

Sprach- und Leseförderung



MARTIN - LUTHER - KING
GESAMTSCHULE



Sprach- und Leseförderung

LRS - Förderung	Seite 2
Werkstatt Sprache	Seite 4
Leseförderung	Seite 5
DaZ - Sprachförderung für ukrainische Kinder	Seite 9

LRS - Förderung: Schwerpunkt Rechtschreibung

- Testung aller Schüler*innen zu Beginn der 5. Klasse mittels der Hamburger Schreibprobe [HSP] mit Online-Auswertung
- Schüler*innen mit Rechtschreibproblemen werden im Rahmen des LRS-Förderunterrichts in der Unterrichtszeit gefördert und erhalten den Nachteilsausgleich [NTA] s.u.
- Schüler*innen, die diese Probleme nicht haben, arbeiten parallel dazu im Werkstatt-Sprache-Unterricht [WS]
- **Förderung der Schüler*innen im LRS-Unterricht:**

Förderung in Kleingruppen, Größe der Gruppen je nach Ergebnis der HSP, in der 5. und 6. Klasse

Schwerpunkt: alphabetischen Strategie nach Carola Reuter-Liehr

- erneute Testung der Schüler*innen am Ende der 6. Klasse mittels HSP im LRS-Unterricht
- bei weiterhin bestehenden Rechtschreibproblemen:
 - ⇒ Angebot der Förderung im Rahmen der „**LRS-AG**“ in der 7. Klasse
- Ende der 7. Klasse: erneute Testung mittels HSP
- bei weiterhin bestehenden Rechtschreibproblemen:
 - ⇒ Angebot der Förderung mit Hilfe der „**LRS-Reader**“ in den Jahrgängen 8 bis 10

LRS-Reader: Zusammenstellung von Informationen und Übungen zu den Rechtschreibstrategien

1. Quartal: Silbenschwingen inkl. Sonderfälle (ck, Qu/qu, i/ie, s-Laut), Nomen

2. Quartal: Silbenschwingen (s-Laut), Nomen, Bausteine, Verlängern

3. Quartal: Zerlegen und Verlängern, Ableiten

Wiederholung: Nomen, Bausteine, Sonderfälle

4. Quartal: Merkwörter, Wiederholung der bekannten Strategien, das-dass

- ab da alljährlich Ende des Schuljahres erneute Testung der Schüler*innen mittels HSP
- bei weiterhin bestehenden Rechtschreibproblemen:
 - ⇒ erneutes Angebot der Förderung mit Hilfe der „LRS-Reader“

Nachteilsausgleich LRS Schuljahr 2024/25

Jahrgänge 5 und 6:

Dauer der Klassenarbeiten: jeweils 45 Minuten

Nachteilsausgleich [im Folgenden NTA]:

Zeitverlängerung jeweils 10 Minuten,

Rechtschreibungs- und Zeichensetzungsfehler werden nicht gewertet.

Jahrgänge 7 und 8:

Dauer der Klassenarbeiten: jeweils 60 Minuten

NTA: Zeitverlängerung jeweils 15 Minuten

Jahrgang 7:

Die Fachlehrer*innen beobachten, ob der Schüler/die Schülerin die Zeitverlängerung nutzt, dies wird unter der Klassenarbeit dokumentiert: z.B. „Zeitverlängerung genutzt: O ja O nein“.

1. Halbjahr: Rechtschreibungs- und Zeichensetzungsfehler werden nicht gewertet.
2. Halbjahr: Fehler bei der Großschreibung nach dem Punkt werden gewertet.

Jahrgang 8:

Die Fachlehrer*innen beobachten, ob der Schüler/die Schülerin die Zeitverlängerung nutzt, dies wird unter der Klassenarbeit dokumentiert: z.B. „Zeitverlängerung genutzt: O ja O nein“.

Klassenarbeit Nr. 1: Rechtschreibungs- und Zeichensetzungsfehler werden nicht gewertet.

Klassenarbeiten Nr. 2+3: Fehler bei der Großschreibung nach dem Punkt werden gewertet.

Klassenarbeit Nr. 4: Fehler bei der Großschreibung von Nomen werden gewertet.

Jahrgänge 9 und 10:

Dauer der Klassenarbeiten: jeweils 90 Minuten

NTA: Zeitverlängerung 15 Minuten

Jahrgang 9:

Die Fachlehrer*innen beobachten, ob der Schüler/die Schülerin die Zeitverlängerung nutzt, dies wird unter der KA dokumentiert: z.B. „Zeitverlängerung genutzt: O ja O nein“

Klassenarbeit Nr. 1: Rechtschreibungs- und Zeichensetzungsfehler werden nicht gewertet.

Klassenarbeit Nr. 2: Fehler bei der Großschreibung nach dem Punkt werden gewertet.

Klassenarbeiten Nr. 3+4: Fehler bei der Großschreibung von Nomen werden gewertet.

Jahrgang 10 (ohne ZP bzw. Vor-ZP):

NTA: Zeitverlängerung 15 Minuten

Verstöße gegen die Rechtschreibung werden gewertet.

Werkstatt Sprache [WS]

Unterricht in Klasse 5 und 6

thematische Schwerpunkte jeweils:

1. Halbjahr Leseverstehen, 2. Halbjahr Rechtschreibung

Jahrgang 5:

- Halbjahr: Förderung des Leseverstehens anhand von „Detektivmethoden 1-4“:
1 Überschriften beachten
2 Umgang mit Textschwierigkeiten
3/4 Zusammenfassen von Sachtexten bzw. fiktionalen Texten
- 2. Halbjahr: Rechtschreibförderung

Jahrgang 6:

- Halbjahr: Wiederholung der Detektivmethoden aus Jahrgang 5 (s.o.)
bis zu den Weihnachtsferien: Lesen einer vereinfachten Ganzschrift, z.B.
„Verschollen in der Pyramide“, Einfach lesen, Cornelsen-Verlag
im Anschluss: Hörverstehen
- 2. Halbjahr: Rechtschreibförderung

Leseförderung

1. Die Lautlesetandems

Das Lautlesetandem ist ein Instrument zur Förderung der Leseflüssigkeit und findet dreimal wöchentlich im Deutschunterricht und zu Beginn der Lernzeiten in den Jahrgängen fünf und sechs statt. Dabei wird es in zwei der vier Quartale, also jeweils für acht bis zehn Wochen durchgeführt. Das Tool gehört zu den Lautleseverfahren und wird im Unterricht kooperativ im Tandem von zwei Kindern bzw. Jugendlichen gemeinsam umgesetzt. Es dient der Steigerung der Lesegenauigkeit, der Automatisierung sowie der Lesegeschwindigkeit.

Dafür werden die Schüler*innen mithilfe eines Diagnoseverfahrens in Tandempaare eingeteilt (jeweils ein Trainer und ein Sportler). In der Übungssituation lesen die Paare von einem gemeinsamen Exemplar des gleichen Textes zusammen halblaut vor, der Trainer/die Trainerin führt den Finger mit. Wenn ein Lesefehler gemacht wird und keine Selbstkorrektur erfolgt, verbessert der Trainer das Fehlerwort und liest es deutlich korrekt. Die Kinder beginnen wieder am Satzanfang und lesen gemeinsam weiter. Wenn ein unbekanntes Wort vorkommt, versuchen sie es gemeinsam zu klären oder fragen die Lehrkraft. Wenn sich der Sportler/ die Sportlerin sicher fühlt, gibt er/sie das „Alleine-Lese-Zeichen“, der Trainer/die Trainerin führt weiterhin den Finger mit. Wenn ein unkorrigierter Fehler vorkommt, wird er verbessert, beide setzen wieder neu am Satzanfang an und lesen chorisch weiter. Der Text wird in jeder Einheit jeweils ca. viermal gelesen und zum Ende wird ein kurzes Feedback gegeben.

Durch die Konzentration auf den sportlichen Charakter der Lesetrainings sollen die Schüler*innen erfahren, dass sich Leseflüssigkeit ebenfalls durch Übung bzw. ein Training steigern lässt und die Stigmatisierung des/der schwächeren Lesers/Leserin entfällt.

Studien aus dem angloamerikanischen und deutschen Raum belegen, dass die Leserinnen und Leser nach der Durchführung der Methode signifikant bessere Leseleistung erbringen konnten und dass dies sowohl für die Sportler und Sportlerinnen als auch für die Trainer und Trainerinnen gilt. Diese Erfahrung können wir als Schule mittlerweile teilen und die Schüler*innen konnten dies bei sich selbst wahrnehmen.

2. Unsere Lesebuddies

Die Lesebuddies sind 15-20 Schüler*innen des siebten bis zehnten Jahrgangs, die sich montags und donnerstags für zwanzig Minuten in der Mittagspause treffen, um gemeinsam mit schwächeren Leserinnen und Lesern aus dem fünften Jahrgang gemeinsam in Zweierteams das Lesen zu üben. Mit dabei sind ukrainische Kinder, Kinder mit Förderbedarf und Kinder, denen das flüssige Lesen zu Beginn des fünften Jahrgangs noch schwerer fällt. Ähnlich den bei uns praktizierten Lesetandems lesen die Paare gemeinsam ansprechende Texte und üben so das flüssige Lesen. Dafür suchen sich die Kleinen aus einem Fundus von Kinder- und Jugendromanen, Bilderbüchern und auch zweisprachigen (beispielsweise ukrainisch-deutschen) Büchern Texte aus, die bei jedem Treffen weitergelesen werden. Die Lesebuddies sind nicht nur gute Leserinnen und Leser, die teilweise selbst mit LRS zu tun haben oder hatten, sondern vor allem zuverlässige und motivierte Jugendliche, die die Kleinen empathisch und auf vielen Ebenen unterstützen. Mit Ernsthaftigkeit und Freude arbeiten die Teams aus Groß und Klein zusammen, klären Wörter, geben Tipps und Lesen mit einer Begeisterung, die zu erkennbaren Fortschritten führt.

3. Unsere Schülerbücherei und Besuche der Stadtteilbibliotheken

Unser Anliegen als Schulbücherei ist es, Begeisterung für das Lesen zu entfachen, weiterzutragen und zu fördern. Dabei soll das Leseinteresse und die Lesemotivation erhalten und gefördert werden und Schwellenängste sollen abgebaut werden.

Viermal in der Woche ist die Schulbücherei für die Kinder in der Mittagspause geöffnet und steht ihnen als Raum des Lesens, der Ruhe und der Begegnung offen. Zu Beginn des fünften Jahrgangs bekommen die Kinder klassenweise eine Einführung in die Abläufe und den Aufbau der Schulbücherei und lernen die Bibliothek als emotional positiv besetzte schulische Einrichtung kennen.

Im ersten oder zweiten Quartal des fünften Schuljahres besuchen sie zudem die nahe gelegene Stadtteilbücherei Ratingen-West, bekommen dort einen Leseausweis und lernen die dortigen Gegebenheiten kennen. Im dritten oder vierten Quartal steht eine Rallye durch das Medienzentrum in Ratingen-Mitte an. Dort geht es weiterhin um die Grundlagen einer Bibliotheksstruktur, aber auch um die Entwicklung von Informations- und Medienkompetenz durch erste Recherchearbeiten.

4. Der bundesweite Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels und der Ratinger Vorlesewettbewerb

Der Vorlesewettbewerb des Deutschen Buchhandels steht unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten und zählt zu den größten bundesweiten Schülerwettbewerben. Rund 600.000 Schülerinnen und Schüler beteiligen sich jedes Jahr und wir sind auch seit vielen Jahren dabei. Die Kinder des sechsten Jahrgangs lesen bis spätestens nach den Herbstferien selbstständig ein Buch ihrer Wahl. Sie stellen dies im Oktober/ November im Rahmen des Deutschunterrichts ihrer Klasse vor und lesen eine etwa dreiminütige Passage daraus vor. Jedes Kind der Klasse nimmt teil und so lernen die Kinder im Schnitt dreißig unterschiedliche Kinder- und Jugendbücher kennen, hören unterschiedliche Vorträge, überwinden sich vor einer größeren Gruppe zu lesen und können die Kraft von Worten und Literatur kennen lernen. Die stärksten Leserinnen und Leser lesen im Anschluss noch aus einem ihnen unbekannten Text vor und stellen so ihre Lesefähigkeit unter Beweis. Nun werden bis Anfang Dezember fünf Klassensiegerinnen und -sieger gekürt, die dann im Schulwettbewerb aufeinandertreffen und vor einer Jury und einer Lerngruppe ihr Lesekönnen zeigen. Mit Urkunden und Buchgeschenken werden die Klassengewinner dann von der Abteilungsleitung geehrt und der/ die Schulsieger/in tritt dann im Februar gegen die Gewinner und Gewinnerinnen der anderen Ratinger Schulen an. Auch hier wird ein dann neu gewähltes eigenes Buch kurz vorgestellt und dann der bekannte und auch ein unbekannter Text in bunter und herzlicher Runde im Medienzentrum in Ratingen-Mitte vorgelesen. Auch hier erfolgt eine Siegerehrung und große Wertschätzung für alle Beteiligten und für den Gewinner/ die Gewinnerin geht es dann in die nächste Runde - gegebenenfalls bis nach Berlin.

Ende des sechsten Schuljahres steht dann ein weiterer Vorlesewettbewerb für die Sechstklässler auf dem Plan. Drei der besten Leserinnen und Leser treten in einem Wettbewerb nach dem Muster des bundesweiten Vorlesewettbewerbs gegen die Ratinger Realschulen an. Auch hier wird ein Vorlesefest gefeiert, das den Genuss des Lesens in den Vordergrund stellt.

Die teilnehmenden Kinder stärken durch die Teilnahme an Vorlesewettbewerben ihre sozialen und sprachlichen Kompetenzen. So werden Textverständnis, Eigenständigkeit und Medienkompetenz durch die selbstständige Buchauswahl und die intensive Vorbereitung erweitert, das Sprechen vor Publikum fördert das Selbstbewusstsein, die Präsenz und die Kommunikationsfähigkeit und die Kinder üben zudem das aktive Zuhören. An erster Stelle steht aber die gemeinsame Begeisterung für das Lesen und eine Darstellung der Vielfalt der aktuellen und klassischen Jugendliteratur, auch in Zeiten von Smartphones und Tablets.

5. Der Vorlesetag

Bereits seit 2004 ist der Bundesweite Vorlesetag auf gemeinsame Initiative von DIE ZEIT, Stiftung Lesen und Deutsche Bahn Stiftung größtes Vorlesefest und ein öffentliches Zeichen, um alljährlich am dritten Freitag im November Kinder und Erwachsene für die Bedeutung des Vorlesens zu begeistern. Mittlerweile schaut das Event auf über eine Million Teilnehmende in ganz Deutschland und auch wir nehmen seit 2023 daran teil.

So wird für die Fünft- und Sechstklässler in kleinen Gruppen eine Stunde lang ein behaglicher Raum eingerichtet, in dem sie bei Keksen und in herbstlicher Gemütlichkeit aus Klassikern und Neuerscheinungen der Jugendliteratur vorgelesen bekommen. Auch für die vorlesenden Lehrkräfte ist dies ein Raum für Kindheitserinnerungen, für ein anderes Aufeinandertreffen zwischen Lernenden und Lehrenden und für viel Fantasie. So steht hier das Kennenlernen von Literatur, das gemeinsame Zuhören und der Blick in andere Lebenswelten im Vordergrund. Vorlesen bildet die Grundlage für viele Fähigkeiten wie Einfühlungsvermögen, Entwicklung der Fantasie, Umgang mit anderen und natürlich das Lesen selbst als Grundstein für Bildung.

6. Bücherwerkstatt

In der Bücherwerkstatt tauchen die Schüler*innen in die Welt der Bücher ein, entdecken spannende Geschichten und entwickeln eigene Erzählungen, die nicht nur geplant und geschrieben, sondern auch künstlerisch gestaltet und vor Publikum präsentiert werden. Es werden verschiedene Lernorte einbezogen (Schulbibliothek, Stadtteilbibliothek Ratingen-West, Medienzentrum Ratingen-Mitte) und unterschiedliche Methoden im Bereich der Lese- und Schreibförderung angewendet. Auf diese Weise soll die Freude am Lesen und die Lust auf Bücher geweckt und ein Bewusstsein für den Schreibprozess entwickelt werden.

DaZ - Sprachförderung für ukrainische Kinder

Fördermaßnahme

Die Fördermaßnahme richtet sich schwerpunktmäßig an Kinder mit keinen oder nur sehr geringem Deutschkenntnissen. In der zweiten und fünften Stunden nehmen die Schüler*innen vereinzelt während des Religionsunterrichts ihrer Klasse am DaZ-Unterricht teil.

Ziel der Förderung ist primär der Aufbau des Grundwortschatzes, damit eine Verständigung und aktive Teilnahme am Regelunterricht möglich wird. Der Unterricht berücksichtigt dabei die besonderen Lernbedingungen und kulturspezifischen Perspektiven der Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben. Den Kindern werden differenzierte Zugänge zur deutschen Sprache vermittelt, indem auf ihre individuellen Sprachlernsituationen Rücksicht genommen wird und ihre Verständnisschwierigkeiten zum Anlass für eine individuelle Förderung genommen werden.

Die Förderung erfolgt aus einer Kombination einzelner Materialien und Konzepte zur Sprachförderung die sowohl Einzelarbeit, Partnerarbeit als auch Kleingruppenarbeit Erfordert, Sprachspielen, Arbeit mit Bildmaterialien und Gesellschaftsspielen (Memory, Bingo...) zu verschiedenen Themen und Wortfeldern in Kleingruppen. Die Themenfelder des DaZ-Unterrichtes orientieren sich an der Alltagswelt der Schüler und Schulprogramm.

Die Schüler*innen erlernen somit:

- Den Aufbau eines thematisch sortierten Grundwortschatzes
- Fachbegriffe aus dem Mathematikunterricht, NW, Erdkunde, Musik, Geschichte
- Üben Satzmuster
- Zusammenhängendes Erzählen
- Nomen
- Verben und Adjektive verwenden
- Einfache und erweiterte Satzstrukturen bilden
- Ausspracheentwicklung und Sprachrhythmusübungen
- Übungen zur phonologischen Bewusstheit
- Lesen (Leseprojekte)

Förderort

Alle DaZ-Unterrichtsstunden finden in einem Förderraum der Schule in der Gesamtgruppe von derzeit 5 oder 11 Schüler*innen statt. Hier treffen die Kinder auf eine anregende Lernumgebung. Die Förderung berücksichtigt durch innere und äußere Differenzierung den individuellen Sprach- und Lernstand der Kinder. Ziel ist es stets, leistungsschwächere Schüler*innen nicht zu überfordern und leistungsstarkere nicht zu unterfordern. Eine besondere Herausforderung stellt jeweils der Neuzugang neuer Kinder ohne Sprachkenntnisse während des laufenden Schuljahres dar.

Offene Unterrichtsformen ermöglichen durch differenzierte Aufgabenstellungen individuelle Förderung der Schüler*innen. Selbstgesteuertes Lernen, gemeinsame Lernprozesse und angeleitetes Lernen stehen in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander. Sie lernen miteinander zu arbeiten, aber auch, mit Rücksicht auf andere, selbstständig ihren Aufgaben nachzugehen.

Grundsätze des „Deutsch als Zweitsprache“- Förderunterrichts

Methodisch-didaktische Ansätze:

Insbesondere an Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler*innen nichtdeutscher Herkunftssprache, die in der Regel über einen heterogenen Sprachstand im Deutschen verfügen, ist die Aufgabe des Lehrers, diesen Umstand bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen und in seine didaktisch-methodischen Entscheidungen einfließen zu lassen.

- Lernen in bedeutsamen Zusammenhängen
Lebenswelt, Erlebnisse und Alltägerfahrungen der Schüler*innen sollten einen zentralen Platz im Sprachlernprozess einnehmen.
- Schule und Klassenraum als Orte interkulturellen Lernens
Die Erstsprache soll immer wieder einbezogen werden, da sie einen bedeutenden Stellenwert zwischen dem familiären und dem schulischen Leben darstellt und das vermittelnde Element beider Erfahrungswelten darstellt.
 - Schüler*innen können Übersetzer sein und im Problemfall einem Mitschüler Aufgaben in der eigenen Sprache erklären.
 - Die alphabetisierten Kinder dürfen zeigen, wie die Schrift ihres Heimatlandes aussieht.
- Vorbild Lehrersprache
Die Sprache des Lehrers ist mitunter das einzige Sprachvorbild der Kinder. Daher ist es wichtig, deutlich und langsam zu artikulieren.
 - Gestik und Mimik unterstützen dies.
- Fehler tolerieren
Fehler sind zuallererst unvermeidbar und Zeichen und Ausdruck sprachlicher Lernleistungen auf dem Weg zur Sprachrichtigkeit und sind deshalb unbedingt zuzulassen.

Lernen mit allen Sinnen

Um ganzheitliches Lernen zu ermöglichen, müssen unterschiedliche Sinneskanäle der Kinder angesprochen werden.

- Bücher, Verse und Lieder, Spiele, Bilder ermöglichen mit dem Sprachanfänger mit der Nachahmung sprachlicher Muster korrekte Formen mündlich zu üben.
- Dialoge und Spiele geben den Kindern die Möglichkeit, freies mündliches Sprachhandeln zu üben.
- Gemeinsames Sprechen und häufige Wiederholungen nehmen die Hemmung vor dem gesprochenen Wort (z.B. unregelmäßige Verben zusammen lesen).

Unterrichtsidee

Phonetik und Ausspracheübungen

Die Lautsysteme der deutschen und ukrainischen Sprache unterscheiden sich relativ stark, sowohl was die Konsonanten als auch was die Vokale betrifft.

Prosodische Phänomene wie Intonation, Wortbetonung und Rhythmus weichen meist weniger voneinander ab, wobei Übungen zu diesen Bereichen dennoch sinnvoll sein können: Ukrainisch wird als eine der melodischsten slawischen Sprachen bezeichnet und weist eine starke Tendenz zu offenen Silben.

Konsonanten

Den 22 deutschen Konsonanten stehen 32 ukrainische Konsonanten gegenüber. Obwohl das Ukrainische konsonantenreicher ist als das Deutsche, gibt es einige deutsche Konsonanten, die für ukrainische Deutschlerner*innen besonders schwierig auszusprechen sein können, da sie im Lautinventar der ukrainischen Sprache nicht vorkommen oder leicht anders artikuliert werden. Dazu gehört der *ich*-Laut [ç], der velare Nasal [ŋ] am Silbenende, der Knacklaut [?] sowie der Hauchlaut [h], der im Ukrainischen stimmhaft ausgesprochen wird. Auch den standardsprachlichen R-Laut, den uvularen Frikativ [ʁ], gibt es im Ukrainischen nicht, sondern nur das Zungenspitzen-R [r], das aber in dialektalen Varianten des Deutschen ebenfalls vorkommt und daher nicht unbedingt zu Verständnisschwierigkeiten führt. In Bezug auf die deutschen R-Varianten ist weiterhin eine Schwierigkeit, dass <(e-)r> am Wort- und Silbenende als Vokal [ə] gesprochen wird (z. B. in *Lehrer* [le:ʁə]) und nicht als Konsonant, wie es im Ukrainischen der Fall wäre.

Eine Besonderheit des deutschen *ich*-Lautes ist, dass er nur nach vorderen Vokalen (<i>, <e>, <ä>, <ü>, <ö>) gesprochen wird, nach allen anderen Vokalen tritt er als *Ach*-Laut [χ] auf. Um diese Besonderheit in der Sprachvermittlung zu verdeutlichen, ist es hilfreich, geschriebene Sprache (<ch>, auch versus <sch>) mit gesprochener Sprache zu kombinieren und zu vergleichen. Hirschfeld und Reinke (2018)¹ haben dazu sehr umfangreiches und nützliches OnlineMaterial erstellt, das Arbeitsblätter und Hörmaterial zu fast allen⁷ oben erwähnten Schwerpunkten enthält und frei verfügbar ist. Beispielhaft sei hier ein Ausschnitt aus einem Arbeitsblatt zu dem *ich*- und *Ach*-Laut aufgeführt, das durch Audiodateien (s. graue Kästen) unterstützt werden kann. Bezuglich der konkreten Artikulation des *ich*-Lautes kann zusätzlich der Hinweis dienlich sein, dass der Laut ähnlich wie ein [j] (ein Laut, der in der ukrainischen Sprache häufig vorkommt) produziert wird, nur ohne Stimmbeteiligung.

Eine weitere mögliche phonetische Schwierigkeit kann die Auslautverhärtung des Deutschen darstellen, ein phonologischer Prozess, der in der ukrainischen Sprache nicht vorkommt: Stimmhafte deutsche Konsonanten werden am Wort- bzw. Silbenende stummlos ausgesprochen, obgleich die Schrift etwas anderes vermuten lässt (z. B. *Kind* [kɪnt] oder *Tag* [ta:k]). Hier wird nochmals deutlich, dass Ausspracheschulung möglichst unter der Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthographie und Phonetik stattfinden sollte, mit dem wichtigen Hinweis, dass die deutsche Schrift weniger transparent ist als die ukrainische.

Schwerpunkt 15: Ich- und Ach-Laute

ÜBUNG 1: WAS MAN BRAUCHT

a) Gedicht mehrmals hören und still mitlesen, auf <ch> achten



Was man braucht

Kinder brauchen Märchenbücher.
Manchmal braucht man Taschentücher.
Sprache braucht man sicher täglich.
Sprechen wäre sonst unmöglich.
Doch am meisten brauche ich
einen Menschen, nämlich dich. (*Kerstin Reinke*)

b) Wortpaare hören und auf <ch> achten



Ach-Laut Ich-Laut

Sprache	– sprechen
Buch	– Bücher

c) Gedicht (a) nochmals hören und <ch> unterstreichen

d) nochmals hören und halblaut mitsprechen

e) Gedicht vorlesen

Vokale

Die deutsche Sprache ist im Vergleich zu vielen anderen Sprachen der Welt äußerst vokalreich. Während im Deutschen – je nach Theorie – 16 Vokale unterschieden werden, sind dies in der ukrainischen Sprache weniger als die Hälfte, nämlich sechs: [i], [I], [ɛ], [a], [ɔ] und [u]. Die große Anzahl an kontrastierenden Vokalen kommt im Deutschen vor allem durch die Unterscheidung kurzer (ungespannter) und langer (gespannter) Vokale zustande. Dies führt zu Minimalpaaren im Deutschen, die für Lernende mit Ukrainisch als Erstsprache unter Umständen schwer zu differenzieren und produzieren sind (z. B. *Polen* [po:lən] versus *Pollen* [pɔlən] oder *Qualen* [kva:lən] versus *Quallen* [kvalən]). In phonetischen Übungen kann man diese bedeutungsunterscheidenden Längenunterschiede in Minimalpaaren aufgreifen und verdeutlichen.

ÜBUNG 1: VOKAL-REIME

a) mehrmals hören und still mitlesen

8

Vokal-Reime

Langer Vokal, kurzer Vokal!

Lang oder kurz? Ja hört doch mal:

Aaa – A. Maße – Masse. Das ist Klasse!

Eee – E. Beet und Bett. Das ist nett!

Iii – I. Miete – Mitte. Bitte, bitte!

Ooo – O. Sohlen – sollen. Alle wollen!

Uuu – U. Ruhm und Rum. Rum macht dumm!

Und so weiter, und so fort.

Kurz oder lang! Wer weiß ein Wort? (Kerstin Reinke)

Um die Differenzierung der langen und kurzen Vokale zu trainieren, kann die Lehrkraft weitere Minimalpaare vorlesen. In einem zweiten Schritt bietet es sich an, nur eines der Wörter zu produzieren (mit kurzem oder langem Vokal) und die Schüler*innen bestimmen bzw. ankreuzen zu lassen, welches Wort gesprochen wurde.

	<i>langer Vokal</i>	<i>kurzer Vokal</i>
1.	<input type="checkbox"/> Hüte	<input type="checkbox"/> Hütte
2.	<input type="checkbox"/> Rate	<input type="checkbox"/> Ratte
3.	<input type="checkbox"/> Ofen	<input type="checkbox"/> offen
4.	<input type="checkbox"/> spuken	<input type="checkbox"/> spucken
5.	<input type="checkbox"/> Polen	<input type="checkbox"/> Pollen
6.	<input type="checkbox"/> beten	<input type="checkbox"/> Betten
7.	<input type="checkbox"/> Qualen	<input type="checkbox"/> Quallen
8.	<input type="checkbox"/> Haken	<input type="checkbox"/> Hacken
9.	<input type="checkbox"/> Schal	<input type="checkbox"/> Schall

An den Minimalpaaren kann ebenfalls sehr gut das Verhältnis zwischen Aussprache und Orthographie verdeutlicht werden: Alle Wörter mit kurzen Vokalen werden hier konsequent mit Doppelkonsonanten orthographisch markiert. Dies ist eine Auffälligkeit der deutschen Sprache, die gerade bei ukrainischen Schüler*innen explizit thematisiert werden sollte. In der ukrainischen Sprache gibt es nämlich – anders als im Deutschen – lang gesprochene Konsonanten, die mit verdoppelten Konsonanten orthographisch dargestellt werden. Die Funktion der Doppelkonsonanten im Deutschen ist aber eine andere und hat nur Konsequenz für die Aussprache der (kurzen) Vokale. Zudem werden im Deutschen die langen Vokale teilweise ebenfalls explizit mittels Dehnungs-*h* und verdoppelten Vokalen markiert, allerdings weniger konsequent als die kurzen. Dennoch kann das Wissen um die Funktion des Dehnungs-*h* Schüler*innen helfen, Vokale länger auszusprechen.

Eine weitere Besonderheit des Deutschen sind die kurzen ([Y, œ]) und langen ([y:, ø:]) gerundeten Vorderzungenvokale (graphematisch dargestellt als <ü> und <ö>). Die

Artikulation dieser Vokale kann für ukrainische Kinder und Jugendliche anfänglich schwierig sein; auch hier bietet sich die Arbeit mit Minimalpaaren an. Des Weiteren kann der Hinweis, dass der Unterschied zwischen den Vokalen lediglich in der Rundung der Lippen liegt (gerundete Vokale gibt es im Ukrainischen auch, nur eben beschränkt auf die hinteren Vokale [ɔ] und [u]), helfen: Die *Liege* [li:gə] wird zur *Lüge* [ly:gə], wenn die Zungenstellung die gleiche bleibt, sich die Lippen aber von einer gespreizten Stellung (*Liege*) zu einer gerundeten Stellung (*Lüge*) bewegen. Das Gleiche gilt für Minimalpaare mit <e>/<ö>, z. B. werden die *Lehnen* [le:nən] zu *Löhnen* [lø:nən] bei gerundeter Lippenstellung.

Schließlich sei auf den Reduktionsvokal Schwa [ə] hingewiesen, der nur in unbetonten deutschen Silben vorkommen kann. Im Ukrainischen gibt es diesen reduzierten Laut nicht. Entsprechend sind zu diesem Laut ebenfalls Übungen hilfreich, die auf die besondere Vokalqualität von Schwa im Kontrast zu anderen E-Lauten aufmerksam machen (*alle* [‘?alə] versus *Allee* [?a’le:]). Relevant ist in diesem Beispiel und darüber hinaus auch die Wortbetonung, die im Ukrainischen und Deutschen zwar sehr ähnlich funktioniert, allerdings im Ukrainischen phonetisch weniger stark zwischen akzentuierten und nicht akzentuierten Silben unterscheidet. Auch zu solchen suprasegmentalen Phänomenen wie Wortakzent, Rhythmus und Intonation sind hilfreiche .

Alphabetisierung

Die ukrainische Sprache wird mit dem kyrillischen Alphabet verschriftet. Entsprechend ist die ukrainische Schrift der russischen sehr ähnlich, allerdings gibt es durchaus einige Buchstaben, die nur in der ukrainischen Schrift vorkommen: <Г> (transliteriert als g), <Є> (je), <Ї> (ji) und <Ї> (i). Da die meisten ukrainischen Schüler*innen bereits in ihrer Erstsprache alphabetisiert sind, ist es hilfreich für Lehrende und Lernende, sich über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des deutschen und ukrainischen Alphabets bewusst zu werden.

Auf der einen Seite gibt es ukrainische Buchstaben, die im deutschen Alphabet ebenfalls vorkommen und mit den gleichen Lauten korrespondieren (<Aa>, <Ee>, <Ii>, <Oo>, <Kk>, <Mm>, <Tt>). So hat der Internationalismus <Kakao> in beiden Sprachen die gleiche graphematische Form². Andererseits gibt es aber auch Buchstaben, die zwar die gleiche Form haben, aber im Ukrainischen und Deutschen mit unterschiedlichen Lauten korrespondieren (so genannte „falsche Freunde. Besondere Aufmerksamkeit sollte daher den deutschen Buchstaben <B, H, P, C, X, Y> geschenkt werden, die im Ukrainischen die Laute [v, n, r, s, x, u] abbilden. In Tabelle 1 sind alle relevanten deutschen Buchstaben und Buchstabenverbindungen aufgeführt. Dabei sind bereits bekannte Laut-Buchstaben-Beziehungen grün, „falsche Freunde“ orange und unbekannte Grapheme blau hinterlegt. Zusätzlich wurden in Rot schwierige phonetische Segmente markiert.

Deutscher Buchstabe	(Primäre) Lautkorrespondenz	Ukrainischer Buchstabe
A, a	[a, a:]	А, а
B, b	[b]	Б, б
C, c	[k]	К, к
D, d	[d]	Д, д
E, e	[ɛ, e: , ə]	Е, е
F, f	[f]	Ф, ф
G, g	[g]	Г, г
H, h	[h]	Г, г
I, i	[ɪ, i:]	І, і
J, j	[j]	Й, й
K, k	[k]	К, к
L, l	[l]	Л, л
M, m ³	[m]	М, м
N, n	[n]	Н, н
O, o	[ɔ, o:]	О, о
P, p	[p]	П, п
Q(u), q(u)	[kv]	Кв
R, r	[ʁ] / [ə]	Р, р
S, s	[s] / [z]	С, с / З, з
T, t	[t]	Т, т
U, u*	[ʊ, u:]	Ү, у
V, v	[v]	В, в
W, w	[v]	В, в
X, x	[ks]	Кс
Y, y	[j]	Й, й
Z, z	[ts]	Ц, ц

Weitere besondere Buchstaben und Buchstabenverbindungen			
<Ä, ä>	[ɛ, ε:, e:]	E, e	Aussprache wie <E, e>; in manchen deut. Regionen [ɛ:]
<Ö, ö>	[œ, ø:]	–	Gerundete Vorderzungenvokale, s. Kapitel 2.2 bzgl. Artikulation
<Ü, ü>	[Y, y:]	–	Gerundete Vorderzungenvokale, s. Kapitel 2.2 bzgl. Artikulation
<ß, ß>	[s]	C, c	
<ch>	[ç] / x	– / X, x	Palataler Frikativ [ç] vor vorderen Vokalen, s. Kap. 2.1 bzgl. Artikulation
<sch>	[ʃ]	Ш, ш	
<sp> / <st>	[ʃp] / [ʃt]	Шп / Шт	<s> wird vor [p] und [t] als [ʃ] gesprochen.
<ng>	[ŋ]	–	Velarer Nasal, s. Fußnote 7 für Übungen
<ei>	[ai]	ай	Diphthonge werden als Folge von zwei Vokalen in einer Silbe gesprochen.

Zu Abweichungen kann es wahrscheinlich gerade bei den orange hinterlegten „falschen Freunden“ kommen, wenn die unterschiedlichen Laut-Buchstaben-Beziehungen nicht verdeutlicht werden.



Schreibung eines ukrainischen Schülers (4. Klasse, Kontaktalter: 1;1) für „(der) schnelle Riese“

Während die Markierung der Vokalkürze durch Doppelkonsonanten auch Kindern mit Deutsch als Erstsprache Schwierigkeiten bereitet, ist die Schreibung <p> für [β/r] deutlich als Interferenz aus dem ukrainischen Schriftsystem interpretierbar (s. Tabelle 1). Die Schreibung <z> für den stimmhaften S-Laut [z] könnte zudem eine Interferenz aus der englischen Sprache sein (s. unten).

Dennoch gehen wir davon aus, dass Zweitschriftlernende, die eine entsprechende Einführung in das deutsche Schriftsystem erhalten und, wo nötig, einige Schriftübungen durchlaufen, keinen besonderen Förderbedarf haben. Zudem haben die meisten ukrainischen Kinder und Jugendlichen Englisch als erste Fremdsprache in der Ukraine gelernt (normalerweise ab Klasse 3; das lateinische Alphabet wird daher vielen Kindern bereits bekannt sein. Allerdings werden die weiteren „besonderen“ Buchstaben(-verbindungen) und ihre entsprechenden Korrespondenzen aus Tabelle 1 nicht durch das Englische geläufig sein. Hinzu kommt, dass das Englische gerade in Bezug auf die Verschriftung von Vokalen ein sehr komplexes, mit dem Deutschen und Ukrainischen nicht vergleichbares orthographisches System aufweist.

Um die neuen deutschen Buchstaben einzuüben, gerade auch die Umlaute <ä, ü, ö> im Vergleich zu anderen Vokalen, bieten sich z. B. Aufgaben mit „beschädigten“ Buchstaben

an, die vervollständigt werden müssen. Beispielhaft seien hier zwei Übungssätze vorgeschlagen, die besonders viele neue (oben blau hinterlegte) Buchstaben enthalten.
(*Dein neuer Fußball gefällt mir auch sehr gut! Möchtest du mit mir zusammen üben?*)

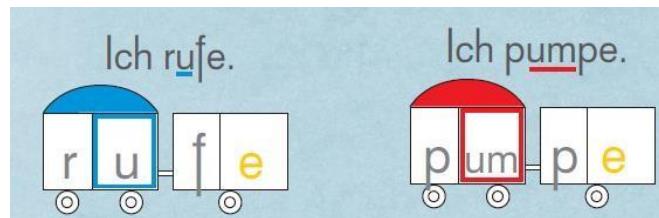
Dein neuer **Fußball** gefällt mir auch sehr gut! Möchtest du mit mir zusammen üben?



D_n n_ _er F_ _ball gef_llt mi_ _ _ch seh_ _ut! M_chte_t d_ mit mi_ _us_mme_ _be_?

Beispielübungen mit so genannten „beschädigten“ Buchstaben

Neben den deutschen Buchstaben gilt es natürlich auch, das orthographische System des Deutschen zu vermitteln. Wie oben bereits erwähnt, ist die deutsche Orthographie weniger transparent als die ukrainische; der Hinweis „Schreibe, wie du sprichst“ führt (gerade bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache) daher oft nicht zur richtigen Schreibung. Der Fokus liegt auf der typischsten deutschen Wortgestalt, dem Trochäus, also zweisilbigen Wörtern, die aus einer betonten und unbetonten Silbe bestehen. Die visuelle Darstellung dieser unterschiedlich betonten Silben in einem Zirkuswagen (betonte Silbe) und einem Anhänger (unbetonte Silbe)



Darstellung von Trochäen in *Die Kinder vom Zirkus Palope*. Ein langer Vokal steht allein im Zirkuswagen

(links), ein kurzer Vokal teilt sich den Zirkuswagen mit einem Konsonanten (rechts)

Die (orthographische) Schreibung von Wörtern ist Teil des mentalen Lexikons und damit Teil des Wortschatzes.

Wortschatz

Der Wortschatz stellt als „Schaltstelle für das Sprachwissen und den Spracherwerb“ die Basis für andere sprachliche Fähigkeiten dar. Entsprechend fungiert er im schulischen Kontext als fundamentale Stütze für sämtliche Kompetenzbereiche. Im Folgenden werden einige wesentliche Aspekte hinsichtlich des Wortschatzes skizziert, die vor allem aus Vermittlungsperspektive wichtig sind. Zunächst ist es wichtig zu verstehen, wie Wörter erlernt, produziert, verstanden und gespeichert werden und wie dieses Wissen didaktisch sinnvoll eingesetzt werden kann.

Syntagmatische Beziehungen oder Kollokationen

Bestimmte Lexeme treten häufig gemeinsam oder nebeneinander auf (sogenannte Kollokationen), z. B. *der Hund bellt, das Auto fährt, Haare kämmen*. Dazu gehören

außerdem feste Verbindungen, wie *nur Bahnhof verstehen*. Wenn ein bestimmtes Lexem abgerufen wird, werden auch andere Lexeme, die in einer semantischen Beziehung zu diesem stehen, aktiviert.

Begriffsnetze oder Wortfelder

Zu den Begriffsnetzen gehören verschiedene sprachliche Beziehungen: Bei Synonymen handelt es sich um Wörter, die eine ähnliche oder gleiche Bedeutung haben. Zum Beispiel kann *Ich esse eine Orange* durch *Ich esse eine Apfelsine* ersetzt werden. Antonyme sind Lexeme, die in Opposition zueinanderstehen. Ein Beispiel hierfür ist *Der Mann ist alt* im Gegensatz zu *Der Mann ist jung*. Hyperonyme sind Oberbegriffe, die eine größere Kategorie repräsentieren, während Hyponyme Unterbegriffe innerhalb dieser Kategorie sind. Ein Beispiel wäre das Hyperonym *Fahrzeug*, zu dem *Auto*, *Fahrrad* und *Roller* als Hyponyme gehören. Wortfelder bestehen aus bedeutungsverwandten Lexemen. Ein Beispiel für ein Wortfeld sind Verwandtschaftsbezeichnungen wie *Vater*, *Mutter*, *Kind*, *Bruder*, *Onkel* und *Oma* oder das Wortfeld der Gewässer wie *Fluss*, *See* und *Meer*.

Die Lexeme sind in diesem Kontext paradigmatisch miteinander verknüpft, d. h., dass sie in Sätzen austauschbar sind. Es ist wichtig, die korrekte Verwendung zu kennen, um angemessene kommunikative Handlungen zu vollziehen.

Wortfamilien

In diesem Netz sind Lexeme enthalten, die auf ein gleiches oder ähnliches Stammmorphem zurückgeführt werden können, wie bei *fahren*, *Fahrrad*, *Fahrzeug*. Manchmal sind Verwandtschaften nicht sofort ersichtlich wie bei *fliegen* und *flügge*. Ebenfalls Teil von Wortfamilien sind Lexeme, die ein gemeinsames Suffix oder Präfix aufweisen, wie z. B. *scheußlich*, *widerlich*, *herzlich*.

Affektivitätsnetze

Lexeme sind auch auf affektiver Ebene miteinander verknüpft. So verbinden Sprecher*innen diese mit persönlichen Erfahrungen, Einstellungen und Wahrnehmungen, was ihre Bedeutung und emotionale Resonanz beeinflusst.

Klangnetze

Diese umfassen Lexeme, die durch die Wortform miteinander verbunden sind, sowohl in phonischer als auch in graphischer Hinsicht. Hierunter fallen z. B. Reimwörter wie *gehen – sehen*, aber ebenso Homophone, etwa *aß – Aas*, *Bällen – bellen*, sowie Wörter, die in Teilen ähnlich klingen, wie z. B. *Lehrer*, *Mutter*, *Fahrer*.

Zur Auswahl des Wortschatzes

Insbesondere zu Beginn des Deutscherwerbs wird die Vermittlung eines Basiswortschatzes empfohlen. Ein wichtiges Auswahlkriterium für Wörter im Basiswortschatz ist deren Frequenz.

Ein thematischer Wortschatz, der die Interessen der Kinder anspricht, ist ebenfalls von Bedeutung, da affektiv-emotionale Faktoren beim Wortschatzerwerb eine wichtige Rolle spielen.

Thematisch können die sprachlichen Routinen Wortschatz und Redewendungen zu Themen wie Schule, Begrüßung und Verabschiedung, Essen und Trinken, Freizeit/Sport sowie Zahlen enthalten.

Beispiele für Redemittel (Routinen und Rituale):

- Guten Morgen! Доброго ранку!
- Tschüss! Бувай!
- Guten Abend! Добрый вечір!
- Auf Wiedersehen! До побачення!
- Wie geht es dir? Як твої справи?
- Danke. Bitte. Дякую. Нема за що!
- Wo ist...? Де знаходиться...?

Entsprechende Redemittel können zunächst auf Karten geschrieben und mit Fotos oder passenden Bildern versehen werden, die die jeweiligen Situationen abbilden. Diese Karten lassen sich dann als stumme Impulse nutzen. Sie können auch für Rollenspiele dienen, bei denen die Redemittel im passenden Kontext angewendet werden, um die Verwendungssituationen zu erlernen und zu wiederholen. Zusätzlich können die Redemittel in realen Situationen eingeübt werden, wie beispielsweise beim Einkaufen oder im Straßenverkehr. Des Weiteren bietet sich an, die Kompetenzen der Kinder im Ukrainischen aufzugreifen, indem z. B. verschiedene Begrüßungsformeln gesammelt und entsprechenden Situationen zugeordnet werden. Die Floskeln und Redemittel können auf Funktionsverbgefüge (*Abschied nehmen, in Angst geraten, in Erfüllung gehen*) oder nominale Phraseologismen (*Hals über Kopf, grauer Alltag*) ausgeweitet werden. Eine weitere Möglichkeit zur Vermittlung von Redemitteln und Chunks besteht in der Nutzung von Gedichten, Sprachspielen und Liedern. Diese können einerseits der Wortschatzvermittlung und -erweiterung dienen, sind andererseits aber auch ein hilfreiches Mittel bei der Grammatikvermittlung⁴. Das Sprechen und/oder Singen in der Gruppe (Chorsprechen) unterstützt und entlastet insbesondere zurückhaltende Kinder, die sich vielleicht noch nicht vor der gesamten Gruppe äußern möchten.

Wortschatzarbeit

Eine wichtige Frage ist, ob der Wortschatz eher beiläufig (inzidentell) oder systematisch vermittelt werden sollte. Beide Ansätze haben ihre Vor- und Nachteile. Die beiläufig-intuitive Vermittlung bietet sich vor allem bei jüngeren Kindern in der Grundschule an. Dabei liegt die Herausforderung darin, dass das Wortmaterial in diesem Fall zahlreiche Male verwendet werden muss. Es ist wichtig, das Wort sowohl zu hören und zu verarbeiten als auch auszuprobieren. Die Empfehlung lautet, die Wörter im jeweiligen Verwendungskontext zu erlernen und dabei auf viele Wiederholungen sowie auf die Verknüpfung mit anderen Aktivitäten.

Grammatik

Im Rahmen der Grammatikvermittlung möchten wir exemplarisch auf die Abfolge von Satzteilen im Deutschen eingehen. Eine Besonderheit im Deutschen ist die Satzklammer. Die Position des flektierten (finiten) Verbs ist dabei von besonderer Bedeutung. Im Aussagesatz steht das Verb an zweiter Position (*Max ist zur Schule gelaufen*), in Imperativ- (**Öffne das Fenster!**) und Entscheidungsfragesätzen (**Gehst du zur Schule?**) an erster Stelle, im Nebensatz (*Das Buch ist gut, weil es spannend ist.*) an letzter Position. Mithilfe des im Folgenden dargestellten Modells lässt sich die Grundstruktur von Sätzen gut beschreiben und verdeutlichen. Dabei dient die Position des Verbes als Orientierung. Die Teile des Verbs, bestehend aus finiten und infiniten Teilen, bilden die Satzklammer. Vor der linken Satzklammer befindet sich das Vorfeld. In folgenden Beispielen (s. Tabelle 2) wie (1) steht hier z. B. der Subjektausdruck (*Max*). Es können aber auch Objekte oder Adverbiale im Vorfeld stehen (2). Das Mittelfeld befindet sich zwischen den Klammenteilen; nach der rechten Satzklammer folgt das Nachfeld, das z. B. Nebensätze (*weil der Bus nicht kam*) enthalten kann. Interessant ist, dass auch trennbare Verben eine Klammer bilden, wie in dem Beispiel *Max macht die Tür auf*.

	Vorfeld	Linke Satzklammer	Mittelfeld	Rechte Satzklammer	Nachfeld
1	a) Max b) Max c) Max d) Max	geht ist macht will	zur Schule. zur Schule die Tür die Tür	gelaufen, auf. aufmachen.	weil der Bus nicht kam.
2	Morgen Dann Was	wird macht ist	Max Max die Tür das?	lernen. auf.	
3		Geht Hast Schütte	Max jetzt nach Hause? du gestern bitte das Wasser	gelernt? ein.	

4	(Max geht zur Schule), (Ich weiß),	weil dass	der Bus nicht ich die Hausaufgaben	kam. gemacht habe.	
---	---------------------------------------	--------------	--	--------------------------	--

Die Satzklammer im Deutschen

Im Ukrainischen gibt es mehr Freiheiten beim Satzbau. Sind Informationen wichtig oder neu, rücken diese an das Ende des Satzes. Auch ist es möglich, das Subjekt wegzulassen, wenn das Verb entsprechend markiert ist.

	Ich werde morgen bei der Arbeit sein.			
Wo werde ich morgen sein?	Я Ja	буду budu	завтра zavtra	на роботі. na roboti.
		Буду Budu	завтра zavtra	на роботі. na roboti.
	(Ich)	werde (sein)	morgen	bei der Arbeit.
Wann werde ich bei der Arbeit sein?	Я Ja	на роботі na roboti	буду budu	завтра. zavtra.
		На роботі Na roboti	буду budu	завтра. zavtra.
	(Ich)	bei der Arbeit	werde (sein)	morgen.

Der Satz „Ich werde morgen bei der Arbeit sein.“ auf Ukrainisch in verschiedenen Varianten.