

Pipapo

2

Deutsch für mehrsprachige Klassen und Lerngruppen

Kommentar



Kommentar

Kommentar



© 2003 Schulverlag Plus AG
6. unveränderte Auflage 2022

ISBN 978-3-292-00302-7
ISBN 978-3-03713-011-7

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
Romano Müller
Basil Schader
Francesca Waser

Begleitkommission

Silvia Bollhalder
Annemarie Hösli
Susanne Lendenmann
Kathrin 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

Inhaltsverzeichnis

1. Einführung	4	3.3.4 Strategische Kompetenz	24
1.1 Zielgruppe und Zielsprache	4	3.3.5 Fazit	24
1.2 Heterogenität der Zielgruppe	4	3.4 Schriftlichkeit – Mündlichkeit	25
1.3 Zielsprache Deutsch	6	4. Lehrziele	27
2. Einsatzmöglichkeiten und Inhalte	9	4.1 Schriftliche Kommunikationsfähigkeit	27
2.1 Textbuch	9	4.2 Lernfähigkeit	27
2.1.1 Die acht Themeneinheiten	9	4.2.1 Orientierung	27
2.1.2 Die Rubriken	9	4.2.2 Reflexion	28
2.2 Arbeitsbuch	11	4.2.3 Verantwortung	28
2.2.1 Die Rubriken	11	5. Sprachverarbeitungsbereiche	29
2.2.2 Die illustrierten Figuren	12	5.1 Rezeptive Fertigkeiten: Hörverstehen und Leseverstehen	29
2.3 Audio-CD (Text)	13	5.2 Produktive Fertigkeiten: Sprechen und Schreiben	30
2.4 CD-ROM	14	5.3 Korrekturverhalten und Beurteilung	32
2.4.1 Lernwortschatz (RTF-Format)	14	5.4 Wortschatz	35
2.4.2 Lesetexte der Einheiten 1–8 (RTF-Format)	14	5.5 Formen	36
2.4.3 Hörtexte der Einheiten 1–8 (RTF-Format)	14	6. Anregungen zur Arbeit mit den Einheiten	39
2.4.4 Lieder (PDF-Format)	14	6.1 Einheit 1: Sprachen	39
2.4.5 Zusatzaufgaben (PDF-Format)	14	6.2 Einheit 2: Märchen und Sagen	48
2.4.6 Grammatikübersicht und Tabellen (PDF-Format)	15	6.3 Einheit 3: Verschiedene Menschen	54
2.4.7 Tests (PDF-Format)	15	6.4 Einheit 4: Eine Fantasiereise	59
2.4.8 Lösungen Arbeitsbuch (PDF-Format)	15	6.5 Einheit 5: Kunst	63
2.4.9 Liste der Lerntechniken (PDF-Format)	15	6.6 Einheit 6: Freizeit	68
3. Zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache	16	6.7 Einheit 7: In der Vergangenheit	72
3.1 Zur Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache	16	6.8 Einheit 8: In der Zukunft	77
3.2 Schwellenhypothese	20		
3.3 Dimensionen der Sprachkompetenz	22		
3.3.1 Sprachliche Kompetenz im engeren Sinn	22		
3.3.2 Soziolinguistische Kompetenz	23		
3.3.3 Sprachlogische Kompetenz	23		

1. Einführung

Pipapo 2 – ein Sprachlehrmittel für das 4., 5. oder 6. Schuljahr

Pipapo 2 ist ein neues Sprachlehrmittel für das vierte, fünfte oder sechste Schuljahr. Es wurde speziell für mehrsprachige Klassen und Lerngruppen¹ konzipiert, in denen gängige Sprachlehrmittel für Deutsch sprechende Kinder nur mit grossem zusätzlichem Differenzierungsaufwand eingesetzt werden können.

Kinder, die erst seit relativ kurzer Zeit Deutsch lernen und z.B. Pipapo 1 durchgearbeitet haben, besitzen mündliche und schriftliche Grundkompetenzen in der Standardsprache, mit denen sie vieles im Regelunterricht global verstehen und sich auch verständlich machen können. Mit Pipapo 2 können diese Kinder ihre Grundkenntnisse ausbauen und differenzieren. Pipapo 2 kann ausserdem auch im Zusatzdeutschunterricht für Fremdsprachige eingesetzt werden.

Sowohl für Kinder, die schon seit mehreren Jahren vor allem im schulischen Umfeld Deutsch als Zweitsprache lernen, als auch für Kinder mit Deutsch als Erstsprache bietet Pipapo 2 ein reichhaltiges Lernmaterial zur Festigung und Erweiterung der deutschsprachlichen Kompetenzen. Die Texte, Aufgaben und Übungen sind aus der didaktischen Perspektive des Deutschen als Zweitsprache entstanden und können dank den unterschiedlichen Aufgabenstellungen differenziert eingesetzt werden. Die von den Kindern im Unterricht geschriebenen oder gesprochenen Texte werden sich vor allem in Komplexität und Korrektheit zum Teil stark unterscheiden. Die Sprachförderung setzt unter anderem an diesen Sprachleistungen an und bietet für jedes Kind die Möglichkeit individueller Lernwege.

Gleichzeitig mit dem Auf- und Ausbau der Sprachkompetenzen lernen die Kinder thematische Inhalte, die den meisten kantonalen Lehrplänen der Mittelstufe entsprechen.

Das ganze Lehrwerk umfasst drei Teile; eine entsprechende Übersicht befindet sich am Ende des Textbuches.

1.1 Zielgruppe und Zielsprache

Pipapo 2 ist ein Sprachlehrmittel für Kinder mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen und unterschiedlichem Sprachstand. Alle Kinder einer Klasse oder Gruppe können mit Pipapo 2 sprachlich gezielt und effizient gefördert werden.

1.2 Heterogenität der Zielgruppe

In allen Klassen und Gruppen der Volksschule haben die Kinder unterschiedliche Lernvoraussetzungen. Dies ist nicht nur in mehrsprachigen Klassen der Fall. Die Kenntnisse des Deutschen können auch unter deutschsprachigen Kindern stark variieren. Zudem ist zu berücksichtigen, dass Kinder mit Migrationshintergrund

¹ Mit mehrsprachigen Klassen sind Regelklassen des 4., 5. und 6. Schuljahres gemeint, in denen neben deutschsprachigen Kindern auch Kinder nicht deutscher Erstsprache (= Muttersprache) sind. Mehrsprachige Lerngruppen ergeben sich durch spezielle Sprachfördermassnahmen und sind in der Regel für Kinder nicht deutscher Erstsprache vorgesehen.

sich nicht nur dadurch auszeichnen, dass ihre Erstsprache oft nicht der Schulsprache entspricht. Bei allen Kindern wirken sich verschiedene Faktoren auf die Lernvoraussetzungen aus.

1. Heterogenität in der Erstsprachkompetenz

Kinder mit Migrationshintergrund verfügen über sehr unterschiedliche Kompetenzen in der Erstsprache. Bei einigen Kindern ist die Erstsprache nicht altersgemäss entwickelt. Bekannt ist, dass bei Kindern mit schlecht entwickelten Erstsprachkompetenzen Schwierigkeiten beim Erwerb der Zweitsprache Deutsch eintreten können. Es ist aber auch zu beachten, dass Kinder mit altersgemässen Kenntnissen ihrer Erstsprache die Zweitsprache Deutsch in wenigen Jahren lernen können. Die Tatsache, zu Hause eine andere Sprache als in der Schule zu sprechen, ist nicht per se ein Nachteil für das schulische Lernen. Im Gegenteil: Wenn im Unterricht die sprachlichen und kulturellen Kenntnisse zwei- und mehrsprachiger Kinder genutzt werden, erweisen sich die Herkunftssprachen als ein Reichtum, von dem alle Schülerinnen und Schüler profitieren können (siehe dazu die Ausführungen zur Rubrik «Language Awareness», Kap. 2.1.2).

2. Heterogenität der Familien

Die familiären Umstände können den Schulerfolg von Kindern stark beeinflussen. Es ist bekannt, dass viele Kinder aus migrierten Familien, die am sozialen Leben der neuen Umgebung teilhaben und gut in dieser integriert sind, in der Regel keine besonderen Probleme in der schulischen Bildung haben. Anders sieht es aus bei Familien, die ohne soziale Kontakte mit dem näheren Umfeld ihres Wohnortes leben. Kinder aus solchen Familien weisen häufiger Lernschwierigkeiten auf.² Es ist allerdings anzunehmen, dass isolierende Lebensweisen einer Familie sich auch bei deutschsprachigen Kindern negativ auswirken.

3. Heterogenität in der sozialen Herkunft

Selbstverständlich spielt beim Schulerfolg auch die soziale Herkunft eine Rolle. Kinder aus so genannt bildungsfernen Familien bringen oft ein Weltwissen bzw. Alltagswissen in den Unterricht mit, das entweder nicht gefragt ist (z.B. Wissen über spezifische Arbeitsbedingungen, über kulturgeprägte Gepflogenheiten, über die Verhaltensweisen bei einem Schlangenbiss usw.) oder das ganz einfach sehr wenig ausgeprägt ist. Die didaktische Vorgehensweise bei der Behandlung z.B. des Themas «Zirkus» ist grundlegend anders, wenn Kinder schon einmal im Zirkus waren, als wenn sie noch nie einen Zirkus erlebt haben. Das in der schulischen Bildung erwartete Weltwissen orientiert sich nach wie vor an einer mittelständischen und monolingual Deutsch sprechenden Erfahrungswelt. Vor allem beim Lernen von schulischen Inhalten kann sich die soziale Herkunft insofern negativ auswirken, als Kinder aus bildungsfernen Familien das neue Wissen mit ihrer Erlebniswelt kaum in Verbindung bringen können.

4. Heterogenität im Sprachstand des Deutschen

In jeder Klasse oder Gruppe finden sich Kinder mit unterschiedlichem Sprachstand. Diese Tatsache drückt sich nicht nur in den augenfälligen Fähigkeiten wie Rechtschreibung, Grammatik oder Wortschatz aus. Auch in anderen Bereichen

² Siehe dazu: Andrea Lanfranchi (1995): Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Leske + Budrich, Opladen

(wie z.B. sprachlogische, strategische, soziolinguistische Kompetenz, siehe dazu Kap. 3.3) können grössere Unterschiede beobachtet werden. Zwei- und mehrsprachige Kinder weisen sich zunächst einmal dadurch aus, dass sie in ihrem jungen Leben bereits mehr als eine Sprache gelernt haben. Mit Rücksicht auf die oben genannten Faktoren ist es mehr als verständlich, dass die Leistungen in der Schulsprache von zwei- und mehrsprachigen Kindern nicht immer vergleichbar sind mit denjenigen von einsprachigen Kindern. Wesentlich für die sprachliche Förderung ist die Einsicht, dass jedes Kind immer gemäss seinem eigenen Wissen und Können lernt. Insofern besteht die erste Voraussetzung für einen sprachfördernden Unterricht darin, die Kinder mit einer für sie verständlichen Sprache zu konfrontieren. Differenzierung im didaktischen Angebot kann zudem helfen, den Zugang zu den Lerninhalten zu finden. Erst wenn der sprachliche Input vielfältig und nachvollziehbar ist, findet Lernen statt.

1.3 Zielsprache Deutsch

Die sprachliche Situation in der Deutschschweiz wird als Diglossiesituation bezeichnet. Damit ist gemeint, dass in praktisch allen möglichen Kommunikationssituationen zwei Varietäten der gleichen Sprache vorkommen können. In der Deutschschweiz sind dies der lokale Dialekt³ und die Standardsprache in der schweizerischen Variante.⁴ Gemeinhin wird angenommen, dass Dialekt gesprochen und Hochdeutsch geschrieben wird. Dies ist allerdings eine Verallgemeinerung, die sich auch in dem Begriff «Schriftdeutsch» ausdrückt. Solche Verallgemeinerungen sind zu vermeiden, wenn es darum geht, die eigene Sprachsituation bewusst wahrzunehmen.

In der Deutschschweiz werden parallel zwei Varietäten der gleichen Sprache verwendet.

Hochdeutsch wird in der Deutschschweiz auch gesprochen (z. B. mit Fremdsprachigen, bei offiziellen Anlässen, in Medien) und Mundart wird auch geschrieben (z.B. persönliche Briefe, Mundartliteratur, Inserate, Werbung). Tatsache ist, dass Deutschschweizerinnen und Deutschschweizer in beziehungsbetonten Situationen immer und überall Dialekt sprechen. Dies führt u.a. auch dazu, dass viele Dialektsprechende zur Behauptung gelangen, Hochdeutsch sei für sie eine Fremdsprache. Mag sein, dass Hochdeutsch für diese Personen eher fremd und ungewohnt ist, aber auch sie haben Hochdeutsch nicht wie z.B. die Fremdsprache Französisch lernen müssen. Den meisten Deutschschweizerinnen und Deutschschweizern ist Hochdeutsch fremd, weil sie diese Sprachform zu wenig in zwischenmenschlichen Beziehungen erlebt haben. Hochdeutsch ist linguistisch gesehen keine Fremdsprache, sondern die Standardsprache, und dies gilt für viele andere

³ In der Deutschschweiz werden alemannische Dialekte gesprochen. Bereits Bezeichnungen mit Kantonsnamen vom Typ Aargauerdeutsch, Berndeutsch oder Zürichdeutsch sind dialektologisch Verallgemeinerungen. Schweizerdeutsch als Bezeichnung des Dialekts in der Deutschschweiz ist die grösste Verallgemeinerung. Damit werden unterschiedlichste Dialekte, von Dialekten im Oberwallis bis zu denen im Appenzell, zusammengefasst.

⁴ Standardsprache bezeichnet die überregionale Verständigungssprache, die in einem Sprachraum als allgemein gültige Verständigungs- und Schriftsprache gilt. Im deutschen Sprachraum spricht man auch von Hochsprache oder Hochdeutsch. Die deutsche Hochsprache ist jedoch keine homogene, sondern eine plurizentrische Sprache. Hochdeutsch existiert in verschiedenen Ausprägungen. Hochdeutsch in der Schweiz umfasst viele Wörter, Wendungen, grammatikalische Formen und Strukturen, die in anderen Gegenden des deutschen Sprachraumes entweder unüblich oder inexistent sind. Viele Wörter – wie z.B. Vernehmlassung, äufnen, aper, Velo usw. – gehören zum schweizerischen Hochdeutsch und werden in anderen Gegenden nicht verstanden. Das Gleiche gilt auch für das Hochdeutsche in Österreich, in Sachsen usw. In den grossen Wörterbüchern werden diese regionalen Varianten denn auch mit «schw.» oder «stüdt.» gekennzeichnet.

Sprachen auch. In der italienischsprachigen Schweiz sind die lombardischen Dialekte in vielen Familien und Freundeskreisen noch sehr präsent. Hier besteht jedoch keine Diglossiesituation⁵, weil einerseits in vielen Familien auch Standarditalienisch gesprochen wird und andererseits der Dialekt nur in sehr seltenen Fällen die weiter reichende Funktion der Standardsprache übernimmt. Es käme keiner Lehrperson in den Sinn, sich z.B. in einer Weiterbildung auf Dialekt zu Wort zu melden.

Standardsprache
ist die Sprache des
Lernens, Mundart
die Sprache der
Beziehung.

Die starke Präsenz des Dialekts in der Deutschschweiz prägt selbstverständlich auch den schulischen Alltag. Auf der einen Seite verlangen die kantonalen Lehrpläne, dass im Unterricht Hochdeutsch benützt und gepflegt wird. Tatsächlich wird denn auch in der Regel ab dem 2. Schuljahr mehrheitlich die Standardsprache verwendet, wenn es um Wissensvermittlung und um Sprachschulung geht. Insbesondere im Frontalunterricht benützt die Lehrperson die Standardsprache, und selbstverständlich ist fast alles Geschriebene auf Hochdeutsch verfasst. Auf der anderen Seite wird aber vor allem in beziehungsbetonten Situationen sehr viel Dialekt gesprochen, z.B. wenn die Lehrperson mit einem einzelnen Kind eine Aufgabe bespricht, wenn eine Streitsituation zu schlichten ist oder wenn es um Organisatorisches geht. Auch in bestimmten Fächern wie z.B. Werken, Turnen oder Musik wird vielerorts Dialekt gesprochen.

Diese Aufteilung der zwei Sprachformen für bestimmte Kommunikationssituationen und -inhalte ist jedoch nicht ganz unproblematisch. Die Kinder erleben den Dialekt schnell einmal als die gemütliche Variante, in der Fehler selten thematisiert werden, in der man nicht benotet wird und in der man nichts Schwieriges verstehen muss. Standardsprache wird dagegen als die Schulsprache erlebt, die korrigiert wird, in der man Prüfungen ablegen muss, in der auf der Ebene der Beziehung nichts oder nur sehr wenig läuft.⁶ Dass sich unter diesen Umständen eine negative Einstellung zur Standardsprache entwickeln kann, scheint eine logische Folge daraus zu sein.⁷

In der Schule
sollen beziehungs-
betonte Situations-
tionen zwischen
Lehrperson und
Kindern in der
Standardsprache
erfolgen.

Obschon in der Volksschule vermutlich nirgends ein gezielter Sprachaufbau im Dialekt erfolgt, lernen die meisten Kinder Dialekt in Alltagssituationen vor allem mit Gleichaltrigen. Das bedeutet unter anderem auch, dass Kinder vor allem in beziehungsbetonten Situationen besonders viel und schnell Sprache lernen, vermutlich einiges mehr als durch Einwegkommunikation wie z.B. im Frontalunterricht oder in Fernsehsendungen. Für einen effizienteren und schnelleren Erwerb der Schulsprache Hochdeutsch ist es deshalb von Vorteil, wenn auch beziehungsbetonte Situationen zwischen Lehrperson und Kindern ausschliesslich in der Standardsprache erfolgen. Dies eröffnet den Kindern kostbare Sprachlernmöglichkeiten, die ihnen nicht vorenthalten werden dürfen.

Das Lehrmittel Pipapo 2 geht vom Grundsatz aus, dass eine nachhaltige und effiziente Sprachförderung nur dann gewährleistet ist, wenn die Lernenden eine positive Einstellung zur vermittelten Sprache entwickeln können. Zur Entwicklung

⁵ Diglossie liegt vor, wenn in einer Sprachgemeinschaft zwei Varietäten der gleichen Sprache nebeneinander existieren und je bestimmte gesellschaftliche Funktionen übernehmen. In der Deutschschweiz wird der Dialekt für Alltagsgespräche benutzt und die Standardsprache für besondere Gelegenheiten (z.B. formelle Reden) und für die schriftliche Kommunikation.

⁶ Siehe dazu: P. Sieber; H. Sitta (1986): Mundart und Standardsprache als Problem der Schule. Sauerländer Verlag, Aarau

⁷ Siehe dazu: A. Häcki-Buhofer; H. Burger (1994): Spracherwerb im Spannungsfeld von Dialekt und Hochsprache. Peter Lang Verlag, Frankfurt a. M. / New York

einer positiven Einstellung kann ein Lehrmittel allerdings nur begrenzt beitragen. Ein wesentlicher Faktor ist hier vor allem der differenzierte Gebrauch der Standardsprache während der ganzen Schulzeit.

Pipapo 2 vermittelt die Standardsprache, regt aber auch an, immer wieder über Sprache und Sprachgebrauch nachzudenken. Es ist wichtig, dass die Kinder und die Lehrpersonen folgende Fragen eingehend reflektieren:

1. Wann bzw. mit wem benutzen wir Dialekt und wann bzw. mit wem die Standardsprache?
2. Wozu brauchen wir gute Kenntnisse der Standardsprache?
3. Was können wir tun, damit alle Kinder gute Sprachkenntnisse entwickeln, sowohl in der Standardsprache als auch im Dialekt?
4. Welche Regeln können wir festlegen, um Hochdeutsch vermehrt zu benutzen?
5. Was würde geschehen, wenn wir nur noch Dialekt verwenden würden (mündlich und schriftlich)?
6. Wie sieht es mit Dialekt und Standardsprache in anderen Regionen und Ländern aus?

Reflexionen über Dialekt und Standardsprache könnten dazu führen, dass bestimmte Zeiten und/oder Räume für den ausschliesslichen Gebrauch der Standardsprache definiert werden, oder dass Fehler im Dialekt in bestimmten Unterrichtssequenzen thematisiert werden. Gute Erfahrungen haben Lehrpersonen mit der einfachen Regelung gemacht, innerhalb des Schulzimmers ausschliesslich Hochdeutsch zu sprechen, und zwar in allen Situationen (auch während der Partner- und Gruppenarbeit) und in allen Fächern. Wichtig ist, dass sich alle Lehrpersonen, die im Schulzimmer mit den Kindern arbeiten, sich an diese Regelung halten. Bei der Reflexion über den Gebrauch von Hochdeutsch und Mundart könnte eine Klasse oder Gruppe auch zum Schluss kommen, aus Rücksicht auf anwesende fremdsprachige Kinder und zum eigenen Vorteil fortan ausschliesslich Hochdeutsch zu sprechen. In der Regel haben vor allem jüngere Kinder weniger Hemmungen als Erwachsene, untereinander Hochdeutsch zu sprechen. Sie tun es auch sehr oft in Spielsituationen. Die Lehrpersonen können diese Chance nützen und die Kinder die Standardsprache auch als Beziehungssprache erleben lassen.

Die Standardsprache muss eine Beziehungssprache werden.

In jeder Beziehung spielt die gewählte Sprachform eine wesentliche Rolle. Wenn eine Beziehung in einer bestimmten Sprache aufgebaut wird, dann ist es fast nicht mehr möglich, die Sprache zu ändern. Die gängige Praxis, zuerst mit den Kindern Dialekt und dann allmählich Standardsprache zu sprechen, ist auf der Beziehungsebene problematisch. In der Regel bleibt der Dialekt dann die Beziehungssprache und die Standardsprache wird zur Arbeits- und Leistungssprache. Will man diesen Widerspruch auflösen, bleibt lediglich die Option, mit den Kindern von Anfang an konsequent und in allen Situationen die Standardsprache zu sprechen. Viele Projekte in Schulhäusern wie auch Erfahrungen einzelner Lehrpersonen bestätigen, dass sich die Wahl der Standardsprache für die Kinder positiv in den Sprachleistungen auswirkt und keinerlei Nachteile im Aufbau einer guten Beziehung zur Lehrperson festzustellen sind. Allerdings muss die Lehrperson überzeugt sein, dass sie auch in der Standardsprache «beziehungsfähig» ist oder werden kann.

2. Einsatzmöglichkeiten und Inhalte

Pipapo 2 ist speziell für den Sprachunterricht in mehrsprachigen Klassen oder Lerngruppen konzipiert. Anhand von lehrplanmässigen Themen (Märchen und Sagen, Beziehungen zwischen den Menschen, Urgeschichte usw., s.u.), die in den meisten kantonalen Lehrplänen vorkommen, entwickeln die Kinder ihre sprachlichen Fähigkeiten. Pipapo 2 stützt sich damit auf das immersive Unterrichtskonzept, bei dem die Sprachkompetenz im Zusammenhang mit der Vermittlung von schulischen Lerninhalten aufgebaut wird. Die vielfältigen Materialien und Lernaufträge ermöglichen eine differenzierte und vertiefende Sprachförderung, so dass jedes Kind gemäss dem eigenen Sprachstand gefördert werden kann.

2.1 Textbuch

2.1.1 Die acht Themeneinheiten

Die acht Themeneinheiten behandeln zentrale Themen der meisten kantonalen Lehrpläne. Die Themen heissen:

- Einheit 1: Sprachen
- Einheit 2: Märchen und Sagen
- Einheit 3: Verschiedene Menschen
- Einheit 4: Eine Fantasiereise
- Einheit 5: Kunst
- Einheit 6: Freizeit
- Einheit 7: In der Vergangenheit
- Einheit 8: In der Zukunft

Die Inhalte wurden in erster Linie auf Grund pädagogischer Kriterien gewählt. Sie knüpfen an die Erfahrungswelten der Kinder an und werden am Beispiel von authentischen Kindern und Erwachsenen behandelt. Wesentlich für die Spracharbeit ist, dass sich die Kinder mit den Inhalten und mit den Geschichten identifizieren können. Die sprachliche Arbeit leitet sich von den pädagogischen Inhalten ab und zielt auf den weiteren Ausbau der Grundkenntnisse.

2.1.2 Die Rubriken

Jede Einheit im Textbuch enthält jeweils zwei Rubriken, die mit einer Farbe gekennzeichnet sind.

Reflexionen über
Kulturelles sind
Schlüssel zur
Integration.

Language Awareness und interkulturelle Themen (hellblauer Titelbalken)

Language Awareness ist ein Begriff, der aus dem Umfeld der multikulturellen Schulen in England der 90er-Jahre stammt und so viel wie Sprach(en)bewusstsein und Spracherkundung bedeutet.⁸ Durch die Reflexion von sprachlichen Eigenheiten in der eigenen Sprache wie auch in verschiedenen anderen Sprachen soll einerseits die Aufmerksamkeit auf sprachliche Phänomene geweckt, andererseits auch ein bewusster Umgang mit Sprache anvisiert werden. In Pipapo 2 handelt es sich

⁸ 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 aux langues*.

vorwiegend um Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen den Herkunftssprachen und dem Deutschen oder zwischen dem Dialekt und dem Hochdeutschen. Im Zentrum der Betrachtung können aber auch andere Phänomene stehen, wie z.B. gleich klingende Wörter in verschiedenen Sprachen, Begriffe für Tierlaute.⁹ Parallel zum Konzept Language Awareness wurde in England auch das Konzept Cultural Awareness entwickelt. Hier geht es um die Aufmerksamkeit gegenüber kulturellen Ausprägungen, wie z. B. Verhaltensformen, Werte, Rituale. Auch hier geht es um Wahrnehmung und um einen differenzierten Umgang mit unterschiedlichen Verhaltensformen. In dieser Rubrik werden sowohl sprachliche als auch kulturelle Themen behandelt.

Viele zweisprachige Kinder, die schon mehrere Jahre in der Deutschschweiz leben, haben oft Mühe, gängige Begriffe vor allem aus dem schulischen Alltag (Wandtafel, Aufsatz usw.) in ihre Sprache zu übersetzen oder umgekehrt gängige Begriffe aus dem Familienleben (Kissen, Tisch decken usw.) auf Deutsch zu benennen. Die Erlebniswelten der Kinder sind stark an die darin gesprochenen Sprachen gebunden, und der zweisprachige Mensch übersetzt nicht automatisch alle Wörter in die jeweilige andere Sprache. Reflexionen über Sprache können unter anderem auch das Bewusstsein schaffen, dass es sich lohnt, mit dem zweisprachigen Wörterbuch zu arbeiten und bestehende Lücken in den zwei Sprachen zu füllen.

Über Sprachliches
nachdenken, heisst
Sprache bewusst
machen.

Zu den Sprachvergleichen gehört auch das Nachdenken über Hochdeutsch und Dialekt (oder Mundart). In Kapitel 1.3 wurde die Wichtigkeit von Reflexionen über den Sprachgebrauch in der Deutschschweiz bereits betont. Denn diese Reflexionen und Erkenntnisse ermöglichen allen Kindern – und vor allem auch den einsprachigen – die Entwicklung eines bewussteren Sprachgebrauchs und Sprachverhaltens.

Die Sprachvergleiche, die bei der Arbeit mit Pipapo 2 gemacht werden, können gesammelt und z.B. 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 den Kindern einen musischen Zugang zur Sprache ermöglichen (dasselbe gilt für Gedichte). Das Klangbild und der Rhythmus stehen dabei im Vordergrund; der Inhalt wird oft zweitrangig. Trotzdem schleifen sich durch das Auswendiglernen korrekte Formen und Strukturen ein und die Entwicklung des Sprachgefühls für das Deutsche wird unterstützt.

⁹ 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

2.2 Arbeitsbuch

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

Bei lernschwachen Kindern sind die Sprechübungen den Grammatikübungen vorzuziehen.

Im Textbuch verweist ein entsprechendes Piktogramm auf Übungen im Arbeitsbuch, die zum behandelten Thema bzw. zu den Texten passen. Der Einsatz des Arbeitsbuchs muss jedoch dem Lernvermögen des einzelnen Kindes angepasst werden. Einzelne Übungen können weggelassen oder 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 Grammatikelementen. Vor allem die grammatikalischen Begriffe und die Erklärungen in den Tabellen können lernschwache Kinder überfordern. In diesem Falle sollten grammatikalische Erklärungen und zum Teil auch Grammatikübungen zu Gunsten von Sprechübungen ganz weggelassen werden.

Die Aufgaben werden jeweils mit einem Lösungsbeispiel eingeführt. Dieses Lösungsbeispiel ist in verbundener Schrift geschrieben, um die Kinder an die Schweizer Schulschrift zu gewöhnen. Für Kinder, die mit der verbundenen Schrift noch nicht vertraut sind, braucht es zusätzliche Schreibübungen.¹⁰

Die Lösungen zu den Aufgaben sind auf der CD-ROM und können einzeln bzw. Seite für Seite ausgedruckt werden.

Das Arbeitsbuch ist als Einwegbuch gestaltet. Es sollte den Kindern als Dokumentation für die geleistete Arbeit und als Nachschlagewerk überlassen werden.

Die Kinder sollen häufig über die geleistete Arbeit nachdenken.

2.2.1 Die Rubriken

Arbeitspass

Jede Einheit wird mit einem Arbeitspass eingeführt, der einen Inhaltsüberblick zu den Teilthemen im Arbeitsbuch und im Textbuch bietet. In der Liste der Übungen kann das Kind kennzeichnen, welche es bereits gemacht hat. Die Lehrperson bestätigt dieses mit einem Kontrollzeichen. Der Arbeitspass enthält auf der linken Seite auch eine Übersicht über die im Textbuch behandelten Themen. Sie soll die Kinder dazu anregen, über die Inhalte zu reflektieren und durch Markieren der entsprechenden Smiley die eigene Meinung dazu auszudrücken. Solche Reflexionen sind nicht nur als Sprechanlässe wichtig, sie regen Rückblicke über das gemeinsam Erlebte an und geben so der Lehrperson Einblick in die Wirksamkeit der pädagogischen Arbeit.

Regel suchen

Bei einzelnen Grammatiktabellen wird angestrebt, dass die Kinder die Regelmässigkeiten «entdecken». Dies bedeutet nicht, dass sie die Regel streng grammatikalisch formulieren müssen. Vielmehr geht es im Sinne einer Spracherkundung darum, die Kinder anhand von Beispielen beschreiben zu lassen, was ihnen aufgefallen ist. Solche Beobachtungen können grammatikalisch vorläufig noch unvollständig oder

¹⁰ Siehe: Elisabeth Wachter; Wälti Bräm: Schnüerlischrift. Elementarlehrerkonferenz Zürich, www.elkverlag-zh.ch

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



2.3 Audio-CD

Die zwei 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 oder CDs zu überspielen und die Kinder mit individuellen Abspielgeräten arbeiten zu lassen. Solche Überspielungen sind der Lehrperson nur für Unterrichtszwecke in der eigenen Klasse erlaubt.

Wiederholtes
Hören fördert das
Verständnis.

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. Insbesondere bei längeren Hörtexten ist es empfehlenswert, sie so oft hören zu lassen, wie es die Kinder wollen. Für ein genaueres Verständnis einer Geschichte brauchen Kinder ein mehrmaliges Hören – und Kinder hören Geschichten auch gern mehrmals.

Zur Aussprache ist zu betonen, dass bewusst unterschiedliche Varianten gewählt wurden. Einerseits enthalten die Hörmaterialien unterschiedliche Aussprachen des Deutschen. Bei den Kindern und Erwachsenen, die authentische Texte sprechen, wurde auf die helvetische Variante der Aussprache Wert gelegt. Die professionellen Sprecherinnen und Sprecher verwenden dagegen die normierte Aussprache (= Bühnenhochdeutsch). Dies zeigt sich unter anderem bei der Endung -ig (richtig, wichtig, zwanzig), die als /ch/ ausgesprochen wird. In Pipapo 1 wurde dagegen durchgehend die schweizerische Variante bevorzugt /ig/, damit das Schreiben dieser Wörter nicht zusätzlich erschwert wird.

2.4 CD-ROM

Die CD-ROM liefert ein reichhaltiges Angebot an zusätzlichen Lernmaterialien von ca. 300 Seiten. Bevor eine Einheit mit der Klasse bearbeitet wird, lohnt es sich, die verschiedenen Materialien auszudrucken und in die Unterrichtsvorbereitung einzubeziehen.

Dokumente im RTF-Format können von der Lehrperson mit einem Textverarbeitungsprogramm bearbeitet werden. Dokumente im PDF-Format können ausgedruckt und für den Einsatz im Unterricht kopiert werden.

2.4.1 Lernwortschatz (RTF-Format)

Ca. 750 Wörter aus dem Text- und dem Arbeitsbuch werden als Lernwortschatz angeboten. Es handelt sich dabei um einen erweiterten Grundwortschatz, der vor allem für das Lernen in der Schule wichtig ist.¹¹ Die Listen können von der Lehrperson ergänzt oder gekürzt werden. Bei der Auswahl neuer Wörter sollte berücksichtigt werden, dass hier lediglich der produktive Wortschatz aufgenommen wird, d.h. Wörter, die die Kinder in eigenen Texten auch brauchen können.

Der Lernwortschatz kann in zwei Formen abgerufen werden:

- Lernwortschatz nach Einheiten
- Lernwortschatz alphabetisch

Ausserdem steht in alphabetischer Reihenfolge der gesamte Wortschatz von Pipapo 1 und 2 zur Verfügung.

2.4.2 Lesetexte der Einheiten 1–8 (RTF-Format)

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

2.4.3 Hörtexte der Einheiten 1–8 (RTF-Format)

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

2.4.4 Lieder (PDF-Format)

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

2.4.5 Zusatzaufgaben (PDF-Format)

Zu jeder Einheit stehen ca. acht zusätzliche Aufgaben zur Verfügung. Diese Zusatzaufgaben sind für Lernende gedacht, welche die entsprechenden Seiten im Text-

¹¹ Der Grundwortschatz von Pipapo 1 von ca. 750 Wörtern ist auf der entsprechenden CD-ROM enthalten und wird für die Arbeit mit Pipapo 2 vorausgesetzt.

buch 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.

2.4.6 Grammatikübersicht und Tabellen (PDF-Format)

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 und können als Grundlage für die Gestaltung einer Grammatikwerkstatt genutzt werden.

Zu folgenden Aspekten sind Grammatiktabellen zu finden:

Verbalbereich	Satzbau	Nominalbereich (Kasus)	Präpositionen
• Konjugationstabelle 1 und 2 • Liste der unregelmässigen Verben • Rektion der Verben • Gebrauch der Zeitformen	• Satzbauplan Hauptsatz • Satzbaumodell Hauptsatz • Satzbauplan Nebensatz (HS+NS) • Satzbauplan Nebensatz (NS+HS) • Infinitivsätze • Nebensätze mit «um...zu» • Relativsätze	• Artikel und andere Begleiter • Personalpronomen	• Präpositionen • Wechselprepositionen

2.4.7 Tests (PDF-Format)

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.

2.4.8 Lösungen Arbeitsbuch (PDF-Format)

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

2.4.9 Liste der Lerntechniken (PDF-Format)

In den Arbeitsbüchern von Pipapo 1, 2 und 3 sind verschiedene Lerntechniken enthalten. Die Liste der Lerntechniken erleichtert die Suche nach einer passenden Lerntechnik.

3. Zur Didaktik des Deutschen als Zweitsprache

Die didaktischen Anforderungen an den Deutschunterricht haben sich seit den 70er-Jahren durch die zunehmende Anwesenheit von Kindern mit Migrationshintergrund grundlegend verändert. Sowohl hier geborene Kinder mit anderen Erstsprachen als Deutsch als auch neu zugewanderte Kinder ohne Deutschkenntnisse brauchen im Unterricht andere didaktische Vorgehensweisen, als sie von der Erstsprachdidaktik her bekannt sind. Ein kleines Beispiel mag dies illustrieren. Die bekannten Verfahren zur Entwicklung des sprachlichen Repertoires «Klangprobe, Ersatzprobe, Umstellprobe, Weglassprobe, Erweiterungsprobe» gehen davon aus, dass die Kinder bereits ein gewisses Sprachgefühl besitzen. Die Klangprobe gilt aus diesem Grund als Ausgangspunkt. Was tönt besser: «Ich habe einen Fussballmatch gestern gesehen» oder eher « Ich habe gestern einen Fussballmatch gesehen»? So lautet eine entsprechende Frage bei der Klangprobe. Vor allem Kinder, die erst im Schulalter Deutsch gelernt haben, können diese Frage nicht immer eindeutig beantworten. Ihnen fehlt noch das notwendige Sprachgefühl. Grundsätzlich kann davon ausgegangen werden, dass in der Erstsprachdidaktik die Klangprobe der Ausgangspunkt, in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache hingegen der Endpunkt ist.

Die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache beginnt sich zu etablieren.

Die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache hat sich in den letzten 30 Jahren etabliert und beginnt jetzt auch an den neu entstandenen Pädagogischen Hochschulen Fuss zu fassen. In der Ausbildung jüngerer Lehrpersonen werden zwar Aspekte der Zweitsprachdidaktik behandelt, flächendeckend ist jedoch die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache nicht eingeführt. Im Rahmen dieses Kommentars ist es nicht möglich, dieses weite Feld ausführlich darzulegen. Die Ausführungen in den folgenden Kapiteln lassen lediglich einige zusammenfassende Einblicke zu. Für die weitere Beschäftigung mit dem Thema dienen die Lesehinweise.

3.1 Zur Entwicklung des Deutschen als Zweitsprache

Wenn wir in der Volksschule Französisch oder Englisch als Fremdsprache unterrichten, dann erwerben die Kinder und Jugendlichen während drei bis fünf Jahren Grundkenntnisse dieser Sprachen ausgehend von der Erstsprache Deutsch. Wenn Kinder mit anderen Erstsprachen im Schulalter Deutsch als Zweitsprache lernen, dann müssen sie in der gleichen Zeit viel mehr als Grundkenntnisse erwerben. Sie müssen

1. in wenigen Jahren Deutsch so weit lernen, wie es gleichaltrige Deutsch sprechende Kinder seit ihrer Geburt gelernt haben.
2. Deutsch lernen, ohne ihre Erstsprache vollumfänglich nutzen zu können (Submersion)¹².
3. die soziale Integration in der neuen Sprache gestalten (Sozialisations-sprache).

¹² Submersion bezeichnet eine schulische Spracherwerbssituation, in der keine Rücksicht auf die Erstsprache genommen wird. Hier wird darauf vertraut, dass fremdsprachige Kinder die Zweitsprache durch ihre angeborenen Strategien und ohne spezielle didaktische Massnahmen lernen. Immersion bezeichnet dagegen ein Schulungsmodell, in dem entweder beide Sprachen in unterschiedlichem Ausmass schulisch gefördert werden oder die Zweitsprache anhand von lehrplanmässigen Inhalten und durch spezielle didaktische Massnahmen aufgebaut wird.

4. den lehrplanmässigen Stoff in der neuen Sprache bewältigen (Lernsprache).

5. in Fächern wie Mathematik, Mensch und Umwelt oder Textilarbeit und Werken zudem auch die entsprechenden Fachausdrücke lernen (Fachsprachen).¹³

Der Zweitspracherwerb lässt sich nicht mit dem Erst- oder Fremdspracherwerb vergleichen.

Der Zweitspracherwerb ist damit unvergleichbar komplexer als ein schulischer Fremdspracherwerb und er braucht auch eine andere Didaktik als der Erst- oder Fremdsprachenunterricht. Dank den grossen Anstrengungen seitens der Kinder und der Lehrpersonen erreichen trotz allem viele die Sprachkompetenz eines gleichaltrigen Native-Speakers und viele schliessen die Schule erfolgreich ab. Es muss aber auch festgehalten werden, dass überdurchschnittlich viele fremdsprachige Kinder in den unteren Leistungsstufen der Volksschule vertreten sind.

Der Erwerb einer Zweitsprache ist ein langer und schwieriger Prozess, der nicht einfach mit dem Erstspracherwerb gleichzusetzen ist. Es ist ein verbreiteter Mythos zu denken, dass Kinder schnell und leicht eine neue Sprache lernen. Dies mag für Grundkenntnisse zutreffen, für den vollständigen Erwerb einer Zweitsprache trifft dies definitiv nicht zu. Kinder arbeiten hart an ihren Sprachfähigkeiten und es darf nicht überraschen, wenn unter den gegebenen Umständen viele Kinder das geforderte Ziel (= Sprachkompetenz eines Native-Speakers) im Schulalter gar nicht erreichen.

In der nachfolgenden Grafik stellt die Kurve a den idealtypischen Spracherwerbsverlauf eines monolingual aufwachsenden Kindes dar. Bei Eintritt in den Kindergarten (mit 5 Jahren) haben die meisten monolingualen Kinder den Erwerb der Erstsprache in den Grundzügen abgeschlossen, d.h. sie können sich in allen kindgemässen Sprachsituationen kommunikativ angemessen verhalten und sie verstehen alles, was dem Alter gemäss formuliert und mitgeteilt wird. Die wesentlichen syntaktischen Strukturen sind aufgebaut und die Aussprache entspricht den Normen der Erstsprache. Die Sprachkompetenz eines Native-Speakers entwickelt sich weiter, zumindest während der Schul- und Ausbildungszeit, wenngleich nicht mehr in der gleichen Intensität wie in den ersten Lebensjahren.

Die Kurve b zeigt den Verlauf des Spracherwerbs eines Kindes mit einer anderen Familiensprache als Deutsch. Der Erwerb des Deutschen beginnt mit der zweiten Sozialisation, d.h. frühestens beim Eintritt in eine Spielgruppe oder in den Kindergarten (mit 5 Jahren). Die meisten hier geborenen oder früh eingereisten Kinder erreichen unter günstigen Bedingungen (d.h. gut entwickelte Erstsprache, früher und regelmässiger Kontakt mit Kindern aus der Umgebung, gute Förderung im Kindergarten) nach drei bis vier Jahren eine Kompetenz, die der monolingualen sehr nahe kommt. Die Ortssprache wird spätestens während der ersten Schuljahre zur starken Sprache, während die Familiensprache allmählich zur schwächeren Sprache wird (siehe dazu Kap. 3.4).

Ein Kind, das im ersten Schuljahr in die Schweiz einreist (Kurve c) und die Ortssprache von null an lernen muss, hat 5–6 Jahre zur Verfügung, um beim Übertritt

¹³ Siehe dazu auch: Pipapo 1 – Kommentar, Schulverlag plus AG 2002, S. 14 – 15



Art.-Nr. 80972
ISBN 978-3-292-00302-7



Art.-Nr. 145420.04
ISBN 978-3-03713-011-7

