

Pipapo

1

Deutsch für fremdsprachige Kinder und Jugendliche

Kommentar



Kommentar



© 2002 Schulverlag Plus AG
9. unveränderte Auflage 2022

ISBN 978-3-292-00255-6
ISBN 978-3-906744-50-6

Das Lehrmittel und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.
Nachdruck, Vervielfältigung jeder Art oder Verbreitung – auch
auszugsweise – nur mit vorheriger schriftlicher Genehmigung
des Verlags.

Eine Gemeinschaftsproduktion der Schulverlag plus AG, Bern
mit dem Lehrmittelverlag Zürich



Lehrmittelverlag Zürich

(Schulverlag plus AG)
(Lehrmittelverlag Zürich)

Projektleiter und Autor

Claudio Nodari

Autorin

Claudia Neugebauer

Fachberatung

Elisabeth Ambühl-Christen
Francesca Roncoroni
Basil Schader

Begleitkommission

Silvia Bollhalder
Annemarie Hösli
Katrin Messerli
Madeleine Siegenthaler-Uetz
Madeleine Tironi
Inge Trachsel

Gesamtprojektleitung

Otto F. Beck

Herstellungsleitung

Roland Kromer

Gestaltungskonzept und Grafik

Woodtli
Design + Communication AG
Gianpaolo Buffoli
Cornelia Schiess
Hans R. Woodtli

Illustrationen

Marc Locatelli
Cornelia Schiess

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	4	4. Lehrziele	24
1.1 Die Heterogenität der Zielgruppe	4	4.1 Kommunikationsfähigkeit	24
1.2 Die Zielsprache Deutsch	5	4.2 Lernfähigkeit	24
2. Einsatzmöglichkeiten und Inhalte	7	5. Sprachverarbeitungsbereiche	26
2.1 Textbuch	7	5.1 Hörverstehen	26
2.1.1 Die acht Themeneinheiten	7	5.2 Sprechen	27
2.1.2 Die illustrierten Figuren	7	5.3 Leseverstehen	28
2.1.3 Die Rubriken	9	5.4 Schreiben	28
2.2 Arbeitsbuch	10	5.5 Wortschatz	29
2.2.1 Die Rubriken	11	5.6 Grammatik und Grammatikprogression	30
2.3 Audio-CD (Text)	11	6. Anregungen zur Arbeit mit den Einheiten	36
2.4 CD-ROM	12	6.1 Einheit 1: Deutsch – meine neue Sprache	36
2.4.1 Lernwortschatz	12	6.2 Einheit 2: In der Schule	43
2.4.2 Rechtschreibung	12	6.3 Einheit 3: Ein Tag im Leben von ...	52
2.4.3 Lesetexte der Einheiten 1–8	12	6.4 Einheit 4: Das sind wir	60
2.4.4 Hörtexte der Einheiten 1–8	12	6.5 Einheit 5: Kochen und essen	68
2.4.5 Lieder	12	6.6 Einheit 6: Der Krimi	76
2.4.6 Zusatzaufgaben	12	6.7 Einheit 7: Spiele und Rätsel	82
2.4.7 Grammatikübersicht und Tabellen	13	6.8 Einheit 8: Freundschaft	91
2.4.8 Tests	13		
2.4.9 Lösungen Arbeitsbuch	13		
3. Hinweise zu den theoretischen Grundlagen zum Zweitspracherwerb	14		
3.1 Erst-, Zweit- und Fremdsprache	14		
3.2 Erstsprachliche Kompetenzen	16		
3.3 Zweitspracherwerb	18		
3.3.1 Erwerbsstrategien	19		
3.3.2 Interimssprachen	20		

1. Einführung

Pipapo 1
für Kinder
des 4. bis 6.
Schuljahres

Pipapo 1 ist ein neues Lehrmittel für Kinder des 4. bis 6. Schuljahres, die ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in die Schulen der Deutschschweiz eintreten. Pipapo 1 ersetzt das 1985 im Lehrmittelverlag des Kantons Aargau erschienene Lehrmittel «Deutsch für fremdsprachige Kinder – Wer bin ich» und bietet ein umfassendes Lernprogramm mit unterschiedlichen Lernmedien.

Das Lehrwerk umfasst insgesamt drei Teile. Eine Übersicht des gesamten Lehrwerks befindet sich im Textbuch S. 80. Der vorliegende erste Teil wendet sich an Kinder ohne Deutschkenntnisse und bietet reichhaltige Sprachlernmaterialien für 8 bis 12 Monate zu 15 bis 20 Wochenstunden. Mit Pipapo 1 können neu zugezogene Kinder innerhalb eines Jahres die deutsche Sprache so weit lernen, dass sie dem Regelunterricht einigermassen folgen können. Das heisst jedoch nicht, dass innerhalb eines Jahres die Kompetenz eines deutschsprachigen Kindes erreicht werden kann. Das Ziel ist es vielmehr, dass die Kinder nach ca. einem Jahr vieles aus dem Regelunterricht global verstehen und stufengemässe Lerninhalte erwerben können.

1.1 Die Heterogenität der Zielgruppe

Die Zielgruppe von Pipapo 1 sind fremdsprachige Kinder zwischen 9 und 13 Jahren. Abgesehen vom unterschiedlichen Alter ist diese Zielgruppe auch heterogen in Bezug auf die Erstsprache, die Familienverhältnisse, die kulturelle Herkunft, die Religion, die kognitiven Fähigkeiten, die schulische Vorgeschichte usw.

Unterschiedliche
Herkunftssprachen

Die Erstsprachen der Kinder können sich in verschiedener Hinsicht von der deutschen Sprache unterscheiden. Am offensichtlichsten unterscheiden sich Sprachen im Wortschatz und in der Grammatik. Diese müssen von den Kindern von Grund auf neu gelernt werden. Viele Kinder aus asiatischen und z.T. aus osteuropäischen Ländern kennen die lateinische Schrift nicht und müssen diese zusammen mit den ersten deutschen Wörtern und Sätzen zusätzlich lernen.¹ Auch die Aussprache und die Rechtschreibung müssen die Kinder neu lernen. Während die Aussprache in der Regel schneller angeeignet wird, bedarf es für die Rechtschreibung erfahrungsgemäss mehr Zeit, als für den Spracherwerb selbst (siehe dazu Kap. 3.3).²

Unterschiedliche
soziale
Voraussetzungen

Die sozialen Voraussetzungen und die Verhältnisse in der Familie können sehr unterschiedlich sein (Arbeitsmigranten, Diplomatinen, hochspezialisierte Fachleute, Flüchtlinge usw.), was sich in vielen Fällen sowohl auf das Lernverhalten wie auf die erstsprachlichen Kompetenzen auswirken kann (siehe Kap. 3.2). So sind auch die kognitiven Fähigkeiten sehr unterschiedlich und weitgehend geprägt durch

¹ Als Hilfsmittel zum Erwerb der lateinischen Schrift empfehlen wir: Heidi Finsler et al. (1993): LeseEinstieg für Fremdsprachige. Erste Lese- und Schreiberfahrungen für Fremdsprachige ohne Deutschkenntnisse. Lehrmittelverlag Zürich

² Für ein Kennenlernen von verschiedenen Sprachen siehe:

Kauderwelsch Sprachführer, Peter-Rump-Verlag, Bielefeld

Hans Joachim Störig (1995): Abenteuer Sprache. Ein Streifzug durch die Sprachen der Erde. Langenscheidt, Berlin

Michel Malherbe (1997): Les langues de l'humanité. Une encyclopédie des 3000 langues parlées dans le monde. E. R. Laffont, S.A., Paris

Helga Dieling (1992): Phonetik im Fremdsprachenunterricht. Langenscheidt, Berlin (mit dreissig Sprachvergleichen)

schulische Vorerfahrungen und die sozialen Umstände, in denen das Kind im Herkunftsland gelebt hat bzw. in der Schweiz lebt.

Unterschiedliche kulturelle Herkunft

Die kulturelle Herkunft kann bei dieser Zielgruppe ebenso vielfältig sein, und die Herkunft aus einem Land sagt über die kulturelle Herkunft des Kindes noch wenig aus. Gewichtiger für die Integration der neu zugezogenen Kinder sind kulturelle Vorerfahrungen, z. B. die einer ländlichen Region, einer Grossstadt, einer Dorfgemeinschaft, einer religiösen Gruppierung usw. Tatsache ist, dass die Herkunft des Kindes nicht von vornherein darüber Auskunft geben kann, ob ein Kind Schwierigkeiten bei der Integration und beim Lernen des Deutschen haben wird oder nicht. Alle persönlichen Kategorisierungsversuche, die auf eigene Erfahrungen oder Vorurteilen abstützen (z. B. nach dem Typ «Die Eltern sind Analphabeten, also können sie die Tochter nicht unterstützen. Da sind die Chancen für einen guten Schulerfolg klein.») machen wenig Sinn. Jedes Kind stellt im Grunde einen Einzelfall dar und der Unterricht muss den Bedürfnissen und Möglichkeiten jedes einzelnen Kindes so weit als möglich gerecht werden.

Das heisst nun nicht, dass jedes Kind einzeln unterrichtet werden muss. Auch Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen sind fähig, gemeinsam zu lernen. Wesentlich ist, dass die Kinder sich in der Gemeinschaft (Gruppe, Klasse, Schulhaus) wohl fühlen und das Gefühl haben, als Menschen ernst genommen zu werden. Pipapo 1 trägt diesen zwei Aspekten insofern Rechnung, als einerseits die eigene Sprache und Kultur immer wieder angesprochen werden, andererseits die Themen und Unterrichtsformen für ein Lernen in einer Gemeinschaft gestaltet sind (siehe Kap. 4).

1.2 Die Zielsprache Deutsch

Die Zielsprache ist die Standardsprache der Deutschschweiz.

Die in Pipapo 1 vermittelte Zielsprache ist die deutsche Standardsprache (= Hochdeutsch) in ihrer schweizerischen Variante. Die Eigenheiten dieser Variante der Standardsprache liegen nicht nur in der Aussprache, sondern vor allem auch im Wortschatz. Viele Wörter, die Deutschsprechende als dialektal empfinden, gehören genauso zum hochdeutschen Wortschatz in der Schweiz wie viele Begriffe aus dem öffentlichen Leben. Im Rechtschreib-Duden findet man zum Beispiel die Wörter «Rüebli», «Finken», «Guetzli» genauso wie «Vernehmlassung», «Kanton», «Geldwäscherei» mit dem Hinweis, dass es sich um Wörter handelt, die in der Schweiz gebräuchlich sind. In Pipapo 1 findet sich diese schweizerische Variante der Standardsprache. Selbstverständlich ist es den Lehrpersonen freigestellt, bei gewissen Wörtern die bundesdeutschen Entsprechungen zu liefern.

Die Mundart wird in Pipapo 1 nur innerhalb der Rubrik «Language Awareness» thematisiert. Im Unterricht sollen indes schon früh Informationen über den Sprachgebrauch in der Umgebung eingebaut werden. Die Erklärung, dass die Kinder auf dem Pausenplatz einen Dialekt sprechen, in der Schule aber Hochdeutsch, genügt den meisten Kindern in einer ersten Phase, denn in den meisten Herkunftssprachen unterscheidet sich die Schulsprache auch mehr oder weniger von der Umgangssprache. Später kann die Sprachsituation differenzierter betrachtet werden. Zum Beispiel ist es in der Deutschschweiz tatsächlich etwas Besonderes, dass alle Personen Dialekt miteinander sprechen, ob es nun eine Verkäuferin, ein Arzt

oder eine Bundesrätin ist. In keiner Region hat ein Dialekt ein so hohes soziales Prestige wie in der Deutschschweiz. In der Regel haben Dialekte in anderen Sprachen den Stellenwert von volkstümlichen und lokalen Varietäten, die primär für den Umgang im engen Familien- und Freundeskreis benützt werden und als bildungsferne Sprachvarianten gelten. In der Deutschschweiz ist dies anders. Hier sprechen Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer mit allen überall und immer Dialekt, auch wenn es sich um intellektuelle Diskussionen oder geschäftliche Beziehungen handelt (siehe auch Kap. 3.1).

Das Verstehen von Mundart kann unterstützt werden.

Für die Integration der Kinder ist es natürlich ein Vorteil, wenn sie mit der Zeit auch Mundart verstehen und später vielleicht auch sprechen. Dies bedeutet aber nicht, dass die Mundart im Unterricht gelernt werden soll. Die Mundart sollen die Kinder vor allem im Umgang mit Mundartsprachigen ausserhalb des Unterrichts lernen, während im Unterricht in erster Linie die Standardsprache gebraucht wird. Diese klare Trennung unterstützt den Spracherwerbsprozess in verschiedener Hinsicht.

1. Das Kind lernt Hochdeutsch als die Sprache der Lehrperson, der Klasse und der Lehrmittel kennen. Mit dieser Sprachform erlebt das Kind die Integration im Klassenverband und ein Stück weit auch im Schulhaus. Voraussetzung dafür ist aber, dass vor allem die Lehrperson die Standardsprache konsequent in allen Situationen benutzt. Hochdeutsch wird somit zur Beziehungssprache zwischen Lehrperson und Kind und zwischen den Kindern in der Klasse.

2. Mundart lernen die Kinder erfahrungsgemäss von selbst. Dafür muss keine kostbare Unterrichtszeit eingesetzt werden. Die Motivation, die anderen Kinder auf dem Pausenplatz zu verstehen, bringt die Kinder fast automatisch dazu, auch diese Sprachform zu lernen.

3. Hochdeutsch hingegen muss im Unterricht im Interesse aller Kinder konsequent und systematisch gefördert werden. Hochdeutsch ist die Sprache der schulischen und der sozialen Karriere. Wer die Standardsprache nur mangelhaft beherrscht, erlebt ständig Einschränkungen und Behinderungen jeglicher Art.

4. Sobald ein fremdsprachiges Kind sich in der Mundart besser ausdrücken kann, kann die Motivation zum weiteren Lernen des Hochdeutschen rapid schwinden. Der Schulerfolg könnte dadurch ernsthaft beeinträchtigt werden. Es ist deshalb sehr wichtig, dass die Kinder die Bedeutung der Standardsprache für ihren Schulerfolg kennen.

Standardsprache ist die Beziehungssprache mit Fremdsprachigen.

Ideal ist es natürlich, wenn im Schulhaus eine Kultur des Standardsprachgebrauchs besteht. Das würde z. B. bedeuten, dass alle Lehrpersonen und Kinder im Schulhaus bewusst und nicht willkürlich mit der Wahl der Sprache umgehen. Alle wissen, wann und mit wem es angebracht ist, Dialekt bzw. Hochdeutsch zu sprechen. Die Anwesenheit von fremdsprachigen Kindern kann für Mundartsprechende eine Chance sein, Hochdeutsch als eine Beziehungssprache zu erfahren und sie als solche auch zu akzeptieren und ungezwungen zu gebrauchen.

2. Einsatzmöglichkeiten und Inhalte

Pipapo 1 ist für den Unterricht in Fremdsprachigenklassen (z. B. Sonder E im Kanton Zürich; FS-Klassen im Kanton Basel-Stadt) und in Intensivkursen geschaffen, in denen Kinder ohne Deutschkenntnisse die Sprache von Anfang an lernen müssen. Das Lehrmittel kann auch für die Integration eines Kindes eingesetzt werden, das direkt in die Regelklasse eingeschult und im Zusatzunterricht sprachlich gefördert wird. In diesem Fall arbeiten die Klassenlehrkraft und die Zusatzlehrperson eng zusammen und es ist von Vorteil, wenn das Kind ein oder zwei deutschsprechende Kinder aus der Klasse als Tutor bzw. Tutorin zugeteilt bekommt.

Das Lehrmittel liefert genügend Lehr- und Lernmaterial für ein intensives Lernen während acht bis zwölf Monaten.

Pipapo 1 ist für den Einsatz in einer Klasse bzw. in einer Gruppe konzipiert. Neu eintretende Kinder können mit den ersten Einheiten unter Anleitung der Lehrperson oder mit der Hilfe von Mitschülerinnen und Mitschülern aber auch individuell lernen. In diesen Fällen ist es wichtig, dass die helfenden Kinder sorgfältig in ihre Funktion als Tutor bzw. Tutorin eingeführt werden. Auch sollen sie wissen, dass sie selbst durch das Erklären und Repetieren sehr viel lernen können.

Pipapo 1 kann auch für den Deutschunterricht in Kleinklassen mit lernschwachen Kindern eingesetzt werden.

Voraussetzung für jeden Einsatz des Lehrmittels ist, dass die Lernenden das lateinische Alphabet kennen.

2.1 Textbuch

Die acht Themeneinheiten unterstützen die Integration.

2.1.1 Die acht Themeneinheiten

Die Themen der acht Einheiten sind so gestaltet, dass das Einleben in die neue Umgebung Schritt für Schritt vom Erwerb des Deutschen begleitet wird. Nach den ersten zwei Themeneinheiten, in denen Schulisches im Vordergrund steht, werden zunehmend Themen der weiteren Umwelt und der zwischenmenschlichen Beziehungen aufgenommen. Dadurch soll zusammen mit der sprachlichen auch die soziale Integration des Kindes unterstützt werden.

Die Kinder werden im Lehrmittel immer wieder aufgefordert, über Erfahrungen zu berichten und Informationen über Gepflogenheiten in ihrer Heimat weiterzugeben. Dabei ist zu beachten, dass jedes Kind einen individuellen Erfahrungshintergrund hat und nicht einfach als Repräsentant einer bestimmten Kultur betrachtet werden darf. Was wir als typisch für Angehörige einer Kultur betrachten, ist bis zu einem gewissen Grade immer pauschalisiert. Bewusst wird man sich dieser Tatsache spätestens bei der Frage «Was ist typisch für ein Schweizer Kind?»

2.1.2 Die illustrierten Figuren

Keila, Rischa, Wang und Zachim sind Comicfiguren, mit denen die Kinder ihre ersten deutschen Sätze sprechen lernen. Diese Figuren sind nicht nur da, um Spass zu haben und den Unterricht aufzulockern. Sie haben auch wichtige didaktische Funktionen.

- Den ersten deutschen Sätzen begegnen die Kinder durch diese Figuren, die als Fingerpuppen gestaltet sind. Dadurch entspannt sich die Anfangssituation, in der das Kind einer völlig neuen Umgebung mit einer völlig neuen Sprache und neuen Menschen ausgesetzt ist. Das Kind kann seine ersten deutschen Sätze mit den Fingerpuppen sprechen und sich damit ein Stück weit auch dahinter verstecken.
- Durch das Spielen der Dialoge lernen die Kinder gängige Sätze und Redemittel auswendig. So bauen sie sich ein Set von so genannten Sprechinseln auf, die in Alltagsgesprächen als fixe Wortketten abrufbar sind.
- Die Namen der Figuren enthalten für Fremdsprachige schwierige Laute der deutschen Sprache. Durch das häufige Wiederholen der Namen wird die Aussprache dieser Laute gezielt geübt.



Damit diese didaktischen Funktionen auch wirklich greifen, müssen die Kinder eine Beziehung zu den Figuren aufbauen können. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass die Figuren von den Kindern selbst gebastelt werden (siehe Textbuch S. 6). Auf den Seiten 32–35 befinden sich die Bastelbogen für die vier Figuren, die auf weisses Papier (160 g/m²) zu kopieren sind.



Die Figuren Pipo und Pipa haben dagegen keine didaktischen Funktionen. Sie dienen der Auflockerung und wurden vom Illustrator, Marc Locatelli, dort eingesetzt, wo Platz frei war.

Reflexionen über
Kulturelles sind
Schlüssel zur
Integration.

2.1.3 Die Rubriken

Jede Einheit im Textbuch enthält jeweils zwei Rubriken, die mit einem farbigen Balken gekennzeichnet sind.

Language Awareness und interkulturelle Themen (hellblauer Titelbalken)

Language Awareness ist ein Begriff, der aus dem Umfeld der multikulturellen Schulen in England der 1980-er-Jahre stammt und so viel wie Sprach(en)bewusstsein und Spracherkundung bedeutet.³ Das Ziel ist es, die Aufmerksamkeit auf sprachliche Eigenheiten zu richten, die in verschiedenen Sprachen vorhanden sind. Bei uns handelt es sich vorwiegend um Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen der Herkunftssprache und dem Deutschen. Im Zentrum der Betrachtung können aber auch andere Phänomene stehen, wie z.B. gleich tönende Wörter in verschiedenen Sprachen, Begriffe für Tierlaute usw.⁴ Parallel zum Konzept Language Awareness wurde in England auch das Konzept Culture Awareness entwickelt, wobei es hier um die Aufmerksamkeit gegenüber kulturellen Ausprägungen geht, wie z.B. Begrüßungsrituale, Verhaltensformen, Werte usw. In dieser Rubrik werden sowohl sprachliche als auch kulturelle Themen behandelt.

Erfahrungsgemäss bearbeiten die Kinder diesen Typ von Aufgaben mit unterschiedlichen Haltungen. Die meisten reagieren positiv, wenn ihre Erstsprache bzw. ihre Herkunftskultur zum Thema wird. Einige Kinder empfinden dies aber auch als seltsam, sei es aus Hemmung, sei es aus tiefer liegenden Gründen. Hier ist es wichtig, dass einfühlsam reagiert wird. Die Lehrperson kann solche Kinder ermutigen, indem sie betont, wie wichtig für jede Person ihre Herkunft und ihre Erstsprache ist.

Natürlich kann es vorkommen, dass Kinder lachen, wenn sie die Beispiele ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen hören. Ungewohntes kann ja tatsächlich lustig oder komisch klingen. Die Lehrperson muss in solchen Situationen unmissverständlich eingreifen und den Kindern erklären, dass Auslachen nicht toleriert wird, dass man aber zusammen über etwas lachen kann, ohne andere zu beleidigen.

Um Sprachvergleiche machen zu können, ist es hilfreich, wenn Wörter oder Sätze schriftlich festgehalten sind. Dabei kann sich das Problem ergeben, dass Kinder nicht wissen, wie ein Wort in ihrer Erstsprache geschrieben wird oder dass sie in ihrer Erstsprache gar nicht schreiben gelernt haben. Ist es nicht möglich, ein Wort korrekt aufzuschreiben, wird es einfach lautgetreu mit einem Sternchen notiert. Beispiel: Auf Türkisch heisst «Tee» «çai». Wissen die Kinder nicht, wie das Wort geschrieben wird, kann es mit der deutschen Schreibweise *tschai festgehalten werden. Ebenso können Wörter aus Sprachen, die nicht mit lateinischen Buchstaben geschrieben werden, notiert werden.

³ Für diesen englischen Begriff hat sich in der deutschen Sprachdidaktik noch kein eindeutiger Begriff durchgesetzt. Language Awareness wird auf Deutsch u. a. mit Sprachbetrachtungen, Sprachaufmerksamkeit, Begegnung mit Sprachen umschrieben. Im Französischen spricht man von *éveil au langage*.

⁴ Siehe auch: Basil Schader (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Hintergründe und 95 Unterrichtsvorschläge für Kindergarten bis Sekundarstufe I. Orell Füssli Verlag, Zürich

Über Sprachliches nachdenken heisst Sprache bewusst machen.

Zu den Sprachvergleichen gehört auch das Nachdenken über Hochdeutsch und Mundart. Hinweise zu lautlichen Unterschieden wie z.B. /ei/ wird /ii/ (Zeit wird Ziit) oder /au/ wird /uu/ (Haus wird Huus) ermöglichen es den Kindern, die Unterschiede rasch zu erkennen und die Mundart schneller zu verstehen.⁵

Im Lehrmittel wird immer wieder angeregt, Sprachvergleiche auf einem Plakat festzuhalten. Diese Plakate können im Schulhaus ausgestellt werden, so dass sie anderen Klassen zugänglich sind. Ausserdem können die Sprachvergleiche auf Blättern gesammelt und in einem Ordner abgelegt werden. So entsteht im Laufe der Zeit eine Sammlung, welche auch neuen Kindern und Gästen in der Klasse zur Verfügung steht.

In Kapitel 6 «Anregungen zur Arbeit mit den Einheiten» finden sich weitere Ideen und Hinweise zu Language Awareness und zu interkulturellen Themen.

Lieder (violetter Titelbalken)

Eine weitere Rubrik enthält Lieder, die – wie auch Gedichte – den Kinder einen musischen Zugang zur Sprache ermöglichen. Das Klangbild und der Rhythmus stehen im Vordergrund und der Inhalt wird zweitrangig. Trotzdem schleifen sich durch das Auswendiglernen korrekte Formen und Strukturen ein und es entwickelt sich ansatzweise ein Sprachgefühl für das Deutsche.

2.2 Arbeitsbuch

Bei lernschwachen Kindern sind die Sprachübungen den Grammatikübungen vorzuziehen.

Das Arbeitsbuch ist eng verknüpft mit dem Textbuch. Es enthält Übungen zu den vier Fertigkeiten (Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben), zum Wortschatz und zur Grammatik.

Im Textbuch verweist ein entsprechendes Piktogramm auf Übungen im Arbeitsbuch, die zum behandelten Thema bzw. zu den Texten passen. Der Einsatz des Arbeitsbuches muss jedoch dem Lernvermögen des einzelnen Kindes angepasst werden. Einzelne Übungen können weggelassen bzw. erst später bearbeitet werden, andere Übungen können durch zusätzliche Aktivitäten und Zusatzübungen auf der CD-ROM erweitert werden. Dies gilt insbesondere für die Behandlung von Grammatik-elementen. Vor allem die grammatikalischen Begriffe und die Erklärungen in den Tabellen können lernschwache Schüler und Schülerinnen überfordern. In diesem Falle sollten grammatikalische Erklärungen und zum Teil auch Grammatikübungen zu Gunsten von Sprechübungen ganz weggelassen werden.

Die Aufgaben werden jeweils von einem Lösungsbeispiel eingeführt. Dieses Lösungsbeispiel ist in Blockschrift geschrieben, um Kinder, die mit der Schweizer Schulschrift noch nicht vertraut sind, nicht zu überfordern. In Pipapo 2 und 3 wird demnach bei Lösungsbeispielen die verbundene Schrift verwendet.⁶

⁵ Siehe dazu: Monika Clalüna; Bruno Frischherz (2001): Grüezi mitenand. Eine CD-ROM zum Schweizerdeutschen / Informationstexte. Bestelladresse: Monika Clalüna, Untermattstrasse 12, 6048 Horw, monika_clalüna@swissonline.ch

⁶ Siehe: Elisabeth Wachter, Walti Bräm: Schnüerlischrift. Elementarlehrerkonferenz Zürich, www.elkverlag-zh.ch

Die Lösungen zu den Aufgaben sind auf der CD-ROM und können seitenweise ausgedruckt werden.

Das Arbeitsbuch ist als Einwegbuch gestaltet und sollte den Kindern am Schluss als Dokumentation für die geleistete Arbeit und als Nachschlagewerk übergeben werden.

2.2.1 Die Rubriken

Arbeitspass

Der Arbeitspass vor jeder Einheit bietet einen Inhaltsüberblick. Das Ankreuzen der gemachten Übungen erlaubt es den Kindern und der Lehrperson, die Orientierung zu wahren. Beim Ausfüllen kann der gelernte Stoff nochmals überblickt werden. Diese Art der Überprüfung muss bei den Kindern sorgfältig eingeführt werden.

Regel suchen

Bei einzelnen Grammatiktabellen wird angestrebt, dass die Kinder die Regelmässigkeiten selbst finden. Dies bedeutet nicht, dass sie die Regel als Grammatikregel formulieren müssen. Vielmehr geht es darum, die Kinder im Sinne einer Spracherkundung anhand von Beispielen beschreiben zu lassen, was ihnen aufgefallen ist. Solche Beobachtungen können grammatikalisch vorläufig noch unvollständig oder nicht immer zutreffend sein. In einer späteren Phase können diese Beobachtungen berichtigt werden (siehe auch Kap. 5.6).

Spielplatz

Die letzte Seite in jeder Einheit enthält ein Angebot von grafischen Denkspielen. Diese Spiele fördern das logische Denken und die Abstraktionsfähigkeit. Es soll den Kindern freigestellt werden, wann sie diese Seiten bearbeiten wollen. Möglich ist, dass ein Kind alle acht Seiten im Arbeitsbuch gleich zu Beginn bearbeiten möchte. Dies bedeutet, dass das Kind solche Intelligenz fördernde Spiele gerne macht und dass ihm folglich weitere Spiele zur Verfügung gestellt werden müssen. Erhältlich sind solche Spielsammlungen in Buchhandlungen und an grösseren Zeitungskiosken.

2.3 Audio-CD

Die zwei Audio-CDs enthalten alle Tondokumente (Hörtexte, Dialoge, Gedichte und Lieder) aus dem Textbuch und aus dem Arbeitsbuch.

Damit die Kinder auch individuell mit Tondokumenten arbeiten können, ist es empfehlenswert, einzelne Teile auf Kassetten zu überspielen und die Kinder mit eigenen Abspielgeräten arbeiten zu lassen. Solche Überspielungen sind der Lehrperson nur für Unterrichtszwecke in der eigenen Klasse erlaubt.

Die Dialoge und Texte wurden in normalem Sprechtempo aufgenommen. Die Kinder sollen sich an das Hören und Verstehen von normal gesprochener Sprache gewöhnen. Es hilft ihnen wenig, wenn Lehrpersonen allzu langsam sprechen oder die Tonmaterialien mit reduzierter Geschwindigkeit abgespielt werden. Dadurch lernen die Kinder nicht, Deutsch ausserhalb des Unterrichts zu verstehen. Das vollständige Verständnis der Hörtexte ergibt sich durch mehrmaliges Hören des Textes.

2.4. CD-ROM

Die CD-ROM liefert einerseits ein reichhaltiges Angebot an zusätzlichen Lernmaterialien von ca. 330 Seiten. Dokumente im RTF-Format können von der Lehrperson mit einem Textverarbeitungsprogramm bearbeitet werden. Dokumente im PDF-Format können lediglich ausgedruckt werden.

Andererseits enthält die CD-ROM auch eine Tonbildschau zum Krimi der Einheit 6. Die Hörtexte und die Bilder können am Computer mit zwei unterschiedlichen Programmen abgespielt werden (Browser-Version und Quick Time-Version). Der Krimi kann auch mit der CD-ROM auf einem CD-Player (Stereoanlage) abgespielt werden.

2.4.1 Lernwortschatz (RTF)

Ca. 750 Wörter aus dem Text- und dem Arbeitsbuch werden als Lernwortschatz angeboten. Der Lernwortschatz kann in zwei Formen abgerufen werden:

- Lernwortschatz alphabetisch
- Lernwortschatz nach Einheiten

2.4.2 Rechtschreibung (PDF)

Zu folgenden Rechtschreibproblemen stehen Aufgaben zur Verfügung:

- /ei/ /sch/ /ch/ /eu/ /sp/ /st/
- Dehnung mit /ie/ und mit /h/
- Kürzungen mit Doppelkonsonanten

Der Zeitraum, in dem diese Probleme behandelt werden, ist je nach Voraussetzungen der einzelnen Kinder sehr unterschiedlich. Wichtig ist, dass jedes Problem einzeln trainiert wird.

2.4.3 Lesetexte der Einheiten 1–8 (RTF)

Sämtliche Lesetexte im Textbuch und im Arbeitsbuch sind auf der CD-ROM als Lauftext zu finden. Somit können die Texte von der Lehrperson für die eigene Klasse bearbeitet werden. Bearbeitungen für andere Zwecke sind urheberrechtlich untersagt.

2.4.4 Hörtexte der Einheiten 1–8 (RTF)

Hörtexte, die im Textbuch und im Arbeitsbuch nicht abgedruckt sind, stehen als Lauftext zur Verfügung. Auch diese Texte können von der Lehrperson für die eigene Klasse bearbeitet werden. Bearbeitungen für andere Zwecke sind urheberrechtlich untersagt.

2.4.5 Lieder (PDF)

Die Lieder aus dem Text- und dem Arbeitsbuch können einzeln auf je einem A4-Blatt ausgedruckt werden (Noten und alle Strophen).

2.4.6 Zusatzaufgaben (PDF)

Zu jeder Einheit stehen ca. acht zusätzliche Aufgaben zur Verfügung. Diese Zusatzaufgaben sind für Lernende gedacht, welche die entsprechenden Seiten im Textbuch und im Arbeitsbuch bereits bearbeitet haben. Anspruchsvollere Zusatzaufgaben sind mit «plus» gekennzeichnet.

Die Zusatzaufgaben ergänzen die Inhalte aus dem Textbuch und dem Arbeitsbuch in verschiedener Hinsicht:

- thematischer Bezug
- Training zu behandelten Grammatikproblemen
- Anwendung einer Lerntechnik

2.4.7 Grammatikübersicht und Tabellen (PDF)

Die Grammatikübersicht enthält eine Liste der verwendeten grammatikalischen Begriffe und eine Übersicht über die systematisch behandelten Grammatikthemen.

In den Grammatiktabellen werden verschiedene Grammatikprobleme übersichtlich präsentiert. Die Tabellen werden durch zahlreiche Trainingsvorschläge ergänzt. Diese Trainingsvorschläge können als Grundlage für die Gestaltung einer Grammatik-Werkstatt genutzt werden.

Zu folgenden Aspekten sind Grammatiktabellen zu finden:

Verbalbereich	Satzbau	Nominalbereich (Kasus)	Präpositionen
<ul style="list-style-type: none">• Konjugationstabelle 1 und 2• Unregelmässige Verben• Rektion der Verben	<ul style="list-style-type: none">• Satzbauplan Hauptsatz• Satzbauplan Nebensatz	<ul style="list-style-type: none">• Artikel und andere Begleiter• Personalpronomen	<ul style="list-style-type: none">• Präpositionen

2.4.8 Tests (PDF)

Zu jeder Einheit steht ein Test zur Verfügung, der die Minimalanforderungen einer Einheit testet. Die Tests bilden einen Ansporn für Wiederholungen und Vertiefungen und geben den Kindern Auskunft über ihre Fortschritte.

2.4.9 Lösungen Arbeitsbuch (PDF)

Zu allen Aufgaben im Arbeitsbuch, die eindeutige Lösungen zulassen, können die entsprechenden Lösungen ausgedruckt werden.

3. Hinweise zu den theoretischen Grundlagen zum Zweitspracherwerb

Im Rahmen dieses Kommentars ist es nicht möglich, die theoretischen Grundlagen des Zweitspracherwerbs ausführlich darzulegen. Die vielfältigen Faktoren, die auf den Spracherwerb Einfluss nehmen, und die zahlreichen Forschungen im Bereich des Spracherwerbs lassen lediglich einige zusammenfassende Einblicke in das Thema zu. Für die weitere Beschäftigung mit dem Thema verweisen wir ausdrücklich auf die Lesehinweise.⁷

3.1 Erst-, Zweit- und Fremdsprache

Die Begriffe Erst-, Zweit- und Fremdsprache bezeichnen in erster Linie unterschiedliche Funktionen einer Sprache für eine bestimmte Person. Diese Begriffe werden umgangssprachlich jedoch sehr unterschiedlich verwendet, weshalb eine Präzisierung der Begriffe notwendig wird.

Die Erstsprache ist die Sprache der ersten Sozialisation.

Die Erstsprache ist die erste Sprache, die ein Mensch nach seiner Geburt lernt. In der Regel ist dies die Sprache der Eltern. Wenn die Eltern zwei verschiedene Sprachen mit dem Kind sprechen, dann wächst das Kind mit zwei Erstsprachen auf. Umgangssprachlich wird die Erstsprache auch Muttersprache genannt – ein Begriff, der vor allem davon ausgeht, dass in einer Familie nur eine Sprache gesprochen und diese vor allem von der Mutter vermittelt wird. In zweisprachigen Familien, in denen die Eltern zwei verschiedene Sprachen sprechen, müsste man sie Mutter- und Vatersprache nennen. Der Begriff «Muttersprache» suggeriert zudem, dass es sich um diejenige Sprache handelt, die ein Mensch am besten kann. Mit dem Begriff «Erstsprache(n)» hingegen wird keine Wertung in Bezug auf die Kompetenz suggeriert, sondern lediglich ausgedrückt, dass der Mensch in seinen ersten Lebensjahren mit dieser (bzw. diesen) Sprache(n) aufgewachsen ist. Die Erstsprache⁸ ist die Sprache der ersten Sozialisation im Familienkreis und sie ist die Sprache der Affekte. In dieser Sprache lernt das Kind auch seine unmittelbare Umgebung kennen (= Lernsprache). Diese Funktionen sind grundlegend für die affektive und geistige Entwicklung des Kindes.

Erstsprachen werden in der Regel in Form von Dialekten oder regionalen Standard-sprachvarianten erworben. Im Tessin z. B. gibt es Familien, in denen eine Variante des lombardischen Dialekts gesprochen wird, und es gibt Familien, in denen die Tessiner Variante der italienischen Standardsprache gesprochen wird. Es ist weltweit eher selten, dass in einer Familie eine reine Standardsprache – fürs Deutsche so etwas wie ein Bühnenhochdeutsch – gesprochen wird. Bei Deutschschweizern und Deutschschweizerinnen wird die Erstsprache in Form einer alemannischen Dialektvariante (Berndeutsch, Walliserdeutsch usw.) erworben. Die Standardsprache erwerben die Deutschschweizer Kinder im Vorschulalter durch die Medien und im Schulalter vor allem im Unterricht.

⁷ Siehe auch: Jakob Wüst (2001): Der moderne Fremdsprachenunterricht. Envol – Eine Einführung. Lehrmittelverlag Zürich

⁸ Einfachheitshalber benutzen wir fortan die Einzahl.

Die Zweitsprache
Deutsch ist eine
weitere Sozialisations-
sprache.

Die Zweitsprache bezeichnet eine Sprache, die nach der Erstsprache (bzw. nach den Erstsprachen) in der ausserfamiliären Umgebung erworben wird. In der Deutschschweiz erwerben Kinder aus anderssprachigen Familien im Vorschulalter zunächst den lokalen Dialekt und im Schulalter die Standardsprache. Kinder, die erst im Schulalter in die Deutschschweiz einreisen, lernen in der Regel zuerst die Standardsprache und erweitern diese durch Dialektkenntnisse vor allem im Kontakt mit Dialektsprechenden. Für den schulischen Erfolg unserer Zielgruppe und damit auch für eine erfolgreiche Integration ist es fundamental, dass die standardsprachlichen Kenntnisse stets weiter entwickelt sind als die Dialektkenntnisse. Sobald Kinder beginnen, sich im Dialekt einigermaßen sicher auszudrücken, schwindet die Motivation, die Standardsprache weiter zu lernen. Aus diesem Grund ist es von Vorteil, wenn Lehrpersonen ausschliesslich die Standardsprache im und ausserhalb des Unterrichts benützen und das Kind somit die Standardsprache als eine Beziehungssprache erleben kann. Lernhemmend und verwirrend wirkt sich das Mischen von Dialekt und Standardsprache durch wichtige Bezugspersonen (z.B. Klassenlehrkraft, Förderlehrperson) aus. So wie in der zweisprachigen Erziehung die Regel «une langue – une personne» gilt, sollten im schulischen Kontext konsequent Sprachmischungen vermieden und die Standardsprache benutzt werden.

Die Zweitsprache ist wie die Erstsprache eine Sozialisations- und Affektsprache und sie wird für die meisten Kinder sehr schnell zur wichtigsten Lernsprache. Auch während des Zweitspracherwerbs lernen die Kinder viel schulischen Stoff und nach wenigen Jahren entwickelt sich die Zweitsprache in der Regel zur starken Sprache, d.h. die Zweitsprache Deutsch übersteigt das Niveau der Erstsprache. Für eine ausgeglichene zweisprachige Entwicklung ist es von Vorteil, wenn die Kinder auch ihre erstsprachlichen Kompetenzen im schulischen Kontext, z. B. durch Kurse in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), weiterentwickeln können.

Fremdsprachen
sind keine Sozialisations-
sprachen.

Fremdsprachen sind Sprachen, die man in der Schule von Grund auf gleichsam auf Vorrat lernt, um sich mit Angehörigen einer anderen Sprachgemeinschaft verständigen zu können oder um fremdsprachige Texte zu verstehen bzw. zu schreiben. So werden in unseren Schulen Französisch und Englisch als Fremdsprachen unterrichtet. Fremdsprachen sind keine Beziehungssprachen und haben keine sozialisationssprachlichen Funktionen. Nur gerade im Immersionsunterricht, in dem ein Schulfach (z.B. Geografie) auf Französisch unterrichtet wird, werden mit der Fremdsprache auch lehrplanmässige Inhalte gelernt. In keinem Fall aber entwickelt sich eine Fremdsprache zur starken Sprache.

Hin und wieder wird Hochdeutsch als erste Fremdsprache der Deutschschweizer und Deutschschweizerinnen bezeichnet. Dies ist jedoch weder linguistisch noch sprachdidaktisch zutreffend, denn erstens gehören alle Deutschschweizer Dialekte zum deutschen Sprachraum und zweitens muss kein Dialekt sprechender Mensch die Standardsprache von Grund auf neu lernen. Wohl ist vielen Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern Hochdeutsch fremd, jedoch nicht weil es sich um eine Fremdsprache handelt, sondern weil sie diese Sprachform nie oder sehr selten als Beziehungssprache erleben.

Im Interesse nicht nur unserer Zielgruppe ist es wichtig, dass die Kinder die deutsche Standardsprache als Sprache menschlicher Beziehungen erleben und nicht nur als Sprache des Lernens. Je mehr Personen in der schulischen Umgebung die

Standardsprache (selbstverständlich in ihrer schweizerischen Ausprägung⁹) benötigen, umso stärker kann sie sich zur Beziehungssprache entwickeln. Dies ist eine Chance vor allem auch für Dialekt sprechende Kinder.¹⁰

3.2 Erstsprachliche Kompetenzen

Eine gut entwickelte Erstsprache ist eine gute Voraussetzung für den Zweitspracherwerb.

Die Bilingualismusforschung hat gezeigt, dass der Erfolg im Zweitspracherwerb unter anderem auch vom Niveau der Erstsprache abhängig ist. Je besser, differenzierter und einsichtiger die Kompetenz in der Erstsprache ist, umso grösser ist die Chance, dass die Zweitsprache gut und schnell erworben wird. In diesem Zusammenhang ist ausdrücklich auf eine weit verbreitete falsche Interpretation von Forschungsergebnissen aufmerksam zu machen. Es stimmt nicht, dass die Zweitsprache sich nicht weiter entwickeln kann als die vorhandenen erstsprachlichen Kompetenzen. Bei den meisten Kindern mit Migrationshintergrund trifft das Gegenteil zu. Die Zweitsprache entwickelt sich nach wenigen Jahren zur starken Sprache und übertrifft bei weitem das Niveau der Erstsprache – eben weil die Zweitsprache auch eine Sozialisations- und Lernsprache ist. Was hingegen nachweisbar zutrifft, ist die Tatsache, dass Kinder mit einer altersgemäss entwickelten Erstsprache schneller und besser die Zweitsprache lernen als Kinder, deren erstsprachlichen Kompetenzen lückenhaft sind.

Die erstsprachlichen Kompetenzen von Migrant*innenkindern zwischen 9 und 13 Jahren sind erfahrungsgemäss sehr unterschiedlich. Während die einen eine normale Schullaufbahn im Herkunftsland begonnen oder durchlaufen haben, können andere durch verschiedenste Umstände eine sehr lückenhafte Schullaufbahn aufweisen. Dies bedeutet, dass im Unterricht nicht von einer einheitlichen erstsprachlichen Kompetenz ausgegangen werden kann und auch die notwendigen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) nicht bei allen Kindern vorausgesetzt werden können. Es ist daher empfehlenswert, nach Möglichkeit auch die Kompetenz in der Erstsprache abzuklären.¹¹

Die Bilingualismusforschung hat einen wichtigen Unterschied festgestellt zwischen der allgemeinen sprachlichen Kommunikationsfähigkeit und den sprachlichen Anforderungen beim schulischen Lernen. Die Kommunikationsfähigkeit erlaubt es, sich in einer Sprache in alltäglichen Kommunikationssituationen zu verständigen, d.h. zu verstehen, zu sprechen, zu lesen und auch einfache Texte (z.B. persönliche Briefe) zu schreiben. Dabei handelt es sich in der Regel um situationsgebundenes (oder zumindest leicht nachvollziehbares) sprachliches Handeln, das sich in hohem Masse impliziter Bedeutungen bedient. Diese Fähigkeiten nennt Cummins¹² BICS (= Basic Interpersonal Communicative Skills oder Grundlegende Kommunikationsfähigkeiten). Sie reichen in der Regel aus für die alltägliche Kommunikation.

⁹ Das Wörterbuch «Wie sagt man in der Schweiz?» (Duden-Verlag) gibt Einblick in die Eigenart der Deutschschweizer Standardsprache – ein sehr empfehlenswertes Wörterbuch.

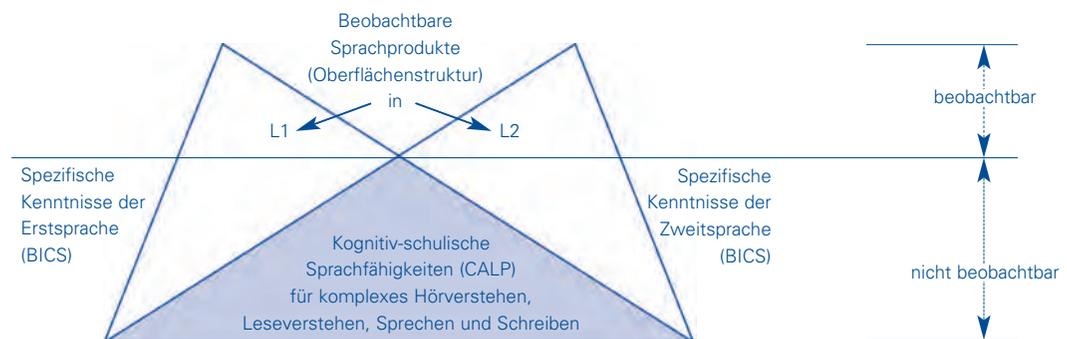
¹⁰ Peter Sieber; Horst Sitta (Hrsg.) (1988): Mundart und Hochsprache im Unterricht. Orientierungshilfen für Lehrer. Sauerländerverlag, Aarau

¹¹ Siehe dazu: Mathilde Gyger; Brigitte Heckendorn-Heinimann (1999): Erfolgreich integriert? Kopiervorlagen Aufnahme und Einschulung. Schulverlag plus AG. Das Material umfasst u.a. ein einfaches Evaluationsinstrument für das Leseverstehen auf Albanisch, Bosnisch, Italienisch, Kroatisch, Portugiesisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch.

¹² Jim Cummins (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters LTD. Clevedon

In der Schule werden jedoch weitere sprachbezogene Fähigkeiten gefordert. Cummins nennt sie CALP (= Cognitive Academic Language Proficiency oder Kognitiv-schulische Sprachfähigkeiten). Überall dort, wo sprachliches Handeln nicht situationsgebunden abläuft, bedarf es komplexer verbaler Äusserungen und einer Abstraktionsfähigkeit höheren Grades. Insbesondere beim Verfassen von Texten, aber auch beim mündlichen Erklären und Darstellen, beim Verstehen komplexer Zusammenhänge usw. müssen Strategien eingesetzt werden, die nicht von einer bestimmten Sprache oder Sprachvariante abhängig sind, sondern sprachunabhängige kognitive Fähigkeiten erfordern. Diese Fähigkeiten stellen gleichsam das Fundament für den erfolgreichen schulischen Gebrauch von Sprache dar und sind damit massgebend für schulische Sprachleistungen.

Grafische Darstellung der Interdependenzhypothese¹³



BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills

CALP = Cognitive Academic Language Proficiency

Das Schema stellt die Interdependenz zwischen Erstsprache und Zweitsprache dar. Auffallend ist, dass das gemeinsame Fundament (= CALP) den Erwerb beider Sprachen gleichermaßen stützt. Wenn dieses Fundament in der Erstsprache nicht altersgemäss ausgebaut ist, entwickelt sich eine Zweitsprache nur zögernd. Sämtliche Anstrengungen des Lernens sind dem Aufbau der neuen Sprache gewidmet und die Entwicklung von CALP wird zurückgestellt. Eine allzu lange Verzögerung des Aufbaus von CALP-Fähigkeiten kann dazu führen, dass sich keine der beiden Sprachen altersgemäss entwickelt. Man spricht in diesen Fällen auch von doppelter Halbsprachigkeit.

Schulisch-kognitive Fähigkeiten müssen nur einmal erworben werden.

Für den zweitsprachlichen Unterricht bedeutet dies, dass die Förderung der schulisch-kognitiven Fähigkeiten nicht zugunsten der Entwicklung der rein sprachlichen Kommunikationsfähigkeit vernachlässigt werden darf. So bald als möglich müssen den Schülerinnen und Schülern Angebote zur Entwicklung von CALP bereitgestellt werden (z.B. Lerntechniken, Anregungen zur Reflexion über Lerngewohnheiten, Lernstrategien, Übungen zur Abstraktion und Raumorientierung, Erkennen von Textstrukturen usw.). In Pipapo 1 werden CALP-Fähigkeiten auf verschiedenen Ebenen gefördert.

¹³ Aus: Priska Furrer; Romano Müller (Hrsg.) (1992): Kinder aus der Türkei. Ein Handbuch für die Arbeit mit türkischen Kindern und Jugendlichen und deren Eltern. Schulverlag plus AG, Bern



**FAIR
KOPIEREN
UND NUTZEN.**

schul plus
verlag

Art.-Nr. 80965
ISBN 978-3-292-00255-6



**LM
VZ** LEHRMITTEL
VERLAG
ZÜRICH

Art.-Nr. 145 410.04
ISBN 978-3-906744-50-6

