die Nummern 10 und 12.
- Für die eigentliche Diskussion oder Debatte gelten natürlich die vorher vereinbarten Gesprächsregeln (siehe Nr. 9), wobei insbesondere ein faires und demokratisches Verhalten gefordert ist.
- Die Diskussionsleitung und evtl. weitere Rollen können von S übernommen werden, vgl. hierzu die Nummern 14 und 15. Gerade bei kontroversen Pro-/Contra-Diskussionen bewährt es sich, verschiedene Leitungsrollen zu definieren.
- Zu den hier besonders wichtigen Aufgaben der Diskussionsleitung zählt es, auf ausgewogene Redezeiten und -anteile für die verschiedenen Parteien und Positionen zu achten.
- Nach der Diskussion soll eine kurze Reflexions- und Auswertungsrunde stattfinden: Was lief gut; was müssen wir in einer nächsten Runde noch besser beachten?

19

Lerngespräche führen

Ziel

Zu den besonders intensiven dialogischen Gesprächsformen zählen die Lerngespräche zwischen LP und einzelnen S. Die S erfahren hier, wie sie ihre Erstsprache auch in einem anspruchsvollen, reflexiven Kontext verwenden können. Sie lernen, sich selbst einzuschätzen und reflektieren ihr Lernen, ihre Fortschritte und Punkte, die sie noch verbessern können.

1.–9. Kl.

5–25 Min.



Hinweise:

- Den Rahmen für Lerngespräche im HSU bilden vor allem zwei Typen von Situationen:
 1. Kleinere Lerngespräche, in denen es mehr um das kurze Feedback zu einer Arbeit geht. Dieser Typus kann während des Unterrichts durchgeführt werden, z. B. parallel zur stillen Arbeit der anderen S.
 2. Ausführlichere Lerngespräche, bei denen es um eine grundsätzlichere Standortbestimmung geht. Sie brauchen mehr Zeit und sollen vor oder nach dem Unterricht durchgeführt werden.
- Lerngespräche sollen mit jedem S mindestens einmal pro Semester durchgeführt werden. In der Praxis geschieht dies oft in Zusammenhang mit dem Zeugnis. Ebenso wertvoll sind aber Lerngespräche mit Bezug auf eine konkrete Aufgabe (Vortrag etc.).
- Sinnvoll ist, wenn sich LP und S auf das Gespräch vorbereiten. Hierzu sollen die S konkrete Fragen oder Aufträge erhalten.
- In Ausnahmefällen kann ein Lerngespräch auch mit zwei S gleichzeitig geführt werden.
- Gute Informationen, Anregungen und Beispiele (auf Deutsch) finden sich im Internet unter dem Suchbegriff «Schulentwicklung nrw - Lerngespräche führen».

Ablauf (Beispiel):

- Ausgangspunkt kann die Aufforderung der LP sein, ein Lerngespräch zu einer bestimmten Arbeit oder allgemein zu den Fortschritten und Förderbedürfnissen eines S zu führen. Ausgangspunkt kann aber auch das Anliegen eines Kindes sein, mit der LP über eine bestimmte Aufgabe, über seine Probleme, Fortschritte etc. zu sprechen.
- Vor grundsätzlicheren Gesprächen soll ein passender und ausreichender Zeitrahmen bestimmt werden und sollen sich die Gesprächspartner/innen vorbereiten.
- Das Lerngespräch hört mit einer Zusammenfassung auf. Möglichkeiten: Es wird ein kurzes Protokoll mit Abmachungen verfasst oder es werden konkrete Ziele für die nächsten Wochen oder 3–4 Monate vereinbart und festgehalten.

Beispiele von Fragen zur Vorbereitung des Lerngesprächs zu einer bestimmten Arbeit:

- Berichte bitte: Was ist mir bei dieser Arbeit gut gelungen?
- Was war schwierig für mich?
- Wo muss ich mich verbessern?
- Was kann und will ich das nächste Mal anders machen?

Ziel

«Philosophieren mit Kindern» ist ein an vielen westeuropäischen Schulen beliebtes und für die Sprach- und Denkentwicklung wertvolles Verfahren. Die Kinder gehen dabei Fragen nach, die sie interessieren und die meist nicht definitiv beantwortet werden können. Sprachlich trainieren sie ihre mündliche Ausdruckskompetenz und das Aufnehmen und Reflektieren von Informationen.

1.–9. Kl.

15–30 Min.



Literaturhinweis:
Vgl. diverse Links im Internet
zum Stichwort «Philosophieren
mit Kindern».

Hinweise:

- Die Themen können von der LP angeregt werden, wenn möglich sollen sie aber aus dem Kreis der S stammen. Sinnvoll ist, hierfür vorgängig eine Ideensammlung zu machen (Impuls: «Überlegt und notiert Themen oder Fragen, die ihr schon lange gerne einmal diskutieren möchtet oder wo ihr mehr erfahren möchtet. Es können auch ganz schwierige Fragen sein!»). Aus dem Fundus dieser Fragen werden dann mit der Klasse einige ausgewählt, die verteilt über die nächsten Monate diskutiert werden.
- Themen, die sich zum Philosophieren eignen, finden sich da, wo auch Erwachsene keine raschen Antworten bereit haben. Beispiele: «Woher komme ich?», «Was ist ein guter Freund?», «Wer hat die Sprache erfunden?», «Was geschieht nach dem Tod?», «Warum gibt es Rassismus?», «Was heisst eigentlich «Ausländer/in»?»?
- Den Einstieg kann auch ein Bild, eine Geschichte, ein Buch oder ein Gegenstand bilden.

Ablauf:

- Als Sitzordnung empfiehlt sich der Kreis.
- Das philosophische Gespräch kann mit der ganzen Klasse oder nur mit einer oder zwei Stufengruppen geführt werden, falls die anderen S wirklich still für sich arbeiten.
- Die Gesprächsleitung kann bei der LP liegen, sie kann aber auch von geübten S übernommen werden (desgleichen evtl. weitere Rollen, vgl. Nr. 14). Wichtig ist jedenfalls, dass sich die LP bewusst zurückhält und die S nicht einschränkt.
- Sinnvoll kann sein, vor dem Gespräch nochmals an die wichtigsten Gesprächsregeln zu erinnern (siehe Nr. 9). Dazu zählt hier insbesondere die Regel, niemanden auszulachen und jeden Beitrag ernst zu nehmen sowie die Regel, dass es beim Philosophieren weder richtige noch falsche Antworten gibt. Dies muss zu Beginn nochmals allen Gesprächsteilnehmer/innen bewusst gemacht werden.
- Beim Philosophieren steht nicht der korrekte Sprachgebrauch, sondern die freie Äusserung im Zentrum. Korrekturen und Interventionen sind möglichst zu vermeiden.

21

Eine Umfrage oder ein Interview vorbereiten

Ziel

Umfragen und Interviews sind Formen der Informationsbeschaffung, die auch im HSU von hohem Wert sind. Sie führen zu authentischen Aussagen und «Daten», deren Qualität allerdings stark von der Art der Befragung abhängt. Es lohnt sich also unbedingt, die Fragen gut zu überlegen. Zugleich lernen die S hierbei, ihre Erstsprache in einem neuen Kontext differenziert und reflektiert zu verwenden.

3.–9. Kl.

30–90 Min.



Material:
Evtl. Beispiel einer Umfrage/
eines Interviews.

Hinweis:

- Als Umfrage bezeichnen wir hier Befragungen, bei denen zu eher eng formulierten Fragen die Antworten von z. B. 20 Personen erfasst und ausgezählt werden (z. B. zum Thema Fernsehkonsum oder Ferienorte). Im Interview werden dagegen offenere Fragen gestellt, die zu längeren Antworten und Berichten führen. Interviews macht man, auch wegen der aufwändigeren Auswertung, meist nur mit einer oder wenigen Personen.
- Der Inhalt des Interviews oder der Umfrage muss gegeben sein. In der Regel ergibt er sich aus einer Thematik, die im Unterricht auch sonst gerade im Zentrum steht und zu welcher Menschen aus der eigenen Kultur als Expert/innen befragt werden sollen. Beispiele: Interviews mit unseren Eltern und Grosseltern zum Thema «Freizeit früher und heute» oder «Kindheit früher und heute». – Telefoninterviews mit Freund/innen und Verwandten zum Thema «Freizeitgestaltung hier und im Herkunftsland». – Interviews mit verschiedenen Leuten zum Thema «Rechte und Rollen von Mädchen und Jungen».
- Neue, unbedingt zu nutzende Möglichkeiten für Interviews und Umfragen ergeben sich durch das Telefon oder Skype; für schriftliche Befragungen auch durch E-Mail, SMS, Facebook etc. Mit diesen Medien können problemlos auch Leute im Herkunftsland befragt werden, was unbedingt genutzt werden soll.

Ablauf:

- Vor der Durchführung eigener Interviews und Umfragen muss eine Einführung ins Thema und in die «Methodik» erfolgen. Hierbei kann die LP im HSU ziemlich sicher an Erfahrungen aus dem Regelunterricht anknüpfen (dies ist durch Nachfragen bei den S oder den LP des Regelunterrichts zu klären).
- Möglicher Einstieg: Die LP spielt ein praktisches Beispiel vor, indem sie eine/n S zu einem Alltagsthema befragt und dabei evtl. bewusst gute und weniger geeignete Fragen stellt. Dies kann auch schon mit einem Aufnahmegerät, z. B. einem Handy, geschehen, so kann man die Fragen und Antworten nachher nochmals hören.
- Nun wird diese Erfahrung reflektiert und zum Anlass genommen, Kriterien für eine gute Umfrage oder ein gutes Interview zu finden. Diese Kriterien sollen die S bei ihren eigenen Umfragen oder Interviews beachten.
- Als Schritte bei der Konzeption einer Umfrage werden die folgenden erarbeitet (zum Interview siehe nächste Seite):

Schritte bei der Konzeption einer Umfrage

- ▶ Ziele der Umfrage festlegen (was wollen wir erfahren?).
- ▶ Passende Fragen finden. Dabei sind zwei Typen von Fragen zu unterscheiden:
 - *Entscheidungsfragen*: Hier sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben (und dadurch einfacher zu dokumentieren und auszuwerten). Beispiel: «Sprechen Sie lieber Deutsch oder Englisch?». Dieser Typus ist charakteristisch für Umfragen.
 - *Offene Fragen*: Hier sind mehrere und längere Antworten möglich. Das führt zu einem breiteren und spannenderen Spektrum an Informationen, ist aber für die Auswertung anspruchsvoller. Beispiel: «Was sollten wir Ihrer Ansicht nach in der Schule lernen?». Dieser Typus findet sich eher bei Interviews.



- ▶ Jetzt schon überlegen, wie die Antworten ausgewertet werden sollen (Auszählen, Zusammenfassen, Kommentieren etc.). Hier muss die LP unbedingt beraten.
- ▶ Auch die Art der Schlusspräsentation jetzt schon überlegen und klar regeln.
- ▶ Festlegen, wie und wo die Fragen und Antworten erfasst werden (Aufnahme mit Tonband oder Handy; schriftliches Zusammenfassen). Wird die Umfrage zu zweit durchgeführt, kann S 1 die Fragen stellen und S 2 erfasst bzw. dokumentiert sie.
- ▶ Passenden Ort für die Umfrage überlegen (keine Ablenkung, kein Lärm).
- ▶ Geeignete Personen suchen, sie über Ziel und Kontext der Umfrage informieren und um ihre Teilnahme bitten.
- ▶ Probelauf mit 2–3 Personen durchführen und Fragen eventuell anpassen.
- ▶ Die Umfrage mit weiteren Personen durchführen; sich jeweils bedanken.
- ▶ Umfrage schriftlich auswerten: Wie viele Personen haben was geantwortet? Was haben wir erfahren (Antworten zu den einzelnen Fragen zusammenfassen)? Was haben wir Neues gelernt und erfahren? Was war spannend oder peinlich?
- ▶ Präsentation der Ergebnisse gemäss vorher besprochenen Vorgaben (z. B. 10 Min. als Kurzvortrag oder mit einem Plakat).

Ergänzende Punkte zum Interview (anspruchsvoller als Umfrage):

- Hier sollten die Fragen offen und weit formuliert werden, so dass sie den Interviewpartner zum Erzählen bringen. Damit das Interviewgespräch in Gang kommt, werden keine Fragen gestellt, die mit nur einem Wort beantwortet werden können. Vielmehr eignet es sich, Fragen nach dem Wie, Was, Warum, Wo, und Wann zu stellen und nachzufragen, wenn etwas spannend klingt.
- Die Antworten werden während des Interview stichwortartig notiert oder aufgenommen. Bei längeren Interviews ist eine wortwörtliche Verschriftlichung zu aufwändig. Anstatt der Verschriftlichung können bei der Schlusspräsentation auch gut ausgewählte Ausschnitte der Tonaufnahmen vorgestellt werden.

**Teil III:
Erzählen und Spielen von
Erlebnissen und Geschichten**

Ziel

Die S lernen Strategien und konkrete Tipps kennen, mit denen sie ihr mündliches Erzählen vorbereiten und verbessern können. Die Übung (die natürlich mehrfach wiederholt werden muss) fördert ihre Ausdruckskompetenz in der Erstsprache und trägt zum Ausbau ihres lexikalischen und syntaktischen Repertoires bei.

2.–6. Kl.

20–45 Min.

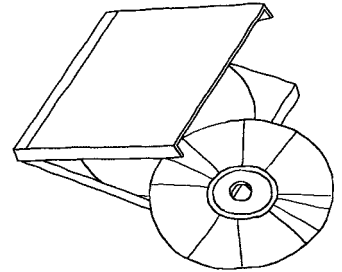


Ablauf:

- Die LP erzählt den S eine kurze Geschichte. Sie achtet dabei darauf, dass sie die Erzähltipps (siehe Seite nebenan) gut umsetzt und betont. (Variante: Die LP erzählt die Geschichte zuerst langweilig und monoton, anschliessend lebendig und anschaulich).
- Die S hören aufmerksam zu. Im anschliessenden Gespräch wird diskutiert, wie man etwas erzählen muss, damit es für die Zuhörenden anschaulich und interessant klingt. Dabei sollen die einzelnen Punkte gerade auch praktisch ausprobiert werden.
- Gemeinsam werden die Punkte in Form einer Liste «Tipps für anschauliches Erzählen» zusammengestellt und schriftlich festgehalten (Beispiele siehe Seite nebenan).
- Zur praktischen Anwendung (evtl. in einer späteren Lektion) überlegt sich jedes Kind eine Episode oder Geschichte, die es unter Beachtung der Tipps vortragen möchte (Variante: Zweiergruppen; dies erlaubt Dialogisierungen). Vgl. hierzu auch die Nrn. 23 (Alltagserzählungen), 24 (Persönliches Erzählen) und 25 (Gestaltendes Erzählen).
- Sinnvoll ist, als kurze schriftliche Vorbereitung Stichworte zum roten Faden der Erzählung zu notieren. Wer will, kann auch die ganze Geschichte aufschreiben und diesen Text als Grundlage fürs nachfolgende Üben nehmen.
- Mit Hilfe der LP werden sprachliche Fragen und Probleme geklärt. Vielleicht hilft die LP auch mit guten Beispielen für abwechslungsreiche Satzanfänge etc.
- Nun beginnen die S das Erzählen zu üben. Dafür wählen sie je zwei oder drei Tipps aus, auf die sie ganz besonders achten möchten.
- Hat jedes Kind die Erzählung zwei-, dreimal für sich geübt, sucht es sich einen Partner und trägt diesem die Geschichte vor. Das Feedback hilft, den Vortrag weiter zu verbessern.
- Der endgültige Vortrag findet entweder vor der ganzen Klasse oder innerhalb der Stufengruppe statt. Die anderen S hören aufmerksam zu und geben anschliessend ein kriterienorientiertes Feedback, das sich auf die Einhaltung der Erzähl-Tipps bezieht.
- In die Besprechung sollen unbedingt auch sprachliche Aspekte einfließen: Was war schwierig in der Erstsprache; was (und wie) müssten wir noch dazulernen?

Hinweise:

- Die Übung ist für gehemmtere S und für solche mit schwachen Kompetenzen in der Erstsprache möglicherweise sehr anspruchsvoll. In solchen Fällen müssen die Lehrperson oder ein sprachstarkes älteres Kind unbedingt Unterstützung bieten. Übungen der genannten Art sind allerdings gerade für schwächere S ausgesprochen lehr- und hilfreich; Misserfolgs-erlebnisse müssen also mit allen Mitteln vermieden werden.
- Zusätzliche Motivation zum guten Erzählen kann dadurch entstehen, dass man mit der Klasse oder Stufengruppe abmacht, die Erzählungen aufzunehmen und sie als CD oder MP3-Dateien zur Verfügung zu stellen. Wenn man zudem ein gemeinsames Thema der Erzählungen wählt (z.B. Ferienabenteuer aus dem Herkunftsland), entsteht dadurch eine thematisch kohärente, attraktive Audio-Sammlung.
- Vgl. auch die Nr. 10 («Sich auf ein Gespräch vorbereiten»), wo ähnliche Ziele mit Bezug auf dialogische Kommunikationssituationen angesteuert werden, wie auch die Nrn. 25 (gestaltendes Erzählen), 29 (das Vorlesen üben) und 30 (das Vortragen vorbereiten).



Erzähl-Tipps

- Sprich laut und deutlich, so dass dich alle verstehen!
- Setze deine Stimme bewusst ein:
laut und leise, drohend, freundlich, traurig, fröhlich...
- Setze auch deine Mimik und Gestik ein:
Mach ein böses, müdes, fröhliches Gesicht; bewege deinen Körper
passend zur Handlung.
- Nimm immer wieder Augenkontakt mit deinem Publikum auf;
stelle dem Publikum auch manchmal eine Frage.
- Beschreibe die Personen und Tiere, die in deiner Erzählung vor-
kommen, genau und anschaulich. Wie sehen sie aus, was für einen
Eindruck machen sie?
- Beschreibe auch die Orte, die in deiner Erzählung vorkommen,
genau und anschaulich. Was gibt es hier zu sehen, zu hören und zu
riechen, wie ist die Stimmung?

Ziel

Bei Alltagserzählungen geht es meist um Nacherzählungen von Erlebnissen oder Erfahrungen aus dem eigenen Alltag. Diese einfache und niederschwellige Art des Erzählens stellt keine hohen Ansprüche an die Phantasie, doch trägt auch sie zur Entwicklung der mündlichen Kompetenzen, des Textaufbaus und des Zuhörens bei.

KiGa–9. Kl.

10–30 Min.



Ablauf (Auswahl von Möglichkeiten):

- Falls als Rahmen nicht der «ritualisierte» Erzählkreis (siehe Nr. 17) gewählt wird, kann der Einstieg in die Alltagserzählungen auch durch einen Input der LP erfolgen. So kann die LP z. B. ein Bild zeigen oder selbst mit einer Episode beginnen; im Anschluss daran sprechen dann die S. Damit die S einander aufmerksam zuhören und sich die Beiträge nicht einfach unverbunden folgen, sollen sich die S gegenseitig Fragen stellen und aufeinander Bezug nehmen (vgl. hierzu Nr. 12).
- Variante: Die LP oder ein Kind bringt ein Objekt mit und erzählt etwas dazu. Dabei kann es sich z. B. um einen Lieblingsgegenstand, um etwas aus dem Herkunftsland oder um einen Alltagsgegenstand handeln, den man täglich benutzt. Am besten wird vorgängig ein entsprechender Auftrag erteilt («Bringt nächste Woche ... mit!»).
- Als Einstieg kann auch ein Kind von einem wichtigen Erlebnis berichten und so die anderen S dazu anregen, von ähnlichen Erfahrungen zu berichten.
- Auch ein bevorstehendes schulisches Ereignis oder ein religiöses oder sonstiges Fest kann als Einstieg in Alltagserzählungen genutzt werden.

Bemerkungen:

- Alltagserzählungen sind eine einfache, informelle Form. Trotzdem kann und soll auch hier auf eine ansprechende Art des Vortrags geachtet werden (vgl. die Erzähltipps in Nr. 22).
- Gespräche dieser Art müssen nicht immer im Plenum stattfinden. Geeignet, um Kinder von ihrem Alltag erzählen zu lassen, sind auch die Auffangzeit vor Schulbeginn oder kleine Pausen.

24

Persönliches Erzählen

Ziel

Beim persönlichen Erzählen im schulisch moderierten Kontext lernen die S ihre Erstsprache auch zur Darstellung ihrer Erfahrungen und zum Ausdruck ihrer Gefühle zu verwenden. Zugleich vertiefen sie kommunikativ relevante Kompetenzen wie genaues Zuhören, Nachfragen, gegenseitige Bezugnahme. Und nicht zuletzt werden beim persönlichen Erzählen wichtige soziale Aspekte wie Empathie und gegenseitiges Verständnis gefördert.

2.–9. Kl.

10–30 Min.



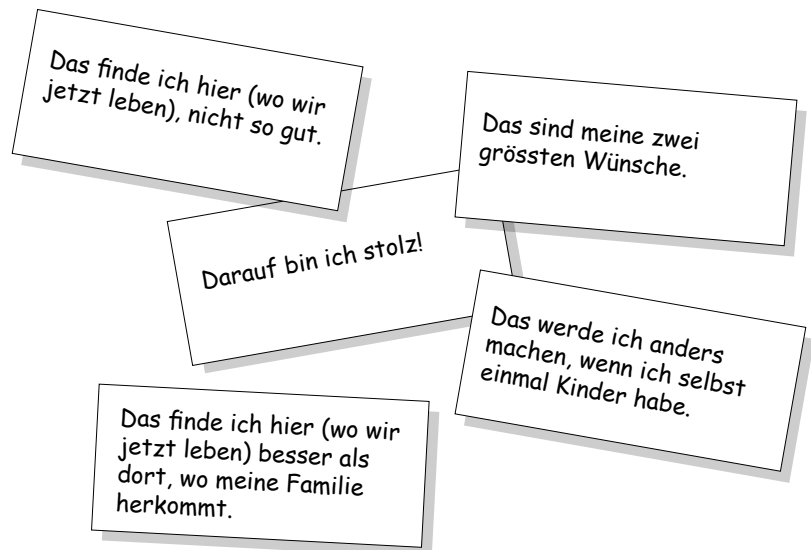
Material:
Evtl. Gesprächskarten
(siehe Beispiele nebenan)

Hinweise:

- Auf das ungesteuerte spontane Erzählen persönlicher Erlebnisse, Erfahrungen etc. gehen wir hier nicht ein, da dieses sowieso seinen Platz in der Schule haben soll. Dies kann in geplanten Situationen wie z. B. im Erzählkreis (siehe Nr. 17) der Fall sein oder auch ganz ungeplant, wenn ein Problem, eine wichtige Erfahrung oder ein freudiges Ereignis thematisiert werden wollen.
- Selbstverständlich soll kein Kind zur Preisgabe persönlicher Gefühle, Erlebnisse oder Erfahrungen gezwungen werden. Zum Wesen des persönlichen Erzählens gehört die Freiwilligkeit als wichtiges Charakteristikum. Wenn ein Kind allerdings über längere Zeit immer schweigt, sollte sich die LP Gedanken über die Ursachen und über eine Verbesserung der Situation machen.

Ablauf:

- Als Einstiegsimpuls in Gesprächssituationen, bei denen es um persönliche Gedanken, Erfahrungen und Gefühle gehen soll, kann die LP eine Gesprächskarte abgeben oder eine Frage an die Wandtafel schreiben, die dann diskutiert wird. Beispiele für solche Impulse:



- Ebenso gut kann aber ein Vorschlag der S als Einstiegsimpuls dienen.
- Auch Bilder oder Fotografien können gute Impulse für persönliche Gespräche bilden.
- Eine gute Idee ist, in einem Umschlag (evtl. anonym) Anregungen für die persönlichen Gesprächsrunden zu sammeln.



- Vor der eigentlichen Diskussion sollen die S ein paar Minuten Zeit haben, um sich ihre Gedanken und Überlegungen wie auch eventuelle sprachliche Probleme zu notieren. Vgl. hierzu auch Nr. 10 (Sich auf ein Gespräch vorbereiten).
- Vielleicht ist vor dem Gespräch eine kurze Runde nötig, bei der
 1. sprachliche Fragen geklärt werden (Begriffe in der Erstsprache),
 2. könnte die LP einige Satzbausteine oder Redemittel vorschlagen, die hier besonders nützlich sind (Wendungen wie «Meiner Ansicht nach ...», «Ich finde eher, dass ...») und
 3. soll nochmals an wichtige Gesprächsregeln erinnert werden, z.B. «Ich höre aufmerksam zu», «Niemand wird aufgrund seiner Meinung ausgelacht», «Ich unterbreche niemanden» etc. (vgl. Nr. 9).
- Die Diskussion der Frage kann zuerst in Zweiergruppen oder gleich in der grösseren Gruppe (Stufengruppe oder Ganzklasse) erfolgen.

25 Gestaltendes Erzählen

Ziel

Umfragen und Interviews sind Formen der Informationsbeschaffung, die auch im HSU von hohem Wert sind. Sie führen zu authentischen Aussagen und «Daten», deren Qualität allerdings stark von der Art der Befragung abhängt. Es lohnt sich also unbedingt, die Fragen gut zu überlegen. Zugleich lernen die S hierbei, ihre Erstsprache in einem neuen Kontext differenziert und reflektiert zu verwenden.

3.–9. Kl.

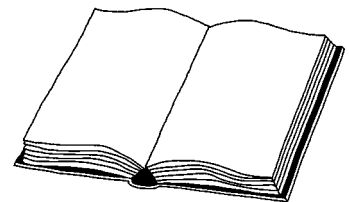
20–40 Min.



Material:
Evtl. Texte zur Auswahl für die S
(Märchen, Fabeln, Erzählungen...).

Ablauf:

- Möglicher Einstieg: Die LP erzählt eine Geschichte, z. B. ein Märchen, eine Sage oder eine (nicht allzu lange) Erzählung aus der eigenen Kultur und Literatur. Die LP bemüht sich um einen möglichst anschaulichen, lebendigen Vortrag und beachtet die Erzähl-Tipps aus Nr. 22.
- Sodann teilt die LP den S mit, dass diese nun selbst – einzeln oder in Kleingruppen – eine Geschichte der gleichen Art vorzutragen üben sollen. Sie stellt entsprechende Texte zur Verfügung (kürzere für die schwächeren S, längere für die besseren).
- Es werden nochmals die wichtigen Kriterien für lebendiges, anschauliches Erzählen zusammengetragen (vgl. die Tipps in Nr. 22); auf diese sollen die S achten.
- Die S üben ihre Geschichte vorzutragen (zum Verfahren vgl. bei Nr. 22).
- Im Plenum werden die einzelnen Geschichten vorgetragen.
- Abschliessend findet eine kriterienorientierte Besprechung statt, vgl. Nr. 22.



Varianten:

- Die LP zeigt als Einstiegsimpuls ein Bild oder einen Gegenstand. Nun erfindet die ganze Klasse eine Geschichte dazu, indem ein Kind beginnt, die Geschichte zu erzählen, das nächste die Geschichte weitererzählt

und so weiter. Die Geschichte endet, wenn alle Kinder ihren Teil beigetragen haben. Die Erzählungen sollen von Stimmführung, Gestik und Mimik her möglichst expressiv gestaltet werden. Diese Variante eignet sich v. a. für Kleingruppen.

- Die LP teilt Kärtchen mit Wörtern zu einem Themenbereich aus. Sie erzählt den Anfang einer Geschichte, indem sie einen Satz bildet, in welchem das Wort vorkommt, das auf ihrer Wortkarte steht. Ein Kind fährt fort, indem es einen Satz bildet, in welchem das Wort seiner Wortschatzkarte vorkommt; etc.
- Zusätzliche Motivation entsteht, wenn die Erzähltexte aufgenommen und z. B. auf einer CD oder als MP3-Dateien zugänglich gemacht werden.

26 Quasireales Spielen, soziales Rollenspiel

Ziel

Im Gegensatz zu den einfachen Rollenspielen in Nr. 8 geht es beim folgenden Typus um stärker gestaltete Darstellungen mit detaillierteren Vorgaben. Geschult werden dabei die Fähigkeiten zu argumentieren, der bewusste und gestaltete Einsatz von Sprache und nonverbalen Mitteln (Gestik, Mimik) und die Fähigkeit, sich selbst überzeugend darzustellen. Je nach Thema tragen die Szenen auch zum Ausbau von Redestrategien und themenspezifischem Wortschatz bei.

3.–9. Kl.

30–45 Min.



Material:
Evtl. wenige Requisiten.

Ablauf:

- Die LP schildert eine Situation, die ein gewisses Konflikt-, Diskussions- oder Spannungspotenzial hat. Beispiele:
 - a) In der Schule, zwei S haben Streit, weil der eine dem anderen unabsichtlich einen Bleistift zerbrochen hat.
 - b) in der Freizeit, zwei einheimische Kinder oder Jugendliche verspotten zwei zugezogene.
 - c) In den Ferien im Herkunftsland: zwei Jugendliche, die dort leben, machen sich über eine Jugendliche lustig, die dort ihre Ferien verbringt.
 - d) beim Abendessen zu Hause: das Kind möchte etwas, was die Eltern keinesfalls wollen (z. B. einen Hund oder in die Disco gehen).
- Gruppen- oder Klassendiskussion zur Frage, wie die S in dieser Situation reagieren würden. Mögliche Fragen und Impulse: Wie würdest du dich in dieser Situation fühlen? Welche Gedanken hättest du? Wie würdest du dich konkret verhalten? Was für realistische Lösungen gibt es?
- Evtl. Runde zu den sprachlichen Mitteln, siehe nächste Seite bei «Bemerkungen».
- Kurze Diskussion, auf welche Kriterien bei den einzelnen Darbietungen geachtet werden soll (z. B. Plausibilität der Lösung; Qualität der Sprache; Verständlichkeit etc.). Die Kriterien sollen transparent und allen S bekannt sein. Zur Arbeit mit Kriterienrastern, die sich hier gut eignet, vgl. Kap. 3d in der Einleitung.
- Die S werden in Gruppen aufgeteilt (oder bilden selbstständig Gruppen). Sie haben 10–15 Min. Zeit, ihre Darbietung vorzubereiten. Diese soll höchstens 5–8 Minuten dauern.

- Die Gruppen spielen ihre Lösungen vor. Nach jeder Präsentation (oder, bei wenigen Gruppen: am Schluss) erfolgt das kriterienorientierte Feedback der anderen S.

Varianten:

- Als Einstieg und Spielvorgabe kann statt einer Erzählung auch ein Bild dienen, das eine spannungsgeladene Situation darstellt.
- Ausgangssituationen können selbstverständlich auch von den S angeregt werden.

Bemerkungen:

- Je nach Thema kann es sinnvoll sein, im Anschluss an die Diskussion des Inhalts eine Runde zu den sprachlichen Mitteln zu machen, die für die betreffende Szene gebraucht werden. Dabei kann es um themenspezifischen Wortschatz oder aber auch um allgemeinere Redemittel gehen, die beim Argumentieren nützlich sind. Vgl. hierzu Kap. 1c in der Einleitung.
- Spielvorgaben, bei denen es um die Lösung eines Konflikts geht, fördern in besonderem Masse die Sozialkompetenz; vgl. hierzu im Heft 4 «Interkulturelle Kompetenzen» die Nummern 1.5, 2.6, 4.7, 5.2, 5.5, 5.7 und 6.7.

27 Fiktives Spielen, Dramatisieren von Texten

Ziel

Das Dramatisieren von Szenen aus einem Text unterstützt das Textverständnis, trägt zur Auflockerung von Lesesequenzen bei und fördert den Auf- und Ausbau des lexikalischen und syntaktischen Repertoires der S. Damit ist das Dramatisieren von Textsequenzen im HSU gerade mit Blick auf den Erwerb der Schrift- und Standardsprache ein wertvolles Medium. Zu weiteren Zielbereichen vgl. die Nummern 8, 26 und 28.

2.–9. Kl.

20–30 Min.



Material:
Evtl. Requisiten.

Ablauf:

- Ausgangspunkt bildet ein zur Dramatisierung geeigneter Text bzw. eine Geschichte, die entweder von den S selbst gelesen oder von der LP vorgelesen oder erzählt wird. Dabei kann es sich natürlich auch um ein Bilderbuch handeln.
- Nach einer geeigneten Szene (in der möglichst mehrere Personen vorkommen) oder aber an einem besonders spannungsvollen Punkt der Geschichte unterbricht die LP das Lesen oder Vorlesen. Sie fordert die S auf, die eben gelesene Szene in kleinen Gruppen nachzuspielen oder sich eine Lösung für die Fortsetzung auszudenken und diese zu inszenieren.
- Es werden klare Vorgaben formuliert: Vorbereitungszeit 5–10 Min., Aufführungen maximal 5 Min. Desgleichen werden die Kriterien definiert, welche für die abschliessende Beurteilung gelten sollen (siehe bei Nr. 26; gut wäre auch hier ein Kriterienraster, der auch sprachliche Aspekte berücksichtigt).
- Die S werden in Gruppen aufgeteilt oder bilden selbstständig Gruppen. Sie haben 5–10 Min. Zeit, ihre Darbietung vorzubereiten. Diese soll höchstens 5 Minuten dauern.
- Die Gruppen spielen ihre Lösungen vor. Nach jeder Präsentation (oder, bei wenigen Gruppen: am Schluss) erfolgt das kriterienorientierte Feedback der anderen S.

Varianten:

- Je nach Text kann auch jeder Gruppe eine einzelne Szene aus der Geschichte zugeteilt werden. Abschliessend werden die Szenen aneinandergereiht und als zusammenhängendes Theaterstück aufgeführt.
- Für das fiktive Spiel bzw. das Dramatisieren von Texten eignen sich auch Fingerpuppen oder Schattenspiele am Hellraumprojektor.

Bemerkungen:

- Um den S den benötigten Wortschatz zu vermitteln, können wichtige Redemittel an der Wandtafel notiert und vor der Auftragserteilung besprochen werden; vgl. hierzu die Hinweise in Nr. 26.
- Je nach Text muss neben den eigentlichen Schauspieler/innen auch ein Kind als Erzähler/in eingesetzt werden.
- Schauspieler/innen sprechen zu einem grossen Publikum. Dementsprechend sollte den S bei dieser Übung die Wichtigkeit einer klaren Aussprache verdeutlicht werden. Diese zählt sicher zu den Kriterien, auf welche die zuschauenden Kinder während des Spiels achten.

28 Schulisches Theaterspiel

Ziel

Beim schulischen Theaterspiel werden die Kompetenzen in Selbstdarstellung, im freien Auftritt, im Umgang mit Gestik, Mimik und gestalteter und gepflegter Sprache wie auch in der Erweiterung des lexikalischen und syntaktischen Repertoires der Erstsprache gestärkt. Die in einfacheren Formen (vgl. Nr. 8 und 27) erworbenen Kompetenzen werden hier gebündelt und kommen im motivierenden Rahmen grösserer Inszenierungen zur Geltung.

3.–9. Kl.

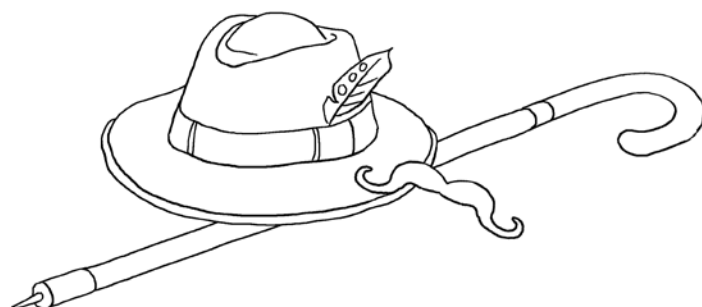
180 Min.



Material:
Requisiten.

Ablauf:

- Gemeinsam mit den S wird entweder ein Drehbuch für das Theaterstück geschrieben oder eine bestehende Geschichte wird im Sinne eines Drehbuchs umgeschrieben und dialogisiert (beide Varianten sind zugleich extrem lehrreiche Schreibprojekte). Denkbar ist auch, dass eine fertige Vorlage übernommen und inszeniert wird.
- Als Nächstes werden die einzelnen Szenen geprobt. Es werden Übungen zur Aussprache gemacht und der Einsatz von Körpersprache, Mimik und Gestik wird diskutiert und ausprobiert.
- Requisiten werden organisiert, der Schlussanlass wird geplant (Raum, Programme, Einladungen, Apéritif etc.).



- Die Szenen werden nacheinander einstudiert, so dass die S Sicherheit gewinnen und die LP sich mehr und mehr zurückziehen kann.
 - Wichtig im Sinne der Lernprozesse ist, dass sich die S immer wieder gegenseitig Feedback geben. Hierzu werden vorgängig Kriterien und Beobachtungspunkte festgelegt.
 - Nach und nach werden die Szenen zusammengesetzt, so dass schlussendlich das fertige Theaterstück entsteht.
 - Die Inszenierung soll in einem angemessenen Rahmen stattfinden, z. B. im Kontext eines Elternabends mit Einladungen, Programmblatt und Apéritif.
-

Bemerkungen:

- Denkbar ist, dass die verschiedenen Altersgruppen der HSU-Klasse je ein eigenes Stück einüben, so dass am Schlussabend z. B. drei kleine Stücke oder Sketches aufgeführt werden.
- Damit sich die S ans Theaterspielen gewöhnen, ist es sinnvoll, zuerst mit kürzeren Stücken einzusteigen und die Ansprüche dann sukzessive zu steigern.

Teil IV: Präsentieren und vortragen

Ziel

Beim ausdrucksvollen Vorlesen und beim (meist auswendigen) Rezitieren wird wie beim gestaltenden Erzählen (Nr. 25) der bewusste Umgang mit mündlicher Sprache trainiert. Dazu kommen hier noch die Erweiterung des Wortschatzes, das Kennenlernen von erweiterten syntaktischen Möglichkeiten und literaturkundliche Aspekte.

2.–9. Kl.

10–20 Min.



Material:
Alters- und umfangmässig
geeignete Texte.

Hinweise:

- Der Vorschlag eignet sich gut für den HSU, da die unterschiedlichen Alters- oder Niveaugruppen je verschiedene Texte einüben können. Damit arbeiten alle Gruppen am gleichen Ziel, aber auf je unterschiedlichen Anspruchsniveaus.
- Enge Bezüge ergeben sich beim Vorlesen zum Heft «Förderung des Lesens in der Erstsprache», vgl. dort v. a. die Nummern 1 und 10.

Ablauf:

- Die LP informiert die S über das Ziel: Es geht darum, möglichst schön vorzulesen oder ein Gedicht möglichst ausdrucksvoll zu rezitieren. Am Schluss sollen alle S ihren Text vortragen; vielleicht im Rahmen eines Fests und evtl. mit einer Tonaufnahme.
- Was heisst «schön vorlesen» überhaupt? Hier kann das in Nr. 22 vorgestellte Verfahren aufgegriffen werden (gutes/schlechtes Beispiel, anhand der Einsichten Kriterien formulieren). Die in Nr. 22 zusammengestellten «Erzähl-Tipps» lassen sich gut zu Vorlese- und Rezitations-Tipps modifizieren (siehe die Liste auf der nächsten Seite).
- Die LP teilt den S geeignete, eher kurze Texte aus. Wenn die Übung mit mehreren Niveaugruppen gemacht wird, muss für jede Gruppe mindestens ein Text zur Verfügung stehen. Denkbar ist auch, dass je zwei S einen Text bekommen; durch diese Vielfalt wird das abschliessende gegenseitige Vorlesen interessanter.
- Die S lesen den Text still für sich. Sie markieren unklare Wörter und Wendungen wie auch Wörter, die schwierig auszusprechen sind. Anschliessend Besprechung der Unklarheiten. Evtl. Angaben zum Verfasser oder zur Dichterin.
- Die S wählen sich drei Vorlesekriterien aus, auf die sie besonders achten wollen.
- Die S lesen den Text an drei aufeinanderfolgenden Wochentagen laut durch.
- Die S üben auch zu zweit oder in Kleingruppen und geben sich gegenseitig Feedback (Fragen: «Was ist beim Vorlesen gut gelungen?», «Was kannst du noch verbessern?»).
- Zum Abschluss wird in der Grossgruppe vorgelesen oder rezitiert, dies evtl. im Rahmen eines Elternanlasses oder Fests. Dazu evtl. Tonaufnahme (CD, MP3).

Varianten:

- Die S können einen eigenen Text auswählen. Denjenigen S, die zu Hause keine Texte haben, sollte die LP Bücher mit Texten zur Auswahl zur Verfügung stellen.
- Die Kinder können sich selbst während des Vorlesens aufnehmen und sich die Aufnahme anschliessend anhören. Dies vereinfacht es ihnen, ihre Aussprache und ihren Lesefluss wahrzunehmen und sich darin zu verbessern.



Vorlese- und Rezitier-Tipps

- Sprich laut und deutlich, so dass dich alle verstehen!
- Lies nicht zu schnell, aber auch nicht zu langsam. Mach Pausen.
- Achte auf die Satzzeichen, betone die Sätze entsprechend!
- Setze deine Stimme bewusst ein: laut und leise; drohend, freundlich, traurig, fröhlich...
- Setze auch deine Mimik und Gestik ein: Mach ein böses, müdes, fröhliches Gesicht; bewege deinen Körper passend zur Handlung.
- Verstecke dich nicht hinter deinem Text; nimm immer wieder Augenkontakt mit deinem Publikum auf.

Ziel

Beim Halten von kleinen Vorträgen lernen die S, inhaltliche, sprachliche und darstellerische Aspekte zu koordinieren. Der Unterrichtsvorschlag zeigt, wie sich die S vor allem auf die sprachliche Darbietung vorbereiten und diese anhand einer Liste mit Tipps optimieren können.

3.–9. Kl.

30–45 Min.



Hinweise:

- Im Regelunterricht werden kleine Vorträge meist schon in den unteren Klassen geübt; auch im HSU sind sie ab der 3./4. Klasse möglich und sinnvoll, wenn die S entsprechend unterstützt werden.
- Vgl. zum Thema «Vortrag» auch die Nummer 31 und das Schülermaterial M14 im Heft «Vermittlung von Lernstrategien und -techniken im HSU» (= Heft 5 dieser Reihe). Dieses Material ist dem Thema «einen Vortrag vorbereiten und halten» gewidmet und geht auch auf die inhaltsbezogenen Aspekte (Informationsbeschaffung etc.) ein.
- Der oben angegebene Zeitbedarf bezieht sich nur auf den dritten Punkt im Ablauf (Sequenz zur Veranschaulichung von Kriterien für gutes Vortragen).

Ablauf:

- Jedes Kind wählt ein Thema aus (z. B. «Mein Hobby», «Aus dem Leben meiner Grosseltern», «Mein Traumberuf» etc.) zu dem es gerne einen kleinen Vortrag halten möchte (allein; Variante: zu zweit). Die Vorträge sollen 5–10 Min. dauern.
- Die S beginnen mit der Planung der Arbeit und dem Sammeln der Informationen. Vgl. hierzu das erwähnte Material M14 im Heft «Lernstrategien und -techniken für den HSU» (muss für jüngere S vereinfacht werden).
- Die S notieren sich sprachliche Probleme (Wortschatz etc.) und werden hierbei von der LP unterstützt.
- Ergänzend zu den in M14.7 genannten Tipps zum mündlichen Üben des Vortrags wird in der Klasse eine gemeinsame Sequenz hierzu durchgeführt. Sie verläuft nach dem gleichen Muster wie in Nr. 22 und 29 (gutes/schlechtes Beispiel, anhand dessen Kriterien für einen guten Vortrag zusammengetragen werden; vgl. die Liste unten). Wenn man schon auf die Erzähl-Tipps aus Nr. 22 und die Vorlese-Tipps aus Nr. 29 zurückgreifen kann, vereinfacht das die Arbeit natürlich.
- Eventuell werden in einer speziellen Sequenz Redemittel und Satzbausteine für einzelne Teile des Vortrags zusammengetragen; vgl. hierzu Nr. 31.
- Die S wählen zwei bis drei Vortrags-Tipps aus, auf die sie speziell achten möchten. Sie üben den Vortrag allein, zu zweit oder in Kleingruppen und geben sich gegenseitig Feedback (Fragen: «Was ist beim Vortragen gut gelungen?», «Was kannst du noch verbessern?»).
- Schliesslich wird der Vortrag vor der ganzen Klasse oder Stufengruppe gehalten; anschliessend erfolgt eine Diskussion und Bewertung mit Blick auf den Inhalt und die Qualität des Vortrags. Für Letzteres wird auf die Einhaltung der Vortrag-Tipps geachtet.

Falsch



Richtig



Tipps zum Vortragen:

- Sprich laut und deutlich, so dass dich alle verstehen!
- Lies nicht zu schnell, aber auch nicht zu langsam. Mach Pausen.
- Lies den Text nicht ab, sondern sprich frei oder anhand von Kärtchen mit Stichwörtern.
- Zeig wenn möglich ein oder mehrere Bilder oder ein Objekt, das zum Thema passt (Visualisierung).
- Setze deine Stimme bewusst ein: laut und leise; spannend, fragend...
- Setze auch deine Mimik und Gestik ein: Verändere deinen Gesichtsausdruck und deine Körperhaltung passend zum Vortrag.
- Nimm immer wieder Augenkontakt mit deinem Publikum auf.
- Beziehe dein Publikum ein, indem du während des Vortrags und am Schluss Fragen stellst oder um Meinungen bittest.

Ziel

Der Unterrichtsvorschlag konkretisiert die in Nr. 30 angesprochenen Punkte anhand eines einfachen Beispiels. Geschult werden die Kompetenzen in der Beschaffung, Verarbeitung und Präsentation von Informationen; sprachlich liegt das Ziel auf einer Darbietung, die von Wortwahl, Sprechtempo, Stimmführung, Gestik und Mimik her ansprechend ist und zu interessiertem Zuhören anregt.

4.–6. Kl.

45–60 Min.



Material:
Objekte aus der Herkunftskultur
(oder Bilder davon).

Hinweise:

- Diese Übung wird am besten auf zwei Wochen verteilt: In der ersten Woche Einleitung und Klärungen zum Vortrag, in der zweiten werden die Vorträge gehalten. Das Finden eines Objekts und die Vorbereitung der 5–10-minütigen Vorträge erfolgen als Hausaufgaben.
- Wofern Computer zur Verfügung stehen, kann natürlich auch ein Präsentationsprogramm wie PowerPoint oder Prezi eingesetzt werden.
- Es versteht sich, dass die bei dieser Übung erworbenen Kompetenzen auch weiteren Vorträgen im HSU und Regelunterricht zugute kommen.

Ablauf:

- Die LP informiert die S (Klasse oder Stufengruppe) über das Projekt, Kurzvorträge über ein Objekt oder eine Persönlichkeit aus der Herkunftskultur zu halten (z. B. über ein Kleidungsstück, eine kulinarische Spezialität, ein Feriensouvenir, ein Foto eines Bauwerks, Gemäldes oder einer Persönlichkeit...). Als Muster und Input hält die LP selbst einen solchen Kurzvortrag (5 bis max. 10 Minuten). Denkbar ist, dass sie dabei streckenweise bewusst gegen einige Regeln verstösst und z. B. zu leise oder zu monoton spricht.
- Anhand des Vortrags der LP werden Tipps für einen erfolgreichen Vortrag erarbeitet oder, falls dies schon geschehen ist, repetiert. Vgl. zu diesem Schritt Nr. 30, mit einer Liste entsprechender Tipps.
- Als weitere Hilfe erarbeitet die LP mit den S, wie ein gelungener Vortrag aufgebaut ist; dabei stellt sie zu einzelnen Teilen des Vortrags auch Redemittel bzw. Satzbausteine in der Erstsprache zur Verfügung oder erarbeitet solche mit den S:
 - Begrüssung, Einstieg und Erläuterung des Ablaufs.
Beispiel: «Ich begrüsse euch zu meinem Vortrag über XY. Zuerst erzähle ich euch etwas über A, dann B...».
 - Drei bis vier Teilthemen in anschaulicher Weise präsentieren; jeweils die Überleitungen deklarieren («So viel zu diesem Punkt. Wir kommen jetzt zu einem nächsten Teilthema, nämlich...»).
 - Abschluss, in welchem der Einstieg nochmals aufgegriffen wird und/oder die wichtigsten Punkte nochmals zusammengefasst werden. Gelegenheit geben, Fragen zu klären. Sich bei den Zuhörer/innen bedanken. («Ich habe euch von XY erzählt. Ich hoffe, dass ihr vor allem ... begriffen habt. Habt ihr noch Fragen? Vielen Dank fürs aufmerksame Zuhören.»)
- Als Gedächtnisstütze erhalten die S ein Blatt mit den wichtigsten Tipps (siehe bei Nr. 30) oder eine (evtl. vereinfachte) Kopie des Materials M14 aus dem Heft «Lernstrategien und -techniken für den HSU»

- Wenn noch Zeit bleibt, sollen sich die S jetzt schon Gedanken zu ihrem Objekt machen und den Vortrag z. B. in Form eines Mind-Maps skizzieren. Aufgabe auf die nächste Woche: Den Kurzvortrag (5–10 Min.) vorbereiten und üben.
- In der nächsten Woche werden die Vorträge gehalten und anschließend inhaltlich wie auch hinsichtlich der Qualität von Sprache und Einhalten der Vortrags-Tipps diskutiert.

32

Zur Evaluation: Blitzlicht

Ziel

Die S lernen ein unaufwändiges Verfahren der Lernevaluation kennen, das sich für verschiedenste Anlässe eignet (nach einer Diskussion, einer Rezitation, einem Vortrag etc.). Um das Verfahren anwenden zu können, müssen sie vorgängig aufmerksam zugehört haben und lernen, ihre Gedanken knapp und präzise in maximal zwei Sätzen zusammenzufassen.

1.–9. Kl.

5–10 Min.



Literaturhinweis:
Ernst & Ruthemann 2003,
S. 51 (siehe in der Literaturliste).

Hinweis:

- Das Ritual des Blitzlichts eignet sich gut, um einen Lerninhalt oder eine Lektion abzuschliessen. Es hat dank seiner Kürze den Vorteil, dass alle S zu Wort kommen und ihr Lernen reflektieren. Das Blitzlicht ersetzt allerdings nicht ausführlichere, kriterienorientierte Formen der Diskussion und Lernevaluation; vgl. hierzu Kap. 3d in der Einleitung.

Ablauf:

- Jede/r S fasst im Anschluss an eine Lektion, einen Vortrag, eine Diskussion etc. in maximal zwei Sätzen zusammen, was ihm besonders gefiel (was er besonders gut fand) und/oder wo er Verbesserungspotenzial sieht. (Je nach zu evaluierendem Anlass muss die Fragestellung modifiziert werden.) Die Feedbacks sollen in der Ich-Form gegeben werden, vgl. hierzu Nr. 13 «Feedback geben».
- Die LP schliesst die Blitzlicht-Runde ab, indem sie ihrerseits eine 1-oder 2-Satz-Evaluation gibt und/oder die Beiträge der S kurz zusammenfasst.

Bemerkung:

- Satzbausteine können den S dabei helfen, ihre Gedanken in Worte zu fassen. Beispiele: («Höhepunkt dieser ... war für mich ...», «Mühe bereitete mir ...». «Mich hat gestört, dass ...»)

Variation:

- Satzgeschenke: Jeder S macht einem ausgewählten S (beispielsweise bei Geburtstagen) oder einem Lernpartner ein 1-Satz-Kompliment. Auch diese Methode muss geübt werden. Echte Komplimente sind für viele S nicht einfach zu finden und anzunehmen.

Beigezogene Literatur

- Autorenteam (2014): Sprachwelt Deutsch. Bern/Zürich: Schulverlag plus AG/ Lehrmittelverlag Zürich.
- Bartnitzky, Horst (2011): Sprachunterricht heute. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg.; 2012): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brügge, Walburga; Katharina Mohs (2013): So lernen Kinder sprechen. München: Ernst Reinhardt.
- Büchel, Elsbeth; Dieter Isler (2006): Sprachfenster. Sprachbuch 2./3. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Büchel, Elsbeth u.a. (2012, 2014): Sprachland. Sprachlehrmittel für die Mittelstufe. Arbeitstechniken (2012); Trainingsbuch (2014). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Claussen, Claus (2013): Erzähl mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule. Donauwörth: Auer.
- Ernst, Karl; Ursula Ruthemann (2003): 10 x 10 Gesprächsübungen. Kommunikationsaufgaben für die Grundschule. Zofingen: Erle-Verlag.
- Fischer, Gabriele u.a. (2004): Spielerische Sprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hüsler, Silvia (2009): Kinderverse aus vielen Ländern. Freiburg i.B.: Lambertus (mit CD).
- Lindauer, Thomas; Werner Senn (2011): Die Sprachstarken 4–6. Zug: Klett und Balmer.
- Nodari, Claudio; Claudia Neugebauer (2011ff.): Pipapo 1–3. Bern/Zürich: Schulverlag plus AG/Lehrmittelverlag Zürich.
- Piel, Alexandra (2002): Sprache(n) lernen mit Methode. 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachunterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell Füssli.
- Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

