

Bachelorarbeit

Förderung der Begriffsentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund

Erfüllt das DaZ-Lehrmittel *Sprachschatzkiste* die Kriterien zur Förderung der Begriffsentwicklung bei 4- bis 7-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund?

Eingereicht von: Tamara Bergstrom

Begleitung: Christina Arn

17. Februar 2013

Abstract

Das brisante Thema der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund und deren Mehrsprachigkeit tangiert die Logopädie. Empirische Befunde zeigen, dass migrationsbedingte Sprachdefizite den Bildungserfolg erheblich beeinflussen. Die vorliegende Arbeit ermittelt die Qualität der *Sprachschatzkiste* (Hack, Huber, Hunziker & Margna, 2011), einem gängigen DaZ-Lehrmittel, bezüglich der Förderung der Begriffsentwicklung, da diese den Spracherwerb wesentlich beeinflusst. Die Datenerhebung erfolgt anhand einer Dokumentenanalyse sowie einer quantitativen Inhaltsanalyse auf der Basis theoriegeleiteter Kriterien. Die Ergebnisse zeigen, dass das Sprachfördermittel wichtige Kriterien für die erfolgreiche Begriffsbildung berücksichtigt. Im Sinne der logopädischen Prävention sowie der semantischen Therapie bleibt eine Optimierung erstrebenswert und wird unter Einbezug des kulturellen Hintergrunds realisiert.

Inhalt

1 Einleitung.....	4
1.1 Problemdefinition.....	4
1.2 Begründung der Projektwahl.....	4
1.3 Zielsetzung.....	5
1.4 Fragestellung.....	6
1.5 Konzeptualisierung.....	6
2 Theoretische Grundlagen.....	7
2.1 Grundbegriffe.....	7
2.2 Erwerb von Begriffen bei 4- bis 7-jährigen Kindern.....	9
2.3 Erwerb von Begriffen unter Migrationsbedingungen.....	10
2.4 Positive Einflussfaktoren auf die Begriffsentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund.....	12
3 Empirie.....	13
3.1 Meilenstein 1: Entwicklung des Kriterienrasters auf der Basis theoretischer Grundlagen.....	13
3.2 Meilenstein 2: Korpusbildung mittels der Dokumentenanalyse.....	13
3.3 Meilenstein 3: Inhaltsanalyse.....	17
3.4 Meilenstein 4: Weiterentwicklung des Fördermittels.....	18
4 Ergebnisse.....	19
5 Diskussion.....	24
5.1 Methodendiskussion.....	24
5.2 Ergebnisdiskussion.....	24
5.3 Beantwortung der Fragestellung.....	27
5.4 Konklusion.....	27
6 Ergänzende Unterrichtsvorschläge.....	28
Literatur.....	67
Abbildungen.....	70
Quellenverzeichnis der Unterrichtsmaterialien.....	71
Anhang.....	72

1 Einleitung

Am Anfang war das Wort, so steht es in der Bibel geschrieben. Auch am Anfang des Spracherwerbs steht das Wort. Doch das Wort alleine genügt für einen gelingenden Spracherwerb nicht. Von grosser Bedeutsamkeit ist der Begriff, welcher sich hinter dem Wort verbirgt. Anhand von Begriffen erfassen wir die Welt, sie ermöglichen uns komplexe Gedankengänge sowie die Kommunikation mit anderen Menschen.

Die Begriffsbildung ist für den Spracherwerb und damit für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung. Dies gilt auch für den Zweispracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. Die gezielte Förderung ist somit sehr wertvoll.

1.1 Problemdefinition

Jeder Mensch hat ein Recht auf Bildung gemäss Artikel 26 der UN-Menschenrechtscharta (vgl. Verein Humanrights.ch / MERS, 2011). In unserer heutigen Gesellschaft hat die Bildung einen hohen Stellenwert und beeinflusst somit die Identitätsentwicklung eines Menschen weitgehend. Kinder mit Migrationshintergrund und deren Bildungschancen sind in der Schweiz längst zum Thema der breiten Öffentlichkeit geworden. Denn prinzipiell ist ihr Schulerfolg mit einem Mehraufwand verbunden. Statistiken belegen, dass Kinder mit einer Migrationsgeschichte für gewöhnlich leistungsschwächere Schullaufbahnen absolvieren als ihre einheimischen Freunde (vgl. Kronig, 2010; Beck, Jäpel & Becker, 2010). Überdurchschnittlich häufig werden sie Sonderschulen zugewiesen und benötigen zusätzliche Unterstützung. Dazu zählt auch die logopädische Therapie. (vgl. Bundesamt für Statistik BFS, 2011).

Nun stellt sich die Frage, wie die Logopädie einen Beitrag zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund leisten bzw. die Chancengleichheit fördern kann.

1.2 Begründung der Projektwahl

Empirische Befunde zeigen, dass die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund insbesondere aufgrund von migrationsbedingten Sprachdefiziten entsteht (vgl. Becker, Jäpel & Beck, 2011). Sprachkenntnisse sind eine wichtige Voraussetzung für Chancengleichheit. Schliesslich baut der gesamte Bildungsprozess auf den Kenntnissen der Umgebungssprache auf. So meint Lauth: „Ein differenzierter Wortschatz und Begriffssicherheit sind Voraussetzungen für die erfolgreiche Aufnahme und Verarbeitung von neuen Lerninhalten.“ (2010, S. 42) Auch die kognitive und soziale Entwicklung sind mit der Sprachentwicklung eng verbunden. Sprachkompetenz bedeutet Selbständigkeit, ermöglicht Integration und ist zentraler Bestandteil der Identitätsentwicklung.

Da sprachliche Kompetenzen einen beachtlichen Einfluss auf die gesamte Entwicklung eines Kindes haben, kommt der Sprachförderung von Kindern mit einer Migrationsgeschichte eine zentrale

Bedeutung zu. Die Grundlage des Spracherwerbs bildet der Erwerb semantischer Fähigkeiten (vgl. Füssenich, 1987). Kindern mit Migrationshintergrund mangelt es jedoch oft an sozialem Erfahrungsschatz bezüglich der neuen Kultur und deren Umgangsformen. Dadurch fehlen den Kindern oft nicht nur Wörter, sondern auch die dahinterstehenden Begriffe (vgl. Rothweiler & Ruberg, 2011). Dies spricht dafür, mit der Förderung auf der semantischen Ebene anzusetzen.

Im Kanton Zürich haben alle Kinder, deren Erstsprache eine andere als Deutsch ist, das Recht auf DaZ-Unterricht. Untersuchungen haben gezeigt, dass der DaZ-Unterricht bezüglich der Deutschkompetenzen positive Effekte erzielt, wenn dieser mindestens zweimal wöchentlich besucht wird (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2011). Thematisch ist das DaZ-Material den Alltagsanforderungen von Kindern mit Migrationshintergrund angepasst. Deshalb ist es sinnvoll, die Begriffsbildung in Anlehnung an diese Materialien zu fördern. Je früher mit der Förderung begonnen wird, desto nachhaltiger ist der Einfluss auf die Weiterentwicklung eines Kindes. Gerade das Kindergartenalter stellt eine zentrale Phase für die Begriffsbildung dar. Aus diesem Grund beschränkt sich die vorliegende Arbeit auf die Förderung der Begriffsbildung von 4- bis 7-jährigen Kindern. Dazu soll das Lehrmittel *Sprachschatzkiste* von Hack, Huber, Hunziker und Margna herangezogen werden, welches für diese Altersstufe konzipiert ist (vgl. Hack, Huber, Hunziker & Margna, 2011).

1.3 Zielsetzung

Ziel der Arbeit ist es, die Qualität eines ausgewählten DaZ-Lehrmittels, der *Sprachschatzkiste* von Hack, Huber, Hunziker und Margna, im Hinblick auf die Förderung der Begriffsbildung zu ermitteln. Bei Bedarf soll das Material mit spezifischer Ausrichtung auf die Begriffsbildung erweitert werden. Begriffe sollen vertieft behandelt werden, damit Wörter mit Erfahrungen und Assoziationen gefüllt werden. Gleichzeitig werden zwei übergeordnete Ziele verfolgt:

1. Die Untersuchung sowie die mögliche Erweiterung des DaZ-Lehrmittels sollen einen Beitrag an die logopädische Prävention leisten, indem durch die gezielte Förderung der Begriffsbildung im DaZ-Unterricht eine wichtige Grundlage für den weiteren Spracherwerb gelegt wird.
2. Die Untersuchung soll Aufschluss zur Eignung des Lehrmittels in der logopädischen Therapie geben. Eine mögliche Weiterentwicklung des Materials soll in der Therapie der semantischen Ebene bei Kindern mit Migrationshintergrund verwendet werden können.

Damit soll ein Beitrag an die Verbesserung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund geleistet werden.

1.4 Fragestellung

Auf der Grundlage der vorangehenden Überlegungen ergibt sich folgende Fragestellung:

Erfüllt das DaZ-Lehrmittel Sprachschatzkiste die Kriterien zur Förderung der Begriffsentwicklung bei 4- bis 7-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund?

1.5 Konzeptualisierung

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein Entwicklungsprojekt. Zunächst werden die theoretischen Grundlagen des Begriffserwerbs dargestellt. Dieser wird vorerst bei 4- bis 7-jährigen Kindern betrachtet. Dann wird eine Spezifizierung auf Kinder mit Migrationshintergrund vorgenommen. Die theoretischen Grundlagen ermöglichen das Ableiten von Kriterien zur Förderung des Begriffsaufbaus unter Migrationsbedingungen. Das daraus folgende Kriterienraster bildet den ersten Meilenstein in der Empirie, welche sich aus insgesamt vier Meilensteinen zusammensetzt.

Der zweite Meilenstein besteht aus der Korpusbildung. Anhand einer Dokumentenanalyse werden Daten zu bestehenden DaZ-Fördermitteln für die ausgewählte Altersgruppe erhoben. Mittels der Befragung von Fachpersonen reduziert sich der Korpus auf das Fördermittel *Sprachschatzkiste* von Hack, Huber, Hunziker und Margna.

Im dritten Meilenstein wird überprüft, inwieweit das ausgewählte Fördermittel die Kriterien für die Förderung der Begriffsbildung erfüllt. Dies geschieht anhand der Inhaltsanalyse, indem das in Meilenstein 1 erstellte Kriterienraster auf die *Sprachschatzkiste* angewendet wird. Der Ist-Zustand des DaZ-Fördermittels wird somit mithilfe einer Dokumentenanalyse und einer quantitativen Inhaltsanalyse präzisiert.

Die Ergebnisse werden im vierten Kapitel aufgezeigt. Auf der Basis dieser Ergebnisse wird die *Sprachschatzkiste* weiterentwickelt, was im vierten Meilenstein dokumentiert wird. In Bezug auf das Förderkriterium, welches in der Untersuchung der *Sprachschatzkiste* die niedrigste Frequenz aufzeigt, werden Unterrichtsvorschläge entwickelt, welche die gezielte Förderung des Begriffserwerbs unter Migrationsbedingungen ermöglichen. Schliesslich wird die Fragestellung in der Diskussion noch einmal aufgenommen, bevor konkrete Möglichkeiten zur Optimierung des Fördermittels aufgezeigt werden.

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Grundbegriffe

Im Folgenden werden für die Arbeit zentrale Begriffe besprochen, um das einheitliche Verständnis zu gewährleisten.

Begriff – Wort – Bedeutung

Wort, Begriff und Bedeutung sind in unserem Denken eng miteinander verknüpft. Kleine Kinder können jedoch Begriffe erworben haben, ohne die Bedeutung eines präsentierten Wortes zu verstehen. Sieht ein Kleinkind eine Trinkflasche, so weiss es beispielsweise, dass es daraus trinken kann, dass darin verschiedene Getränke aufbewahrt werden können und dass es die Trinkflasche von der Mutter erhält, wenn es durstig ist. Die Trinkflasche ist dem Kind somit ein Begriff. Das heisst aber nicht, dass es das Wort „Trinkflasche“ versteht, wenn die Mutter von dieser spricht. Das Wort selbst hat für das Kind also noch keine Bedeutung. Damit ein Wort eine Bedeutung erhält, muss der Begriff verbalisiert bzw. mit der Wortform verknüpft werden.

Demzufolge ist ein Begriff eine kognitive Konstruktion, die im mentalen Lexikon gespeichert wird. Diese mentalen Strukturen dienen dazu, Dinge und Erlebnisse aufgrund von Gemeinsamkeiten zu ordnen und zu kategorisieren. Das Wort *Trinkflasche* bezeichnet somit nicht nur eine bestimmte Trinkflasche. Miteingeschlossen sind alle möglichen Farben, Formen und Grössen einer Trinkflasche. Diese Gruppierungen geben uns Orientierung in der sich ständig ändernden Umwelt (vgl. Szagun, 2010).

Während die Bedeutung eines Wortes das Wissen zur Form (z.B. der Wortklasse) miteinschliesst, beinhaltet ein Begriff lediglich den Kern bzw. den Inhalt der Bedeutung. Dieser ist jeweils konventionell sowie individuell und emotional geprägt (vgl. Hellrung, 1998).

Zusammengefasst ist das Wort die Hülle eines Begriffs. Ein Begriff ist das Wissen einer Person über Sachverhalte, Menschen und Dinge. Es ist eine mentale Repräsentation von Erfahrungen mit der realen Welt, welche uns hilft, uns zu orientieren und im Alltag zurechtzukommen.

In der vorliegenden Arbeit wird grundsätzlich von „Begriffen“ gesprochen, da aber auch der sprachliche Aspekt zum Tragen kommt, wird ebenfalls von der „Bedeutung“ Gebrauch gemacht. Begriffsentwicklung und Begriffserwerb werden synonym verwendet.

Migrationshintergrund

Bezeichnungen wie *Ausländer*, *Zuwanderer* oder *Migranten* werden immer seltener benutzt. An ihre Stelle ist der Begriff *Menschen mit Migrationshintergrund* gerückt. Ein Leben mit Migrationshintergrund kann äusserst unterschiedliche Dimensionen annehmen. So kann es heissen, aus beruflichen Gründen umzuziehen oder aufgrund von Verfolgung in ein fremdes Land zu flüchten. Es kann ein freiwilliger Entscheid sein, oder aber bedeuten, mit oder ohne Eltern aus dem wohlbekannten Umfeld herausgerissen zu werden. In der vorliegenden Arbeit bezieht sich der Begriff *Migrationshintergrund* sowohl auf Menschen, die selbst aus dem Herkunftsland ausgewandert sind als auch auf Personen, die im Aufnahmeland ihrer Eltern geboren sind (vgl. Bundesamt für Statistik, 2010). Gemein ist ihnen die Notwendigkeit des Erlernens einer neuen Sprache – der Umgebungssprache – neben der Familiensprache.

Mehrsprachigkeit

Menschen, die im Alltag in zwei oder mehr Sprachen kommunizieren, sind zwei- bzw. mehrsprachig. Mehrsprachigkeit ist aber nicht gleich Mehrsprachigkeit. Der Erwerb verschiedener Sprachen kann aufgrund zeitlicher und personeller Faktoren unterschiedliche Verlaufsformen annehmen:

Bilingualer Erstspracherwerb: Das Kind erwirbt von Geburt an zwei Sprachen. In diesem Fall haben Mutter und Vater meist unterschiedliche Erstsprachen, anhand welcher sie mit dem Kind kommunizieren. Es gilt also das *eine-Person-eine-Sprache-Prinzip*. Der zeitgleiche Erwerbsbeginn zweier Sprachen wird auch simultaner oder doppelter Erstspracherwerb genannt (vgl. Frigerio Sayilir, 2007).

Zweitspracherwerb: Bei Beginn des Zweitspracherwerbs sind die Grundstrukturen der Erstsprache bereits erworben (3. Lebensjahr), deshalb wird diese Form auch sukzessiver Zweitspracherwerb genannt.

Zweisprachenerwerb: Auf Kinder mit Migrationshintergrund trifft oft eine dritte Form des Mehrsprachenerwerbs zu. Dabei wird die Zweitsprache noch während des Erstspracherwerbs (1.-3. Lebensjahr) erlernt. Die Umgebungssprache gewinnt beispielsweise durch ältere Geschwister, die zur Schule gehen, an Bedeutung. Somit werden Familien- und Umgebungssprache in unterschiedlichen Kontexten erworben (vgl. Kracht, 2001).

In den folgenden Ausführungen werden *Mehrsprachigkeit*, *Bilingualismus* und *Zweisprachigkeit* synonym verwendet. Da Kinder mit Migrationshintergrund oft mehr als zwei Sprachen erwerben, wird der Begriff *Mehrsprachigkeit* bevorzugt. Des Weiteren wird vor allem auf die Form des Zweisprachenerwerbs Bezug genommen.

2.2 Erwerb von Begriffen bei 4- bis 7-jährigen Kindern

Die Disposition zum Spracherwerb ist jedem Kind angeboren. Gleichwohl setzt das Erlernen von Begriffen materielle sowie soziale Erfahrungen voraus. Erlebnisse mit der direkten Umwelt bilden die Basis für den Erwerb und die Ausdifferenzierung von Begriffsnetzen. So sagt Jampert: „Die Differenziertheit und Reichhaltigkeit des Erfahrungsschatzes, der sich hinter Wörtern verbirgt, ist ausschlaggebend für einen kreativen und sicheren Umgang mit Begriffen.“ (2002, S. 141)

Die Begriffsbildung ist ein subjektiver Konstruktionsprozess, der sich über die gesamte Lebensspanne eines Menschen erstreckt (vgl. Kolonko, 2011). Im Kindergarten- und Grundschulalter durchlaufen die Kinder eine wichtige Phase der Begriffsbildung. In dieser Zeit löst sich die Sprache von der konkreten Situation. Dieser kognitive Schritt zeigt sich auch im Spielverhalten. Die konkreten Gegenstände werden für das Spiel nicht mehr benötigt, es kommt zum *Tun-als-ob-Spiel*, dem Symbol- und Rollenspiel.

Kinder lernen mit allen Sinnen, sie hören, sehen, fühlen, schmecken und riechen. Auf diese Weise eignen sie sich das Wissen bezüglich ihrer Umgebung an. Aufgrund des perzeptiven Lernens umfassen die ersten Begriffe typische semantische Felder wie Personen, Tiere, Spielzeug, Kleidung, Lebensmittel, Körper, Haushaltsgegenstände und Fahrzeuge. Dazu kommen Handlungen und Orte sowie Eigenschaften wie Farben und Formen. Durch die Verknüpfung von Begriffen mit Worten, erhalten diese eine Bedeutung. Dieser Prozess wird auch Mapping genannt (vgl. Kauschke, 2000). Die weitere Ausdifferenzierung erfolgt durch das Hören des Wortes innerhalb verschiedener Kontexte bzw. semantischer Zusammenhänge (vgl. Frigerio Sayilir, 2007).

Zu Beginn sind Begriffe vor allem subjektiv und emotional geprägt. Sie werden thematisch, auf erlebte Situationen basierend, in Verbindung gesetzt. Im Alter von drei bis sechs Jahren werden die Begriffe überwiegend anhand perzeptueller Merkmale geordnet. Im Laufe der Zeit gewinnt schliesslich der konventionelle Aspekt an Bedeutung. Durch das Erkennen von Gemeinsamkeiten werden Begriffe verallgemeinert und somit objektiver und abstrakter. Um diese Verbindungen zu erkennen, sind faktische Merkmale wie Farbe, Form oder Funktion von zentraler Bedeutung. Nach und nach treten logische Gesetzmässigkeiten in den Vordergrund und Begriffe werden zu semantischen Feldern vernetzt. In Form von z.B. Ober- und Unterbegriffen oder Teil-Ganzes-Beziehungen werden die erlernten semantischen Repräsentationen kategorisiert gespeichert (vgl. Siegmüller, 2003).

Jampert meint: „Die Begriffsentwicklung ist ein Prozess, der auf Kontinuität, Wiederholung und Vergleich angewiesen ist. Die Fähigkeit zur Differenzierung und Verallgemeinerung wird durch das In-Beziehung-setzen von vergangener und aktueller Erfahrung weiterentwickelt.“ (1999, S. 45) Das

heisst, dass die neuen Informationen an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen können müssen, damit Begriffe erweitert werden können.

Neben unmittelbaren Erfahrungen spielt die Informationsvermittlung durch Bezugspersonen wie Eltern, Geschwister und Lehrpersonen eine wichtige Rolle in der Begriffsbildung. Das verbal vermittelte Wissen gibt Auskunft über Zusammenhänge und Erklärungen, die nicht perzeptiv angeeignet werden können. Der Erwerb abstrakter Begriffe ist auf die verbale Information angewiesen. Folglich sind die sprachlichen Angebote der Umwelt von zentraler Bedeutung für den Begriffsaufbau. Genauso wichtig sind auch innere Motivation und das Interesse des Kindes. Anhand der Exploration sowie Fragen erweitert es seine Begriffsstrukturen aktiv.

Kurzum, Begriffe sind keine festen Strukturen. Durch neue Erfahrungen und Wissenszuwachs verändern sich die Inhalte fortwährend (vgl. Jampert, 2002). Über Handlungen, Wahrnehmungsprozesse sowie Gespräche werden die Begriffe, welche im mentalen Lexikon ihre Repräsentation finden, ständig ausdifferenziert, erweitert und korrigiert. Wichtige Faktoren für diese Entwicklung sind Interesse und innere Motivation des Kindes sowie Anregung von aussen.

Der Erwerb von Begriffen wiederum beeinflusst die gesamte sprachliche sowie kognitive, emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Jampert, 2001). Der Begriffserwerb ist folglich Voraussetzung für die Identitätsentwicklung. Gleichzeitig bildet er die Grundlage einer gelingenden Kommunikation und ermöglicht die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben.

2.3 Erwerb von Begriffen unter Migrationsbedingungen

Prinzipiell unterscheidet sich der Begriffsaufbau in der Zweitsprache nicht von dem Prozess der Erstsprache. Voraussetzung für den Begriffserwerb sind vielseitige Erlebnisse und Erfahrungen in der Umgebungssprache sowie vertiefende Gespräche darüber. Ferner müssen die Kinder von aussen angeregt werden. Eine Notwendigkeit muss bestehen, die Wörter und die dahinterstehenden Begriffe zu erlernen. Erst wenn mit dem aktiven Erwerb eine Erweiterung der Handlungskompetenz einhergeht, kann Motivation entstehen.

Beim Begriffserwerb in der Zweitsprache sind Kinder jedoch kognitiv schon weiter entwickelt als beim Erstspracherwerb (vgl. Rothweiler & Ruberg, 2011). Die Grundlagen der Begriffsstrukturen sind durch die Erstsprache bereits gegeben. Folglich hängt die Weiterentwicklung stark von den Kompetenzen der Erstsprache ab. Je sicherer und differenzierter die Begriffe in der Erstsprache gespeichert sind, desto besser gelingt der Aufbau in der Zweitsprache (vgl. Nodari & De Rosa, 2003). Dabei ist zu beachten, dass ein Kind die Begriffe lernt, die in seiner direkten Umwelt Bedeutung haben und immer wieder verwendet werden (vgl. Kolonko, 2011). Das Wissen über Konzepte und deren Anwendung ist somit soziokulturell von Werten sowie auch von kommunikativ-pragmatischen

Regeln geprägt. Je nach Kultur können sich hinter demselben Wort unterschiedliche Begriffe verbergen.

Durch den Kontakt mit der neuen Sprache und Umwelt werden die Begriffe modelliert und weiterentwickelt. Wichtig ist, dass die Erlebnisse der unterschiedlichen Sprach- und Lebenswelten verknüpft werden. Nur so kann auf dem bereits vorhandenen System aufgebaut werden, abstrakte Begriffe entwickelt und die Strukturen ausdifferenziert werden. Wiederholungen und Vergleiche sind dafür von grosser Relevanz. Ausschlaggebend für diesen Transfer ist die Wertschätzung und die Bewahrung bzw. die Weiterentwicklung der Erstsprache (vgl. Jampert, 2002). Je besser die Bedeutungen verknüpft sind, desto einfacher kann ausserdem das Wort in beiden Sprachen abgerufen werden (vgl. Frigerio, Sayilir, 2007). Überdies ist die Anerkennung der Erstsprache nicht nur zentral für den Begriffsaufbau, sie ist ein wichtiger Teil der Persönlichkeit und Identität jedes Kindes.

Es bleibt zu erwähnen, dass Kinder häufige Ausdrücke schnell lernen und anwenden können, was aber nicht bedeutet, dass der Inhalt tatsächlich differenziert verstanden wird. Dadurch werden die Sprachkompetenzen zu hoch eingeschätzt (vgl. Nodari & De Rosa, 2003).

In einer gegenwartsbezogenen Verwendung von Sprache kann kompetentes Handeln entwickelt und praktiziert werden, ohne dass sich begriffliche Fähigkeiten der Kinder aufbauen. Die Kinder orientieren sich an Ritualen, am gewohnten Ablauf einer bestimmten Situation oder am Verhalten anderer Kinder und der Erwachsenen. (Jampert, 2002, S.145)

Zwar ist die Imitation ein wichtiger Teil des sprachlichen Lernens, die Stagnation auf dieser Stufe ist aber folgeschwer. Die Begriffe im mentalen Lexikon bedürfen der Erweiterung und Ausdifferenzierung. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Sprachkompetenzen für die Kommunikation im Alltag ausreichen, bei komplexen Sachverhalten und somit auch bei schulischen Anforderungen jedoch mangelhaft sind. Gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund ist dies ein grosses Risiko. Haben die Eltern nämlich den Wunsch, in ihr Heimatland zurückzukehren, werden die Kinder im Deutscherwerb nicht unterstützt. Gleichzeitig werden sie in der Erstsprache nicht gefördert, da den Eltern oft die Zeit dazu fehlt. Nichts desto trotz muss auch angemerkt werden, dass sich bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund die Zweitsprache sogar zur dominanten Sprache entwickelt. Durch den täglichen und vielfältigen Gebrauch der Umgebungssprache wird diese schliesslich differenzierter erworben, als die Familiensprache.

Letztendlich bedarf der Begriffserwerb unter Migrationsbedingungen der Förderung, Verknüpfung und Wertschätzung beider Sprachwelten. Die erfolgreiche Integration von Erlebnissen und Wissen begünstigen die Ausdifferenzierung und Erweiterung der Begriffsstrukturen massgebend.

2.4 Positive Einflussfaktoren auf die Begriffsentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund

Wie bereits erwähnt, bilden Erfahrungen und Erlebnisse die Grundlage des Begriffserwerbs. Hat ein Kind die Möglichkeit, materielle und soziale Erfahrungen in variantenreichen Kontexten zu machen, wird die differenzierte Begriffsbildung begünstigt. Wesentlich ist, dass die neuen Begriffe an bereits vorhandenes Wissen anknüpfen. Das emotionale Erleben und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit steigern dabei den Lerneffekt.

Der Erwerb von Begriffen, die für die kindliche Lebenswelt von Bedeutung sind, wird durch intrinsische Motivation unterstützt (vgl. Mathieu, 2010). Merkt ein Kind, dass durch die Aneignung bestimmter Begriffe Kommunikations- und Handlungskompetenzen erweitert werden, erfolgt der Begriffsaufbau freiwillig.

Durch mehrfache Wiederholung in verschiedenen prototypischen Kontexten zu Hause, im Kindergarten oder auf dem Spielplatz werden die Begriffe elaboriert kodiert. Auch die Multimodalität, das Lernen über verschiedene Sinneskanäle, favorisiert den Begriffserwerb.

Gesprächsanlässe unter Kindern und mit Erwachsenen vertiefen und fördern die Begriffsbildung. Indem Begriffe verglichen und in Beziehung gesetzt werden, wird die Vernetzung gefestigt. Werden Erfahrungen, die während dem Erstspracherwerb gemacht wurden, thematisiert, können die Begriffsstrukturen erweitert werden. Anerkennung und Wertschätzung der Erstsprache unterstützen einerseits die Verbindung von Begriffen aus den verschiedenen Sprachwelten. Andererseits wird das Selbstwertgefühl gestärkt und emotionale sowie intellektuelle Prozesse werden gefördert (vgl. Nodari & De Rosa, 2003).

Der Gebrauch von muttersprachlichen Bezeichnungen fördert das bilinguale Bewusstsein und dokumentiert die Normalität von Mehrsprachigkeit im Prozess des Aufwachsens. Darüber können die Kinder ihren multilingualen Spracherwerb als einheitlichen Prozess erleben. (Jampert, 2002, S. 145)

3 Empirie

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um ein Entwicklungsprojekt. Anhand von vier Meilensteinen, welche der Projektplanung dienen, soll das Vorgehen dargestellt werden.

3.1 Meilenstein 1: Entwicklung des Kriterienrasters auf der Basis theoretischer Grundlagen

Mittels einer ausführlichen Literaturrecherche wird der Begriffserwerb von 4- bis 7-jährigen Kindern ermittelt und beschrieben. Hiernach werden die Besonderheiten bei Kindern mit Migrationshintergrund untersucht und aufgezeigt. Positive Einflussfaktoren auf die Begriffsentwicklung werden erläutert und daraus folgend werden Kriterien zur Förderung des Begriffsaufbaus unter Migrationsbedingungen abgeleitet und in einem Kriterienraster aufgeführt. Dies gliedert sich in sechs Hauptkriterien, welche mehrere Unterkriterien umfassen (vgl. Anhang, S. 73-74). Die sechs Hauptkriterien lauten wie folgt:

1. Erfahrungs- und Handlungsorientierung
2. Interesseorientierung und Alltagsrelevanz
3. Themenorientierung
4. Multimodalität
5. Anregung zur Metakommunikation
6. Einbezug des kulturellen Hintergrunds

3.2 Meilenstein 2: Korpusbildung mittels der Dokumentenanalyse

Die Dokumentenanalyse dient dazu, bereits vorliegende Dokumente zu untersuchen und zu evaluieren. Als Dokumente gelten alle vom Menschen hergestellten Gegenstände. Dazu gehören beispielsweise Schriftstücke, Fotografien, Gemälde und Filme. Bei dieser Forschungsmethode gilt es, vorerst die Dokumente zu sammeln und im Kontext zu analysieren. Schliesslich wird eine Stichprobe ausgewählt, welche den Korpus der Analyse bildet. Die Dokumentenanalyse ermöglicht die genaue Untersuchung eines Untersuchungsobjekts, ohne dies im Prozess zu modifizieren. Auch Wiederholungen des Vorgangs sind möglich. Des Weiteren ist der Zeitpunkt des Datenabrufs flexibel, sodass dem Faktor Zeit keine unverhältnismässige Bedeutung zukommt (vgl. Hug & Poschenik, 2010).

Für die Korpusbildung werden das Lehrmittelverzeichnis der Bildungsdirektion Kanton Zürich, der Verein Zürcher Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache sowie Fachpersonen konsultiert. Es stellt sich heraus, dass die Auswahl an DaZ-Lehrmitteln für 4- bis 7-jährige Kinder begrenzt ist. Umfassende DaZ-Lehrmittel, welche eine wesentliche Grundlage für die Verfolgung des Lehrplans bieten und den Sprachaufbau auf den verschiedenen Ebenen kontinuierlich begleiten, sind limitiert vorhanden. Im

Lehrmittelverzeichnis der Bildungsdirektion Kanton Zürich werden die Lehrmittel *Hoppla* und *Multidingsda* erwähnt (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012). Der Verein Zürcher Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache hat im Jahr 2010 eine Liste mit Lehrmittel- und Literaturangaben veröffentlicht. Für 4- bis 7- jährige Kinder werden zusätzlich folgende Lehrmittel aufgeführt: *Werkstatt Deutsch als Zweitsprache*, *Sprachförderung für 3-7-Jährige* und die *Sprachschatzkiste* (vgl. Verein Zürcher Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache, 2010). Im Folgenden werden die genannten Fördermittel erläutert:

Hoppla 1 und 2

Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen

2010 erschien die Lehrmittelreihe *Hoppla* als Ergebnis der Zusammenarbeit zwischen dem Lehrmittelverlag Zürich, dem Schulverlag plus und dem Institut für interkulturelle Kommunikation. Zum Autorenteam gehören Gabriela Bai, Claudia Neugebauer, Claudio Nodari und Susanne Peter. Illustrator des Lehrmittels ist Marc Locatelli.

Hoppla richtet sich an Kinder mit geringen Deutschkenntnissen zwischen fünf und neun Jahren. Mithilfe des Lehrmittels sollen die Kommunikationskompetenzen auf spielerische, musische und handelnde Weise gefördert werden, damit eine aktive Teilnahme am Regelunterricht ermöglicht wird. Gleichzeitig soll die Textkompetenz bzw. das Verstehen komplexer Zusammenhänge gefördert werden, um gute Voraussetzungen für die Schullaufbahn zu schaffen. Geschichten, Lieder, Spiele sowie Hör- und Sprechübungen bilden Bausteine des Unterrichts.

Insgesamt besteht die Lehrmittelreihe aus vier Einheiten, wobei sich *Hoppla 1* und *2* für die Kindergarten- und Grundstufe eignen. Zu jeder Einheit gehören ein Schülerbuch mit acht Themeneinheiten, zwei Arbeitshefte, zwei Audio-CDs sowie ein Kommentar mit CD-ROM für die Lehrpersonen. Zusätzlich sind passende Lieder-CDs erhältlich (vgl. Bai, Neugebauer, Nodari & Peter, 2010).

Multidingsda

Lernsoftware für den Aufbau und die Festigung des Grundwortschatzes

Claudio Nodari, Sabina Wittwer, Walter J. Bucher und Mike Kronenberg haben 2010 das Lehrmittel *Multidingsda* publiziert. Es ist das Ergebnis einer Koproduktion des Lehrmittelverlags des Kantons Zürich und des Profax Verlags. Konzipiert ist das Lehrmittel für Kinder mit Migrationshintergrund im Kindergarten- und Grundschulalter bis zur 5. Klasse. Das Ziel des Lehrmittels ist die Festigung des

Grundwortschatzes, damit eine wichtige Grundlage für den Schulerfolg gelegt werden kann. Das Lehrmittel besteht aus einer lizenzierten Lernsoftware, welche in 40 Themen gegliedert ist und einen Grundwortschatz von 600 Wörtern umfasst. Jedes Thema wird anhand eines Wimmelbilds illustriert und kann durch verschiedene Übungen bearbeitet werden. Neben der Zielsprache Deutsch, ist der Grundwortschatz zur Festigung der Erstsprache in vierzehn weiteren Sprachen verfügbar. Begleitet wird die Lernsoftware von einem Bilderbuch und einer Hör-CD in deutscher Sprache (vgl. IIK – Institut für Interkulturelle Kommunikation, 2010).

Werkstatt Deutsch als Zweitsprache

Erstmals verlegt wurde das Lehrmittel 2003 vom Schroedel Verlag. Zu den Autoren zählen Karin Babbe, Simone Kehbel, Roxane Kraatz, Michael Leonhard, Maren Loeppke, Susanne Peper, Thomas Quehl, Karla Röhner-Münch, Heidi Rösch, Katharina Rost und Doris Senff. Das Lehrmittel ist für Grundschüler mit Deutsch als Zweitsprache konzipiert. Im Vordergrund steht die Förderung der Sprachfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Mittels systematischer Wortschatzarbeit sowie kommunikations- und handlungsorientierten Übungen sollen sprachliche Kompetenzen erweitert werden. *Werkstatt Deutsch als Zweitsprache* setzt sich aus den vier aufeinander aufbauenden Arbeitsheften A, B, C, D zusammen. Hierbei ist ausschliesslich das Arbeitsheft A für nicht alphabetisierte Kinder geeignet. Ergänzt werden die Hefte von Kopiervorlagen und einem Lehrerkommentar (vgl. Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel, 2012).

Sprachförderung für 3- bis 7-Jährige

Ausgearbeitete Stunden und Materialien für ein ganzes Jahr

2007 veröffentlichte der Verlag an der Ruhr das Lehrmittel *Sprachförderung für 3- bis 7-Jährige* von Uta Oezogul. Ziel des Lehrmittels ist die Erhöhung der Chancengleichheit, indem Sprachkompetenzen früh gefördert werden. Vor allem Kinder mit Migrationshintergrund sollen damit angesprochen werden. Zentrale Bestandteile sind Wortschatz, Hörverstehen, Grammatik, Laute und Silben. Das Lehrmittel ist in Form einer Mappe erhältlich. Es umfasst 46 Fördereinheiten, welche sich aus Spielvorschlägen, Bildkarten, Liedern, Erzählbildern, Geschichten und Reimen zusammensetzen (vgl. Schulverlag plus, 2012).

Die Sprachschatzkiste

Praxisbuch Deutsch als Fremdsprache in Kindergarten und Vorschule

Die *Sprachschatzkiste* ist bei Schubi erhältlich. Der Schubi Lernmedien Verlag vertreibt Unterlagen für die Primarstufe sowie therapeutische Gebiete mit der Spezialisierung auf Sprachtherapie. Die Autorinnen Marianne Hack, Ruth Huber, Claudia Hunziker und Beatrice Margna sind laut Verlag ausgebildete Lehrpersonen mit mehrjähriger Praxiserfahrung im Bereich Deutsch für Kinder mit Migrationshintergrund.

Ziel des Lehrmittels ist es, Kindern der Vorschulstufe die deutsche Sprache mithilfe von Bildern, Geschichten, Spielen und Liedern zugänglich zu machen. Die Leitfigur Papagei Pia begleitet die Kinder durch zehn verschiedene Themenbereiche, welche regelgeleitet aufgebaut sind, um den Zweitspracherwerb zu erleichtern. Anstelle eines Hefts erhält jedes Kind zu Beginn eine Schuhschachtel, welche nach und nach mit vielseitig gestaltetem Sprachmaterial gefüllt wird, sodass die Kinder ihren Sprachschatz buchstäblich wachsen sehen können.

Das Praxisbuch besteht aus 160 Seiten mit Hintergrundinformationen, zehn Themeneinheiten inklusive Wiederholungskapitel, zusätzlichen Spielideen, Wendungen in anderen Sprachen und einem Wörterverzeichnis. Ergänzt wird das Buch durch eine CD-ROM mit den Arbeitsblättern und Materialien als PDFs sowie formatierbaren Word-Dateien.

Jeder Themeneinheit ist ein semantischer sowie ein grammatikalischer Schwerpunkt zugeordnet. Passend dazu werden Unterrichts- und Materialvorschläge gemacht, welche mit Arbeitsblättern und dem behandelten Wortschatz in Bildern versehen sind (vgl. Hack et al., 2011).

Durch die Befragung von Fachpersonen bezüglich Anwendbarkeit und Eignung der Fördermittel erweist sich die *Sprachschatzkiste* klar als bewährt. Infolgedessen wird die *Sprachschatzkiste* zur genaueren Untersuchung ausgewählt. Das Praxisbuch beinhaltet folgende Kapitel (vgl. Hack et al., 2011):

1. Zielgruppe
2. Praxisbuch Sprachschatzkiste
3. Zweitspracherwerb auf der Vorschulstufe
4. Allgemeines zum Zweitspracherwerb
5. Praktische Arbeit mit der Sprachschatzkiste
6. Unterrichtsvorschläge
7. Anhang
8. Wörterverzeichnis

Den effektiven Korpus zur Analyse bilden die Unterkapitel 6.1 bis 6.10, welche die praktischen Unterrichtsvorschläge und somit die Förderung der Begriffsbildung beinhalten. Das Kapitel 6 gliedert sich in 11 Unterkapitel, in denen übergeordnete Themen wie Kindergarten, Körper und Essen behandelt werden. Da das Unterkapitel 6.11 ausschliesslich Ideen zum Abschluss der *Sprachschatzkiste* aufzeigt und kein eigenständiges Thema behandelt, wird dieses nicht in die Analyse miteinbezogen, um eine Datenverfälschung zu verhindern.

3.3 Meilenstein 3: Inhaltsanalyse

Eine systematische Beschreibung von Dokumenten bezüglich deren Form und Inhalt ist anhand der Inhaltsanalyse realisierbar. Ziel der Analyse ist es, die Komplexität einer Datenmenge auf das Wesentliche zu reduzieren bzw. Informationen bezüglich der Forschungsfrage zu gewinnen. Zu den quantitativen Inhaltsanalysen zählt unter anderem die Frequenzanalyse. Diese zielt darauf ab, die Häufigkeit bestimmter Aspekte in einem Text zu erschliessen. Dies wird durch die deduktive Kategorienanwendung ermöglicht. Hierbei erfolgt die Strukturierung der Daten anhand eines theoriegeleiteten Kriterienrasters, indem der Text in Hinsicht auf das Auftreten festgelegter Kriterien überprüft wird. Da es bei der Inhaltsanalyse zu vielen subjektiven Entscheidungen des Forschers kommt, sind Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Dokumentation von grosser Bedeutung (vgl. Früh, 2007).

Für die Evaluation der *Sprachschatzkiste* bezüglich deren Eignung zur Förderung der Begriffsentwicklung unter Migrationsbedingungen wird die Inhaltsanalyse in Form einer Frequenzanalyse herangezogen. Das Praxisbuch wird somit anhand des in Meilenstein 1 erarbeiteten Kriterienrasters untersucht. Die zehn Themeneinheiten 6.1 bis 6.10 der *Sprachschatzkiste* sind jeweils in ein bis vier Unterthemen gegliedert. Für die Inhaltsanalyse stellt ein Unterthema eine Analyseeinheit dar, sodass sich insgesamt 19 Analyseeinheiten bilden. So wird beispielsweise das Unterkapitel 6.1.1 *Räumlichkeiten (innen und aussen)/Spielsachen* in Bezug auf die sechs Kriterien bzw. deren Unterkriterien untersucht. Die Codierung erfolgt anhand der Werte 0 und 1. Kommt ein Kriterium in einer Analyseeinheit mindestens in einer Aufgabe der Unterrichtsvorschläge vor, erhält diese den Punktwert 1. Wird das Kriterium in keiner Aufgabe der Analyseeinheit erfüllt, wird dies mit einer 0 festgehalten. Für jedes der sechs Förderkriterien wird eine Tabelle mit den Unterkriterien sowie den 19 Analyseeinheiten erstellt (vgl. Anhang, S. 75-80). Für jedes Unterkriterium wird der Frequenzwert berechnet, indem die Punkte aller Analyseeinheiten zusammengezählt werden, wobei der Maximalwert bei 19 liegt. Um die Ergebnisse übersichtlich darzustellen, werden die Frequenzwerte der Unterkriterien in einer Graphik für jedes Hauptkriterium veranschaulicht. Die Ergebnisse werden somit in sechs Graphiken ersichtlich. Schliesslich werden die sechs Hauptkriterien in einer siebten zusammenfassenden Graphik kontrastiert. Dafür wird der Durchschnittswert der

Unterkriterien pro Hauptkriterium errechnet. In der Graphik wird nun ersichtlich, welche Kriterien für eine gezielte Förderung der Begriffsentwicklung im Praxisbuch *Sprachschatzkiste* erfüllt werden und welche der Optimierung bedürfen (vgl. Kapitel 4, Ergebnisse, S. 19-23).

3.4 Meilenstein 4: Weiterentwicklung des Fördermittels

Das Praxisbuch soll in Hinsicht auf das Kriterium, welches der Untersuchung zufolge am geringsten in die Förderung miteinbezogen wird, erweitert werden. Dazu sollen zu jedem Unterthema vier neue Unterrichtsvorschläge entwickelt werden. Aufgrund der Ergebnisse der Inhaltsanalyse werden Aufgaben, welche die Erfüllung des Kriteriums 6 *Einbezug des kulturellen Hintergrunds* sicherstellen, konzipiert (vgl. Kapitel 4). Dazu werden erst der Inhalt des Unterrichtsthemas untersucht und die zu behandelnden Begriffe analysiert. Gestalterische Unterrichtsvorschläge für die Erweiterung der *Sprachschatzkiste* werden praktisch umgesetzt, um ein plastisches Bild des Arbeitsprozesses zu erhalten. Hiernach wird auf die theoretischen Grundlagen der Begriffsentwicklung unter Migrationsbedingungen zurückgegriffen. Daraus abgeleitet kommen folgende Fragen zum Tragen: Welches Vorwissen oder welche Erlebnisse bringen die Kinder mit? Wie können die Erlebniswelten verknüpft bzw. der Transfer der gelernten Inhalte nach Hause ermöglicht werden? Welche Schlüsselbegriffe sollen übersetzt werden? Jede neue Aufgabe wird auf der Basis von einem der folgenden Kriterien erstellt:

- Die Erstsprache wird miteinbezogen.
- Herkunft und Kultur werden aufgegriffen.
- Persönliche Erlebnisse oder das Vorwissen der Kinder werden thematisiert.
- Die im Unterricht gelernten Inhalte werden nach Hause transferiert.

Die Aufgaben sollen auf dem bereits vorhandenen Material der *Sprachschatzkiste* aufbauen. Sind weitere Materialien für die Umsetzung der neuen Unterrichtsvorschläge erforderlich, werden Unterlagen in Form von Text- und Bilddokumenten entwickelt. Materialien, welche nicht in Papierform bzw. als Kopiervorlagen aufbereitet werden können, sollen einfach zugänglich und kostengünstig sein. Die Unterrichtsvorschläge werden nach dem Schema des Praxisbuches aufbereitet und werden im Kapitel 6 festgehalten.

4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Qualität der *Sprachschatzkiste* im Hinblick auf die Förderung der Begriffsbildung dargelegt.

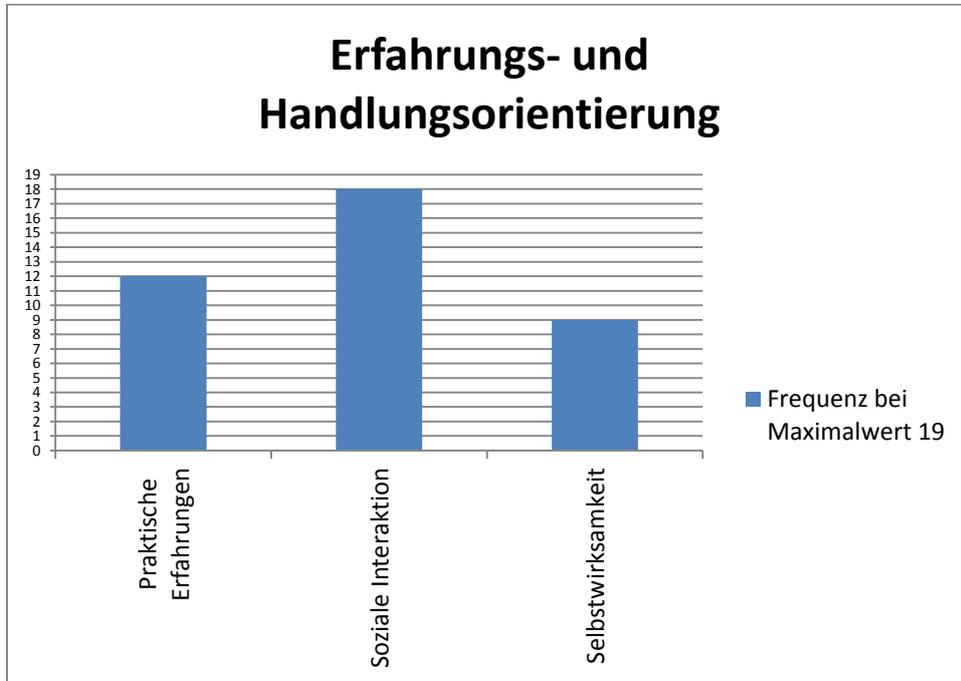


Abb. 1: Ergebnisse zu Kriterium 1: Erfahrungs- und Handlungsorientierung

Die Untersuchung zeigt, dass die *Sprachschatzkiste* handlungsorientierte Elemente zur Sprachförderung nutzt. In 12 von 19 Unterthemen fließen praktische Erfahrungen in die Förderung mit ein. Die soziale Interaktion kommt mit lediglich einer Ausnahme stets zum Tragen. In knapp der Hälfte der Unterthemen kann die Ermöglichung von Selbstwirksamkeit nachgewiesen werden.

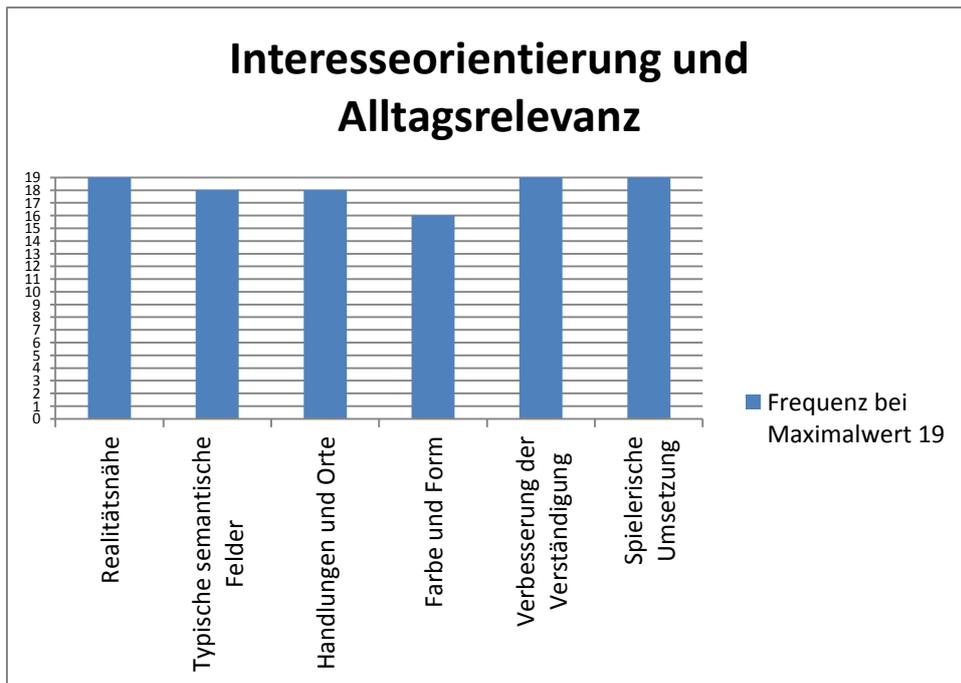


Abb. 2: Ergebnisse zu Kriterium 2: Interesseorientierung und Alltagsrelevanz

Aus den Daten geht hervor, dass die Realitätsnähe der Begriffe gegeben ist. Typische semantische Felder, Orte und Handlungen sowie Farben und Formen werden über das gesamte Fördermittel immer wieder aufgegriffen. Die Begriffe tragen stets zur Verbesserung der Kommunikation bei und werden spielerisch vertieft.

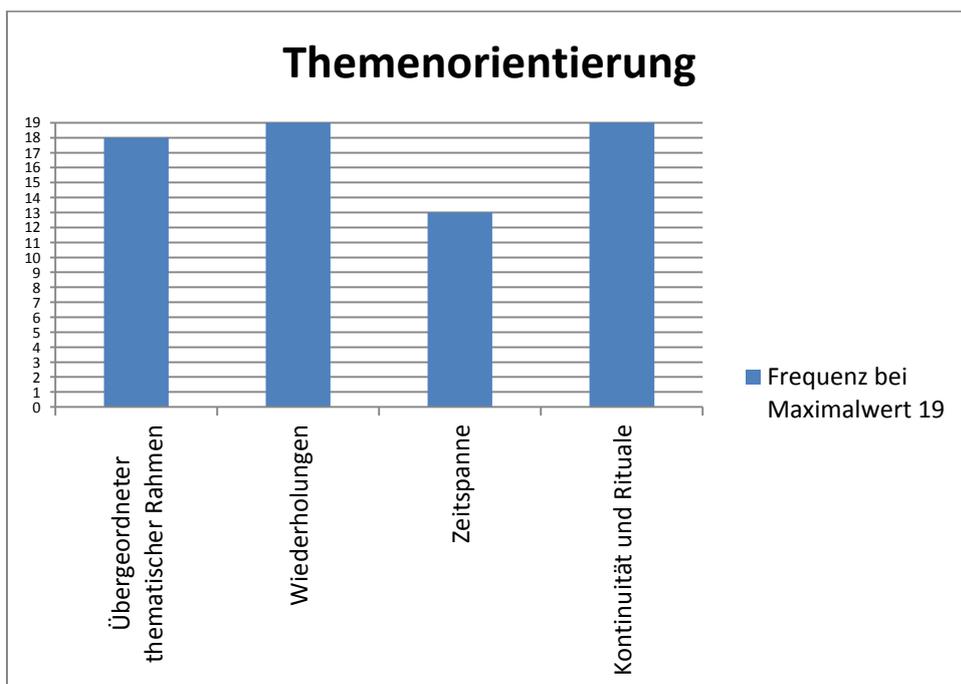


Abb. 3: Ergebnisse zu Kriterium 3: Themenorientierung

Es zeigt sich, dass die Begriffe kontinuierlich in einem übergeordnet thematischen Rahmen eingebettet sind. Auch den Kriterien der Wiederholung sowie der Kontinuität anhand von Ritualen und klaren Strukturen wird ausnahmslos Beachtung geschenkt. Einzig das Kriterium der Zeitspanne, welches die Behandlung der Begriffe über einen längeren Zeitraum fordert, wird in lediglich 13 von 19 Unterthemen erfüllt.

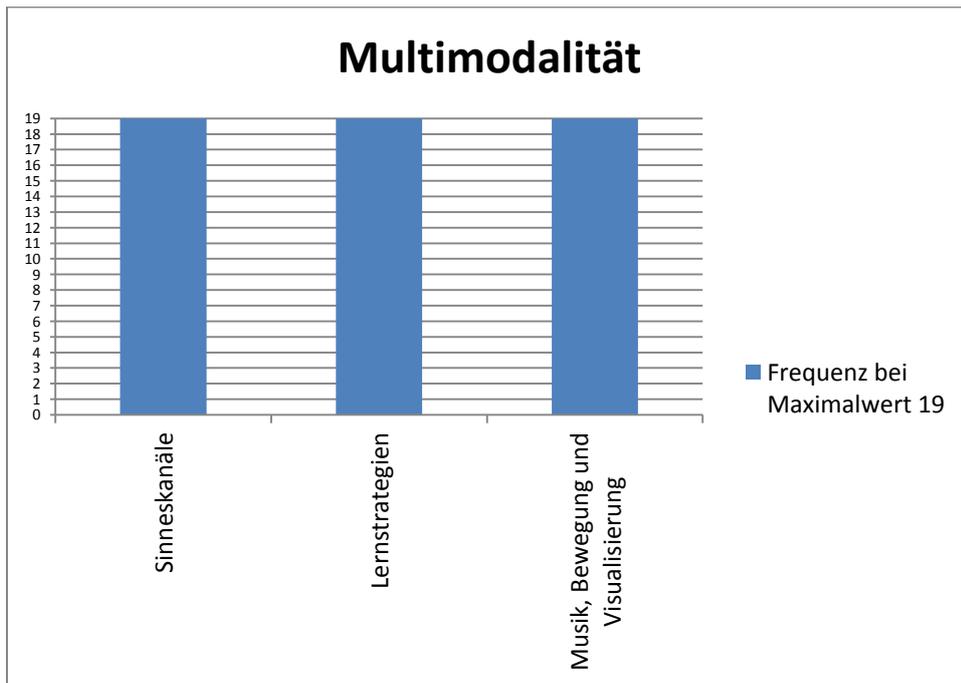


Abb. 4: Ergebnisse zu Kriterium 4: Multimodalität

Die Untersuchung lässt erkennen, dass die *Sprachschatzkiste* den Begriffserwerb durchgängig über verschiedene Sinneskanäle und anhand unterschiedlicher Lernstrategien ermöglicht. Lieder und Reime, Bewegungsverknüpfungen oder bildliche Darstellungen kommen stets zum Einsatz.

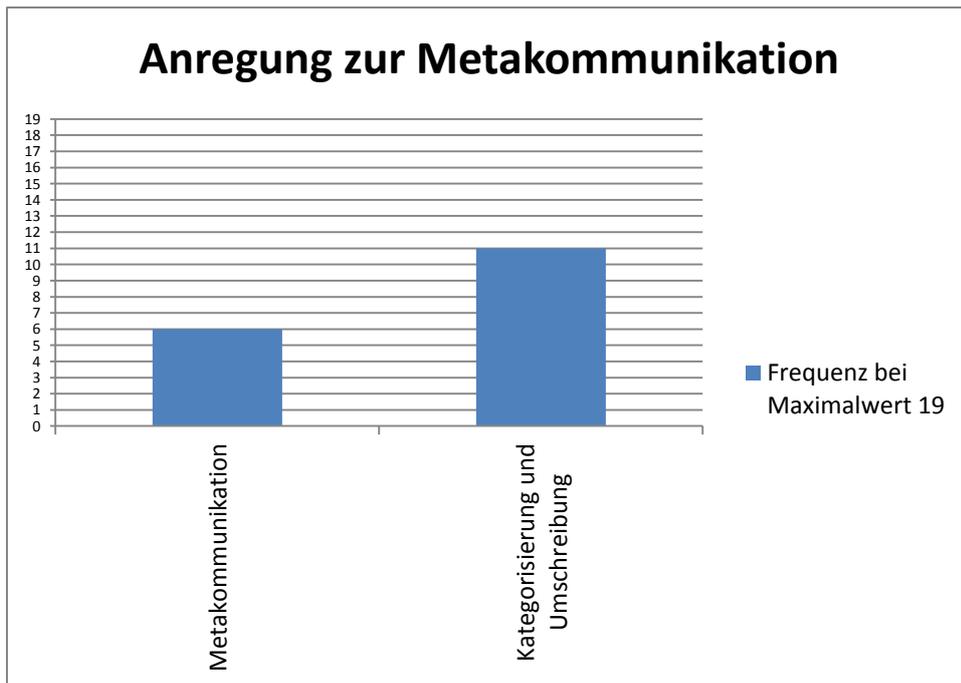


Abb. 5: Ergebnisse zu Kriterium 5: Anregung zur Metakommunikation

Die Daten zeigen, dass das Gespräch über die Begriffe in sechs von 19 Unterthemen angeregt wird. Das Sortieren, Analysieren, Umschreiben, Kategorisieren sowie das Besprechen der Funktionen von Begriffen bildet in der Hälfte der Unterthemen Teil der Förderung.

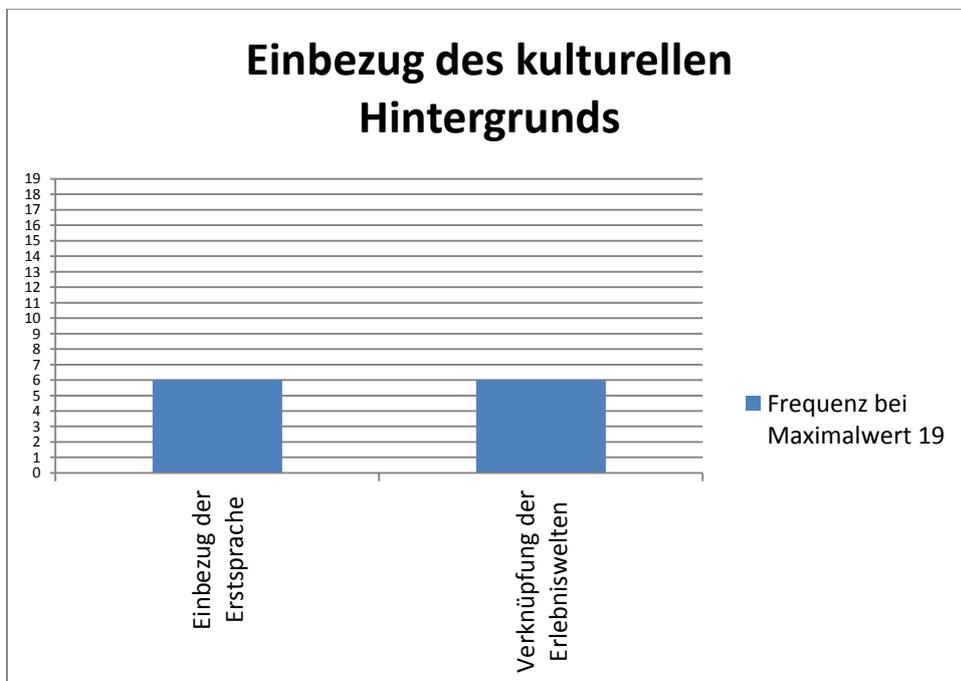


Abb. 6: Ergebnisse zu Kriterium 6: Einbezug des kulturellen Hintergrunds

Es wird ersichtlich, dass der Einbezug des kulturellen Hintergrunds in weniger als der Hälfte des Fördermittels gewährleistet ist. In je sechs von 19 Unterthemen wird die Erstsprache aufgegriffen und eine Verbindung der unterschiedlichen Erlebniswelten hergestellt.

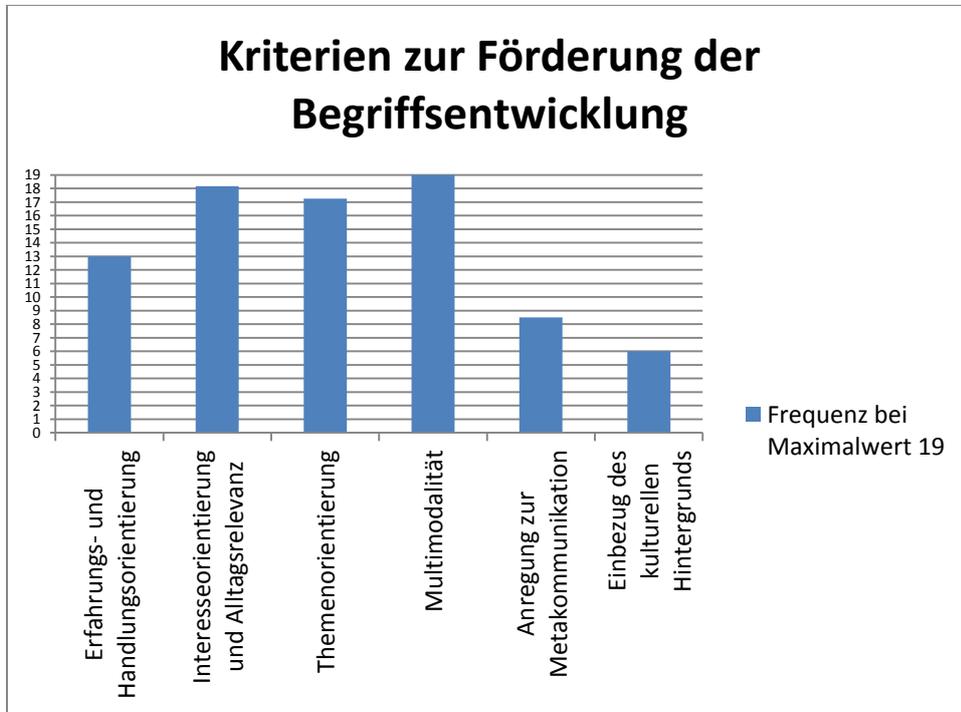


Abb. 7: Zusammenfassung der Ergebnisse: Kriterien zur Förderung der Begriffsentwicklung

Aus der Zusammenfassung der Daten geht hervor, dass die Kriterien der Multimodalität sowie der Interesseorientierung und Alltagsrelevanz über das gesamte Fördermittel berücksichtigt werden. Auch die Ergebnisse zur Themenorientierung zeigen eine hohe Frequenz auf. In mehr als der Hälfte der Unterthemen werden die Begriffe anhand handlungsorientierter Elemente erarbeitet. Knapp unter der Hälfte liegt das Ergebnis des Einsatzes von vertiefenden Gesprächen. Den tiefsten Wert weist der Einbezug des kulturellen Hintergrunds auf.

5 Diskussion

Die Untersuchung zeigt, dass in der *Sprachschatzkiste* alle Kriterien zur Förderung der Begriffsbildung unter Migrationsbedingungen berücksichtigt werden.

5.1 Methodendiskussion

Zur Erhebung der Daten bezüglich der vorhandenen Sprachfördermittel für 4- bis 7-jährige Kinder mit Migrationshintergrund erweist sich die Dokumentenanalyse als geeignet, weil die Untersuchungsobjekte während des Prozesses nicht verändert werden. Auch Wiederholungen und die flexible Wahl des Zeitpunkts für den Datenabruf sind möglich. Durch die Befragung der Fachpersonen zur Anwendbarkeit und Eignung der Fördermittel unterliegt die Korpusbildung allerdings einer subjektiven Prägung.

Auch die Inhaltsanalyse basiert auf vielen subjektiven Entscheidungen, sodass die Ergebnisse relativiert werden müssen. Aus der Codierung anhand der Werte 0 und 1 lässt sich ableiten, ob ein Kriterium in einer Analyseeinheit vorkommt oder nicht. Es ist jedoch nicht ersichtlich, wie oft das Kriterium in einer Analyseeinheit auftritt, sodass eine Präzisierung der Ergebnisse erstrebenswert wäre. Trotzdem eignet sich die Methode, um die Komplexität der Daten auf die wesentlichen Informationen bezüglich der Forschungsfrage zu reduzieren. Die Frequenzanalyse ermöglicht eine klare Einsicht in die *Sprachschatzkiste* im Hinblick auf die Qualität der Förderung der Begriffsentwicklung unter Migrationsbedingungen.

Da die Unterrichtsvorschläge laut Autoren individuell ausgewählt und angepasst werden können, müssen die Ergebnisse vorsichtig behandelt werden. Die Förderung der Begriffsentwicklung im Unterricht hängt stark von der praktischen Umsetzung der Lehrperson ab. Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich allerdings auf die Analyse der dokumentierten Unterrichtsvorschläge.

5.2 Ergebnisdiskussion

In der Literatur wird die Relevanz der Handlungsorientierung für die Begriffsentwicklung wiederholt hervorgehoben (vgl. Kapitel 2). Im institutionalisierten Unterricht ist dieser Aspekt jedoch begrenzt umsetzbar und spiegelt sich in den vorliegenden Ergebnissen wieder (vgl. Kapitel 4). Aufgrund von zeitlichen und materiellen Ressourcen kann sich die Umsetzung dieses Kriteriums als schwierig erweisen. Situationsnahe Themen, wie beispielsweise der Kindergarten oder der Körper, können diesem Kriterium gerecht werden. Themen, die für Kinder relevant sind, aber im äusseren Erfahrungsbereich liegen (z.B. Verkehr oder Natur) stellen eine grössere Herausforderung für die Umsetzung des handlungsorientierten Ansatzes dar. Dies könnte erklären, warum praktische Erfahrungen in der *Sprachschatzkiste* nur teilweise in die Förderung miteinfließen.

Da die Kinder prinzipiell geringe deutsche Sprachkenntnisse in den DaZ-Unterricht mitbringen, bedarf der Unterricht einer klaren Strukturierung. So wird das gegenseitige Verständnis gesichert und das Gefühl von Sicherheit kann vermittelt werden. Dies wiederum dürfte erklären, warum dem Kriterium der Selbstwirksamkeit den Untersuchungen zufolge wenig Beachtung geschenkt wird. Selbstwirksamkeit setzt viel Freiraum und Flexibilität voraus. Dementgegen ist das Kriterium der sozialen Interaktion in der Arbeit mit Gruppen gut umsetzbar und nimmt in der *Sprachschatzkiste* einen hohen Stellenwert ein. Die Befunde lassen den Schluss ziehen, dass die *Sprachschatzkiste* der Erfahrungs- und Handlungsorientierung eine zentrale Bedeutung beimisst. Eine Erweiterung der Unterrichtsvorschläge bezüglich dieses Kriteriums ist dennoch erstrebenswert.

Des Weiteren zeigen die Ergebnisse, dass Interesseorientierung und Alltagsrelevanz hinsichtlich der behandelten Begriffe gegeben sind. Allerdings muss dieses Resultat vorsichtig betrachtet werden. Aus der angewendeten Codierungsmethode geht hervor, ob in einer Analyseeinheit Begriffe aufgegriffen werden, welche dieses Kriterium erfüllen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass alle Begriffe einer Analyseeinheit dem Kriterium gerecht werden. Dessen ungeachtet bleibt anzumerken, dass die *Sprachschatzkiste* speziell für Kinder mit Migrationshintergrund konzipiert ist und somit das Ziel verfolgt, Begriffe zur Bewältigung des Alltags zu vermitteln. Dieses Ziel wird in hohem Masse erreicht.

Die *Sprachschatzkiste* behandelt neun Themenbereiche, in welche die Begriffe eingebettet sind. Dies ermöglicht die Vernetzung verschiedener Begriffe und deren Ausdifferenzierung (vgl. Kapitel 2). Allerdings werden nicht alle Themen gleichermassen vertieft behandelt. So werden gerade abstrakte Begriffe wie Gefühle nur am Rande angeschaut, was deren elaborierte Codierung einschränkt. Dagegen muss angemerkt werden, dass die Begriffe zur Festigung stets wiederholt werden. Oft geschieht dies in sich ähnelnden Kontexten, sodass sich die Frage stellt, wie differenziert die Begriffe aufgenommen werden können. Es scheint, dass vor allem der Faktor Zeit die elaborierte Codierung von Begriffen einschränkt. Einen positiven Einfluss auf die Festigung der Begriffe hat wiederum der vermehrte Einsatz von Ritualen in der *Sprachschatzkiste*. Wiederholte Strukturen vermitteln den Kindern Sicherheit und erleichtern den Lernprozess. So wird vor allem durch die Begleitfigur Pia dem Aspekt der Kontinuität Rechnung getragen.

Markant sind die Ergebnisse des Kriteriums der Multimodalität. Ausnahmslos beziehen die Unterrichtsvorschläge der *Sprachschatzkiste* verschiedene Sinneskanäle und Lernstrategien mit ein, was den Lernprozess massgebend begünstigt (vgl. Kapitel 2). Der auditive und der visuelle Kanal werden stets genutzt. Auch der Tastsinn kommt vermehrt zum Einsatz. Vom Riechen und Schmecken wird nur vereinzelt Gebrauch gemacht, was jedoch aufgrund der unterschiedlichen Themen nachvollziehbar ist. So kann das Thema Essen leicht mit allen Sinnen behandelt werden, Familie und Herkunft stellen jedoch eine grössere Herausforderung dar. Durch die beschränkten

Sprachkenntnisse der Kinder gewinnen Bewegung, Gestik und Visualisierungen für die gelingende Kommunikation an Bedeutung. Diese Kompensationsstrategien werden den Kindern anhand der *Sprachschatzkiste* wiederholt vermittelt.

Aus den Daten ergibt sich, dass die Anregung zur Metakommunikation im Vergleich zu den vorangegangenen Kriterien nur sporadisch Anwendung findet. Kategorisierungen und Umschreibungen von Begriffen kommen öfters zum Einsatz als das freie Gespräch. Möglicherweise ist dies auf die Notwendigkeit klarer Strukturen im DaZ-Unterricht zurückzuführen. Weil die Deutschkenntnisse der Kinder noch gering sind, ist das freie Gespräch nur bedingt möglich. Gemeinsames Sprechen von Versen und angeleitetes Sprechen in vorgegebenen Satzmustern hingegen ermöglichen Erfolgserlebnisse und vermitteln ein Gefühl von Sicherheit. Trotzdem sollten die Kinder angeregt werden, sich frei zu äussern. Der Dialog kann zusätzlich durch Mimik, Gestik oder Zeichnungen unterstützt werden. Denn diese Fähigkeiten sind ausnehmend wichtig für die gelingende Kommunikation im Alltag.

Aus der Untersuchung der *Sprachschatzkiste* folgt, dass der kulturelle Hintergrund selten miteinbezogen wird. Verschiedene Faktoren dürften für dieses Ergebnis verantwortlich sein. Der Einbezug kultureller Hintergründe setzt umfangreiche Kenntnisse unzähliger Nationen voraus. Da sich das Fördermittel an Kinder unterschiedlicher Herkunft richtet, können nicht alle Sprachen in die Unterrichtsvorschläge miteinbezogen werden. Die Anpassung der Sprachen müsste je nach Zusammensetzung der Gruppe vor Ort durch die Lehrperson erfolgen.

Des Weiteren sind die erstsprachlichen Sprachkompetenzen, die die Kinder in den Unterricht mitbringen, sehr variabel, was wiederum Flexibilität erfordert. Da gerade die deutschen Sprachkenntnisse zumeist noch gering sind, wird das freie Gespräch über Erlebnisse oder Traditionen der eigenen Kultur eingeschränkt. Die Verknüpfung der beiden Sprachwelten muss allerdings nicht ausschliesslich im Unterricht selbst erfolgen. Neu erlernte Inhalte und Begriffe können auch in die Erstsprache bzw. in die Familie und deren Kultur übertragen werden. Beispielsweise können die Kinder Unterrichtsmaterial nach Hause nehmen und dies in der Erstsprache mit der Familie thematisieren. Doch auch dieser Herangehensweise sind Grenzen gesetzt. Der Transfer setzt die Bereitschaft und Kooperation der Familie voraus. Auch das Kind selbst muss motiviert sein. Dennoch bleibt der Einbezug des kulturellen Hintergrunds zentral für den Begriffserwerb von Kindern mit Migrationshintergrund. Da die Grundlagen der Begriffsstrukturen im Zweisprachenerwerb bereits gelegt sind, ist eine Verknüpfung mit diesen entscheidend für eine optimale Weiterentwicklung. Ferner hat dieser Aspekt nicht nur auf die Begriffsentwicklung einen Einfluss. Der Einbezug und die Wertschätzung des kulturellen Hintergrunds sind ausserordentlich bedeutsam für die gesamte

Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Kapitel 2). Aus diesem Grund ist es dringend angezeigt, die *Sprachschatzkiste* bezüglich des sechsten Kriteriums weiter zu entwickeln.

5.3 Beantwortung der Fragestellung

Durch die Verknüpfung der theoretischen Grundlagen des Begriffserwerbs und der vorliegenden Ergebnisse lässt sich die Forschungsfrage beantworten.

Erfüllt das DaZ-Lehrmittel Sprachschatzkiste die Kriterien zur Förderung der Begriffsentwicklung bei 4- bis 7-jährigen Kindern mit Migrationshintergrund?

Die Befunde lassen den Schluss zu, dass die *Sprachschatzkiste* alle Förderkriterien berücksichtigt. Diese werden jedoch nur teilweise erfüllt. Interesseorientierung und Alltagsrelevanz der Begriffe sind gegeben. Auch werden diese gänzlich multimodal behandelt und in ein übergeordnetes Thema eingebettet. Ein Grossteil der Begriffe wird über eigenständige Erfahrungen und Handlungen erworben, eine Intensivierung dieses Ansatzes ist aber erstrebenswert. Bezüglich der Anregung zur Metakommunikation sowie des Einbezugs des kulturellen Hintergrunds bedarf das Sprachfördermittel einer Optimierung.

Es ist anzumerken, dass die Konzeption eines Sprachfördermittels für Kinder ohne Schriftsprachkompetenzen eine grosse Herausforderung darstellt. Trotzdem erfüllt die *Sprachschatzkiste* einen beachtlichen Teil der Kriterien zur Förderung der Begriffsentwicklung unter Migrationsbedingungen.

5.4 Konklusion

Sprachkompetenz bzw. Begriffssicherheit sind wichtige Voraussetzungen für Chancengleichheit. Zwar haben unzählige Faktoren wie sozioökonomische Ressourcen der Familie oder die Disposition eines Kindes einen Einfluss auf die Entwicklung. Das Wissen um die optimale Förderung des Begriffserwerbs ermöglicht jedoch die Vermittlung wesentlicher Kompetenzen für die erfolgreiche Bewältigung weiterer Entwicklungsschritte. Somit kann das Ziel der Chancengleichheit angestrebt werden.

Aus diesem Grund ist eine Optimierung der *Sprachschatzkiste* erstrebenswert. Im Folgenden werden Vorschläge zur Arbeit mit der *Sprachschatzkiste* unter Einbezug des kulturellen Hintergrunds dargestellt, da dieser nicht nur Einfluss auf die Sprachentwicklung, sondern auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes hat.

6 Ergänzende Unterrichtsvorschläge

In diesem Kapitel werden Unterrichtsvorschläge, welche den Einbezug des kulturellen Hintergrunds berücksichtigen, vorgestellt. Begleitend werden Hinweise zu den benötigten Materialien gegeben. Die Seitenzahlen der Materialien, welche sich im Praxisbuch *Sprachschatzkiste* befinden, werden in der Grundschrift in Klammern gesetzt. Die kursiv gedruckten Seitenzahlen beziehen sich auf Dokumente, welche in der vorliegenden Arbeit im Anschluss an die Unterrichtsvorschläge abgelegt sind. Ebenfalls kursiv geschrieben, sind die Titel der jeweiligen Unterlagen sowie beispielhafte Sprachmuster zur Erklärung eines Unterrichtsvorschlags.

6.1 Im Kindergarten

6.1.1 Räumlichkeiten (innen und aussen)/Spielsachen

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Begrüßungslied mit den verschiedenen Sprachen der Kinder einführen. Dies kann nach der Melodie von <i>Guete Morge, good morning</i> gesungen werden. Als Begrüßungsritual kann das Lied zum Anfang jeder Stunde verwendet werden, damit den Kindern ein Gefühl von Sicherheit vermittelt wird. Zusätzlich kann das Lied mit Text und Melodie ins Arbeitsheft geklebt und nach Hause gegeben werden. • Die Wortschatzkärtchen <i>Spielsachen</i> mit deutscher Beschriftung mithilfe der Kinder an die Spielgegenstände im Kindergarten kleben. Eine Kopie der Wortschatzkärtchen mit freiem Platz für die Beschriftung in der Erstsprache nach Hause geben, damit die Kärtchen mit den Eltern in der Erstsprache besprochen und an die Spielsachen zu Hause geklebt werden können. • Jedes Kind darf sein Lieblingsspielzeug von zu Hause mitbringen. Mögliche Gesprächsinhalte sind die Herkunft, Verwendung, Funktion oder Bedeutung des Objekts. Auch die Bezeichnung in der Erstsprache kann erfragt werden. Zum Schluss kann von jedem Kind ein Foto mit dem Spielzeug gemacht werden. Die Fotos im Zimmer aufhängen oder für das Kapitel 6.10 aufbewahren. • Eine Kopie des Würfelspiels <i>Spielsachen</i> nach Hause geben, damit die Kinder das Spiel mit den Eltern oder Geschwistern in der Erstsprache spielen können. 	<ul style="list-style-type: none"> -Liste <i>Wendungen in einigen Sprachen</i> (S. 153) -Lied <i>Guete Morge, good morning</i> (S. 47) für jedes Kind -Arbeitsheft -Klebstoff -Wortschatzkärtchen <i>Spielsachen</i> (S. 21) -Wortschatzkärtchen <i>Spielsachen</i> ohne Beschriftung für jedes Kind (CD-ROM) -Die Information kann Teil eines Einladungsbriefes sein. -Kamera -Wortschatzbild <i>Spielsachen</i> (S. 22) für jedes Kind

6.1.2 Einführung der Sprachschatzkiste

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Pia, welche den Kindern beim Deutsch lernen helfen will, fragt die Kinder, welche Sprachen sie zu Hause sprechen. Mit wem wird welche Sprache gesprochen? • Pia bringt die brasilianische Nationalflagge mit, die Lehrperson eine Schweizerflagge. Sie erklären den Kindern, dass diese für ihr Herkunftsland stehen. Dann fragen sie die Kinder, wo sie die Farben Rot, Gelb und Blau finden? • Nationalflaggen der Kinder auf A4 Papier ausdrucken und auf dem Gruppentisch verteilen. Jedes Kind darf seine Flagge suchen. Pia hilft den Kindern, die ihre Flagge nicht kennen. Finden die Kinder eine der drei besprochenen Farben in ihrer Flagge? 	<ul style="list-style-type: none"> -Kopie der brasilianischen und schweizerischen Nationalflaggen (S. 48-49) -auf Papier gedruckte Nationalflaggen der Herkunftsländer der Kinder (aus dem Internet)

<ul style="list-style-type: none"> Jedes Kind darf seine Flagge mit zwei Büroklammern an einer Schnur befestigen. Diese wird im Zimmer aufgehängt und kann für das Kapitel 6.6 wieder verwendet werden. 	-2 Büroklammern pro Kind -Schnur
--	-------------------------------------

6.1.3 Tagesablauf und Verhalten im Kindergarten

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> Anhand des Wortschatzbildes <i>Hände waschen</i>, einer Seife und eines Handtuches besprechen, wie die Hände gründlich gewaschen werden. Wann wäscht ihr eure Hände? Womit wäscht ihr eure Hände? Was macht man mit den nassen Händen? Der Reihe nach dürfen die Kinder die Hände mit Seife waschen und abtrocknen. Damit die Kinder motiviert werden, auch zu Hause die Hände gründlich zu waschen, können sie selber Seife herstellen. Die Lehrperson fertigt die Masse evtl. mit Hilfe der Kinder nach Rezept an. Dann darf jedes Kind seine eigene Seife formen. Wenn die Seife trocken ist, kann diese in Geschenkpapier verpackt und nach Hause genommen werden. So kann das Gespräch zum Waschen der Hände auch zu Hause angeregt werden. Das Wortschatzbild <i>Toilette</i> mit den Kindern an die Toilettentür hängen. Auch ein deutsches Schriftbild wird an die Tür gehängt. Wie lautet die Bezeichnung in den verschiedenen Erstsprachen? Nachdem die Kinder ihre Kenntnisse ausgetauscht haben, darf jedes Kind ein Schild in seiner Erstsprache gestalten und an die Tür hängen. Evtl. vor dem Aufhängen laminieren. Pia trägt ein geflochtenes Halsband in den Farben Rot, Gelb und Blau. Mithilfe der Lehrperson zeigt sie den Kindern, wie das Band geflochten werden kann. Parallel dazu wiederholt sie laut die Farben <i>Rot, Gelb, Blau</i>, um die richtige Reihenfolge einzuhalten. Jedem Kind einen roten, gelben und blauen Faden geben und diese am oberen Ende verknoten. Durch den Knoten eine Sicherheitsnadel stecken und an der Hose befestigen. Zöpfe flechten, sodass ein Armband entsteht. Zur Hilfe können die Farben laut ausgesprochen werden. Das Band um den Arm binden, sodass möglicherweise zu Hause ein Gesprächsanlass zu den Farben und dem Flechten geschaffen wird. Evtl. am Ende jedes Armbands eine Feder befestigen. Jedes Kind nach der Lieblingsfarbe fragen oder diese zeigen lassen. Kennen die Kinder den Namen ihrer Lieblingsfarbe in der Erstsprache? Jedes Kind darf einen Klebepunkt in seiner Lieblingsfarbe auf die Sprachschatzkiste kleben. 	-Wortschatzbild <i>Hände waschen</i> (S. 24) -Seife -Handtuch - <i>Seife-Rezept</i> und Zutaten (S. 50) -Wasserkocher -Glas- oder Metallschüssel -Geschenkpapier -Schere -Klebeband -Wortschatzbild <i>Toilette</i> (S. 24) -Liste <i>Toilette: Übersetzung in einige Sprachen</i> (S. 51) -Toilettenschilder in den Erstsprachen der Kinder und auf Deutsch (S. 52-55) -Farbstifte -rotes, gelbes und blaues Garn -Sicherheitsnadeln, um das Band während des Flechtens an der Hose zu befestigen -Federn (rot, gelb, blau) -farbige Klebepunkte

6.2 Körper – Sinne – Gefühle

6.2.1 Körper und Sinne

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Im Zimmer steht ein grosser Spiegel. Die Kinder dürfen sich genau betrachten und ein Ganzkörperbild malen. Mit der Lehrperson benennen sie die Körperteile ihrer Zeichnung, während diese die deutschen Begriffe dazu schreibt. Nun dürfen die Kinder das Bild ins Heft kleben und nach Hause nehmen, um es den Eltern zu zeigen. Mit ihnen können sie das Bild in der Erstsprache besprechen und beschriften. • Auf einer Würfelvorlage sind verschiedene Körperteile abgebildet. Jedes Kind erhält eine Kopie und gemeinsam werden die Körperteile benannt, bevor diese angemalt werden. Nun werden die Vorlagen ausgeschnitten und zu einem Würfel zusammengeklebt. Die Lehrperson lässt Musik spielen und die Kinder dürfen dazu tanzen. Sobald die Musik aufhört, darf das erste Kind würfeln. Mit dem Körperteil, der gewürfelt wird, können sich die Kinder nun gegenseitig begrüßen. Wird beispielsweise der Rücken gewürfelt, so stellen sich jeweils zwei Kinder Rücken an Rücken und begrüßen sich durch die Berührung der beiden Rücken. Die Kinder können angeregt werden, sich auch in den Erstsprachen zu begrüßen. Kennt das Kind, das an der Reihe ist, den Namen des Körperteils auch in seiner Erstsprache? • Schliesslich dürfen die Kinder den Würfel nach Hause nehmen, damit zu Hause ein neues Familienspiel eingeführt werden kann. • Das Arbeitsblatt <i>Welcher Körperteil fehlt?</i> für jedes Kind auf farbiges Papier kopieren, damit das Spiel nach Hause genommen und mit den Eltern/Geschwistern in der Erstsprache gespielt werden kann. 	<ul style="list-style-type: none"> -grosser Spiegel -Papier -Farbstifte -Arbeitsheft -<i>Würfelvorlage Körper (S. 56)</i> für jedes Kind -Farbstifte -Scheren -Klebstoff -Musik -Arbeitsblatt <i>Welcher Körperteil fehlt?</i> (S. 42) für jedes Kind

6.2.2 Gefühle

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • In der Mitte des Stuhlkreises liegen drei Reifen oder Kissen in den Farben Rot, Gelb und Grün. Pia sitzt im roten Reifen und erklärt, dass sie heute wütend ist, weil sie am Morgen verschlafen hat. Die Lehrerin lässt Musik spielen, die Kinder dürfen dazu tanzen. Sobald die Musik verklingt, dürfen sich die Kinder zu jener Farbe setzen, welche ihre momentane Gefühlslage widerspiegelt. Nun fragt Pia die Kinder, wie es ihnen geht. Was haben die Kinder heute bereits erlebt? Dies kann auch am Anfang jeder Stunde als Ritual durchgeführt werden, damit die Kinder die Möglichkeit haben, von ihren Erlebnissen zu Hause und auf dem Weg zu erzählen. • Alternativ dazu können drei Kreise aus farbigem Papier (rot, gelb, grün) ausgeschnitten und übereinander an einer Schnur befestigt werden. Jedes Kind erhält eine Wäscheklammer, welche es beschriften darf. Diese darf es seinem Gefühlszustand entsprechend an einen Kreis bzw. ein Gefühlssignal klemmen. Auch hier kann Pia die Kinder fragen, warum sie sich gerade so fühlen. • Jedes Kind erhält eine Kopie der drei Gefühlssignale und darf sie mit der entsprechenden Farbe ausmalen. Danach werden die Gefühlssignale übereinander auf einen Streifen Papier oder an ein Stück Schnur geklebt. Um den Gefühlszustand zu signalisieren, erhält jedes Kind eine (Büro)klammer. Die Gefühlssignale dürfen die Kinder nach Hause nehmen, um sie als „Warnung“ an ihre Zimmertür zu hängen. • Jedes Kind darf die drei Gefühlszustände mimisch darstellen, die Lehrperson macht Fotos davon. Seine Fotos klebt jedes Kind auf eine rote, gelbe und grüne Karte. Daneben schreibt die Lehrperson die Adjektive wütend, traurig und fröhlich. Die Karten dürfen die Kinder bis zur nächsten Stunde nach Hause nehmen, damit die Eltern die entsprechenden Begriffe in der Erstsprache besprechen und aufschreiben können. Danach werden die Bilder ins Heft geklebt. Alternativ dazu können sie im Schulzimmer aufgehängt werden, damit die Kinder ihre momentane Lage markieren können. 	<p>-3 Reifen oder Kissen in den Farben Rot, Gelb und Grün, -Musik</p> <p>-3 farbige Papierkreise (rot, gelb, grün) -Klebstoff -Wäscheklammer für jedes Kind -Stifte</p> <p>-Vorlage <i>Gefühlssignale</i> (S. 40) für jedes Kind -Schnur/Papierstreifen -(Büro)klammern</p> <p>-Kamera -rote, gelbe und grüne Karten -Klebstoff</p>

6.3 Essen

6.3.1 Früchte und Gemüse

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Pia fragt die Kinder nach ihrer Lieblingsfrucht/ihrem Lieblingsgemüse. Was mögen die Kinder überhaupt nicht? Wo haben sie diese Früchte/dieses Gemüse schon einmal gesehen? Falls die Lieblingsfrucht/ das Lieblingsgemüse vorhanden ist, dürfen die Kinder ein Stück davon essen. • Den Kindern werden die Augen mit einem Tuch verbunden. Von der Lehrperson erhält jedes Kind einen Apfelring, den es mit verschlossenen Augen erspüren und essen darf. Wie fühlt sich das an? Habt ihr schon einmal etwas Ähnliches angefasst? Was war das? Wie schmeckt es? Gibt es etwas, das ähnlich schmeckt? Wer hat das schon einmal gegessen? Die Kinder können ihre Eindrücke auch mit Hilfe von Zeichnungen darstellen, falls die Verbalisierung schwer fällt. Nachdem das Geheimnis gelüftet ist, dürfen die Kinder selber Apfelringe zubereiten. • Jedes Kind erhält einen Apfel den es gründlich wäscht. Dann wird das Kerngehäuse mit dem Entkerner entfernt und der Apfel auf dem Schneidbrett in Ringe geschnitten. Diese werden aufgefädelt und wenn möglich in der Nähe eines Heizkörpers aufgehängt. Später können die Apfelringe in Tüten verpackt nach Hause genommen werden, um sie mit der Familie zu geniessen. Vielleicht kann das eine oder andere Kind das Wort <i>Apfel</i> der Gruppe in seiner Muttersprache beibringen? Auf diese Weise können auch andere Früchte bzw. Gemüse getrocknet werden. • Um die Apfelringe zu verpacken, können die Kinder ihr eigenes Geschenkpapier gestalten. Dazu werden Äpfel als Stempel verwendet. Diese werden halbiert und mit verschiedenen Farben bemalt, sodass das Papier bedruckt werden kann. Werden die Äpfel quer durchgeschnitten, wird ein sternförmiges Muster des Kerngehäuses sichtbar. Je nach Können der Kinder dürfen sie das Wort <i>Apfel</i> auf Deutsch und in ihrer Muttersprache auf das Papier (ab)schreiben. Sobald das Papier trocken ist, können die Kinder ihre Apfelringe damit verpacken und nach Hause nehmen. 	<p>-Früchte und Gemüse</p> <p>-1 Tuch pro Kind -Papier -Farbstifte -Apfelringe, gekauft oder nach Rezept hergestellt (S. 57)</p> <p>-1 Apfel pro Kind -Entkerner -Messer -Schneidbrett -Schnur -Schere</p> <p>-Farbe -Pinsel -Äpfel -Messer -A3 Blätter oder Packpapier -Klebeband -Liste <i>Apfel: Übersetzung in einige Sprachen</i> (S. 58)</p>

6.3.2 Weitere Lebensmittel

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Pia hat in einem Umschlag ein Bild versteckt. Geheimnisvoll erklärt sie den Kindern, dass es ein Bild eines Gedecks ist, doch sie will es ihnen nicht zeigen. Stattdessen fragt sie die Kinder, wer zu Hause schon einmal den Tisch gedeckt hat. Wer deckt zu Hause normalerweise den Tisch? Auf dem Tisch liegen Geschirr und Besteck bereit, damit die Kinder gemeinsam versuchen können, diese richtig anzuordnen. Wenn die Kinder fertig sind, zeigt Pia ihnen das Bild, damit ein Vergleich stattfinden kann. Muss etwas umgestellt werden? • Die Kinder dürfen ihr eigenes Tischset gestalten. In die Mitte eines A3 Blatts kleben sie die Vorlage des Gedecks. Darauf zeichnen und kleben sie ihre Lieblingslebensmittel. Dazu können Zeitschriften, Zeitungen und Wortschatzkärtchen verwendet werden. Die Lehrperson schreibt das Gedeck und die Lebensmittel auf Deutsch an. Dann nehmen die Kinder das Bild bis zur nächsten Stunde nach Hause, damit die Eltern die Bilder in der Erstsprache beschriften können. In der folgenden Lektion können die fertigen Bilder laminiert werden. • Auf dem Gruppentisch liegen Bilder der Zutaten und Arbeitsgeräte für das Backen von Brötchen bereit. Jedes Kind darf ein Bild auswählen und die Zutat/das Arbeitsgerät im Zimmer suchen und an den Tisch bringen. Sind alle Gegenstände beisammen, werden diese benannt und besprochen. Was kennen die Kinder bereits von zu Hause? Wie schmecken die Zutaten? Gemeinsam backen die Kinder die Brötchen nach Rezept. Jedes Kind darf seine Brötchen für den Z'Vieri nach Hause nehmen. • Jedes Kind erhält eine Kopie des Rezepts und darf dieses gestalten. Nun können die Kinder auch das Rezept nach Hause nehmen und für Familie und Freunde backen. In die leeren Felder des Rezepts können die Eltern die Begriffe der Erstsprache schreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> -Vorlage <i>Gedeck</i> (S. 51) -Briefumschlag -Teller -Löffel -Messer -Gabel -Glas -1 A3 Blatt pro Kind -Zeitschriften, Zeitungen -pro Kind 1 Kopie der Vorlage <i>Gedeck</i> (S. 51) -Wortschatzkärtchen <i>Früchte und Gemüse</i> (S. 49), <i>Lebensmittel</i> (S. 52) -Farbstifte -Klebstoff -<i>Brötchen-Rezept</i> (S.59-60) -ausgeschnittene Bilder der Zutaten und Arbeitsgeräte -Zutaten und Arbeitsgeräte -<i>Brötchenrezept</i> für jedes Kind (S. 59-60) -Farbstifte

6.4 Walddiere – Nikolaus – Kleider – Advent

6.4.1 Walddiere

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Bevor die Geschichte <i>Die Maus und die Nuss</i> erzählt wird, hängen Tierbilder im ganzen Zimmer verteilt. Diese dürfen die Kinder gemeinsam suchen und an den Gruppentisch bringen. Welche Tiere kennen die Kinder bereits? Haben sie eines davon schon einmal gesehen? Wo? Kennen sie vielleicht den Namen nur in ihrer Erstsprache? Was wissen sie über diese Tiere? Wo leben sie? • In einer Kiste, die von einem Tuch verdeckt wird, befinden sich verschiedene Waldmaterialien. Nacheinander dürfen die Kinder in die Kiste hineingreifen und versuchen, zu erraten, was sich in der Kiste befindet. Wenn ein Kind einen Gegenstand identifiziert, darf es diesen hervorholen. Wie hat das Kind den Gegenstand erkannt? Wie hat es sich angefühlt? Woher kennt es den Gegenstand bereits? Kennt das Kind die Bezeichnung in der Erstsprache? • Die Kinder erhalten den Auftrag, zu Hause (oder auf dem Schulweg und im Wald mit den Eltern) Naturmaterialien zu sammeln. In der folgenden Stunde dürfen die Kinder ihre Sammlung der Gruppe zeigen und erzählen, wo sie die Dinge gefunden haben. Die Lehrperson hält Draht bereit, damit die Naturmaterialien nach der Kreisbesprechung zu langen Waldketten verarbeitet und im Zimmer aufgehängt werden können. • Die Kinder erhalten ein A4 Blatt und dürfen darauf ihr eigenes Waldbild malen. Wenn sie fertig sind, zerschneiden sie es kreuz und quer, damit es wie ein Puzzle wieder zusammengesetzt werden kann. Das Puzzle legen sie in einen Briefumschlag und nehmen es nach Hause, damit die Eltern das Puzzle zusammensetzen können. Wenn die Eltern das Rätsel gelöst haben, sollen sie in ihrer Erstsprache das Wort <i>Wald</i> auf den Briefumschlag schreiben. So können die Kinder in der folgenden Lektion erzählen, ob die Eltern das Rätsel gelöst haben und wie man den Wald in ihrer Erstsprache nennt. Der Umschlag kann schliesslich in die Sprachschatzkiste gelegt werden. 	<p>-Tierbilder (Maus, Reh, Hase, Fuchs, Igel, Vogel, Wildschwein, Eichhörnchen) evtl. Bilder vom Arbeitsblatt <i>Walddiere</i> (S. 69) verwenden</p> <p>-Kiste -Tuch -Waldmaterialien wie Eicheln, Kastanien, Tannenzäpfen, Blätter usw.</p> <p>-Draht -evtl. Waldmaterialien für Kinder, die nichts mitbringen</p> <p>-A4 Blätter -Farbstifte -Scheren -1 Briefumschlag pro Kind</p>

6.4.2 Nikolaus

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson hält unter einem Tuch versteckt einen Nussknacker und knackt damit verschiedene Nüsse. Kennen die Kinder dieses Geräusch? Was könnte es sein? Wann oder wo haben sie so etwas ähnliches schon einmal gehört? Lösen die Kinder das Rätsel, dürfen sie von den geknackten Nüssen naschen. Dann erhalten sie den Auftrag, zu Hause nach einem Nussknacker zu fragen. Als Erklärungshilfe bekommt jedes Kind ein Bild eines Nussknackers mit auf den Weg. Falls zu Hause einer vorhanden ist, soll dieser in die nächste Stunde mitgebracht werden, damit ein Spiel in der Gruppe durchgeführt werden kann. • Die Kinder dürfen ihre mitgebrachten Nussknacker zeigen, besprechen und vergleichen. Welches ist der grösste? Welches der kleinste? Welche Farben haben die Nussknacker? Welches ist der hellste? Kennt das eine oder andere Kind die Bezeichnung dafür in der Erstsprache? Haben sie den Nussknacker auch zu Hause bereits einmal benutzt? • Zwei Gruppen werden gebildet. Beide erhalten die gleiche Anzahl Erdnüsse und Baumnüsse sowie eine Schüssel und Zeitungen als Unterlagen. Auf <i>los</i> fangen die Kinder an, die Nüsse mit ihrem eigenen Nussknacker in die Schüssel zu knacken. Welche Gruppe hat zuerst alle Nüsse geknackt? Alternativ dazu kann das Spiel ausschliesslich mit Erdnüssen durchgeführt werden, sodass diese mit den blossen Händen geöffnet werden können. Schliesslich werden die Nüsse zwischen den Kindern aufgeteilt und in einer Papiertüte aufbewahrt. • Damit die Tüten eine persönliche Note erhalten, dürfen die Kinder darauf einen Nikolaus mit dessen Nikolaussachen malen und je nach Können den Namen in ihrer Erstsprache und auf Deutsch (ab)schreiben. Die Wortschatzkärtchen <i>Nikolaussachen</i> können als Unterstützung dienen. Womöglich erhalten die Kinder von der Lehrperson weitere Nikolaussachen wie Mandarinen und Lebkuchen, welche sie in die Tüte verpacken und nach Hause nehmen dürfen. Später können die Kinder nach den Nikolaustüten gefragt werden. Mit wem haben sie die Inhalte geteilt? Wo haben sie diese gegessen? Was hat ihnen am besten geschmeckt? 	<ul style="list-style-type: none"> -Tuch -Nussknacker -Haselnüsse, Baumnüsse und Erdnüsse -pro Kind ein Bild <i>Nussknacker (S. 61)</i> -Nussknacker der Kinder -zusätzliche Nussknacker für Kinder, die keinen haben -Nussknacker der Kinder -zusätzliche Nussknacker -Erdnüsse und Baumnüsse -2 Schüsseln -Zeitungen oder sonstige Unterlagen -1 Papiertüte pro Kind -1 Papiertüte pro Kind -Farbstifte -Übersetzung <i>Nikolaus (S. 153)</i> -Wortschatzkärtchen <i>Nikolaussachen (S. 71)</i> -evtl. Mandarinen, Lebkuchen usw.

6.4.4 Advent

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Die Lehrperson dekoriert den Gruppentisch weihnachtlich und lässt beim Eintreffen der Kinder Weihnachtsmusik spielen. Kommt den Kindern die Musik bekannt vor? Wo haben sie diese schon gehört? Haben die Kinder in den Geschäften und in der Nachbarschaft Veränderungen bemerkt (Beleuchtung, Musik, Weihnachtsdekorationen usw.)? Die Lehrperson thematisiert mit den Kindern die Adventszeit und Weihnachten. Eventuell bringt sie ein Familienfoto mit, um den Kindern zu erklären, wie sie Weihnachten feiert. Die Kinder dürfen von ihren Festen zu Hause erzählen. Vielleicht bringen sie in die nächste Lektion auch eine Fotografie oder einen typischen Gegenstand mit. • Um ihre Traditionen zu veranschaulichen, malen die Kinder ihr Familienfest auf ein A4 Papier. Alternativ dazu kann auch ein Familien- oder Winterbild gezeichnet werden. • Die Lehrperson bringt einen Adventskalender mit und bespricht mit den Kindern dessen Tradition. Damit alle einen Adventskalender nach Hause nehmen können, basteln die Kinder selber einen. Als Deckblatt dient eine Kopie des Familienbildes. Das Familienbild wird auf eine Kopie der 24 Törchen kopiert. Die Törchen stechen die Kinder mit dicken Nadeln auf einer weichen Unterlage nach, damit diese geöffnet werden können. Das Deckblatt wird auf eine Kopie der Vorlage der 24 Bilder geklebt, welche Bilder des behandelten Wortschatzes enthält. Nun kann mit der ganzen Familie jeden Tag ein neues Törchen geöffnet werden. • Fortlaufend kann mit den Kindern besprochen werden, welche Törchen geöffnet wurden. Wie haben die Eltern das Bild benannt? 	<ul style="list-style-type: none"> -Weihnachtsdekoration wie Zweige, Kerzen, Kugeln usw. -Weihnachtsmusik -Evtl. weihnachtliches Familienfoto -A4 Papier -Neocolor/Farbstifte -Adventskalender -Kopie der 24 Törchen (S. 62) -Kopie der 24 Bilder (S. 63) -Klebstoff -dicke Nadeln -weiche Unterlagen

6.5 Wohnen

6.5.1 Haus/Aussenansicht

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Welche Farbe hat der Boden des Kindergartens/der Schule? Welche Farbe haben das Dach, die Mauer oder die Fensterläden? Gibt es einen Balkon oder eine Treppe? Gemeinsam geht die Gruppe auf eine Entdeckungsreise durch den Kindergarten/die Schule und betrachtet und bespricht die Begriffe. Ebenfalls die Bezeichnungen aus der Erstsprache werden nach Möglichkeit aufgegriffen. Das Ganze kann auch als Suchspiel durchgeführt werden. Wer findet wohl als erstes die Klingel? Wer findet die Farbe der Eingangstür am schnellsten heraus? • Die Kinder sitzen im Stuhlkreis. Die Lehrperson nennt verschiedene Hausbeschreibungen wie: <i>Mein Haus hat ein Dach.</i> <i>Mein Haus ist rot.</i> <i>Mein Haus hat einen Balkon.</i> Wenn die Beschreibung auf ihr Haus zutrifft, stehen die Kinder auf, wenn das Gegenteil der Fall ist, bleiben die Kinder sitzen. • Mit Fingerfarbe, welche die Lehrperson im Voraus nach Rezept zubereitet hat, dürfen die Kinder ihr Haus ans Fenster malen. Um den Wortschatz zu repetieren, gibt die Lehrperson die Reihenfolge vor. Die fertigen Kunstwerke werden zusammen bestaunt und besprochen. Die Lehrperson fragt die Kinder, wie man das Haus in ihrer Erstsprache nennt und schreibt die Wörter über die Häuser. Zur Sicherheit, versucht sie die Übersetzungen im Voraus ausfindig zu machen. • Lied (nach der Melodie <i>Mein Hut, der hat drei Ecken</i>) <i>Mein Haus, das hat 3 Fenster, 3 Fenster hat mein Haus. Und hätt' es nicht 3 Fenster, so wär' es nicht mein Haus.</i> Jedes Kind darf sagen, wie viele Fenster sein Haus hat. Die entsprechende Zahl wird in das Lied eingesetzt und für jedes Kind gesungen. Als Steigerungsform kann das Wort <i>Haus</i> jeweils in der Erstsprache des Kindes gesungen werden. 	<p>-Rezept und Zutaten <i>Fingerfarbe (S. 64)</i> -Liste <i>Haus: Übersetzung in einige Sprachen (S. 65)</i></p>

6.5.2 Haus/Innenansicht

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Gemeinsam gehen die Kinder durch den Raum und kleben die Wortschatzkärtchen <i>Hausteile und Möbel</i> an die entsprechenden Möbel. Nun erhält jedes Kind eine Kopie der Wortschatzkärtchen <i>Hausteile und Möbel</i> mit leeren Beschriftungsfeldern. Die Kärtchen schneiden und malen die Kinder (nach Diktat) aus und nehmen sie nach Hause. Dort können sie die Kärtchen mit ihren Eltern in der Erstsprache besprechen und beschriften und schliesslich an den Möbeln befestigen. • Alternativ dazu können die Kinder die Kärtchen wieder in den Unterricht bringen, sodass die Möbel für die ganze Gruppe ersichtlich in den verschiedenen Sprachen beschriftet werden. • Jedes Kind erhält eine Kopie der Innenansicht des Hauses. Die Lehrperson nennt einen Gegenstand im Haus und die Kinder versuchen ihn zu finden. Nun dürfen die Kinder sagen, welche Farbe das Möbelstück bei ihnen zu Hause hat und dies mit der entsprechenden Farbe ausmalen. Zum Schluss wird das ausgemalte Haus ins Arbeitsheft geklebt. • Pia erzählt den Kindern, dass sie einen Lieblingsplatz in ihrem Nest hat. Am liebsten setzt sie sich auf die blaue Feder, weil die so schön weich ist. Nun will sie von den Kindern wissen, ob sie zu Hause auch eine Lieblingsecke oder ein Lieblingszimmer haben. Zur Unterstützung kann die Innenansicht des Hauses beigezogen werden. Haben die Kinder womöglich auch im Kindergarten/in der Schule einen Lieblingsplatz? 	<ul style="list-style-type: none"> -Wortschatzkärtchen <i>Hausteile und Möbel</i> (S. 85) -pro Kind 1 Kopie der Wortschatzkärtchen <i>Hausteile und Möbel</i> ohne Beschriftung (CD-ROM) -Scheren -Farbstifte -Klebeband -pro Kind 1 Kopie <i>Haus – Innenansicht</i> (S. 84) -Farbstifte -Arbeitshefte -Klebstoff -<i>Haus – Innenansicht</i> (S. 84)

6.6 Familie – Herkunft

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Die Bilder der Familienmitglieder liegen verdeckt auf dem Tisch. Der Reihe nach darf jedes Kind ein Kärtchen aufdecken und jeweils sagen, wie die Person in seiner Familie heisst. <i>Mein Vater heisst David.</i> <i>Meine Schwester heisst Sarah.</i> <i>Ich habe keine Cousins.</i> • Eine Fotokopie des mitgebrachten Familienfotos oder des gezeichneten Familienbilds (Kapitel 6.4.4) wird in die innere Umschlagseite des Arbeitsheftes geklebt. Die Lehrperson schreibt mit jedem Kind die verschiedenen Familienmitglieder auf Deutsch an. Dann nehmen die Kinder das Heft nach Hause und beschriften das Bild mit den Eltern in der Erstsprache. • Auf dem Gruppentisch liegen Ausmalvorlagen von Flaggen der verschiedenen Herkunftsländer der Kinder. Erkennen die Kinder ihre Flagge auch ohne Farbe wieder? Welche Formen finden sie darauf? Als Unterstützung können die Flaggen aus Kapitel 6.1.2 beigezogen werden. Erneut kann auf der Weltkarte besprochen werden, wo sich diese Länder befinden. • Gemeinsam werden die Farben der Fahnen benannt und schliesslich ausgemalt. Auch diese Flaggen können an einer Schnur befestigt im Zimmer aufgehängt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> -Einzeln ausgeschnittene Bilder der Geschichtenrolle <i>Filmstreifen Familienmitglieder</i> (S. 93) -Kopie der Familienfotos/des gezeichneten Familienbilds -Arbeitshefte -Klebstoff -Flaggenvorlagen aus dem Internet, z. B. <i>flaggen-server.de/ausmalen</i> -Kopie der <i>Weltkarte</i> (S. 92) -Farbstifte -Schnur -2 Büroklammern pro Kind

6.7 Natur

6.7.1 Hans im Glück/Bauernhoftiere

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Pia erklärt den Kindern, dass sie Tiere ganz gerne mag. Vor allem die Papageien gefallen ihr. Jetzt will sie von den Kindern wissen, ob sie auch ein Lieblingstier haben. Was gefällt ihnen an diesem Tier besonders? Wo haben sie das Tier schon einmal gesehen? Das Lieblingstier kann auch mit Hilfe des Spiels <i>Montagsmaler</i> gegenseitig erraten werden. • Telefonspiel: Jedes Kind darf sein Lieblingstier oder sonst ein Tier in seiner Erstsprache ins Ohr des nächsten Kindes flüstern. Wie klingt das Wort, nachdem es durch alle Kinderohren gewandert ist? Wie hiess das ursprüngliche Wort? Um welches Tier handelt es sich? • Pia möchte von den Kindern wissen, wer schon einmal auf einem Bauernhof gewesen ist. Falls alle schon einmal einen Bauernhof gesehen haben, erhält jedes Kind 8 Muggelsteine. Auf dem Tisch werden die Wortschatzkärtchen mit den Bauernhoftieren verteilt. Die Lehrperson nennt oder beschreibt ein Tier und die Kinder überlegen, ob sie dieses Tier auf dem Bauernhof gesehen haben. Falls dies zutrifft, legen sie einen Muggelstein auf das entsprechende Wortschatzkärtchen. Welches Tier hat am meisten Muggelsteine erhalten? Auch in der Erstsprache der Kinder kann gemeinsam gezählt werden. • Die Kinder dürfen ihren eigenen kleinen Garten anlegen. Dazu erhält jedes Kind einen Joghurtbecher und etwas Watte. Diese wird in den Becher gelegt und leicht befeuchtet. Auf der Oberfläche werden Kressesamen gleichmässig verteilt. Das fertige Gärtchen nehmen die Kinder nach Hause, damit es mit der Familie beobachtet, gepflegt und schliesslich verspeist werden kann. Gleichzeitig pflegt auch Pia ihr Gärtchen im Gruppenraum, damit der Wachstumsprozess parallel im Unterricht besprochen und verglichen werden kann. 	<p>-8 Muggelsteine pro Kind -Wortschatzkärtchen <i>Bauernhoftiere</i> (S. 105)</p> <p>-1 Joghurtbecher pro Kind -Watte -Kressesamen</p>

6.7.2 Wetter

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Pia erklärt den Kindern anhand der Wetterscheibe, dass in Brasilien die Sonne sehr oft scheint. Im Winter regnet es aber auch viel (Scheibe drehen). Wie ist es in den Herkunftsländern der Kinder? Falls die Kinder noch nie in ihrem Herkunftsland waren oder sich nicht daran erinnern können, kann Pia auch nach dem Lieblingswetter fragen. • Um eigene Erfahrungen mit dem Wetter zu thematisieren und gleichzeitig den Wortschatz <i>Kleidung</i> zu wiederholen, dreht die Lehrperson die Wetterscheibe zu den verschiedenen Symbolen und fragt die Kinder, was sie bei dem Wetter jeweils anziehen. Als Unterstützung können die Wortschatzkärtchen <i>Kleidung</i> beigezogen werden. • Alternativ dazu bringt die Lehrperson verschiedene Kleidungsstücke und Accessoires wie Regentiefel, Mütze, Sonnenbrille, Regenschirm usw. in den Unterricht mit. Auch die Kleidung der Kinder kann verwendet werden. Die Bezeichnungen werden gemeinsam besprochen. Dann darf ein Kind nach dem anderen einen Gegenstand auswählen und dem entsprechenden Symbol der Wetterscheibe zuordnen, welche in die einzelnen Bilder zerschnitten auf dem Tisch liegt. • Bilder von Schneestern, Wolken und Regentropfen sind gut ersichtlich an verschiedenen Orten im Zimmer verteilt. Die Kinder suchen die Bilder vom Platz aus. Wenn ein Kind ein Bild erblickt, sagt es, wo sich das Symbol befindet. <i>Ich sehe eine Wolke unter dem Stuhl.</i> <i>Ich sehe einen Regentropfen auf dem Fussboden.</i> <i>Ich sehe einen Schneestern am Fenster.</i> Das genannte Bild dürfen die Kinder an den Gruppentisch bringen. Schliesslich werden die Symbole gemeinsam gezählt. Auch in den Erstsprachen der Kinder kann gezählt werden. Wovon hat es am meisten? Wovon am wenigsten? Wie lauten die Namen der Symbole in der Erstsprache? 	<p>- <i>Wetterscheibe</i> (S. 106)</p> <p>-<i>Wetterscheibe</i> (S. 106) -Wortschatzkärtchen <i>Kleidung</i> (S. 73)</p> <p>-Kleidung und Accessoires (Stiefel, Mütze, Regenschirm usw.) -einzelne Bilder der <i>Wetterscheibe</i> (S. 106)</p> <p>-ausgeschnittene Rahmensymbole des Arbeitsblatts <i>Schatzsuche</i> (S. 108)</p>

6.8 Verkehr

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Pia erklärt den Kindern, dass sie mit ihren farbigen Flügeln überall hinfliegt und sie deswegen keine Fahrzeuge benutzt. Also fragt sie die Kinder nach deren Funktionen. Jedes Kind darf ein Wortschatzkärtchen auswählen, dieses benennen und erzählen oder pantomimisch vorzeigen, was es darüber weiss (wie/wann/wo wird es benutzt?). <i>Das Schiff fährt auf dem Wasser.</i> <i>Ich stehe mit dem einen Fuss auf dem Kickboard, mit dem anderen trete ich, um vorwärts zu kommen.</i> • Natürlich fliegt Pia auch in den Kindergarten. Nun will sie von jedem Kind wissen, wie es morgens jeweils in den Unterricht kommt. • Gemeinsam verteilen die Kinder die Ortsbilder (Spielplatz, Schule, Tankstelle usw.) im Zimmer und benennen sie. Nun fragt die Lehrperson die Kinder, ob sie schon einmal an den verschiedenen Orten waren. Wer war schon einmal im Zoo? Wer war schon einmal an der Tankstelle? Falls dies zutrifft, dürfen die Kinder mit den Papptellern als Steuerrad zum genannten Ort fahren. Dann darf jedes Kind erzählen, mit welchem Fahrzeug es schon einmal an diesen Ort gelangt ist. Die Kinder, die sitzen bleiben, dürfen gemeinsam den nächsten Ort auswählen. • Die Arbeitshefte mit den eingeklebten Wortschatzkärtchen von <i>Feuerwehr</i>, <i>Polizei</i> und <i>Krankenwagen</i> nehmen die Kinder nach Hause und bitten die Eltern, die Wörter in ihrer Sprache zu nennen und dazuzuschreiben. In der folgenden Stunde darf jedes Kind sein Heft zeigen. An der Wandtafel zeigt auch Pia ihre auf Deutsch geschriebenen Wörter nochmals, welche neben den entsprechenden Wortschatzbildern stehen. Sie spricht die Worte wie eine Lehrperson vor, die Gruppe spricht nach. Eventuell kann mit einem Zeigestab auf jeden Begriff gezeigt werden, während dieser vor- und nachgesprochen wird. Falls sich die Kinder an die Aussprache der Begriffe in ihrer Erstsprache erinnern, dürfen sie den Zeigestab übernehmen und wie Pia die Wörter vorsprechen. Die Gruppe versucht korrekt nachzusprechen. In welchen Sprachen klingen die Wörter ähnlich? 	<p>-Wortschatzkärtchen <i>Fahrzeuge</i> (S. 115)</p> <p>-aus dem Spielplan <i>Verkehr</i> ausgeschnittene Ortsbilder (S. 116) -1 Pappteller pro Kind</p> <p>-Arbeitshefte -Wortschatzkärtchen <i>Feuerwehr, Krankenwagen, Polizei</i> (S. 115) -Zeigestab</p>

6.9 Schule

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<ul style="list-style-type: none"> • Pia ist ganz neugierig und will wissen, ob das eine oder andere Kind ältere Geschwister hat, welche schon zur Schule gehen. Was erzählen sie von der Schule? Haben sie viele Hausaufgaben? Wo gehen sie zur Schule? Wer freut sich darauf, bald selber zur Schule zu gehen? Warum? Die Kinder sollen Raum bekommen, um von ihren eigenen Erfahrungen und Wünschen zu erzählen. • Die Lehrperson bringt Schriftstücke/Bücher in den verschiedenen Sprachen der Kinder mit. Erkennen die Kinder Unterschiede im Schriftbild? Gibt es Sprachen mit denselben Buchstaben? Welches Schriftbild gehört zu welcher Sprache? Vielleicht können die Kinder auch ein eigenes (Bilder-)Buch von zu Hause mitnehmen und dieses vorstellen oder gar erzählen. • Pia bringt eine Tüte mit, in der sich eine Überraschung für die Kinder befindet. Pia erklärt den Kindern, dass sie versuchen müssen zu erraten, was sich in der Tüte befindet. Wenn es gelingt, das Geheimnis zu lüften, erhalten die Kinder ein kleines Geschenk für den Schulanfang. <i>Man braucht es in der Schule.</i> <i>Es ist lang.</i> <i>Es ist dünn.</i> <i>Es ist spitz.</i> <i>Man kann damit schreiben und zeichnen.</i> <i>usw.</i> • Jedes Kind erhält eine Etikette, auf die es seinen Namen schreiben und gestalten darf. Mithilfe der Lehrerin wird diese auf das hintere Ende des Bleistifts geklebt. Dann dürfen die Kinder gleich versuchen, ihre ersten Buchstaben oder Namen mit dem Bleistift zu schreiben. Eventuell kann die Lehrperson auch die Namen der Familienmitglieder aufschreiben, damit die Kinder diese abschreiben und mit dem neuen Stift üben können. 	<p>-Schriftstücke/Bücher in den verschiedenen Sprachen der Kinder</p> <p>-1 Bleistift pro Kind -Tüte</p> <p>-1 Etikette pro Kind -farbige Stifte -evtl. Klebstoff und Glitzer</p>

6.10 Wiederholung: Zauberknäuel

Vorschläge zur Unterrichtsgestaltung	Material und Vorbereitung
<p>1. Unterrichtswiederholung „Im Kindergarten“</p> <p>Nachdem die Namen der Spielsachen wiederholt worden sind, versucht sich die Gruppe gemeinsam daran zu erinnern, welche Lieblingsspielsachen die Kinder in die erste Stunde mitgebracht hatten. Um das Rätsel schliesslich aufzulösen, können die Fotos zur Überprüfung herangezogen werden. Alternativ dazu können Bilder der Lieblingsspielsachen in die Mitte des Tisches gelegt werden und die Gruppe versucht, diese dem entsprechenden Kind zuzuordnen.</p> <p>2. Unterrichtswiederholung „Körper – Sinne – Gefühle“</p> <p>Das Begrüssungsspiel mit verschiedenen Körperteilen wird wiederholt. Jedes Mal, wenn die Musik aufhört zu spielen, darf ein Kind einen Körperteil in seiner Erstsprache nennen, mit dem sich die Gruppe gegenseitig begrüßen soll. Die Gruppe versucht vorerst den richtigen Körperteil zu erraten. Ist das Rätsel gelöst, findet das Begrüssungsritual statt und die Musik fängt erneut an zu spielen. Eventuell kann auch gefragt werden, ob und wie das Spiel zu Hause durchgeführt wurde.</p> <p>3. Unterrichtswiederholung „Essen“</p> <p>In Kapitel 6.3.2 hat jedes Kind sein eigenes Tischset gestaltet. Nun will Pia wissen, wer zu Hause davon Gebrauch macht. Können die Kinder erzählen, was sie alles auf das Set geklebt haben?</p> <p>4. Unterrichtswiederholung „Waldtiere, Nikolaus, Kleider, Advent“</p> <p>Die Umschläge mit den zerschnittenen Waldbildern werden aus den Sprachschatzkisten geholt. Jedes Kind tauscht sein Puzzle mit einem anderen Kind aus und versucht dieses zusammenzusetzen. In Zweiergruppen besprechen die Kinder, was sie gemalt haben oder was ihnen am Bild des anderen besonders gefällt. Mit Hilfe der Beschriftungen der Umschläge kann die Lehrperson den Kindern ein Rätsel stellen. Sie liest das Wort <i>Wald</i> in den verschiedenen Sprachen vor. Die Kinder versuchen herauszufinden, um wessen Erstsprache es sich handelt. Die betreffenden Kinder dürfen die Aussprache der Lehrperson auch korrigieren.</p> <p>5. Unterrichtswiederholung „Wohnen“</p> <p>In Kapitel 6.5.2 haben die Kinder die Innenansicht des Hauses mit den entsprechenden Farben ihres Zuhauses ausgemalt.</p>	<p>-Fotos der Kinder mit Spielzeug (Kapitel 6.1.1)</p> <p>-Musik</p> <p>-Umschläge mit den Waldpuzzles aus Kapitel 6.4.1</p> <p>-1 vergrösserte Kopie <i>Haus – Innenansicht</i> (S. 84)</p>

<p>Jetzt soll ein Gemeinschaftsbild entstehen, in dem die verschiedenen Zuhause der Kinder kombiniert werden. Die Lehrperson nennt ein Möbelstück und jedes Kind nennt die Farbe auf seinem Bild dazu. So diktieren die Kinder der Lehrperson die Farben der Möbelstücke nach und nach, während diese das Gemeinschaftsbild entsprechend ausmalt.</p> <p><i>Das Sofa.</i> <i>Mein Sofa ist blau.</i> <i>Mein Sofa ist braun.</i> (Die Lehrperson malt das Sofa in den verschiedenen Farben an.) Die Aufgabe der Lehrperson kann auch von den Kindern übernommen werden.</p> <p>6. Unterrichtswiederholung „Familie“</p> <p>Jedes Kind darf der Gruppe ein Rätsel stellen, indem es die Flagge seines Herkunftslandes nach Farbe und Form beschreibt. Die Gruppe versucht die aufgehängten Flaggen aus Kapitel 6.1.2 bzw. 6.6 den entsprechenden Kindern zuzuordnen. Auf der Weltkarte können die Kinder erneut versuchen, ihr Herkunftsland zu lokalisieren.</p> <p>7. Unterrichtswiederholung „Natur“</p> <p>Das Telefonspiel kann mit den Lieblingstieren der Kinder wiederholt werden. Das Spiel kann auf Deutsch sowie in den Erstsprachen der Kinder durchgeführt werden.</p> <p>8. Unterrichtswiederholung „Verkehr“</p> <p>Die Wortschatzkärtchen <i>Fahrzeuge</i> liegen verdeckt auf dem Tisch. Der Reihe nach darf jedes Kind ein Fahrzeug ziehen und dieses mit Bewegungen und Geräuschen vorzeigen, ohne das Wort auf Deutsch zu nennen. Der Begriff darf jedoch, falls bekannt, in der Erstsprache genannt werden. Die Gruppe versucht den deutschen Namen dafür herauszufinden.</p> <p>9. Unterrichtswiederholung „Schule“</p> <p>Zum Abschluss dürfen die Kinder in ihren Arbeitsheften Unterschriften sammeln. Mit den neuen Bleistiften schreiben sie sich gegenseitig ihre Namen in die Hefte oder malen ein Bild. Dies soll als Erinnerung an die Gruppe und die gemeinsame Zeit dienen.</p>	<p>-Arbeitsheft jedes Kindes mit der ausgemalten Innenansicht des Hauses -Farbstifte</p> <p>-aufgehängte Flaggen aus Kapitel 6.1.2 und 6.6 -Kopie der <i>Weltkarte</i> (S. 92)</p> <p>-Wortschatzkärtchen <i>Fahrzeuge</i> (S. 115)</p> <p>-Arbeitshefte -Bleistifte</p>
--	---

Guete Morge, good morning

überliefert

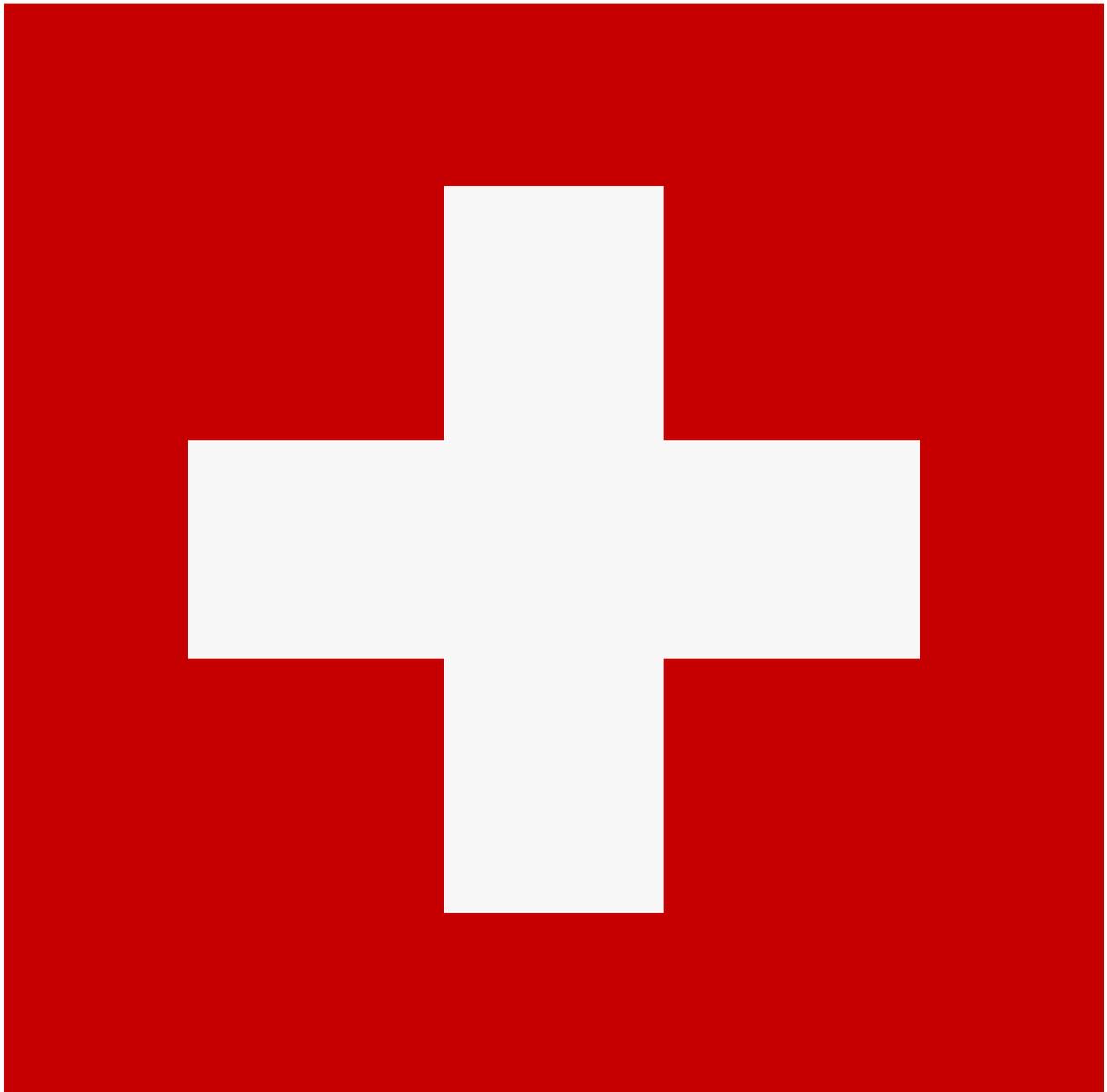
Guete Morge, guete Morge,
Good morning, good morning,
Buenos días, buenos días,
Buon giorno, bon jour!

The image shows a musical score for the song 'Guete Morge, good morning'. It consists of two staves of music in 3/4 time, with a key signature of one sharp (F#). The first staff contains the first line of lyrics: 'Gu-ten Mor-gen, gu-ten Mor-gen! Good morn-ing, good morn-ing! Bue-nos'. The second staff contains the second line of lyrics: 'di - as, bue-nos di - as! Ka - li - me - ra, ka - li - me - ra!'. Above the notes, there are chord symbols: 1. D7, G, D, G, 2. D7, G, D, G, 3. D7, G, D, G, 4. D7, G, D, G. The lyrics are written below the notes, with hyphens indicating syllable placement.

Brasilianische Nationalflagge



Schweizer Nationalflagge



Seife-Rezept

Zutaten:

250g Seifenflocken

3 TL Mandelöl

1 TL Duftöl

1 TL Lebensmittelfarbe

6 EL heisses Wasser

Zubereitung:

1. Wasser und Farbe in einer Metall- oder Glasschüssel vermischen.
2. Alle Zutaten zusammenkneten.
3. Figuren formen.
4. Masse trocknen lassen.

Toilette: Übersetzung in einige Sprachen

(Deutsche Aussprache in Klammern, wo nichts angegeben ist, werden die Wörter lautgetreu ausgesprochen)

Albanisch	nevojto
Serbisch/Kroatisch	toalet
Türkisch	tuvalet (tualet)
Spanisch	el baño (el banio)
Portugiesisch	o banheiro (o banieru)
Italienisch	il bagno (il banio)
Französisch	les toilettes (le toalet)

TOILETTE

NEVOJTORE

TOALET

TUVALET

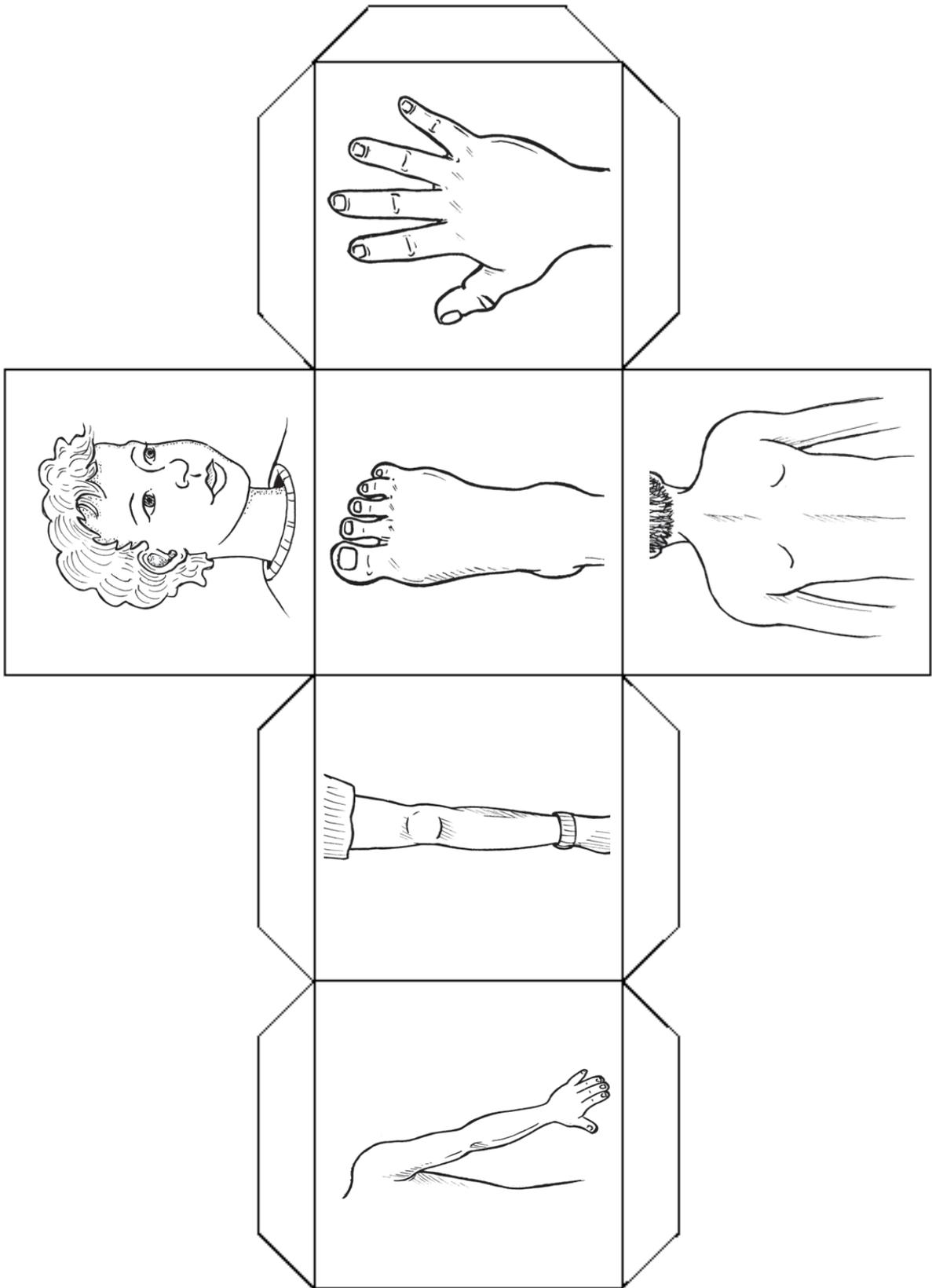
BAÑO

BANHUIRO

BAGNO

TOILETTES

Würfelvorlage Körper



Apfelringe-Rezept

Zutaten:

Äpfel

Wasser

Zitronensaft

Salz

Zubereitung:

1. Äpfel waschen.
2. Wasser in eine Schüssel geben, mit Zitronensaft und einer Prise Salz versetzen.
3. Kerngehäuse der Äpfel mit einem Entkerner ausstechen.
4. Äpfel nach Bedarf schälen.
5. Äpfel in dünne Scheiben schneiden.
6. Die Ringe für 10 Minuten in das vorbereitete Wasserbad legen, damit die Apfelstücke sich nicht braun verfärben.
7. Apfelringe gut abtropfen lassen.
8. Ein Blech mit Backtrennpapier auslegen und die Apfelringe darauf auslegen.
9. Das Blech in den kalten Backofen schieben und bei 50° C – 60° C für 4 bis 5 Stunden trocknen lassen. Der Backofen sollte leicht geöffnet bleiben, dazu eignet sich beispielsweise ein Holzlöffel.
10. Wenn die Apfelringe keine Feuchtigkeit mehr enthalten, diese aus dem Backofen nehmen und abkühlen lassen.

Apfel: Übersetzung in einige Sprachen

(Deutsche Aussprache in Klammern, wo nichts angegeben ist, werden die Wörter lautgetreu ausgesprochen)

Albanisch	mollë (mol)
Serbisch/Kroatisch	jabuka
Türkisch	elma
Spanisch	la manzana (la mansana)
Portugiesisch	a maçã (a masa)
Italienisch	la mela
Französisch	la pomme (la pom)

Brötchen-Rezept

Arbeitsgeräte:



Joghurtbecher



Schüssel



Teelöffel

--	--	--



Backblech



Backtrennpapier



Küchentuch

--	--	--

Zutaten:



4 Becher **Mehl**



½ Päckchen **Trockenhefe**



2 Teelöffel **Salz**

--	--	--



1 ½ Becher **Wasser**



1 Becher **Rosinen**



1 Becher **Sonnenblumenkerne**

--	--	--

Vorgehen:

1. 4 Becher Mehl, ½ Päckchen Trockenhefe und 2 Teelöffel Salz in die Schüssel geben.



2. 1 ½ Becher Wasser in die Schüssel leeren.



3. Nach Belieben Rosinen, Nüsse und Kerne in die Schüssel geben.



4. Alle Zutaten zu einem Teig kneten.



5. Die Schüssel mit einem Küchentuch zudecken und den Teig 1 Stunde aufgehen lassen.



6. Brötchen formen. Das Backblech mit Backtrennpapier auslegen und Brötchen darauf legen.



7. Backofen 15 Minuten auf 200 Grad Ober- und Unterhitze vorheizen.
8. Brötchen in die Mitte des Backofens schieben und 15-20 Minuten backen.

Nussknacker



20

3

1

15

21

12

9

2

4

23

13

7

6

18

22

16

14

24

17

5

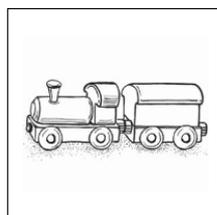
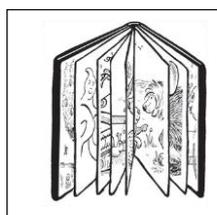
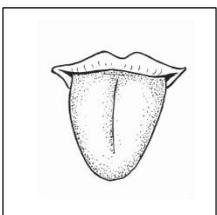
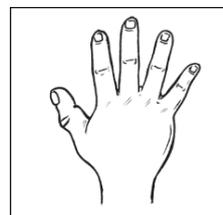
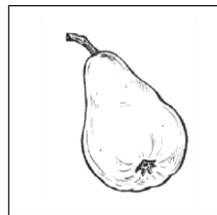
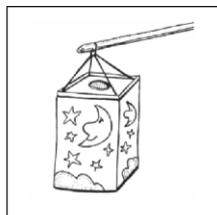
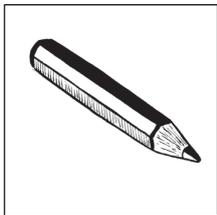
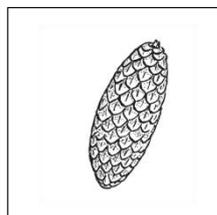
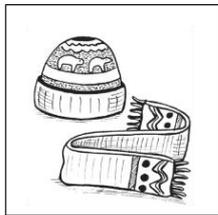
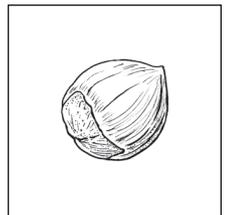
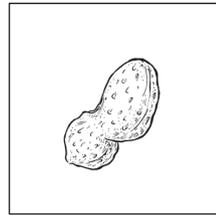
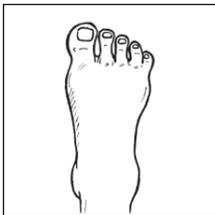
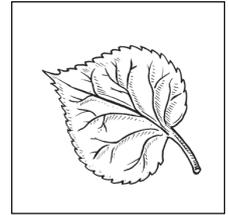
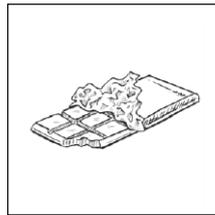
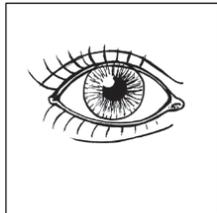
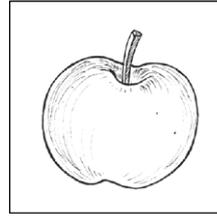
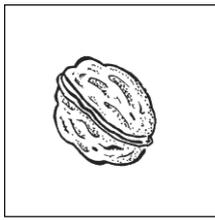
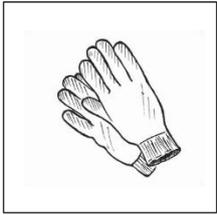
11

8

19

10

Förderung der Begriffsentwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund



Fingerfarbe

2 gehäufte TL Maizena

2 dl Wasser

1 TL Lebensmittelfarbe

¼ TL Weinsteinpulver

Alle Zutaten in einem Topf vermischen und unter ständigem Rühren erhitzen, bis die Masse zu einem dicklichen, durchsichtig wirkenden Brei wird.

Haus: Übersetzung in einige Sprachen

(Deutsche Aussprache in Klammern, wo nichts angegeben ist, werden die Wörter lautgetreu ausgesprochen)

Albanisch	shtëpi (schtepi)
Serbisch/Kroatisch	dom
Türkisch	ev (ew)
Spanisch	la casa
Portugiesisch	a casa
Italienisch	la casa
Französisch	la maison (la mäso)

Literatur

- Bai, G., Neugebauer, C., Nodari, C. & Peter, S. (2010). *Hoppla. Deutsch für mehrsprachige Kindergruppen*. Internet: <http://hoppla.ch/page/content/index.asp?MenuID=1901&ID=3119&Menu=12&Item=7.2> [20.9.2012]
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten im Schweizer Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten* (S. 313-337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R., Jäpel, F. & Beck, M. (2011). *Statistische und institutionelle Diskriminierung von Migranten im Schweizer Schulsystem. Oder: Werden Migranten oder bestimmte Migrantengruppen in der Schule benachteiligt?* Internet: <http://edudoc.ch/record/96257/> [1.5.2012]
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. Bildungsplanung. (2011). *Nach sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I*. Internet: http://edudoc.ch/record/95635/files/Lernstandserhebung_6KlasseZH_Broschuere.pdf [25.6.2012]
- Bildungsdirektion Kanton Zürich. Volksschulamt. (2012). *Verzeichnis der obligatorischen und zugelassenen Lehrmittel im Kanton Zürich*. Internet: http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/faecher_lehrplaene_lehrmittel0/lehrmittel.html#subtitle-content-internet-bildungsdirektion-vsa-de-schulbetrieb_und_unterricht-faecher_lehrplaene_lehrmittel0-lehrmittel-jcr-content-contentPar-downloadlist_0 [19.9.2012]
- Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel. (2012). *Werkstatt Deutsch als Zweitsprache*. Internet: <http://www.schroedel.de/reihe/Werkstatt-Deutsch-als-Zweitsprache/WEDEDAZ04> [20.9.2012]
- Bundesamt für Statistik BFS (Hrsg.). (2010). *Migration und Integration – Indikatoren. Bevölkerung mit Migrationshintergrund*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/01/07/blank/key/04.html> [8.7.2012]
- Bundesamt für Statistik BFS (Hrsg.). (2011). *Schülerinnen, Schüler und Studierende 2009/10. Elèves et étudiants 2009/10*. Internet: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/news/publikationen.html?publicationID=4365> [8.7.2012]
- Frigerio Sayilir, C. (2007). *Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik*. Münster: Waxmann Verlag.
- Früh, W. (2007). *Inhaltsanalyse. Theorie und Praxis*. (6. überarbeitete Auflage). Konstanz: UVK.
- Füssenich, I. (1987). Zur Diagnose und Therapie semantischer Fähigkeiten sprachentwicklungsgestörter Kinder. In Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Landesgruppe Rheinland (Hrsg.), *Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen* (S. 113-124). Hamburg: Wartenberg.
- Hack, M., Huber, R., Hunziker, C. & Margna, B. (2011). *Die Sprachschatzkiste. Praxisbuch Deutsch als Fremdsprache in Kindergarten und Vorschule*. (3. Auflage). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.

- Hellrung, U. (1998). Diagnose und Therapie lexikalischer Störungen bei Kindern. *FORUM Logopädie*, 5, 5-11.
- Hug, T. & Poschenik, G. (2010). *Empirisch Forschen. Über die Planung und Umsetzung von Forschung im Studium. Studieren, aber richtig*. Stuttgart: UTB.
- IIK – Institut für Interkulturelle Kommunikation. (2010). *Multidingsda. Lernsoftware für den Aufbau und die Festigung des Grundwortschatzes*. Internet: <http://www.iik.ch/wordpress/downloads/multidingsda.pdf> [20.9.2012]
- Jampert, K. (1999). Schlüsselsituation Sprache – Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung und ihr Beitrag zum Verständnis des Sprachentwicklungsprozesses bei mehrsprachigen Kindern. In Deutsches Jugendinstitut DJI (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im multikulturellen Kinderleben. Eine Tagungsdokumentation* (S. 37-53). Internet: http://www.dji.de/bibs/DJI_Multikulti_Heft2.pdf [9.6.2012]
- Jampert, K. (2001). Sprachförderung entsteht über Beziehung und Aktivität. In Deutsches Jugendinstitut e.V. (Hrsg.), *Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. Forschungsansätze – Konzepte – Erfahrungen. Eine Tagungsdokumentation* (S. 18-27). Internet: http://www.dji.de/bibs/DJI_SprachfoerderTagg.pdf [9.6.2012]
- Jampert, K. (2002). *Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Kauschke, C. (2000). *Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kolonko, B. (2011). *Spracherwerb im Kindergarten. Grundlagen für die sprachpädagogische Arbeit von ErzieherInnen* (3. überarbeitete und ergänzte Auflage). Freiburg im Breisgau: Centaurus Verlag.
- Kracht, A. (2001). Mehrsprachigkeit und Sprachentwicklung. *LOGOS Interdisziplinär*, 4, 252-263.
- Kronig, W. (2010). Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6, 126-141.
- Lauth, G. W. (2010). Wann ist/wird Lernen eigentlich „gestört“? Erkenntnisse aus der klinischen und kognitiven Psychologie. *Pädagogik*, 3, 42-46.
- Mathieu, S. (2010). Wörter lernen, Bedeutungen entdecken. *LOGOS Interdisziplinär*, 18, 128-136.
- Nodari, C. & De Rosa, R. (2003). *Mehrsprachige Kinder. Ein Ratgeber für Eltern und andere Bezugspersonen*. Bern: Haupt Verlag.
- Rothweiler, M. & Ruberg, T. (2011). *Der Erwerb des Deutschen bei Kindern mit nichtdeutscher Erstsprache. Sprachliche und aussersprachliche Einflussfaktoren*. Internet: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Expertise_12__RothweilerRuberg_Internet.pdf [25.5.2012]
- Schulverlag plus. (2012). *Sprachförderung für 3- bis 7-Jährige. Ausgearbeitete Stunden und Materialien für ein ganzes Jahr*. Internet: <http://www.schulverlag.ch/platform/apps/shop/detail.asp?MenuID=1176&Menu=1&ID=1289&Item=4.2.1&artId=11068> [20.9.2012]

Siegmüller, J. (2003). Entwicklung, Störungen und Diagnostik semantischer Prozesse – Begriffsklassifikation. *Sprache, Stimme, Gehör*, 27, 101-109.

Szagan, G. (2010). *Sprachentwicklung beim Kind* (3. aktualisierte Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Verein Humanrights.ch / MERS. (2011). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948*.

Internet: <http://www.humanrights.ch/de/Instrumente/AEMR/Text/index.html> [6.11.2012]

Verein Zürcher Lehrpersonen Deutsch als Zweitsprache. (2010). *Lehrmittel- und Literaturangaben Deutsch als Zweitsprache*. Internet: <http://www.vzl-daz.ch/html/lehrmittelliste.html> [19.9.2012]

Abbildungen

Abb. 1: *Ergebnisse zu Kriterium 1: Erfahrungs- und Handlungsorientierung*

Bergstrom, T., 2012

Abb. 2: *Ergebnisse zu Kriterium 2: Interesseorientierung und Alltagsrelevanz*

Bergstrom, T., 2012

Abb. 3: *Ergebnisse zu Kriterium 3: Themenorientierung*

Bergstrom, T., 2012

Abb. 4: *Ergebnisse zu Kriterium 4: Multimodalität*

Bergstrom, T., 2012

Abb. 5: *Ergebnisse zu Kriterium 5: Anregung zur Metakommunikation*

Bergstrom, T., 2012

Abb. 6: *Ergebnisse zu Kriterium 6: Einbezug des kulturellen Hintergrunds*

Bergstrom, T., 2012

Abb. 7: *Zusammenfassung der Ergebnisse: Kriterien zur Förderung der Begriffsentwicklung*

Bergstrom, T., 2012

Quellenverzeichnis der Unterrichtsmaterialien

Seite	Unterrichtsmaterial	Quelle
48	Guete Morge, good morning	
	Text	überliefert
	Melodie	http://www.swr.de/swr2/programm/sendungen/spielraum/kinderlieder/guten-morgen-good-morning/-/id=8591590/nid=8591590/did=10081776/1xnhb6f/index.html [28.11.2012]
49	Brasilianische Nationalflagge	http://www.fremdenverkehrsbuero.info/flaggen/brasilien-flagge.html [30.10.2012]
50	Schweizer Nationalflagge	http://www.flaggen-server.de/europa1/schweiz.php [30.10.2012]
51	Seife-Rezept	Dietzi, I. (1998) <i>Werken und Spielen aus der Krims-Krams-Kiste</i> . (2. Auflage). Zürich: JoJo-Verlag.
53-56	Toilettenschilder	Bergstrom, T., 2012
57	Würfelvorlage Körper	Bergstrom, T., 2012
	Bilder	Hack, M., Huber, R., Hunziker, C. & Margna, B. (2008). <i>Die Sprachschatzkiste. Praxisbuch Deutsch als Fremdsprache in Kindergarten und Vorschule</i> . (3. Auflage). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
58	Apfelringe-Rezept	Bergstrom, T., 2012 modifiziert nach http://www.helpster.de/getrocknete-epfelringe-selber-machen_66598 [15.11.2012]
60-61	Brötchen-Rezept	
	Rezept	Bergstrom, T., 2012 modifiziert nach Rieder, S. (1988). <i>Müslis Kochbuch für Kinder. Für grosse und kleine Köche</i> . Zürich: Ringier AG
	Bilder	Bergstrom, T., 2012
62	Nussknacker	Bergstrom, T., 2012
63	24 Törchen	Bergstrom, T., 2012
64	24 Bilder	Bergstrom, T., 2012
	Bilder	Hack, M., Huber, R., Hunziker, C. & Margna, B. (2008). <i>Die Sprachschatzkiste. Praxisbuch Deutsch als Fremdsprache in Kindergarten und Vorschule</i> . (3. Auflage). Schaffhausen: SCHUBI Lernmedien.
65	Fingerfarbe	Dietzi, I. (1998) <i>Werken und Spielen aus der Krims-Krams-Kiste</i> . (2. Auflage). Zürich: JoJo-Verlag.

Anhang

Kriterien für die Förderung der Begriffsentwicklung unter Migrationsbedingungen

Anhand der Beschreibungen des Begriffserwerbs unter Migrationsbedingungen lassen sich Kriterien für eine wirksame Förderung ableiten. Diese sollen einen Orientierungsrahmen für Förderungskonzepte bieten.

1. Erfahrungs- und Handlungsorientierung

- 1.1 Die Kinder machen praktische, materielle Erfahrungen mit den Begriffen und erwerben diese über eigenständiges Handeln.
- 1.2 Begriffe werden in der sozialen Interaktion behandelt.
- 1.3 Die aktive Mitgestaltung der Kinder wird ermöglicht und erlaubt das Erleben von Selbstwirksamkeit.

2. Interesseorientierung und Alltagsrelevanz

- 2.1 Die Förderung orientiert sich an den Interessen der Kinder, sodass sie zum selbständigen Lernen angeregt werden. Realitätsnähe und Sinnhaftigkeit der Begriffe sind gewährleistet.
- 2.2 Typische semantische Felder wie Personen, Tiere, Spielzeug, Kleidung, Körper, Lebensmittel, Haushaltsgegenstände oder Fahrzeuge werden behandelt.
- 2.3 Typische Handlungen und Orte werden thematisiert.
- 2.4 Eigenschaften wie Farbe und Form werden aufgegriffen.
- 2.5 Die Begriffe tragen zur Verbesserung der Verständigung im sozialen Kontext bei.
- 2.6 Mittels spielerischer Umsetzung in Form von Rollenspielen und interaktiven Parts werden Begriffe vertieft.

3. Themenorientierung

- 3.1 Verschiedene Inhalte werden in einem übergeordnet thematischen Rahmen erlernt. Das Einordnen neuer Informationen und Erfahrungen in das bereits vorhandene Wissen bzw. das Begriffsnetz wird erleichtert, sodass die Ausdifferenzierung semantischer Felder begünstigt wird.
- 3.2 Die Begriffe werden wiederholt und in verschiedenen Kontexten behandelt.
- 3.3 Durch die themenorientierte Arbeit über einen längeren Zeitraum wird die elaborierte Kodierung von Begriffen unterstützt.
- 3.4 Die Kontinuität sowie Rituale und klare Strukturen vermitteln Sicherheit.

4. Multimodalität

- 4.1 Die Informationen können über verschiedene Sinneskanäle aufgenommen werden. Die Speicherung der Begriffe wird durch das multimodale Erleben (hören, sehen, fühlen, riechen, schmecken) favorisiert.
- 4.2 Die Inhalte und das Material sind vielseitig gestaltet, sodass verschiedene Lernstrategien angewendet werden können.
- 4.3 Lieder und Reime, Bewegungsverknüpfungen oder bildliche Darstellungen kommen zum Einsatz.

5. Anregung zur Metakommunikation

- 5.1 Das Gespräch bzw. die Metakommunikation über die Begriffe ist Bestandteil der Förderung, sodass diese gefestigt werden.
- 5.2 Das Sortieren, Analysieren, Umschreiben, Kategorisieren oder das Besprechen der Funktionen von Begriffen ermöglichen die Ausdifferenzierung der Begriffsnetze.

6. Einbezug des kulturellen Hintergrunds

- 6.1 Die Erstsprache wird wertgeschätzt und fließt in die Förderung mit ein. Beispielsweise werden Schlüsselbegriffe übersetzt und damit verbundene Erfahrungen in der Erstsprache besprochen.
- 6.2 Damit bereits vorhandene Begriffsstrukturen fruchten können, werden die beiden Erlebniswelten verknüpft. Gespräche ermöglichen den Austausch von Erlebnissen. Auch Traditionen und Bräuche anderer Kulturen werden thematisiert.

Inhaltsanalyse der Sprachschatzkiste Kapitel 6.1.1 bis 6.10: Auswertungstabellen

Tabelle 1: Ergebnisse zu Kriterium 1: Erfahrungs- und Handlungsorientierung
Bergstrom, T., 2012

	Praktische Erfahrungen	Soziale Interaktion	Selbstwirksamkeit
Kapitel 6.1.1	1	1	0
Kapitel 6.1.2	1	0	1
Kapitel 6.1.3	0	1	0
Kapitel 6.2.1	1	1	0
Kapitel 6.2.2	0	1	0
Kapitel 6.3.1	1	1	0
Kapitel 6.3.2	1	1	0
Kapitel 6.4.1	0	1	0
Kapitel 6.4.2	1	1	0
Kapitel 6.4.3	1	1	0
Kapitel 6.4.4	1	1	1
Kapitel 6.5.1	1	1	1
Kapitel 6.5.2	0	1	1
Kapitel 6.6	1	1	1
Kapitel 6.7.1	0	1	0
Kapitel 6.7.2	0	1	1
Kapitel 6.8	0	1	1
Kapitel 6.9	1	1	1
Kapitel 6.10	1	1	1
Frequenz bei Maximalwert 19	12	18	9

Tabelle 2: Ergebnisse zu Kriterium 2: Interesseorientierung und Alltagsrelevanz

Bergstrom, T., 2012

	Realitätsnähe	Typische semantische Felder	Handlungen und Orte	Farbe und Form	Verbesserung der Verständigung	Spielerische Umsetzung
Kapitel 6.1.1	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.1.2	1	0	1	1	1	1
Kapitel 6.1.3	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.2.1	1	1	0	1	1	1
Kapitel 6.2.2	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.3.1	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.3.2	1	1	1	0	1	1
Kapitel 6.4.1	1	1	1	0	1	1
Kapitel 6.4.2	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.4.3	1	1	1	0	1	1
Kapitel 6.4.4	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.5.1	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.5.2	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.6	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.7.1	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.7.2	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.8	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.9	1	1	1	1	1	1
Kapitel 6.10	1	1	1	1	1	1
Frequenz bei Maximalwert 19	19	18	18	16	19	19

Tabelle 3: Ergebnisse zu Kriterium 3: Themenorientierung

Bergstrom, T., 2012

	Übergeordneter thematischer Rahmen	Wiederholungen	Zeitspanne	Kontinuität und Rituale
Kapitel 6.1.1	1	1	1	1
Kapitel 6.1.2	1	1	0	1
Kapitel 6.1.3	1	1	1	1
Kapitel 6.2.1	1	1	1	1
Kapitel 6.2.2	0	1	0	1
Kapitel 6.3.1	1	1	1	1
Kapitel 6.3.2	1	1	0	1
Kapitel 6.4.1	1	1	1	1
Kapitel 6.4.2	1	1	1	1
Kapitel 6.4.3	1	1	0	1
Kapitel 6.4.4	1	1	1	1
Kapitel 6.5.1	1	1	0	1
Kapitel 6.5.2	1	1	1	1
Kapitel 6.6	1	1	1	1
Kapitel 6.7.1	1	1	1	1
Kapitel 6.7.2	1	1	0	1
Kapitel 6.8	1	1	1	1
Kapitel 6.9	1	1	1	1
Kapitel 6.10	1	1	1	1
Frequenz bei Maximalwert 19	18	19	13	19

Tabelle 4: Ergebnisse zu Kriterium 4: Multimodalität
Bergstrom, T., 2012

	Sinneskanäle	Lernstrategien	Musik, Bewegung und Visualisierung
Kapitel 6.1.1	1	1	1
Kapitel 6.1.2	1	1	1
Kapitel 6.1.3	1	1	1
Kapitel 6.2.1	1	1	1
Kapitel 6.2.2	1	1	1
Kapitel 6.3.1	1	1	1
Kapitel 6.3.2	1	1	1
Kapitel 6.4.1	1	1	1
Kapitel 6.4.2	1	1	1
Kapitel 6.4.3	1	1	1
Kapitel 6.4.4	1	1	1
Kapitel 6.5.1	1	1	1
Kapitel 6.5.2	1	1	1
Kapitel 6.6	1	1	1
Kapitel 6.7.1	1	1	1
Kapitel 6.7.2	1	1	1
Kapitel 6.8	1	1	1
Kapitel 6.9	1	1	1
Kapitel 6.10	1	1	1
Frequenz bei Maximalwert 19	19	19	19

Tabelle 5: Ergebnisse zu Kriterium 5: Anregung zur Metakommunikation
Bergstrom, T., 2012

	Metakommunikation	Kategorisierung und Umschreibung
Kapitel 6.1.1	0	0
Kapitel 6.1.2	0	0
Kapitel 6.1.3	0	0
Kapitel 6.2.1	1	1
Kapitel 6.2.2	0	1
Kapitel 6.3.1	0	1
Kapitel 6.3.2	1	1
Kapitel 6.4.1	0	0
Kapitel 6.4.2	1	1
Kapitel 6.4.3	0	1
Kapitel 6.4.4	0	1
Kapitel 6.5.1	0	0
Kapitel 6.5.2	1	1
Kapitel 6.6	1	0
Kapitel 6.7.1	0	1
Kapitel 6.7.2	0	0
Kapitel 6.8	0	0
Kapitel 6.9	1	1
Kapitel 6.10	0	1
Frequenz bei Maximalwert 19	6	11

Tabelle 6: Ergebnisse zu Kriterium 6: Einbezug des kulturellen Hintergrunds
Bergstrom, T., 2012

	Einbezug der Erstsprache	Verknüpfung der Erlebniswelten
Kapitel 6.1.1	1	0
Kapitel 6.1.2	1	0
Kapitel 6.1.3	0	0
Kapitel 6.2.1	0	0
Kapitel 6.2.2	0	1
Kapitel 6.3.1	0	0
Kapitel 6.3.2	0	1
Kapitel 6.4.1	0	0
Kapitel 6.4.2	1	1
Kapitel 6.4.3	0	1
Kapitel 6.4.4	0	0
Kapitel 6.5.1	1	0
Kapitel 6.5.2	0	0
Kapitel 6.6	1	1
Kapitel 6.7.1	0	0
Kapitel 6.7.2	0	0
Kapitel 6.8	0	0
Kapitel 6.9	1	1
Kapitel 6.10	0	0
Frequenz bei Maximalwert 19	6	6

Tabelle 7: Zusammenfassung der Ergebnisse: Kriterien zur Förderung der Begriffsentwicklung
Bergstrom, T., 2012

	Erfahrungs- und Handlungsorientierung	Interesseorientierung und Alltagsrelevanz	Themenorientierung	Multimodalität	Anregung zur Metakommunikation	Einbezug des kulturellen Hintergrunds
Frequenz bei Maximalwert 19	13	18.167	17.25	19	8.5	6

Lebenslauf

Name Tamara Bergstrom
Wohnort Meilen, ZH
Ausbildung Logopädie 2010-2013