

Sauerborn, Hanna

Scaffolding im Anfangsunterricht im Fach Deutsch. Den Schriftspracherwerb begleiten

Lehren & Lernen 51 (2025) 1, S. 4-9



Quellenangabe/ Reference:

Sauerborn, Hanna: Scaffolding im Anfangsunterricht im Fach Deutsch. Den Schriftspracherwerb begleiten - In: *Lehren & Lernen 51 (2025) 1*, S. 4-9 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-344064 - DOI: 10.25656/01:34406

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-344064>

<https://doi.org/10.25656/01:34406>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://neckar-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Dieser Beitrag ist in der Ausgabe 1-2025 erschienen.





Hinweise zur Redaktion
und zu unserer
Zeitschrift finden
Sie auch unter
www.lehrenundlernen.eu

Impressum

Herausgeber

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

Redaktionsleitung

Dr. Johannes Zylka (V.i.S.d.P.)

Redaktion

OStD Johannes Baumann, Wilhelmsdorf

Prof. Rolf Dürr, Reutlingen

Prof. Dr. Eva-Kristina Franz, Brühl

Dr. Joachim Friedrichsdorf, Grünstadt

Prof. Dr. Axinja Hachfeld, Passau

Carmen Huber, Salem

Dr. Barbara Krebs, St. Gallen

Florian Marquart, Pfullendorf

Prof. Dr. Kathrin Müller, Zürich

Robert Poljak, Jestetten

Prof. Dr. Volker Reinhardt, Freiburg

Prof. Dr. Anabelle Thurn, Freiburg

Dr. Helmut Wehr, Malsch

Silke Weiß, Lorsch

Dr. Johannes Zylka, Weingarten

Zuständig für das Thema dieses Heftes:

Dr. Johannes Zylka, Dr. Barbara Krebs

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Annahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manu-

skripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht.

Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird

keine Haftung übernommen.

Verlag

Neckar-Verlag GmbH

Klosterring 1, D-78050 Villingen-Schwenningen

Tel: +49 (0)7721/8987-0, Fax: +49 (0)7721/8987-50

info@neckar-verlag.de; www.neckar-verlag.de

Die Datenschutzbestimmungen der Neckar-Verlag GmbH

können Sie unter www.neckar-verlag.de einsehen.

Anfragen gemäß EU-Verordnung über die allgemeine

Produktsicherheit (EU) 2023/988 (General Product

Safety Regulation – GPSR) richten Sie bitte an:

produktsicherheit@neckar-verlag.de

Marketing/Anzeigenleitung:

Rita Riedmüller, Tel: +49 (0)7721/8987-44

E-Mail: werbung@neckar-verlag.de

Anzeigenverkauf:

Alexandra Beha, Tel: +49 (0)7721/8987-42

E-Mail: anzeigen@neckar-verlag.de

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 8 vom 1.1.2024

Bestellungen: beim Verlag

E-Mail: bestellungen@neckar-verlag.de

Lehren & Lernen erscheint 6 x im Jahr

(Febr., April, Mai, Juni, Okt., Nov.) und ist

in gedruckter sowie in digitaler Form erhältlich.

Einzelheft *print oder digital*: 9,50 €,

Jahresabonnement *print oder digital*: 50,- €

Jahresabonnement *print & digital*: 53,60 €

Mehrplatzlizenzen *online (+ print)*: 100,- €

Printausgaben jeweils zzgl. Versandkosten

Kündigungen nur schriftlich, spätestens 8 Wochen

vor Ende des aktuellen Bezugszeitraumes (nach

Ablauf der Mindestvertragslaufzeit).

Für Verbraucher/innen gilt: Nach Ablauf der

Mindestvertragslaufzeit verlängert sich das

Abonnement bis auf Widerruf und kann mit Frist

von 4 Wochen jederzeit gekündigt werden.

© 2025 Neckar-Verlag GmbH

Druck

jetoprint GmbH, 97080 Würzburg

INHALT

Professioneller Umgang mit Mehrsprachigkeit

Editorial 3

Hanna Sauerborn

Scaffolding im Anfangsunterricht im Fach Deutsch:
den Schriftspracherwerb begleiten 4

Anny Schweigkofler Kuhn

Mehrsprachigkeit – Potenziale in der Lehramtsausbildung von heute 10

Sarah L. Fornol, Anja Wildemann

Die Bedeutung von Aufgaben in sprachsensiblen Unterrichtskontexten
Anforderungen von Aufgaben identifizieren und optimieren 16

Barbara Krebs

Sprachsensibler Fachunterricht: Grammatische Kompetenzen als
Schlüssel zur erfolgreichen Aufgabenbewältigung
Warum diskursive Kompetenzen einen grammatischen Boden brauchen 21

Panorama

Thomas Haas

Demokratiebildung an Seminar und Schule 28

Johannes Baumann

Lernen effektiver machen/Bulimie-Lernen vermeiden 33

Maïke Wörner

Das schulische Unterstützungssystem in Baden-Württemberg 40

Jacqueline Klaiber, Philipp Eigenmann, Axinja Hachfeld

Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I im Bodenseeraum
Stellenwert und Umsetzung in BW und dem Schweizer Kanton Thurgau 42

Serie: KI – Intelligenz aus der Steckdose

Albrecht Wacker, Mario Manzocco, Tobias Bahr

Arbeitserleichterung mit KI?
Ein Tool zur Differenzierung und Übersetzung von Aufgaben 50

Für Sie gelesen

Ulrich Herrmann zu:

Jörg Schlömerkemper: Eigene und gemeinsame Lernarbeit 55

Johannes Baumann zu:

Michael Schmidt-Salomon: Die Evolution des Denkens 57

Foto Titelseite: KI-generiert mit Adobe Firefly

Themen der nächsten Hefte:

- I Historisches Denken lernen
- I Innovation & Bildungsadministration
- I Referenzrahmen und Schulqualität

Dieser Ausgabe liegt ein Prospekt des Forum Verlag Herkert GmbH, 86504 Merching bei.
Wir bitten um freundliche Beachtung.

Scaffolding im Anfangsunterricht im Fach Deutsch: den Schriftspracherwerb begleiten

Gerade im Anfangsunterricht kann der sprachlichen Heterogenität bei Aufgaben zum Schriftspracherwerb u. a. durch Scaffolding begegnet werden. In diesem Beitrag werden einige Beispiele aus dem Anfangsunterricht herausgegriffen, in denen es auch um die Frage geht, wie die sprachlichen Ressourcen der Lernenden für das Lernen genutzt werden können.

► Stichwörter: Schriftspracherwerb, DaZ, Scaffolding, KOMET-Modell

Lesen und Schreiben zu lernen, ist das zentrale Ziel des Deutschunterrichts in Klasse 1 und 2. Dabei geht es jedoch nicht nur darum, Wörter zu lesen oder zu schreiben: Welche Teilbereiche der Schriftspracherwerb mit dem Ziel des kompetenten Lesens und Schreibens in höheren Klassenstufen genau umfasst, wird am KOMET-Modell (Sauerborn/Köb 2025, Abbildung 1) deutlich, bei dem das Schreiben in Schrift- und Textproduktion und das Lesen in Leserfertigkeit und Leseverstehen aufgeteilt wird.

Diese Aufteilung ist sowohl für diagnostische Zwecke hilfreich als auch im Hinblick auf eine gezielte Förderung (für weitere Erläuterungen des Modells sei auf Sauerborn/Köb 2025 verwiesen).

Kinder, die Deutsch im frühen Zweitspracherwerb (ab dem Alter von ca. drei Jahren, vgl. Ahrenholz 2022) oder später lernen, kommen mit anderen sprachlichen Voraussetzungen in die erste Klasse als andere Kinder. Die Gruppe der Lernenden mit DaZ ist in sich jedoch zudem höchst heterogen. Von daher können nicht für alle Lernenden einerseits die gleichen Ressourcen und andererseits identische Herausforderungen beim Schriftspracherwerb angenommen werden. In diesem Beitrag soll es darum gehen, mögliche Herausforderungen von Kin-

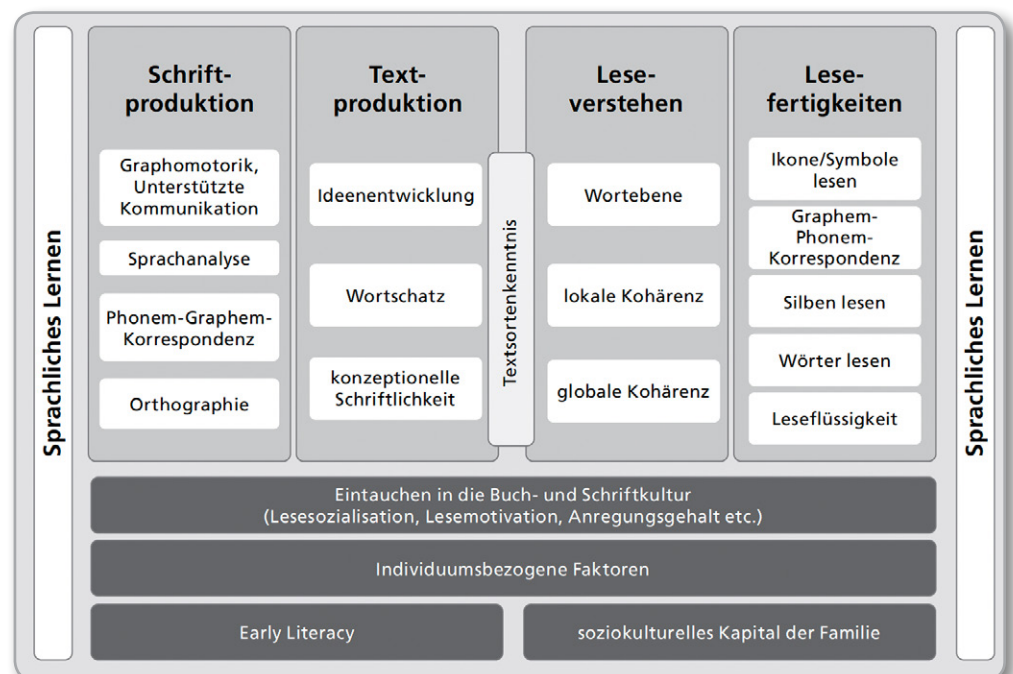


Abb. 1: KOMET-Modell (Kombiniertes Modell zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen) (Quelle: Sauerborn/Köb 2025)

dern mit DaZ beim Schriftspracherwerb zu beschreiben und außerdem an ausgewählten Beispielen darzustellen, wie Lehrkräfte ihre Schüler/innen – auch in Bezug auf ihre Ressourcen – im Prozess des Schriftspracherwerbs unterstützen können (vgl. Sauerborn 2025).

Die Bedeutung des sprachlichen Inputs und Outputs im sprachsensiblen Unterricht

Bevor im Folgenden auf einzelne Aspekte des KOMET-Modells eingegangen wird, sollen zunächst einige Merkmale des sprachsensiblen Unterrichts nach dem Scaffolding-Konzept von Gibbons (2015) skizziert werden: In einem sprachsensiblen Unterricht findet sprach-

liches Lernen in bedeutungsvollen Kontexten statt, in denen echte kommunikative Handlungen möglich sind: Man spricht miteinander, weil man sich etwas mitteilen möchte. Lernende erhalten im Unterricht **ausreichend sprachlichen Input** in lehrkraftzentrierten Unterrichtsphasen (s.u.), sie haben außerdem Möglichkeiten für **sprachlichen Output** (Swain 2005). Dabei wenden sie die deutsche Sprache an, denn so können sie in der sprachlichen Interaktion sowohl neuen Input erhalten als auch das bereits Gelernte auf den Prüfstand stellen. Sie erhalten zudem **ausreichend Zeit**, um über das nachzudenken, was sie wie sagen möchten.

Der sprachliche Input durch die Lehrkraft und wie er gestaltet ist, ist von großer Bedeutung im sprachsensiblen Unterricht: Gibbons (2015, 42ff.) spricht von einer notwendigen *message abundancy* und meint damit, dass sprachliche Nachrichten von der Lehrkraft auf mehreren Kanälen gleichzeitig übermittelt werden, um mit *Nachrichten im Überfluss* (*message abundancy*) zu kommunizieren. Unterrichtliches Handeln, Sprechen und Vorlesen wird daher von der Lehrkraft multimodal ausgeführt: Durch eine **akzentuierte Betonung** von Äußerungen werden wichtige Ausdrücke hervorgehoben und die Aufmerksamkeit wird darauf gelenkt. Die Kinder nehmen wahr: Hier geht es um einen wichtigen sprachlichen Ausdruck. **Gestik und Mimik** begleiten das Sprechen, ggf. werden **Bilder** genutzt, um zu verdeutlichen, wovon gesprochen wird, wenn die Kinder lesen und schreiben können, werden wichtige Begriffe/Ausdrücke auch im **Geschriebenen** visualisiert.

Der sprachensible Unterricht erfordert im Zuge der Unterrichtsvorbereitung eine Analyse des Lerngegenstands/Lernbereichs im Hinblick auf mögliche sprachliche Herausforderungen (vgl. hierzu den Beitrag von Fornol/Wildemann in diesem Heft) und zur Identifikation von Möglichkeiten, die sprachlichen Ressourcen der Kinder zu nutzen. Im Folgenden geht es um den Lernbereich des Schriftspracherwerbs, dabei werden auf Grundlage des KOMET-Modells ausgewählte Aspekte herausgegriffen (Wortschatz, Lesefertigkeiten, Textproduktion und Orthographie).

Rolle des Wortschatzes im Deutschen

Die Wortschatzkompetenz im Deutschen spielt in fast allen im Modell abgebildeten Bereichen eine Rolle. Daher ist das sprachensible Unterrichten durch die Lehrkraft im Hinblick auf die Förderung des Wortschatzausbaus von großer Bedeutung. Auch wenn manche Lernende mit DaZ sich im Alltag bereits gut verständigen können, werden sie bei Aufgaben zum Lesen und Schreiben oder beim Rezipieren von Texten (z.B. beim Vorlesen durch die Lehrkraft) im Anfangsunterricht auch mit Wörtern und Konstruktionen konfrontiert, die sie noch nicht kennen. Nicht immer sind sich Lehrkräfte dieser

„verdeckte[r] Sprachschwierigkeiten“ (Knapp 1997, 6) bewusst. Kennt ein Kind mit Deutsch als Zweitsprache ein Wort im Deutschen noch nicht, ist es für den Wortschatzerwerb im Deutschen durchaus relevant, ob das jeweilige Konzept in der Herkunftssprache bekannt ist, denn in diesem Fall geht es im Wesentlichen darum, einen neuen Begriff (auf Deutsch) für dieses Konzept zu lernen. Gute Sprachkompetenzen in der Herkunftssprache können sich also auch positiv auf den Sprachausbau im Deutschen auswirken, dies gilt nicht nur im Hinblick auf den Wortschatz.

Wortschatz und Sprachanalyse

Die Lösung einer Aufgabe im Bereich der Sprachanalyse (im Zusammenhang mit dem Schriftspracherwerb z.B. Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit) kann nur stattfinden, wenn ein Kind produktiv die richtige phonologische Wortgestalt zu einem abgebildeten Wort abrufen kann. Vor der Bearbeitung einer Aufgabe werden die Begriffe im Unterricht daher eingeführt und/oder die Kinder erhalten technische Hilfsmittel zur Sicherung des Wortschatzes. Eine Möglichkeit ist es, Teile des Lehrwerks im E-Book-Reader zu digitalisieren und mit Audio-Dateien zu verknüpfen, so dass die Lernenden die Begriffe eigenständig und beliebig oft abhören können.

Für manche Kinder kann es – je nach Sprachkompetenz im Deutschen und auch in Abhängigkeit von der Herkunftssprache – am Beginn des Worterwerbs zu Hördiskriminationsschwierigkeiten kommen, da z.B. Phoneme (z.B. Unterscheidung von Lang- und Kurzvokalen) oder Phonemcluster (z.B. wie bei **Bruder** oder **Strümpfe**) des Deutschen nicht in der jeweiligen Herkunftssprache vorkommen. Diese Schwierigkeiten zeigen sich in Schreibungen der Kinder, auch bei Kindern, die als Seiteneinsteiger nach Deutschland kommen und dann im Deutschen alphabetisiert werden (z.B. „geodrieige“ für Geodreieck oder „Reißverschluss“ für Reißverschluss, Sauerborn 2025). Bewusste Hördiskriminationsübungen erleichtern den Zugang zu diesen Spezifika des Deutschen (siehe Berkemeier 2021). Zudem kann auch die Schrift helfen, sich der (Laut-) Gestalt eines Wortes anzunähern, denn die Schrift zeigt u.a. teilweise an, wie ein Wort zu artikulieren ist (Röber 2012) und ist somit eine „Lehrmeisterin im Spracherwerb“ (ebd.): Bei einem prototypischen trochäischen Zweisilber bedeutet z.B. die geschlossene erste Silbe bei den meisten Wörtern, dass der Vokal in dieser Hauptsilbe als Kurzvokal gelesen wird (z.B. Hun-de, Wöl-fe, Hem-den). Gerade auch für Lernende mit DaZ ist durch die Schrift der Zugang zu bestimmten Endungen leichter zu gewinnen, als nur auf die Aussprache angewiesen zu sein (z.B. dem Hund oder den Hund, auf einem kleinen Berg usw.). Schrift kann somit das sprachliche Lernen unterstützen.

Wortschatz und lokale/globale Kohärenz

Gerade am Anfang der Schulzeit rezipieren die Kinder Texte/Sprache vor allem beim Zuhören, da die Lesefertigkeiten noch nicht ausgebildet sind. Sprachverstehen ist notwendigerweise an den Wortschatz gebunden, dennoch kann das Verstehen durch non- und paraverbale Zeichen sowie Visualisierungen befördert werden (s. o., Message Abundancy¹). Werden in der Schule Bilderbücher vorgelesen, können Bücher, bei denen Text und Bild sich nicht nur ergänzen, sondern auch im Hinblick auf das Bedeutungsschaffen doppelten, die Sinnkonstruktion erleichtern (vgl. Sauerborn 2021). Zudem helfen mehrsprachige Bilderbücher, einen Transfer von der Herkunftssprache ins Deutsche herstellen zu können.

Wortschatz und Lesen (Leseverstehen und Lesefertigkeit)

Leseverstehen setzt Wortschatzkenntnis voraus. Dies gilt auch für das Lesen auf der Wortebene. Untersuchungen zum Lesen zeigen, dass Wortschatzkenntnisse und Lesefertigkeiten eng zusammenhängen (Röthlisberger et al. 2021; Ehlers 2022, 182). Gleichzeitig trägt das Lesen zum Wortschatzausbau bei, weswegen der Ausbau der Lesefertigkeiten ein wichtiges Ziel des Anfangsunterrichts ist.

Leseaufgaben, bei denen die Bedeutung nicht wichtig ist, können bei den Kindern den Eindruck vermitteln, es komme auf das Leseverstehen nicht an. Die Schüler/innen sollen jedoch von Anfang an lernen, dass sie aktiv nach Bedeutung suchen und wenn sie keine Bedeutung schaffen können, nach Unterstützung fragen sollen. Leseübungen auf der Silben- und Wortebene sollen – wo möglich – auch schon auf verstehendes Lesen abzielen (vgl. Lesehefte von Sauerborn 2024)². Das schließt jedoch nicht aus, zur Automatisierung des Silbenlesens auch spielerisch Übungen einzusetzen, in denen es nur um die Lesefertigkeit geht. Allerdings sollte der Fokus auf die Lesefertigkeit ohne Leseverstehen durch das Aufgabenformat für die Kinder klar sein.

Lesefertigkeiten ausbauen

In den meisten Lehrwerken wird der Schriftspracherwerb über den Zugang zu Buchstaben-Laut-Verbindungen vermittelt: Die Kinder lernen einzelne Buchstaben und dafür i. d. R. einen Laut, meist den Lautwert des Buchstabens im Anlaut der Silbe (z. B. R = *ʀ* wie in Rabe oder Pirat). Beim Lesen transformieren die Kinder die Buchstaben eines Wortes einzeln in diese (An-)Laute, synthetisieren die so entstandenen Laute und bilden aus den Lauten eine Lautkette, eine Wortvorform. Im Anschluss muss die Wortvorform für das verstehende Lesen mit einem Eintrag im semantischen Lexikon verbunden werden. Je nach Wort ist die Wortvorform relativ nah am intendierten Wort (z. B. Salami → [za: la: mi:] oder sehr weit davon entfernt (Roller → [ʀo: le:ʀ]). Entsprechend ist die Verknüpfung

zu einem Eintrag im semantischen Lexikon leichter herzustellen oder herausfordernd. Dies gilt umso mehr, wenn das jeweilige Wort gerade erst erworben wird. (Nicht nur) Lernende mit DaZ profitieren von einem Leseunterricht, bei dem sie schnell Zugriff auf die richtige Artikulation eines Wortes erhalten. Denn – wie schon geschrieben – enthält die deutsche Schrift dezidierte Informationen zur richtigen Aussprache, dies betrifft die betonte Hauptsilbe und auch die unbetonte Reduktionssilbe.

Im Hinblick auf die relativ eindeutige Lesbarkeit ist die deutsche Schrift anders als z. B. die englische, bei der identische oder sehr ähnlich aussehende Wörter ganz unterschiedlich gelesen werden müssen (z. B. read:°/ri:d/° → lesen bzw.°/rɛd/° → las; wind: /wind/ → Wind bzw. /waɪnd/ → winden). Im Deutschen kann es eher bei manchen Wortbildungen Verwirrung geben und je nach gelesenen Akzent verschiebt sich die Bedeutung (z. B. Urinstinkt, Kirschwein oder Staubecken, Musikerleben, Eistempel – aber auch Streikende), diese Wörter kommen jedoch im Anfangsunterricht in der Regel nicht vor.

Den Kindern von Anfang an die Einsicht in die Systematik der Schrift zu ermöglichen, ist demnach aufgrund der Schriftstruktur des Deutschen im Hinblick auf das Lernen ökonomisch. Hingegen beim oben beschriebenen herkömmlichen Weg des Leseunterrichts über einen reduzierten Buchstaben-Laut-Bezug müssen die Kinder ihre Annahme, dass es einen eindeutigen Buchstaben-Laut-Bezug gibt, im Verlauf des Schriftspracherwerbs revidieren. Gerade Kinder, die langsamer lernen, tun sich damit häufig schwer und verhaften beim Lesen an einem lautfokussierten Konzept von Schrift – **ein Konzept, das sie auch beim Schreiben oft noch länger begleitet.**

Textproduktion von Anfang an fördern

Wie bereits dargestellt, ist der sprachliche Output für den (Zweit-)Spracherwerb zentral. Während Kinder vor dem Eintritt in die Schule überwiegend in sprachlicher Interaktion dialogisch innerhalb eines geteilten Kontexts kommunizieren, erwerben sie mehr und mehr ein sprachliches Register, in dem Äußerungen monologisch und dekontextualisiert sind: Eine geschriebene Geschichte ist an einen Leser/eine Leserin gerichtet und kann von dieser Person unabhängig vom Entstehungskontext rezipiert werden, da allein mit sprachlichen Mitteln Bedeutung geschaffen wird. Aber auch ohne eigene Schriftproduktion kann diese Form von dekontextualisierter bzw. monologischer Sprache entstehen, indem Kinder beispielsweise eine Geschichte mündlich erzählen, die anschließend von einer anderen Person schriftlich festgehalten wird (vgl. z. B. Merklinger 2011).

Im Hinblick auf die Textproduktion soll im Folgenden an vier Beispielen deutlich gemacht werden, wie Lernende mit DaZ im Ausbau ihrer Sprachfertigkeiten unterstützt und ihre Ressourcen genutzt werden können.

1) Diktieren einer Geschichte in der Herkunftssprache

Die Ideenentwicklung zu einer Geschichte kann als Vorentlastung zunächst in der Herkunftssprache erfolgen, wenn die sprachlichen Kompetenzen des Kindes in dieser besser ausgebaut sind. Im Sinne des Translanguagings (z. B. Gantefort/Maahs 2020) können z. B. Kinder mit gemeinsamer Herkunftssprache ihre Ideen im Mündlichen gemeinsam entfalten. Alternativ kann ein Kind seine Geschichte in der Herkunftssprache diktieren und die Lehrkraft kann diesen Text, auch ohne ihn zu verstehen, aufnehmen und über kostenlose datenschutzkonforme Online-Services zunächst transkribieren und dann übersetzen lassen. Auch wenn durch die Nutzung von computerbasierten Online-Angeboten keine optimale Übersetzung entsteht, kann man als Lehrkraft durchaus eine erste Idee von den sprachlichen Ressourcen eines Kindes, die immer auch die Ressourcen in der Herkunftssprache umfassen, erhalten, was das folgende Beispiel zeigt. Beide Texte wurden von dem gleichen Kind am Anfang der ersten Klasse nach einer Bildvorlage diktiert:

Geschichte auf Deutsch	Geschichte auf Türkisch, ins Deutsche übersetzt
Einmal waren Kinder in Spielplatz gegangen und haben gespielt. Dann hatte ein Junge geklettert und dann ist die Junge runtergefallen. Und dann war wiuwuiwu.	Ein Tag spielten Kinder im Park. Dann machte ein Kind klettern. Es kletterte irgendwo hoch. Dann gab ein anderes Kind ihm vorsichtige Warnungen. Leider fiel das Kind dann zu Boden. Der kleine Junge hatte sehr starke Schmerzen. Dann kam ein Krankenwagen und heilte das Kind.

Tab. 1: Diktierter Bildergeschichten von Amir, 6 Jahre und 11 Monate alt; Sprachkontakt zum Deutschen seit dem Alter von 3 Jahren (Sauerborn 2025)

Aus dem Vergleich der beiden Texte wird deutlich, dass sich das Kind im Türkischen deutlich elaborierter verständigen kann und nicht nur einen größeren Wortschatz hat (wuiwuiwu vs. Krankenwagen), sondern auch Adjektive attributiv verwendet. Die deutsche Übersetzung der türkischen Geschichte kann dann für die Spracharbeit am deutschen Text genutzt werden.

2) Mündliche Textproduktion zum gezielten Ausbau sprachlicher Mittel

Gerade in Klasse 1 und auch am Anfang von Klasse 2, wenn die Kinder die Schriftproduktion erst noch erlernen, ist die rein mündliche Textproduktion eine gute Gelegenheit, sprachliche Mittel einzuführen und die Kinder beim

mündlichen Erzählen der Geschichte in der Anwendung der Mittel zu fördern und zu fordern.

Zunächst werden die Kinder, sofern nötig, individuell oder im Klassengespräch in der Ideenentwicklung unterstützt, indem zuerst nach den Protagonisten gefragt wird, die in der zu erzählenden Geschichte vorkommen sollen: *Soll es in deiner Geschichte um Kinder, Tiere ... gehen?* Durch weitere Fragen, die jeweils auch schon potenziellen Input liefern, erarbeitet man im Gespräch erste weitere Ideen (z. B. *Haben die Kinder etwas Besonderes bei sich? Was kann man damit machen?*; vgl. Sauerborn 2020), zudem werden sprachliche Mittel zu dem vermittelt, was das Kind auszudrücken versucht. Dies geschieht, indem die Äußerungen des Kindes paraphrasiert aufgegriffen und ggf. in neuen Fragen eingebaut werden (*Die Kinder hat Stab zu zaubern. → Die Kinder haben einen Zauberstab. Damit können sie zaubern.*). Das Gespräch wird so lange fortgeführt, bis das Kind für sich allein die Geschichtenidee weiterentwickeln möchte. Im Anschluss diktiert das Kind die Geschichte der Lehrkraft oder dem iPad zum ersten Mal oder schreibt sie – je nach Könnensstand – auf.

3) Kombination von gemeinsamer mündlicher und schriftlicher Textproduktion

Im Verlauf der ersten bzw. zweiten Klasse bietet sich im Sinne des Writing Cycle nach dem Scaffolding-Konzept von *Pauline Gibbons* (2015, 109ff.)³ auch eine Kombination von gemeinsamer mündlicher und schriftlicher Textproduktion vor der eigenständigen Textproduktion an. Im Klassengespräch wird die Idee für eine Geschichte gemeinsam entwickelt und es werden die passenden sprachlichen Mittel dafür gesucht (vgl. vorangegangenes Szenario). Die Lehrkraft oder ggf. auch ein Kind notieren die so entstehende Geschichte an der Tafel (oder auf dem digitalen Endgerät, bei dem die Eingabe an die Wand/den Fernseher projiziert wird), so dass der geschriebene Text für alle sichtbar wird. Abbildung 2 zeigt einen solchen Text (entstanden Ende Klasse 1).

Die Textvorlage können die Kinder auch für ihre eigene Geschichte nutzen, müssen dies jedoch nicht.

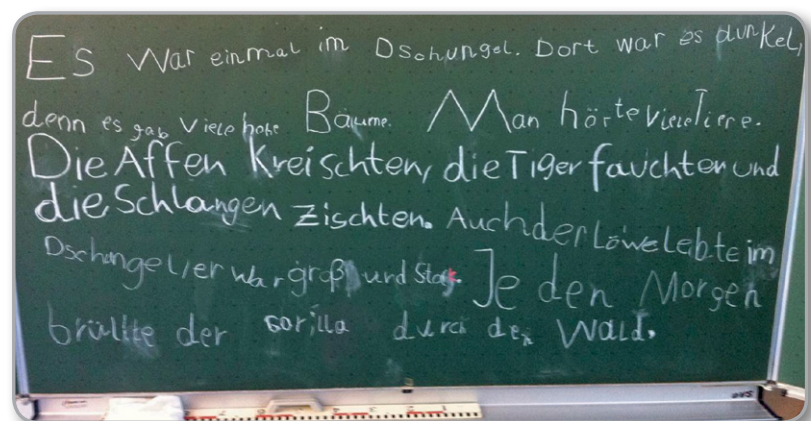


Abb. 2: Gemeinsame Geschichtenentwicklung in Klasse 1 (Quelle: Textkorpus Sauerborn)

4) Verzahnung von Sprachförderung und Regelunterricht bei der Textproduktion

Gerade für Kinder, die sich noch in der Anfangsphase des Erwerbs grundlegender Deutschkenntnisse befinden, erweist sich eine enge Verknüpfung von additiver Sprachförderung und Regelunterricht als besonders förderlich, um sowohl den Spracherwerb als auch das schulische Lernen zu unterstützen. Besonders bei der Textproduktion profitieren die Kinder von einem vor- und nachbereitenden Aufgreifen der Lerninhalte in der Kleingruppe und es wird ihnen eine aktive Teilhabe am Regelunterricht ermöglicht (vgl. Sauerborn 2022a).

Zugänge zur Orthographie ermöglichen, morphologische Bewusstheit ausbauen

Auf den lautbasierten Zugang zur Schrift folgt in der Regel ein regel- und strategiebasierter Rechtschreibunterricht (z.B. Silben schwingen, Verlängern und Ableiten). Sowohl das Verlängern als auch das Ableiten setzen z.B. die Kenntnis über die korrekte Plural- bzw. Singularform voraus (z.B. Hund – Hunde; Mäuse – Maus). Verfügt ein Kind noch nicht über die Kenntnis der herzuleitenden Form, kann die entsprechende Strategie nicht zielführend genutzt werden. Geht man den Weg andersherum (Einführung der abzuleitenden, zweisilbigen Form und Bewusstmachung der Wortverwandtschaft des Einsilbers bei den Schreibungen), bietet der Orthographieunterricht für Kinder mit DaZ Potenzial für den Zweitspracherwerb. Aufbauend auf den graphematischen Ansatz von Röber (2013) können z.B. Wörterburgen als Visualisierung der Schriftstruktur verwendet werden (Sauerborn 2022b, Abbildung 3). Bei den Wörtern *Blätter* und *Kräuter* muss zur richtigen Umlautschreibung zunächst die Singularform gebildet werden, was in einem sprachsensiblen Anfangsunterricht zuerst gemeinsam im Plenum mit der ganzen Klasse geschieht, um sicherzustellen, dass alle Kinder die richtige Form erwerben können.



Abb. 3: Beispielschreibung für einen schriftsystematischen Schriftspracherwerb (Quelle: Sauerborn 2022b)

In Anlehnung an Bredel (2010), die die Morphemgrenze durch einen Knick visualisiert, wird die Morphemgrenze bei den Wörterburgen durch ein Seil markiert. Bei Verben können Kinder den Wortstamm auf diese Weise schnell identifizieren, an den die jeweilige Flexionsendung gehängt wird (komm-en, komm-e, komm-st, komm-t ..., siehe Abbildung 4).

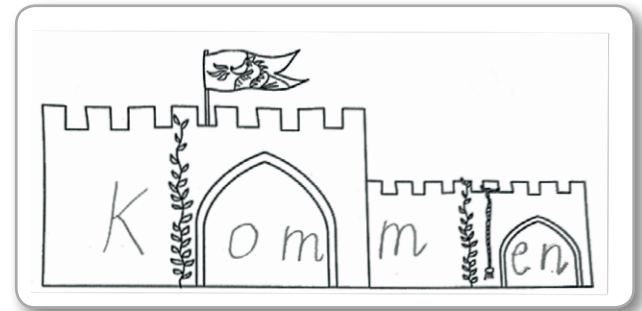


Abb. 4: Verb in der Wörterburg: Zugang zum Wortstamm und der Flexionsendung ermöglichen (Quelle: Sauerborn 2022b)

Die Aufgaben im Rechtschreibunterricht (Eintragen der Wörter in die entsprechende Visualisierung) ermöglichen folglich in einem weiteren Schritt einen Zugang zur Verbflexion.

Sachinhalt und sprachlicher Inhalt im Fokus

Die Gruppe der Lernenden mit DaZ ist in sich höchst heterogen, wie auch die Gruppe der Lernenden, die nur die Unterrichtssprache Deutsch sprechen können. In beiden Gruppen gibt es Kinder, die schnell lernen, und Kinder, die langsamer lernen. Dennoch müssen Kinder, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, ungleich mehr leisten als viele einsprachig aufwachsenden Kinder.

Denn für viele mehrsprachige Kinder ist die Unterrichtssprache nicht nur Medium der Wissensvermittlung, sondern gleichzeitig ist deren Erwerb ein eigenes Lernziel. Ein Unterricht, der diesen Umstand berücksichtigt, baut Brücken für die Kinder: Im Sinne des Scaffoldings wird nicht nur Fachwissen erarbeitet, sondern es werden auch die sprachlichen Inhalte vermittelt, die die Kinder benötigen, um den Sachinhalt im Fach Deutsch zu lernen. Dies ermöglicht den Kindern eine aktive Teilhabe am schulischen Lernen.

Anmerkungen

- ¹ Mit Message Abundancy ist gemeint, dass der Informationsgehalt auf mehreren kommunikativen Ebenen (z.B. schriftsprachlich, verbalsprachlich, in Form von Visualisierungen, in Form von Handlungsdemonstrationen etc.) redundant zur Verfügung steht.

- ² Sauerborn, H.: Lesehefte. In: Starke Basis, Grundschule, Klasse 1 (2024), <https://starke-basis-bw.de/course/view.php?id=11>, zuletzt geprüft am 5.1.2025.
- ³ Der Writing Cycle von Gibbons ist ein didaktisches Modell, das speziell für den Unterricht mit mehrsprachigen Lernenden oder Kindern mit sprachlichen Unterstützungsbedarfen entwickelt wurde. Ziel ist es, Schüler/innen schrittweise an komplexe Schreibaufgaben heranzuführen, indem sprachliche und inhaltliche Hilfestellungen (Scaffolding) bereitgestellt werden. In einer ersten Phase werden das thematische Vorwissen aufgebaut und notwendige sprachliche Mittel eingeführt. In einer zweiten Phase wird ein Text gemeinsam mit der Lehrkraft und der Klasse erstellt. In einer dritten Phase schreiben die Schüler/innen ihren Text eigenständig.

Literatur

- Ahrenholz, B.: Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I./Ulrich, W. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2022, 3-20.
- Berkemeier, A.: Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen. Baltmannsweiler 2021.
- Bredel, U.: Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch (2010), H. 221, 14-21.
- Ehlers, S.: Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler 2022, 279-291.
- Gantefort, Ch./Maahs, I.: Translanguaging. Mehrsprachige Kompetenzen von Lernenden im Unterricht aktivieren und wertschätzen 2020. (https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/gantefort_maahs_translanguaging.pdf, zuletzt aufgerufen am 30.01.24).
- Gibbons, P.: Scaffolding language, scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH 2015.
- Knapp, W.: Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Berlin 1997.
- Röber, Ch.: Die Orthografie als Lehrmeisterin im Spracherwerb. Zur didaktischen Bedeutung des Orthografieerwerbs im DaZ-Unterricht für die Aneignung sprachlicher Strukturen. In: Deutsch als Zweitsprache (2012), 34-49.
- Röber, Ch.: Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreiblernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode; ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben. Baltmannsweiler 2013.
- Merklinger, D.: Frühe Zugänge zur Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau 2011.
- Röthlisberger, M./Schneider, H./Juska-Bacher, B.: Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (2021), H. 14, 359-374.
- Sauerborn, H.: Gemeinsam Ideen entwickeln. Schreibgespräche vor und nach dem Schreiben. In: Deutsch differenziert (2020), H. 2, 36-38.
- Sauerborn, H.: Bilderbücher als Anlass zur reflektierten Sprachproduktion im mehrsprachigen Klassenzimmer. In: Bär, Ch./Jantzen, Ch./Wittmer, S. (Hrsg.): Vom Bilderbuch aus – zum Bilderbuch hin. Perspektiven auf Gegenstände, Akteur/innen und Unterricht. Baltmannsweiler 2021, 232-252.
- Sauerborn, H.: Sprachlicher Heterogenität begegnen. Ein Fallbeispiel. In: Leseräume, Themenheft: Deutschunterricht in der Postmigrationsgesellschaft, 9 (2022a), H. 8, 1-26.
- Sauerborn, H.: Schreib es mal in die Burg! Strukturen der Schrift bei der Überarbeitung eigener Texte nutzen. In: Grundschule Deutsch (2022b), H. 74, 29-31.
- Sauerborn, H./Köb, S.: Schriftspracherwerb. Das große Ganze und die kleinen Details: Ein kombiniertes Modell zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen (KOMET-Modell). In: Köb, S./Sauerborn, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb in heterogenen Lerngruppen. Dt. Ges. für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 20). Stuttgart 2025.
- Sauerborn, H.: Schriftspracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Köb, S./Sauerborn, H. (Hrsg.): Schriftspracherwerb in heterogenen Lerngruppen. Dt. Ges. für Lesen und Schreiben (DGLS-Beiträge, 20). Stuttgart 2025.
- Swain, M.: Three functions of output in second language learning. In: Cook, G.: Principle & practice in applied linguistics. Oxford 2005, 125-144.