



TEIL III: EXKURS –

DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IM ELEMENTARBEREICH – ZUR SITUATION DES FRÜHEN FREMDSPRACHENERWERBS IN DEUTSCHLAND BEI KINDERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

1	Neue gesellschaftliche und institutionelle Anforderungen an den Elementarbereich in Deutschland	145
2	Fremd- und Zweitsprachenerziehung in Deutschland	146
3	DaF oder DaZ: eine Begriffsabgrenzung und einige Förderbereiche	147
3.1	Spezifische Lernziele für die DaZ-Frühförderung	148
3.2	Sprachstandserhebungen vor Schuleintritt	150
4	Deutsch als Zweitsprache – ein Beispielmodul für den Einsatz im Elementarbereich	152
4.1	Wortschatz	154
4.2	Grammatik und Strukturen der Nominalphrase	156
4.3	Artikel und Wortbildung	160
4.4	Phonetik und Phonologie	161
4.5	Hören und Sprechen	162
4.6	Schreiben	163

1

2

3

4



Hinweis

Die vorangegangenen Teile I und II geben methodisch-didaktische Empfehlungen für den Einsatz von Deutsch als Fremdsprache (DaF) in nichtdeutschen Kindergärten.

Der nun folgende Teil III soll verdeutlichen, dass Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sich an eine andere Zielgruppe wendet und insofern die in den Teilen I und II vorgestellten Materialien hierfür nur bedingt einsetzbar sind.



1 Neue gesellschaftliche und institutionelle Anforderungen an den Elementarbereich in Deutschland

Erzieherinnen in Deutschland stehen häufig vor der Frage: Wie kann ich fremdsprachigen Kindergartenkindern, die nach Deutschland eingewandert sind und hier die Schule besuchen sollen, helfen, ein gutes sprachliches Fundament aufzubauen, um dem späteren Lernstoff angemessen folgen zu können?

Sie suchen nach Wegen, den Kindern das Einleben in ein neues gesellschaftliches und soziales Umfeld zu erleichtern. Dabei müssen sie nicht nur sprachliche Informationen vermitteln, sondern vor allem auch selbst bereit sein, von den Kindern und deren Eltern mit Migrationshintergrund zu lernen.

Für diese Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist der Spracherwerbsprozess der Schlüssel zu ihrer Integration. Dieser Prozess muss früh, lange vor Schulbeginn, einsetzen. Von Erzieherinnen wird ein erhöhtes und neues Maß an Kompetenzen erwartet: Sie sollen nicht nur erziehen – sie sollen auch bilden. Sie müssen sich fremden Sprachen und Kulturen öffnen, nicht nur Inhalte vermitteln, sondern den Spracherwerb fördern. Das bedeutet, dass sie nicht nur ihre

eigene Sprache reflektieren können müssen, sondern ggf. auch eine Vielzahl von fremdsprachigen Strukturen (an)erkennen lernen müssen. Der Zweitspracherwerb im Elementarbereich ist eine wichtige Grundlage, aus der die Kinder die Informationen schöpfen, die für ihren späteren schulischen Werdegang prägend sein können.

Die große Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund erfordert eine gemeinsame Anstrengung, die bundesweit greift, flächendeckende politische Maßnahmen, die bis in den Kindergarten und die Familie hinein wirken.

Verschiedene Qualitätsmanagementkonzepte, die seit einigen Jahren in Kindertagesstätten durchgeführt werden, sensibilisieren für das erforderliche Umdenken und leiten nach und nach Änderungen ein.

Vgl. hierzu:

www.artset-lqk.de/html/startseite_lqk.html

Auf dieser Seite werden lernorientierte Qualitätsmanagementverfahren vorgestellt,

- 1** für die Weiterbildung (LQW)
- 2** für Schulen (LOS)
- 3** für Kindertagesstätten (LOK)
- 4** für soziale Dienstleistungsunternehmen (KQS)

2 Fremd- und Zweitsprachenerziehung in Deutschland

In den letzten Jahren haben alle Bundesländer Bildungspläne für den Elementarbereich entwickelt und die Frühpädagogik zusätzlich zu ihrer ursprünglich reinen Betreuungsaufgabe mit einem Bildungsauftrag versehen. Mit dem „Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen“ (vgl. Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz 2004) soll ein erster wichtiger Schritt für die Elementarstufenförderung gemacht werden.

Im länderübergreifenden Rahmenplan werden Kinder mit Deutsch als Zweitsprache nicht gesondert betrachtet, vielmehr wird daran appelliert, „individuelle Unterschiede in Bezug auf Geschlecht, Herkunft, Religion, Lebensweise, Alter und Entwicklungsstand, Stärken und Schwächen“ (S. 7) wahrzunehmen und anzuerkennen und so jedes Kind optimal zu fördern. Einzelne Bundesländer präzisieren jedoch auch die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. In der Forderung an die Einrichtungen, neue Angebote zu entwickeln und differenzierte Leistungen zu erbringen, spielt das Thema des Spracherwerbs eine wichtige Rolle. Da der Bedarf für eine sehr unterschiedliche Palette von Einrichtungen zu decken ist, sind klare Zielformulierungen nicht so leicht zu treffen.

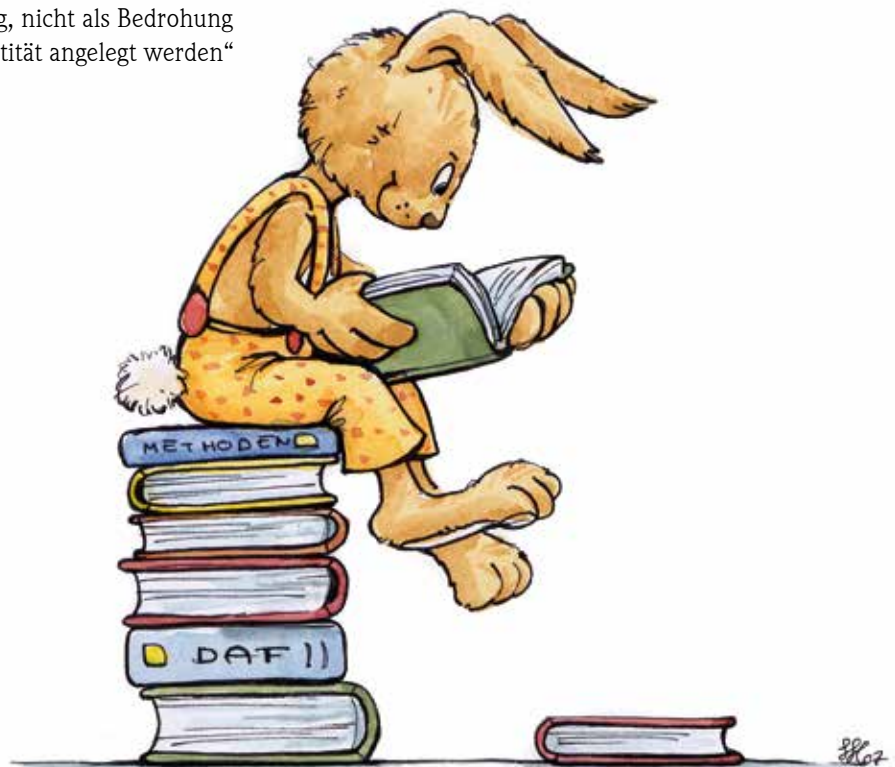
3 DaF oder DaZ: eine Begriffsabgrenzung und einige Förderbereiche

Eine wissenschaftliche Begriffsbestimmung grenzt das Fach Deutsch als Zweitsprache über folgende Aspekte vom Fach Deutsch als Fremdsprache ab:

Der Kontext des Spracherwerbs liegt innerhalb des deutschsprachigen Raumes, wo das Deutsche vorrangiges Medium sozialer, kultureller, politischer und wirtschaftlicher Lebensbereiche ist. Daher sind wichtige Motive für das Erlernen des Deutschen als Zweitsprache Mitsprache und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Kinder mit Migrationsgeschichte eignen sich das Deutsche häufig erst bei Eintritt in eine Bildungsinstitution an. Sie müssen folglich in einer extrem kurzen Zeitspanne ausreichend Grundkenntnisse der Bildungssprache erwerben, um vom Inhaltlichen des Unterrichts profitieren zu können.

Der Spracherwerb hat einen starken Einfluss auf die Entwicklung und Veränderung der Identität der Lernenden (vgl. Rösler 1994: 7 f.). Er sollte jedoch „als Erweiterung, nicht als Bedrohung ihrer sprachlichen Identität angelegt werden“ (vgl. Krumm 2007:14).



3.1 Spezifische Lernziele für die DaZ-Frühförderung

Die DaZ-Frühförderung hat die Aufgabe, Lernumgebungen zu schaffen, in denen Kinder ein für sie altersentsprechendes Sprachwissen und damit Schulfähigkeit aufbauen können. Die DaZ-Sprachförderung setzt sich aus mehreren Faktoren zusammen, die sich zum Teil gegenseitig bedingen und beeinflussen:

Wortschatz

Alle Sprachfördermaßnahmen sehen als grundlegende Zielsetzung die Vermittlung eines umfangreichen Wortschatzes im Deutschen. Während einsprachige Schulanfänger aktiv ca. 4000 – 6000 Wörter beherrschen, können ihre zweisprachigen Altersgenossen oft lediglich einen Bruchteil dieses lexikalischen Repertoires anwenden (Kaltenbacher & Klages 2006: 93). Der Wortschatz stellt einerseits eine treibende Kraft im Sprachaneignungsprozess dar, ist aber eben auch Voraussetzung für erfolgreiches schulisches Lernen. Vermittelt werden müssen wesentliche Substantive, Verben und Adjektive, aber auch erste Kenntnisse in Wortbildung (Komposita oder Wortableitungen) in relevanten Themenbereichen¹. Bei der systematischen Wortschatzförderung sollten die Erfahrungen der Kinder, ihr bereits entwickeltes Weltwissen und ihre Erstsprache berücksichtigt werden.

Early Literacy – Sensibilisierung für Schriftlichkeit

Literale Kompetenz umfasst „die sozialen, emotionalen, kognitiven und sprachlichen Fertigkeiten, die zur Kommunikation mit Texten benötigt werden. Ihr Erwerb verändert das Verhältnis des Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft“ (Feilke 2001: 34). In der frühen Literalitätsförderung begegnen Kinder in einem vielseitigen und interaktiven Angebot Schriftformen mit den ihnen eigenen Strukturen. Sie sollen dabei:

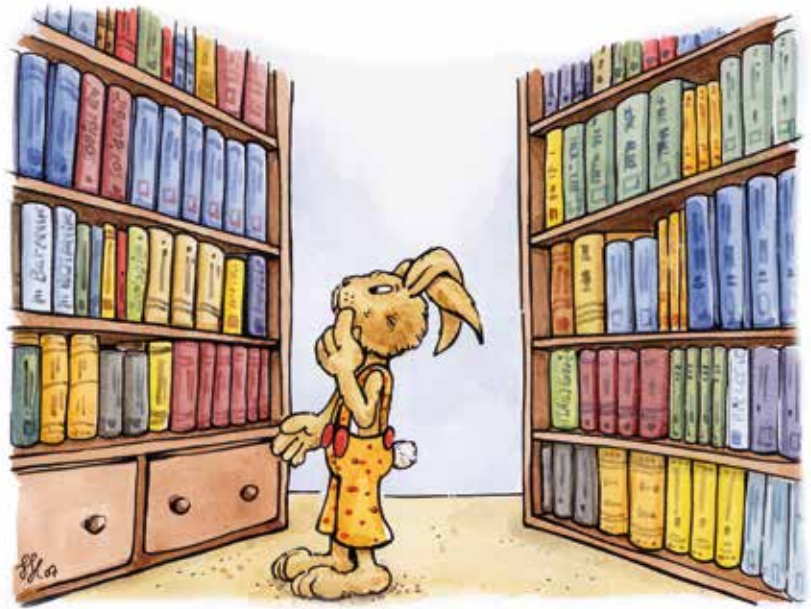
- ein Bewusstsein für den Unterschied von Mündlichem und Schriftlichem aufbauen,
- die Funktion von Schrift bzw. Texten erfassen und
- positive Einstellungen zur Schriftsprache entwickeln können.

Zu literalitätsentwickelnden Aktivitäten zählen einerseits Formen der traditionellen Buchkultur, wie Vorlesen, kindliches Lese-Imitieren, gemeinsames (Nach-)Erzählen und erste Schreibversuche. Aber auch Kontakte mit neuen Medien, z.B. in Form von Spiel- und Lernsoftware, sollten zu ihrer Erfahrungswelt gehören.



¹ Themen sind z.B. in den Bildungsplänen für die Elementarstufe verankert.

3.1 Spezifische Lernziele für die DaZ-Frühförderung



Family Literacy

Diese vorschulischen Kontakte zur Schriftsprache beeinflussen nicht nur den Spracherwerb insgesamt, sondern auch das Weltwissen, Interaktionsstile und die weitere Literatursozialisation. Kinder in Migrantenfamilien machen häufig nur sehr bedingt Literalitätserfahrungen, wie Gespräche mit Eltern von Vorschulkindern zeigen. Nur wenige der Kinder seien im Besitz eigener Bücher und erleben auch kaum, dass ihre Eltern lesen. Das Thema Bildung werde hier häufig als Aufgabe der betreuenden Institutionen gesehen (vgl. Kuyumcu 2006: 36).

Man weiß jedoch, dass die Eltern die einflussreichsten Bindungspersonen des Kindes sind. Insbesondere die Mutter beeinflusst das Leseverhalten der Kinder, ihre Leseinteressen und Lesemotivation stark. Die Lesesozialisation vollzieht sich zu einem großen Teil über die lektürebezogene Kommunikation innerhalb einer Familie. Diese Kommunikation über etwas Gelesenes ist ein Bestandteil der allgemeinen Interaktion und Kommunikation in der Familie (Hurrelmann, Hammer & Nieß 1993: 46).

Zu einem wichtigen Pfeiler der literalen Entwicklung gehört folglich das Einbeziehen der Eltern bildungsferner oder eher oral geprägter Kulturen in die DaZ-Frühförderung. Sogenannte Familienbildungsprogramme für Migrantenfamilien (z.B. Rucksack² oder HIPPY³) sollen dazu beitragen, die Mitwirkungsbereitschaft der Eltern und unzureichende Kenntnisse in der Bildungslaufbahn ihrer Kinder auszugleichen. Grundlage für den Erfolg dieser Projekte stellt eine partnerschaftliche Kooperation zwischen Kita und Eltern dar. Die Wertschätzung und Nutzung der multilingualen Kompetenzen der Familien müssen vorausgesetzt werden können (vgl. Dirim 2006: 258). Hier setzt die Idee des Empowerment in Bildungsprogrammen an, nach der die „Potentiale, über die Migranteneltern verfügen, zu mobilisieren“ sind (Sanchez Otero 2006: 93). So können Eltern eingeladen werden, kleine Vorleserunden in den Herkunftssprachen zu übernehmen. Pädagoginnen können die Eltern als Lernpartner gewinnen, indem sie ihnen kleine Texte, Reime, Lieder zum Lesen und zum Einüben mitgeben.

² www.raa.de/rucksack.html

³ www.hippy-deutschland.de

3.2 Sprachstandserhebungen vor Schuleintritt

Als Folge des eingangs erwähnten Beschlusses der Kultusministerkonferenz, die Sprachkompetenzen „bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, bereits im Vorschulalter wirksam zu fördern (KMK 2002), haben fast alle Bundesländer Verfahren zur Sprachstandserhebung und Sprachförderungen eingeführt. Die Sprachstandsdiagnose bei Kita-Kindern basiert auf einem Sprachlerntagbuch, herausgegeben von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport. Seit Sommer 2006 begleitet das Sprachlerntagbuch jedes Berliner Kita-Kind. Es füllt sich mit Zeichnungen und ersten Schreibversuchen des Kindes, Eintragungen der Erzieherin und der Eltern. „Durch die Auswertungen, die die Erzieherinnen gemeinsam mit Kolleginnen und eventuell mit den Eltern vornehmen, werden die Bereiche deutlich, in denen das Kind Fortschritte gemacht und Kompetenzen entwickelt hat, aber auch diejenigen Aspekte werden sichtbar, in denen es mehr Aufmerksamkeit durch die Erzieherinnen und/oder die Eltern und gezielte Anregungen und Unterstützung braucht.“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin 2006: 5)

In Bayern wird flächendeckend der Test SISMIK „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“ eingesetzt. Die Sprachstandsdiagnose wird hier bereits eineinhalb Jahre vor Schuleintritt durchgeführt und beobachtet auch die Zweitsprachentwicklung des Kindes.⁴

Der Test erfasst die Bereiche:

- Sprachkompetenz (Artikulation, Wortschatz, Sprachverständnis u.a.),
- Literacy-Entwicklung,
- Motivation für sprachbasierte Aktivitäten,
- Umgang mit der Familiensprache und
- Daten zur familiären Situation.

Kinder, die als besonders förderungsbedürftig gelten, erhalten im Rahmen des Projekts „Deutsch 160“ eine Förderung. Bis zum Jahre 2011 will Bayern dafür 200 sogenannte Sprachberaterinnen ausbilden und einsetzen. Diese Zahl ist sicher nicht ausreichend, wirft aber einen Blick auf einen weiteren, wichtigen Schritt gewinnbringender DaZ-Frühförderung: Ein wichtiges Kapitel in der Bildungspolitik muss der Aus- und Fortbildung von Pädagogen und Pädagoginnen in der DaZ-Frühförderung gewidmet werden.



Ein umfangreiches Fernlernangebot des Goethe-Instituts mit dem Titel „Kinder lernen anders – Deutsch im Elementarbereich“ bietet Hintergrundinformationen und Module, die helfen, Sprachstand und Förderbedarf bei DaZ-Lernern besser einzuschätzen. (Vgl.: www.goethe.de/fernlernen)

⁴ Bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern wird das Verfahren SELDAK durchgeführt.

3 DAF ODER DAZ: EINE BEGRIFFSABGRENZUNG UND EINIGE FÖRDERBEREICHE

Literaturhinweise

- Bos, W.; Lankes, E.; Prenzel, M.; Schwippert, K.; Valtin, Gerd, R. & W. (Hrsg.), 2007, IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. [Online 21.04.2008: www.iglu.ifs-dortmund.de/aktuelles.html]
- Dirim, Í., 2006, Eine andere Perspektive auf Migrantenfamilien. In: Mecheril, P. & Quehl, T. (Hrsg.), Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. 255-261.
- Feilke, H., 2001, Was ist und wie entsteht Literalität? Pädagogik 6, 34-38.
- Hurrelmann, B.; Hammer, M. & Nieß, F., 1993, Lesesozialisation. Band 1. Leseklima in der Familie. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Jugendministerkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2004, Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Beschluss vom 13./14.05.2004 und 03./04.06.2004.
- Kniffka, G. & S., Gesa, 2007, Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. Paderborn u.a.: Schöningh.
- Kaltenbacher, E. & K., Hana, 2006, Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach. 80-97.
- KMK (Kultusministerkonferenz), 2002, PISA 2000 – zentrale Handlungsfelder. Zusammenfassende Darstellung der laufenden und geplanten Maßnahmen in den Ländern. Beschluss der 299. Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002. [Online 16.04.08: www.kmk.org./schul/pisa/massnahmen.pdf]
- Krumm, H., 2007, Das Projekt „Die Macht der Sprache“. In: Deutsch als Fremdsprache Informationen. Wien: Institut für Germanistik der Universität Wien. 28/2007. 11-14.
- Kuyumcu, R., 2006, Literalitätserfahrungen von (türkischen) Migrantenkindern im Vorschulalter. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg: Fillibach. 34-45.
- Lüdtke, U. & Kallmeyer, K., 2007, Sprachenvielfalt in deutschen Kindergärten: Chance oder Hindernis? In: hk. Band 44, 3/2007. 125-137.
- Rösler, D., 1994, Deutsch als Fremdsprache. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Sánchez Otero, J., 2006, Der anerkennende Umgang mit Vielfalt. In: Mecheril, P. & Quehl, T. (Hrsg.), Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann. 86-94.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, 2006, Sprachlerntagebuch für Kindertagesstätten. Handreichung für Erzieherinnen und Erzieher. [Online 15.05.08: www.daks-berlin.de/downloads/handreichungfuererzieherinnenundzieher.pdf].
- Tracy, R., 2007, Zweitspracherwerb und Diagnostik. Linguistische Grundlagen der Sprachförderung: Wieviel Theorie braucht (und verlangt) die Praxis? In: Ahrenholz, B. (Hrsg.), Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg: Fillibach. 17-29.

4 Deutsch als Zweitsprache – ein Beispielmodul
für den Einsatz im Elementarbereich



4 Deutsch als Zweitsprache – ein Beispielmodul für den Einsatz im Elementarbereich

Modul „Tiere und Pflanzen“

Deutsche Erziehungs- und Bildungspläne für den Elementarbereich geben die Themen für die vorschulische sprachliche Bildung vor und müssen somit auch Grundlage für die DaZ-Förderung sein. Am Beispiel des Themas „Tiere und Pflanzen“ zeigt das folgende Modul, wie die sprachliche Arbeit in der Frühförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache aussehen könnte – im Kontrast zu den Modulen, die hierzu für den DaF-Bereich (vgl. Teil 1, Kapitel 8.4.5) vorgestellt wurden.

Die DaF-Module sind in der DaZ-Förderung unter folgenden Gesichtspunkten geeignet:

- als motivierender Einstieg ins Thema
- zur ersten Entwicklung mündlicher Fertigkeiten bei Sprachanfängern
- wenn Lieder mit Bewegungsspielen genutzt werden

Auch mit den methodischen Empfehlungen können Erzieherinnen in der DaZ-Förderung Anregungen für ihre Sprachförderarbeit erhalten. Der variationsreiche Input der DaF-Module kann sich positiv auf die Sprechmotivation auswirken. Doch Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, benötigen mehr aktive Spracharbeit. Es sollen solche Aktivitäten gefördert werden, die eine sich stets steigernde, interaktive Kommunikation zwischen Erzieherin und Kind möglich machen. Der interaktive Sprachgebrauch stellt eine Bedingung für den (notwendigerweise oft sehr schnellen) Spracherwerbsprozess dar. Die systematische Förderung von Wortschatzerwerb, Wortbildung und phonologischer Bewusstheit sind von zentraler Bedeutung. Zudem sollten die Kinder erste Erfahrungen mit der Schriftsprache machen können. Vielfältige vorschulische Kontakte mit der Welt des Schriftlichen stellen eine ganz wesentliche Ausgangsbasis für das Lernen in der Schule in der Unterrichtssprache dar.

Das Thema „Tiere und Pflanzen“ wird den Anforderungen entsprechend in mehreren Schritten erarbeitet, die uns im frühen Fremdsprachenangebot (DaF) nicht interessieren:

- 1 Wortschatz
- 2 Grammatische Strukturen der Nominalphrase
- 3 Artikel und Wortbildung
- 4 Phonetik und Phonologie
- 5 Hören und Sprechen
- 6 Schreiben

Die Definition des Schwierigkeitsgrades muss sehr vage bleiben, weil die DaZ-Lerner sehr unterschiedliche Sprachkenntnisse mitbringen. Auch der zeitliche Umfang einer Lerneinheit hängt stark von den lokalen Gegebenheiten ab und wird deshalb nicht näher festgelegt.



4.1 Wortschatz

Thema: Tiere und Pflanzen/Tiere auf dem Land, in der Luft und im Wasser

Lernniveau



Sprachlernziele

Wortschatzvermittlung, bestimmter Artikel, Pluralbildung

Frageformen

Kinder wenden Wortschatz und Strukturen aktiv an

Inhalte

Wortschatz zum Thema Tiere

Gesprochene Sprache der Erzieherin

- Welches Tier ist das?
- die jeweiligen Artikel
- Fragen zu jedem Tier, z.B. „Ist die Maus klein?“, „Lebt der Fisch im Wasser?“, „Kann der Affe klettern?“ „Welches Tier klettert?“

Aktivitäten der Kinder

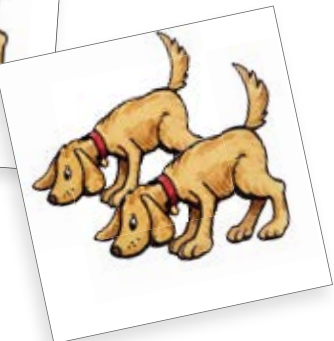
- benennen die Tiere auf den Bildern
- nennen ggf. den Artikel
- kleben den entsprechenden Artikel-Sticker auf die Bildkarte
- antworten auf Fragen
- spielen Memory, lernen die Pluralformen
- schneiden die Tiere aus und kleben sie in die richtige Artikel-/Farb-Spalte

Materialien

- Bildkarten von Tieren:
- 1 Set: jedes Tier einmal,
 - 1 Set: jedes Tier zweimal abgebildet,
 - Artikel-Sticker in 4 verschiedenen Farben
 - Arbeitsblatt mit Tabelle (4 Spalten für die 4 Artikel-farben und Kopie mit den Tieren, Scheren, Stifte

Empfehlung

Spiel: „Welches Tier lebt hier?“ (www.goethe.de/kinder)



4.1 Wortschatz



BESCHREIBUNG:

Alle Karten liegen verdeckt auf dem Tisch, ein Kind darf eine Karte umdrehen. Wenn es das Tier darauf kennt, kann es dies laut nennen. Sonst helfen andere Kinder und die Erzieherin.

Gemeinsam werden so alle Tiere benannt. Über jedes Tier sollte kurz gesprochen werden, so dass der bestimmte Artikel wiederholt gehört werden und zum Wortschatz eine Assoziation gebildet werden kann. Die Erzieherin stellt dazu Fragen, wie z.B. „Ist die Maus klein?“, „Lebt der Fisch im Wasser?“, „Kann der Affe klettern?“, „Welches Tier lebt im Wasser?“ usw.

Die kleinen (runden) Sticker in verschiedenen Farben sollen helfen, die Artikelunterschiede bewusst wahrzunehmen. Jede Tierkarte wird entsprechend des jeweiligen Artikels nach korrekter Wiederholung mit einem passenden Sticker gekennzeichnet: z.B. blau = der, grün = das, rosa = die auf die Karte kleben.


Wenn alle Tiere mit Artikeln benannt und beklebt sind, werden sie zusammen noch einmal wiederholt. Dabei sprechen alle Kinder gemeinsam mit.

Den nächsten Schritt stellt die Pluralbildung dar. Sie kann mit einem Memory-Spiel eingeführt und geübt werden. Dazu werden Tierkarten erstellt, die ein Tier jeweils einmal und doppelt zeigen (s. nebenstehende Abbildung). Die Kartensets werden verdeckt auf dem Tisch verteilt; nur ein Beispiel zum Erklären des Spiels bleibt offen liegen. Die eine offene Pluralkarte wird ebenfalls mit einem Sticker versehen, z.B. orange = die (Pl.). Die Erzieherin zeigt das Prinzip des Memory-Spiels. Immer, wenn ein Paar gefunden wurde, darf das Kind einen orangefarbenen Sticker auf die Pluralkarte kleben.

Ergänzung

Für ein Arbeitsblatt für die Kinder verkleinerte Kopien von den Tieren machen. Auf dem Blatt befindet sich eine Tabelle mit Spalten für die Artikelfarben. Die Kinder kleben dann die Tiere passend ein.

4.2 Grammatik und Strukturen der Nominalphrase

Thema: Tiere und Pflanzen/Tiere auf dem Land/Wer frisst was? **Lernniveau** 

Sprachlernziele	Inhalte	Gesprochene Sprache der Erzieherin	Aktivitäten der Kinder	Materialien
Struktur der Nominalphrase (Akkusativ-Objekt/ direktes Objekt mit korrektem Artikel)	Tiere und ihre Nahrungsmittel	„Wer ist das?“ „Was frisst der Affe gern?“ „Der Affe frisst die Banane.“	– spielen Domino, sagen oder raten dabei die Tiere und Nahrungsmittel – antworten in Sätzen	– Domino mit Tieren und Tier-nahrungsmitteln – Arbeitsblatt mit Labyrinth Tipp: Die Download-Materialien des Goethe-Instituts zur Umweltreise sind hier eine gute Ergänzung (www.goethe.de/kinder)

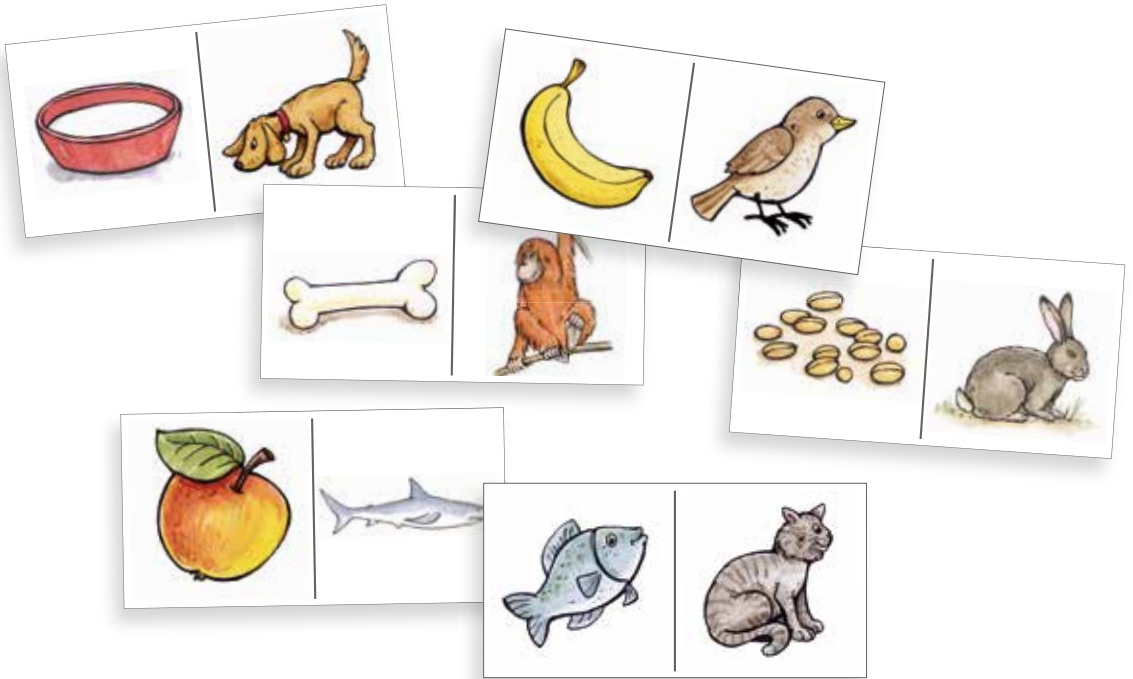
BESCHREIBUNG:
Bild-Dominokarten mit Tieren und Nahrungsmitteln, die diese Tiere fressen, liegen aufgedeckt auf dem Tisch oder Fußboden. Die Erzieherin zeigt das Spiel, nimmt die Karte mit dem Affen und fragt: „Wer ist das?“. Die Kinder antworten, die Erzieherin fragt weiter: „Und was frisst der Affe gern?“ Ggf. raten die Kinder selbst richtig. Die Erzieherin nimmt dann/sonst die Karten mit der Banane und legt sie an die Affen-Karte. Sie sagt: „Der Affe frisst die Banane.“
Reihum wird das Domino so zusammengelegt. Die Sätze sollten von der Erzieherin immer korrekt wiederholt werden.

Ergänzung
Arbeitsblatt mit Labyrinth zu „Wer frisst was?“ (S. 157)



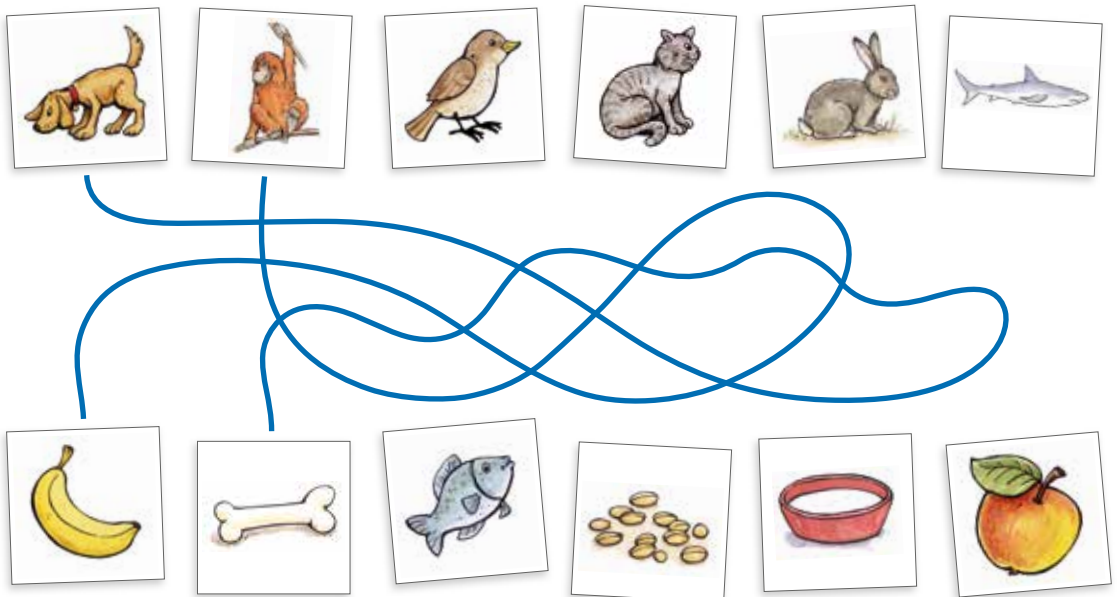
Das Domino-Beispiel

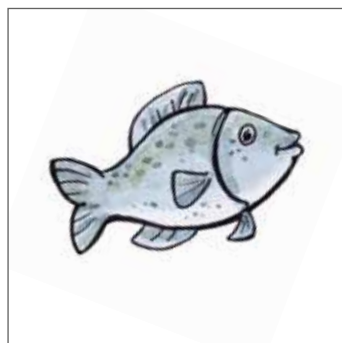
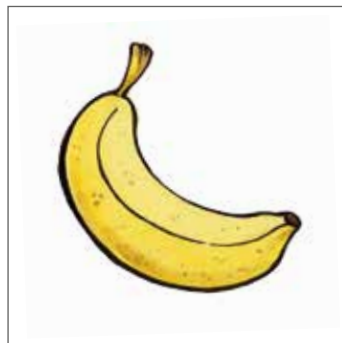
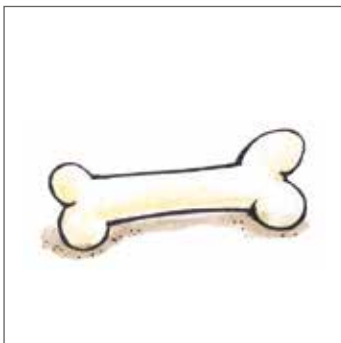
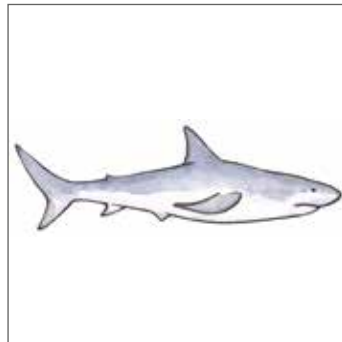
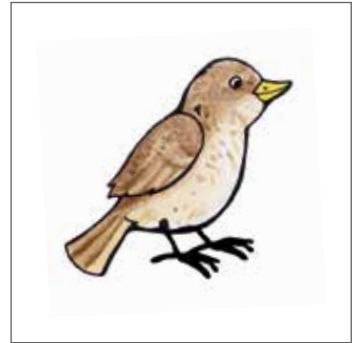
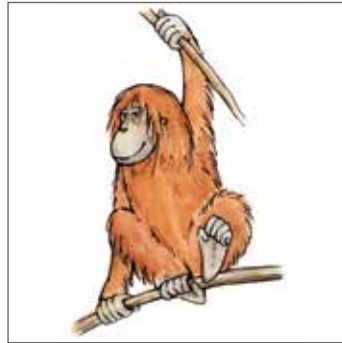
lässt sich mit Wortkarten, mit Bildkarten oder auch gemischt spielen.



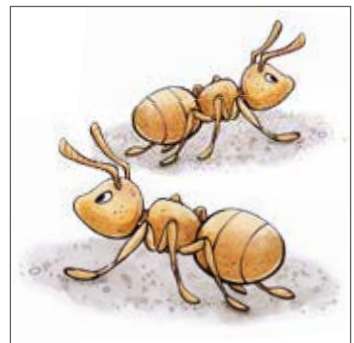
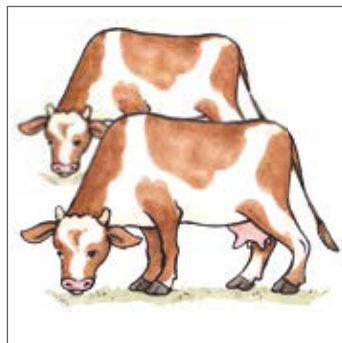
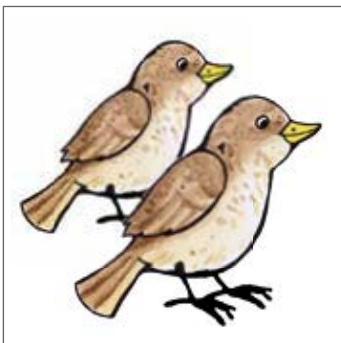
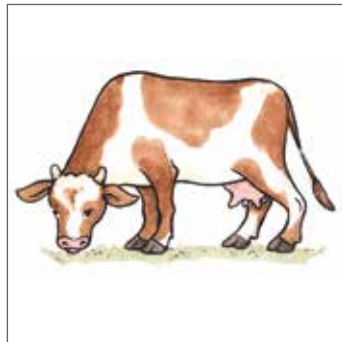
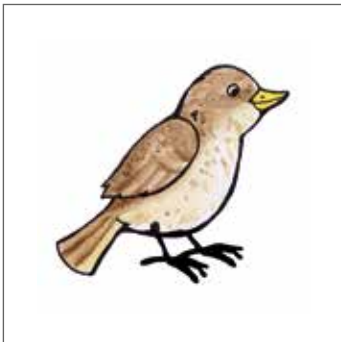
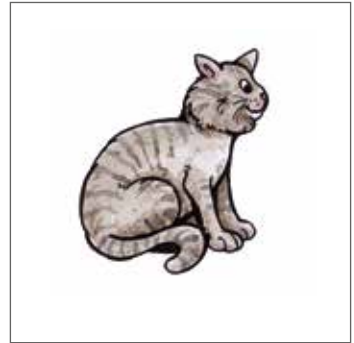
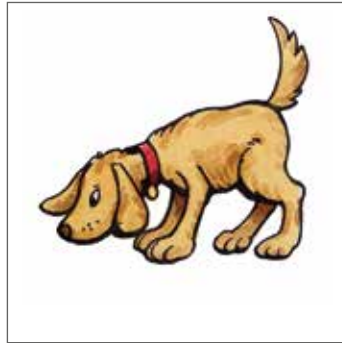
Labyrinth

nach diesem Prinzip:






4 DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE – EIN BEISPIELMODUL FÜR DEN EINSATZ IM ELEMENTARBEREICH



4.3 Artikel und Wortbildung

Thema: Tiere und Pflanzen/Wer wohnt wo?		Lernniveau 		
Sprachlernziele	Inhalte	Gesprochene Sprache der Erzieherin	Aktivitäten der Kinder	Materialien
Direkter Artikel, Wortbildung: Komposita	Thema Tiere und ihr Schlafplatz	<ul style="list-style-type: none"> – „Was ist das?“ – „Das ist der Hund“ – „Und welches Bild passt zum Hund?“ – „... die Hütte.“ – „Das ist die Hundehütte.“ 	<ul style="list-style-type: none"> – spielen Domino, sagen oder raten dabei die Tiere und Nahrungsmittel – antworten in Sätzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Domino mit Tieren und Tiernahrungsmitteln – Arbeitsblatt mit Labyrinth

BESCHREIBUNG:

Die Karten liegen jeweils so aufgedeckt nebeneinander, dass ein Kompositum gebildet werden kann. Gemeinsam erarbeiten Erzieherin und Kinder die Wortbildungen:

Die Erzieherin zeigt auf die Karte und sagt das Wort.

Die Kinder wiederholen: „der Hund“. „Und welches Bild passt zum Hund?“ Kinder suchen und zeigen darauf, benennen „die Hütte“, „Ja, das ist die Hundehütte.“ (Erzieherin hilft, wenn nötig.)

Das gleiche Vorgehen gilt bei allen anderen Karten: „Der Vogel“ und „das Nest“? (immer Wiederholung durch die Erzieherin; wenn der Artikel falsch ist, sollte die Erzieherin einfach das Wort mit dem korrekten Artikel wiederholen.)

Wenn alle Karten durchgespielt sind, kann das Memory zum Einüben gespielt werden.

Beispiele

Hund – Hütte, Kuh – Stall, Pferd – Stall, Vogel – Nest, Kinder – Bett, Ameise – Haufen

Ergänzung

Dann erhalten die Kinder ein Arbeitsblatt mit Bildern von allen einzelnen Nomen (Tiere links, Schlafplätze rechts, aber ganz durcheinander).

Die Kinder können die passenden Nomen miteinander verbinden.

Gut wäre es, an dieser Stelle wieder die kleinen Artikel-Sticker einsetzen zu können, sonst können die Kinder mit Stiften kleine Kreise in den entsprechenden Farben malen: blau = der, grün = das, rosa = die, orange = die (Pl.).

Achtung

Das Kontakt-e oder Kontakt-n bei der Komposita-Bildung wird nicht explizit erklärt.



4.4 Phonetik und Phonologie

Thema: Tiere und Pflanzen/Phonologische Kompetenz		Lernniveau 		
Sprachlernziele	Inhalte	Gesprochene Sprache der Erzieherin	Aktivitäten der Kinder	Materialien
Phonologische Kompetenz	Tiere und Anfangs-laute	– „Ja, das ist der Fisch. Der Fisch beginnt mit F.“ – „Wir gehen heute spazieren und sehen viele Tiere.“ – „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das fängt mit M an. Welches Tier fängt mit M an?“	– benennen die Tiere – spielen „Ich sehe was, was du nicht siehst ...“	– Tierbildkarten – evtl. (passende) Alphabetkarten

BESCHREIBUNG:

Alle Tierkarten (nur Einzahl) liegen aufgedeckt auf dem Tisch oder dem Boden. Zur Wiederholung alle Bildkarten gemeinsam noch einmal benennen. Diesmal soll die Erzieherin dabei sagen: „Ja, das ist der Fisch. Der Fisch beginnt mit F. Fffff-Fisch.“ Hier kann stark übertrieben werden. Aber Achtung: Die Konsonanten als Laute artikulieren, also „f“ statt „ef“, „z“ statt „zett“.

Spiel nach dem Prinzip von „Ich sehe was, was du nicht siehst ...“ beginnt.

Die Erzieherin: „Wir gehen heute spazieren und sehen viele Tiere.“ Sie gibt das Beispiel vor: „Ich sehe was, was du nicht siehst, und das fängt mit M an. Welches Tier fängt mit M an? Kinder antworten: „Maus“, „Ja, die Maus“.

Das erste Kind A sucht sich unter den Karten ein Tier aus. Die Erzieherin hilft bei der Satzbildung: „Ich sehe was, was du nicht siehst ... mit „A“. Das zweite Kind B rät „der Affe“. Dann sagt das Kind B „Ich sehe was, ...“; Kind C antwortet ...

Ergänzung

Bei Kindern, die sprachlich schon sehr fortgeschritten sind, oder auch bei solchen, die kurz vor der Einschulung stehen, können auch die jeweiligen Buchstaben auf Kärtchen geschrieben und mit eingesetzt werden.



4.5 Hören und Sprechen

Thema: Tiere und Pflanzen/Löwenzahn		Lernniveau 		
Sprachlernziele	Inhalte	Gesprochene Sprache der Erzieherin	Aktivitäten der Kinder	Materialien
Wortschatz, Hörverstehen Nacherzählen, freies Erzählen	Löwenzahnlied, (vgl. DaF-Modul in Teil I, Kapitel 8.4.5 Tiere und Pflanzen)	Wie in DaF – mit Fragen den Erzählstrang unterstützen – „Fidibus fliegt jetzt weit oben in der Luft. Er fliegt über das Land, und er fliegt und fliegt ... und er sieht, wie die Kühe das Gras fressen.“	Wie in DaF, aber hier sprechen die Kinder: – erzählen, ggf. auf die Fragen antwortend, die Geschichte von Fidibus nach. Erzählen dann frei, was Fidibus von oben sieht: „Fidibus fliegt und fliegt und sieht ...“	Wie in DaF mit Bildkarten usw. – Lied „Fidibus, der tollkühne Flieger“ von der CD „Hans Hases Lieder für den Kindergarten“ – ggf. großes Bild mit vielen Aktivitäten oder Bildersets der Tiere und Nahrungsmittel

BESCHREIBUNG:

1 Ablauf wie im DaF-Modul Thema: Tiere und Pflanzen/Löwenzahn, S. 65
Aber die Erzieherin erzählt hier nicht vor dem Liedhören die Geschichte von Fidibus.

Das Lied „Fidibus, der tollkühne Flieger“ gemeinsam zwei Mal hören.

2 Nach dem Hören (2x) das Lied gemeinsam besprechen, nacherzählen; die Erzieherin muss ggf. durch Fragen den Erzählstrang unterstützen.

Anschließend freies Erzählen: „Fidibus fliegt jetzt weit oben in der Luft.

Er fliegt über das Land, und er fliegt und fliegt ... und er sieht, wie die Kühe das Gras fressen.“

Dann Kinder reihum: „Fidibus fliegt und fliegt und sieht ...“

Wenn die Aktivität in einer Gruppe mit redefreudigen und kreativen Kindern durchgeführt wird, können sie frei die Sätze beenden. Aber in den meisten Gruppen benötigt man sicher ein Bild als Vorlage. Es eignen sich dazu auch gut die Tierkarten und Nahrungsmittelbilder.


Wenn die Kinder nur ein Nomen wählen, dann sollte die Erzieherin darauf achten, dass sie ggf. den Satz mit der entsprechenden Akkusativ-Ergänzung wiederholt.

Ergänzung

Auch wie in DaF-Modul, S. 65



4.6 Schreiben

Thema: Tiere und Pflanzen/Möglichkeiten zum Einbeziehen der Eltern (in Elternbildungsprogrammen):		Lernniveau 		
Sprachlernziele	Inhalte	Gesprochene Sprache der Erzieherin	Aktivitäten der Kinder/Eltern	Materialien
Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit, Schriftsprache	Tierbezeichnungen in verschiedenen Sprachen hören und Schrift sehen	<ul style="list-style-type: none"> – Bittet die Eltern, auf die Tier-Karten die Bezeichnung in ihren Sprachen zu schreiben – erklärt das Memory-Spiel 	– spielen das Einzahl-Plural-Tier-Memory	Tierbildkarten Einzahl-Set und Plural-Set

BESCHREIBUNG:

Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit: zu den Tierkarten 1. Person Singular und 2. Person Plural kommt nun noch eine 3. Schriftkarte. Hierauf steht das deutsche Wort schon und vier Linien darunter; auf diese schreiben die Eltern die Übersetzung des Tieres in ihren Sprachen, jede Sprache erhält eine eigene Farbe.

Die Kinder spielen Memory. Wenn die Kinder ein passendes Einzahl-Plural-Paar aufgedeckt haben, benennen sie das Tier bzw. die Tiere. Die Erzieherin achtet auf den korrekten Artikel, wiederholt die korrekte Form. Dann sucht das Elternteil (falls Eltern zum Unterricht dazu geladen sind) aus den aufgedeckten Schriftkarten das Äquivalent zu dem Tier und legt es dazu. Kinder folgen reihum. Wer ein Paar gefunden hat, ist noch einmal an der Reihe.

Ergänzung

In dieser Spielrunde könnten auch die Tierlaute in den verschiedenen Sprachen ein Thema sein. Kleine Verse? Oder wenn Lieder aus dem DaF-Modul eingesetzt werden, den Text als „kleine Hausaufgabe“ zum gemeinsamen Einüben mitgeben.

