



Haute école pédagogique du Valais
Pädagogische Hochschule Wallis

Gleichzeitig deutsch *und* portugiesisch schreiben lernen: Geht das?

**Eine Fördereinheit für Kinder mit portugiesischem
Migrationshintergrund**



Diplomarbeit an der Pädagogischen Hochschule Wallis

Eingereicht von: Zeiter Nadine

Betreut durch: Clausen Peter

Ort und Datum der Abgabe:

Brig, 17. Februar 2014

Zusammenfassung

Kinder mit portugiesischem Migrationshintergrund werden in der Schule nicht spezifisch in ihrer Erstsprache gefördert. Es ist Tatsache, dass den Kindern in der Schule verboten wird, ihre Erstsprache zu verwenden. Wissenschaftler haben allerdings herausgefunden, dass es negative Konsequenzen auf die schulische Leistung und die Zweitsprache ergibt, wenn die Kinder ihre Erstsprache vernachlässigen (vgl. Eser Davolio, 2001, S.51).

Forscher sprechen von einer Interdependenz-Hypothese, welche besagt, dass das Niveau der Zweitsprache vom Niveau der Erstsprache abhängt. Laut dieser Theorie sollen Kinder weniger Mühe in der Zweitsprache haben, wenn sie gute Kenntnisse in ihrer Erstsprache besitzen (vgl. Cathomas & Carigiet, 2008, S.30). An diesem Punkt setzt die Diplomarbeit an und versucht folgende Fragestellungen zu klären:

- Können Zweitklässler und Zweitklässlerinnen mit portugiesischem Migrationshintergrund gleichzeitig ihre Schreibkompetenzen in Deutsch und Portugiesisch verbessern und ergeben sich durch die Lernspiele und –übungen positive Lerneffekte?
- Sind die Lernspiele in der Praxis einsetzbar?

Im theoretischen Bezugsrahmen wird auf das Stufenmodell zum Schriftspracherwerb nach Günther (1995) eingegangen. Des Weiteren folgen Informationen zur sprachlichen Grundfertigkeit „Schreiben“. Anschliessend folgt ein grosses Kapitel zur Zweitsprache, in welchem wichtige Begriffe definiert und die unterschiedlichen Arten der Zweisprachigkeit aufgeführt werden. Im Folgenden werden die beiden Sprachen Deutsch und Portugiesisch anhand von Sprachenporträts aufgezeigt. Aus den Erkenntnissen der Wissenschaft über den Zweitspracherwerb wurden Lernspiele und –übungen in Deutsch und Portugiesisch entwickelt, welche das Schreibenlernen in Portugiesisch und Deutsch fördern sollen. Als Hilfsmittel dient eine selbst entwickelte zweisprachige Anlauttabelle.

Diese Lernspiele und –übungen wurden in einer 2. Klasse im Deutsch-für-Fremdsprachigen-Unterricht mit neun Kindern getestet. Jede zweite Woche wurde eine Lernstandserhebung durchgeführt, welche den Fortschritt der Kinder aufzeigen sollte. Zusätzlich wurde der Lehrperson ein Fragebogen zum Instrument ausgeteilt, in der sie ihre Meinung äussern konnte.

Aus den Ergebnissen der Lernstandserhebungen wurde ersichtlich, dass es keinen eindeutigen Trend gibt, da die Ergebnisse relativ unterschiedlich ausgefallen sind. Den Kindern bereiten beide Sprachen noch ziemlich Mühe, was man auf eine doppelte Halbsprachlichkeit zurückführen kann. In den Ergebnissen ist aufgefallen, dass die Kinder ähnliche Fehler begehen, die vom portugiesischen Lautsystem beeinflusst werden. Dies bestätigt die Annahme der Transfer-Hypothese, welche besagt, dass ein negativer Transfer besteht, wenn die beiden Sprachen aus unterschiedliche Strukturen zusammengesetzt sind (vgl. Günther & Günther, 2007, S.147).

Die Auswertung des Fragebogens hat ergeben, dass die Lehrperson die Anlauttabelle und die Lernspiele und –übungen sehr sinnvoll findet und einige auch selbst im Unterricht weiterhin benutzt. Trotzdem müssen einige Änderungen vorgenommen werden, um das Konzept zu optimieren. Um die Wirksamkeit der Lernspiele und –übungen zu erhöhen, sollte die Arbeit mit der Anlauttabelle und den Lernspielen verlängert werden.

Schlüsselbegriffe: Schreibenlernen – Portugiesisch – Deutsch – Zweisprachigkeit – Transfer-Hypothese

Inhalt

Vorwort	5
1. Einführung	6
2. Problemstellung	6
2.1. Forschungsstand	7
2.1.1. Zweisprachigkeit	7
2.1.2. Schriftspracherwerb	7
2.2. Forschungslücken	8
2.3. Kontext der Intervention	8
3. Theoretischer Bezugsrahmen	8
3.1. Schriftspracherwerb	8
3.1.1. Definition	9
3.1.2. Stufenmodell zum Schriftspracherwerb nach Günther	9
3.2. Die sprachliche Grundfertigkeit „Schreiben“	10
3.2.1. Definition	10
3.2.2. Bedeutung des Schreibens	10
3.2.3. Zusammenhang von Sprechen und Schreiben	10
3.2.4. Phonologische Bewusstheit	11
3.2.5. Schreiben und schreiben lernen	12
3.3. Zweisprachigkeit	13
3.3.1. Sprachen	13
3.3.2. Zweitspracherwerb	14
3.3.3. Arten von Zweisprachigkeit	15
3.3.4. Gleichwertigkeit von Erst- und Zweitsprache	15
3.3.5. Kompetenzentwicklungsmodell für den Zweitspracherwerb	16
3.3.6. Zweisprachige Förderung	16
3.4. Vergleich Portugiesisch – Deutsch	17
3.4.1. Sprachenportrait Portugiesisch	17
3.4.2. Sprachenportrait Deutsch	19
3.4.3. Vergleich Portugiesisch - Deutsch	21
3.4.4. Alphabet Deutsch vs. Portugiesisch	21
3.5. Spielendes Lernen	23
4. Fragestellung und Hypothese	24
5. Konzept und methodisches Vorgehen	25
5.1. Methodisches Vorgehen	25
5.1.1. Design-Based-Research	25
5.1.2. Konkretes Vorgehen	26
5.2. Konzept	27
5.2.1. Aufbau der Fördereinheit	28
6. Intervention, Sammlung und Präsentation der Ergebnisse	31
6.1. Intervention	31
6.2. Präsentation der Ergebnisse	32
6.2.1. Lernstandserhebungen	32
6.2.2. Einschätzungen der Lehrperson	45

7. Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerung.....	47
7.1. Interpretation.....	47
7.1.1. Fragestellung 1	47
7.1.2. Hypothese 1	52
7.1.3. Fragestellung 2	53
7.1.4. Hypothese 2	53
7.2. Schlussfolgerung	54
7.2.1. Vorschläge für die Verbesserung und die Weiterentwicklung des Konzepts	54
7.2.2. Vorschläge für wissenschaftliche Untersuchungen.....	55
8. Kritische Distanz.....	55
9. Literaturverzeichnis.....	57
10. Verzeichnis der Abbildungen	60
11. Verzeichnis der Tabellen.....	60
12. Verzeichnis der Anhänge.....	61

Vorwort

**„Zusammenkommen ist ein Beginn, zusammenbleiben ist ein Fortschritt,
zusammenarbeiten ist ein Erfolg.“**

Henry Ford

Damit ein so grosses Projekt wie die Diplomarbeit ein Erfolg wird, ist Zusammenarbeit Voraussetzung. Deshalb möchte ich all jenen Menschen meinen Dank aussprechen, die mich bei der Anfertigung der Diplomarbeit unterstützt haben.

Ein spezieller Dank gebührt meinem Betreuer, Herrn Peter Clausen, für dessen stetige Unterstützung und Motivation sowie die wertvollen Inputs.

Mein Dank gilt ebenso den Lehrpersonen, die mir beim Erstellen der Anlauttabelle geholfen haben und die Fördereinheit in ihrer Klasse durchgeführt haben. Bedanken möchte ich mich ebenfalls bei den Kindern, welche motiviert und fleissig an der Fördereinheit gearbeitet haben.

Ein herzliches Dankeschön geht auch an meine Familie, meinen Freund und meine Freunde, welche mir in dieser Zeit unaufhörlich zur Seite standen und mir nach Rückschlägen immer wieder aufs Neue Zuversicht geschenkt haben.

Nachfolgend möchte ich schildern, welches meine persönliche Motivation zur Themenauswahl war. Um die richtige Wahl hinsichtlich des Themas meiner Diplomarbeit zu treffen, habe ich intensive Recherchen durchgeführt und mir gründlich durch den Kopf gehen lassen, welchen Themenbereichen mein grösstes Interesse zukommt. Ein besonderes Interesse von mir gilt dem Fach Deutsch und dem Schriftspracherwerb. Aus meiner Sicht bildet dies einen wichtigen Bestandteil der Schulzeit, in dem die Schülerinnen und Schüler wichtige Konzepte lernen müssen. Deshalb war für mich schnell klar, dass ich eine Arbeit in Deutsch absolvieren möchte. Da ich neben dem Studium an der Pädagogischen Hochschule auch noch Nachhilfe erteile, konnte ich dort eine langzeitige Erfahrung mit einem Kind mit portugiesischem Migrationshintergrund sammeln. Das Nachhilfekind hatte grosse Mühe mit der deutschen Sprache und oft hatte ich während den Stunden das Gefühl, dass es bereits in den ersten Jahren Grundlegendes im Deutschunterricht verpasst hat und zu wenig gefördert wurde. Während dieser Zeit besuchte ich an der Pädagogischen Hochschule in St. Maurice die Lernveranstaltung 7.EM6 „Mehrsprachigkeit“, in der wir gesehen haben, dass das Erlernen der Erstsprache von Nutzen für das Erlernen der Zweitsprache sein kann. Ich erkundigte mich bei meinem Nachhilfekind über die Kompetenzen in der Erstsprache. Es überraschte mich, dass es zwar Portugiesisch sprechen und verstehen, aber kaum lesen und schreiben konnte. Diese durchaus spannende Mitteilung weckte in mir die Neugier und veranlasste mich zu weiteren Nachforschungen, aus welchen hervor ging, dass Kinder mit portugiesischem Migrationshintergrund nur in der Zweitsprache Deutsch gefördert werden, die Erstsprache jedoch vollkommen vernachlässigt wird. An diesem Punkt setzt meine Diplomarbeit an und versucht diese Tatsache zu ändern.

1. Einführung

Im Unterricht werden Kinder mit Migrationshintergrund meist nur in ihrer Zweitsprache gefördert und die Erstsprache wird vollkommen vernachlässigt. Forscher behaupten allerdings, dass das Niveau der Zweitsprache vom Niveau der Erstsprache abhängt (vgl. Cathomas & Carigiet, 2008, S.30). Deshalb sollten die Kinder in ihrer Erstsprache ebenfalls gefördert werden, damit sie bessere Resultate in der Zweisprache erreichen. Aufgrund dieser theoretischen Grundlage wurde eine Fördereinheit für die 2. Klasse erstellt, bei der die Kinder sowohl die portugiesische als auch die deutsche Sprache erlernen sollten. Das Ziel der Arbeit ist es somit herauszufinden, ob ein Kind gleichzeitig beide Sprachen schreiben lernen kann und ob sich daraus positive Lerneffekte ergeben.

Die Diplomarbeit wurde erstellt, weil die Ergebnisse des Projektes von Bedeutung für den Lehrerberuf sind. Vor allem in der Schweiz, in der sehr viele Portugiesen leben, erachte ich es als wichtig, dass sie auch Deutsch erlernen können, ohne Vernachlässigung ihrer Herkunftssprache. Im Wallis hatten Ende 2011 7.6% der Bevölkerung portugiesischen Migrationshintergrund, dies entspricht in etwa 24'000 Personen (vgl. Kantonales Amt für Statistik und Finanzausgleich, 2012, S.18ff.). In Täsch liegt der Anteil an Portugiesen sogar bei 37% (vgl. Thoele, 2012).

Es ist deshalb dringend notwendig, einem doch beachtlichen Teil der Bevölkerung eine angemessene Förderung der Sprachkenntnisse zukommen zu lassen.

In der vorliegenden Arbeit wird zuerst die Problematik der ausschliesslichen Förderung der Zweitsprache dargelegt. Anschliessend wird in vier Theorieteilten aufgezeigt, aufgrund welcher grundlegenden Theorien die Fördereinheit aufgebaut ist. Zuerst wird der Schriftspracherwerb definiert und auf das Stufenmodell nach Günther (1995) näher eingegangen.

Danach folgt ein Kapitel zur sprachlichen Grundfertigkeit „Schreiben“, welches die Zusammenhänge zwischen Sprechen und Schreiben und die Bedeutung des Schreibens aufzeigt. Zudem wird die phonologische Bewusstheit definiert, welche eine wichtige Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb darstellt (vgl. Schröder-Lenzen, 2007, S.34).

Der dritte Theorieteil widmet sich der Zweisprachigkeit. Dabei werden verschiedene Meinungen zum Zweitspracherwerb geschildert und unterschiedliche Arten von Zweisprachigkeit erläutert.

Abschliessend werden die beiden Sprachen Portugiesisch und Deutsch vorgestellt und Vergleiche aufgezeigt.

Nach dem theoretischen Teil folgen das methodische Vorgehen mit der entwicklungsorientierten Bildungsforschung und eine Präsentation der Intervention. Dabei wird das Konzept mit der zweisprachigen Anlauttabelle und den Lernspielen und –übungen erklärt.

Aufgrund der Ergebnisse aus den Lernstandserhebungen kann eine Auswertung und eine Interpretation vorgenommen werden, welche versucht die beiden Fragestellungen zu beantworten.

Abschliessend wird eine Reflexion mit Erkenntnissen und Verbesserungsvorschlägen aufgezeigt.

2. Problemstellung

In der folgenden Problemstellung wird gezeigt, wie der Forschungsstand im Bereich der Zweisprachigkeit und des Schriftspracherwerbs aussieht und in welchen Gebieten sich Forschungslücken befinden.

2.1. Forschungsstand

2.1.1. Zweisprachigkeit

Kinder mit portugiesischem Migrationshintergrund besuchen in der Primarschule meistens Lektionen Deutsch für Fremdsprachige (DfF). Dort werden nur ihre Deutschkenntnisse verbessert und auf die Erstsprache wird in keiner Sicht eingegangen. In den Weisungen und Richtlinien für den DfF-Unterricht steht allerdings unter den schulischen Kompetenzen, dass Kinder in ihrer Muttersprache schreiben sollen (vgl. Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kanton Wallis, 2003, S. 7). Dies bestätigt die Meinung von den Forschern Cathomas und Carigiet (2008). Sie zeigen auf, dass der Einfluss der Erstsprache eine sehr zentrale Rolle für den Erwerb einer Zweitsprache spielt. Das Vorwissen der Erstsprache beeinflusst die Leistungen in der Zweitsprache. Forscher sprechen von einer Interdependenz-Hypothese, welche besagt, dass das Niveau der Zweitsprache vom Niveau der Erstsprache abhängt. Laut dieser These sollen Kinder weniger Mühe in der Zweitsprache haben, wenn sie gute Kenntnisse in ihrer Muttersprache besitzen (vgl. Cathomas & Carigiet, 2008, S. 30).

Skutnabb-Kangas (1995) hat eine Schwellentheorie der Zweisprachigkeit erstellt und dort versucht, die kognitiven Auswirkungen von Zweisprachigkeit darzulegen. Diese bringt zum Ausdruck, dass Kinder mit einem hohen Niveau in der Erst- und Zweitsprache die zweite Sprachschwelle erreicht haben und so über eine additive Zweisprachigkeit verfügen. Diese Art von Zweisprachigkeit wirkt sich positiv auf die Intelligenz aus. Wenn ein Kind in der Muttersprache zu wenig gefördert wird, hat dies negative Auswirkungen auf die Entwicklung der Zweitsprache. Wenn beide Sprachen stark unterentwickelt sind, hat dies für das Kind negative Folgen und man spricht von einer subtraktiven Zweisprachigkeit, welche darauf hinweist, dass das Kind über keine altersgerechten Kompetenzen in beiden Sprachen verfügt. Es ist wichtig, in mindestens einer Sprache dem Alter entsprechende Fähigkeiten aufzuweisen, um eine subtraktive Zweisprachigkeit zu verhindern. In der Schwellentheorie gibt es noch eine dritte Schwelle und das wäre die neutrale Zweisprachigkeit. Dies bedeutet, dass ein Kind gute Leistungen in seiner Erstsprache erreicht, jedoch bloss schwache Leistungen in der Zweitsprache zu erkennen sind. Dieser Fall hat keine kognitiven Auswirkungen (vgl. S. 40-62).

2.1.2. Schriftspracherwerb

Verschiedene Studien haben versucht den Schriftspracherwerb wissenschaftlich zu erforschen. „Nach heutigem Forschungsstand sind es Gedächtnis, Aufmerksamkeit und phonologische Bewusstheit, die das Gelingen des Schriftspracherwerbs entscheidend beeinflussen“ (Schründer-Lenzen, 2007, S.34). Am meisten Aufmerksamkeit wird auf die phonologische Bewusstheit gelegt. Die beiden anderen Faktoren werden nicht spezifisch gefördert. In vielen Kindergärten im Oberwallis wird mit dem Trainingsprogramm „Piff, paff, puff“ gearbeitet, welches auf dem Würzburger Trainingsprogramm beruht. Dies stellt eine Vorbereitung auf den Schriftspracherwerb dar. Dabei wird an der phonologischen Bewusstheit und der Buchstaben-Laut-Verknüpfung gearbeitet. In den 90er Jahren wurde die Wirksamkeit des Trainingsprogramms am Psychologischen Institut der Universität Würzburg in drei Studien überprüft (vgl. Küspert, Plume & Schneider, 2005, S.21).

Die Untersuchungen basierten auf zwei wesentlichen Fragestellungen:

1. Ist es möglich, Vorschulkindern durch dieses Programm Einblick in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache (bis hin zu den Einzellauten, den Phonemen) zu geben?
2. Lässt es sich nachweisen, dass diese Förderung den Schriftspracherwerb der Kinder deutlich erleichtert? (Küspert et. al., 2005., S.21)

Mit Hilfe einer Trainingsgruppe, welche die Förderung durch das Trainingsprogramm erhielten und mit einer Kontrollgruppe, welche nicht in die Förderung miteinbezogen wurde, konnten diese zwei Fragen beantwortet werden. Die Untersuchungen wurden über mehrere Jahre hinweg durchgeführt. Die Studienergebnisse liessen erkennen, dass das Trainingsprogramm nur wirksam ist und positive Effekte erzeugt, wenn es exakt nach Anleitung angewendet wird (vgl. ebd., S.22). In der Studie konnte gezeigt werden, „[...] dass diese Förderung für die Kinder einen deutlichen Vorteil beim Lesen und Schreiben lernen bringt“ (ebd., S. 22). Diese Förderung erzielt ebenso positive Auswirkungen auf Migrantenkinder und Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen. Solche Kinder erreichten immense Fortschritte in der phonologischen Bewusstheit und dadurch war es ihnen möglich, Rückstände hinsichtlich Kinder deutscher Muttersprache aufzuholen (vgl. Küspert & Schneider, 2006, S.17).

2.2. Forschungslücken

Bis anhin wird im Unterricht, wie oben erwähnt, nur Deutsch gelernt und gefördert. Mit der folgenden Arbeit wird versucht diese Forschungslücke zu schliessen und herauszufinden, ob Kinder wirklich zwei Sprachen gleichzeitig schreiben lernen können und dies positive Lerneffekte mit sich bringt. Mit Hilfe der phonologischen Bewusstheit kann die Basis für den Schriftspracherwerb geltend gemacht werden. Schreiben ist eine sehr wichtige sprachliche Grundfertigkeit. Jedoch wird diese bei der Herkunftssprache von Kindern mit portugiesischem Migrationshintergrund völlig vernachlässigt.

Der Kurs für Heimatsprache und Kultur (HSK) erfreut sich im Oberwallis keiner starken Verbreitung und gelangt nur vereinzelt zur Anwendung. So arbeiten etwa auch die Primarschulen in den meisten Fällen nicht mit den HSK-Kursen zusammen. Dies führt dazu, dass es nicht zu einem wechselseitigen Zusammenwirken kommt und so das grosse Potenzial dieser Kurse leider nicht ausgeschöpft werden kann.

2.3. Kontext der Intervention

Die Intervention wird im DfF-Unterricht in einem Bergdorf mit neun Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern stattfinden. Die Fördereinheit wird in den Monaten Oktober und November im Unterricht eingesetzt. Die Wahl fiel auf die zweite Klasse, weil die Fördereinheit mit Erstklässlern im Oktober oder November aufgrund der mangelnden Kenntnis von Buchstaben nicht möglich gewesen wäre und sie sich somit erst in der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs befinden.

3. Theoretischer Bezugsrahmen

Der theoretische Bezugsrahmen definiert die wichtigen Begriffe und theoretischen Grundlagen, die für das Verständnis des Konzepts geklärt werden müssen.

3.1. Schriftspracherwerb

Der Schriftspracherwerb stellt für die vorliegende Diplomarbeit ein zentrales Konzept dar. Deshalb wird vorab die Bedeutung des Begriffs „Schriftspracherwerb“ erläutert. Anschliessend wird auf das Stufenmodell zum Schriftspracherwerb von Günther (1995) eingegangen.

3.1.1. Definition

Schriftspracherwerb umfasst das Lernen von Schreiben und Lesen. Man benutzt nicht mehr Begriffe wie Erstlesen und Ersts Schreiben, weil solche Ersterfahrungen oftmals schon vor Schuleintritt geschehen. Zum Beispiel indem Kinder Kritzelbriefe erstellen oder Zeichen abschreiben (vgl. Köhnen, 2011, S. 46).

Wissenschaftler versuchen anhand von Modellen die Entwicklung des Schriftspracherwerbs darzulegen.

3.1.2. Stufenmodell zum Schriftspracherwerb nach Günther

Es gibt zahlreiche Entwicklungsmodelle zum Schriftspracherwerb. Das nachfolgende Modell konzentriert sich auf das Stufenmodell von Günther (1995), welches auf dem Modell von Frith (1986) basiert, aber durch zwei zusätzliche Stufen erweitert wurde.

Nach Günther (1995) ergeben sich fünf Phasen, welche die Entwicklung des Lesens und Schreibens darstellen.

Die Vorphase wird von Günther (1995) als präliterale-symbolisch benannt und stellt für ihn eine Vorbedingung fürs Schreiben und Lesen dar. Diese Phase tritt jedoch beim Modell von Frith nicht auf und stellt somit eine Erweiterung dar. In dieser Phase spielt die Bildbetrachtung eine zentrale Rolle. Beim Bild werden dreidimensionale Gegenstände auf eine zweidimensionale Ebene gebracht und verlangen dadurch eine andere Wahrnehmung. Weiter ist auch die Nachahmung des Schreibens und Lesens zu nennen. Die Kinder versuchen das Schreiben zu imitieren, indem sie bestimmte Schreibbewegungen auf ein Blatt machen oder sie nehmen eine Zeitung und erwecken den Anschein, als ob sie lesen würden (vgl. Günther, 1995, S.100f.). Die beschriebene Phase beginnt bereits bei zweijährigen Kindern und findet ohne phonologische Kenntnisse statt (vgl. Schenk, 2012, S.123).

Wie die präliterale-symbolische Phase findet zugleich die logographemische Phase ohne phonologische Kenntnisse statt. Sie tritt ab einem Alter von drei Jahren in Erscheinung (vgl. ebd., S.123). Diese Phase dient zuerst vor allem dem Lesen, weil sie auf einer visuellen Basis stattfindet. Die Kinder erkennen Buchstaben oder Wörter anhand von bestimmten auffallenden Merkmalen der einzelnen Buchstaben. Wenn die Kinder erste Versuche anstellen, Wörter anhand auffälliger Merkmale niederzuschreiben, entstehen oftmals keine richtigen Wörter, weil Buchstaben ausgelassen, vertauscht oder verwechselt werden. Man spricht in diesem Zusammenhang von Kritzelbriefen (vgl. Günther, 1995, S.102ff.).

Die alphabetische Phase entwickelt sich zuerst im produktiven Bereich, dem Schreiben, da die vordere Phase nicht mehr produktiv genug ist. Im rezeptiven Bereich, dem Lesen, wird die logographemische Strategie noch aufrechterhalten und erst später folgt die alphabetische Strategie. Der Schwerpunkt dieser Phase bildet die lautsprachliche Analyse. Somit ist der Laut-Buchstaben-Bezug wesentlich für diese Phase. Die Kinder schreiben die Laute auf, die sie hören. Dies führt allerdings nicht immer zu einer orthografisch richtigen Schreibweise, sondern zu einer lautgetreuen Verschriftlichung (vgl. ebd., S. 106ff.).

Wörter, welche in der alphabetischen Phase nur lautgetreu, aber nicht orthografisch richtig geschrieben wurden, werden in der orthografischen Phase korrekt geschrieben. Es werden somit orthografische Regeln eingeübt. Wie oben dargestellt ist die logographemische Phase eher eine Lesestrategie und die alphabetische eher eine Schreibstrategie. Die orthografische Phase bildet somit den Abschluss fürs Lesen und Schreiben, weil die Rezeption und die Produktion gleichermassen gesteuert wird (vgl. ebd., S.108).

Eine Erweiterung des Modells von Frith bildet des Weiteren die letzte integrativ-automatisierte Phase. Grund dafür ist die Inanspruchnahme eines grösseren

Zeitintervalls, die die Anwendung von orthografischen Regeln mit sich bringt. Es handelt sich eigentlich nicht um eine Phase in der Neues gelernt wird, vielmehr geht es ums Üben und Anwenden der vorderen Strategien (vgl. Günther, 1995, S.109). Ab der zweiten und dritten Klasse werden die Rechtschreibregeln durch ständiges Üben verinnerlicht und richtig praktiziert. Oftmals ist die Entwicklung erst als Jugendlicher oder Erwachsener abgeschlossen (vgl. Schenk, 2012, S.123f.).

3.2. Die sprachliche Grundfertigkeit „Schreiben“

Im heutigen Deutschunterricht wird zwischen vier sprachlichen Grundfertigkeiten unterschieden. Auf der mündlichen Basis sind dies Hören und Verstehen und auf der schriftlichen Basis Lesen und Schreiben. Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf die Grundfertigkeit Schreiben.

3.2.1. Definition

Schreiben ist ein Teil des Deutschunterrichts, welcher sich auf das Alphabet stützt und eine Art Kodierung repräsentiert. Die Kinder müssen lernen diesen Kode zu entziffern. Beim Schreiben versucht man Gesprochenes oder Gedachtes in Form von grafischen Zeichen (Buchstaben) darzustellen. Dabei ist es wichtig, dass man gehörte Wörter in ihre Laute zerlegen und ihnen somit einen Buchstaben zuordnen kann (vgl. Günther, 2006, S.157).

Günther (2006) „unterscheidet verschiedene Formen des Schreibens: Kritzeln, Spontanschreiben, Abschreiben und das schulische Diktatschreiben“ (S.157).

3.2.2. Bedeutung des Schreibens

In der Gesellschaft hat das Schreiben einen hohen Stellenwert. Ziel der heutigen Schreibdidaktik ist es, die Kinder zu motivieren sich schriftlich auszudrücken und somit eine langandauernde Schreibmotivation aufzustellen. Zudem will man erreichen, dass sich die Kinder schriftlich mitteilen können und eigene Entwurfs- und Überarbeitungstechniken kennenlernen (vgl. Kuonen, Kutzelmann & Röthlin, 2013, S.3).

Wenn man Kinder selber befragt, wieso sie schreiben lernen möchten, wird einem der wichtige Stellenwert des Schreibens für die Kinder bewusst. Kinder wollen schreiben lernen, um...

- Einkaufszettel und Wunschzettel selber zu schreiben
- Geburtstageeinladungen, Briefe, Postkarten selbstständig schreiben zu können
- Gegenstände zu kennzeichnen
- sich mitteilen zu können
- in die Erwachsenenwelt einzutreten
- Spuren zu hinterlassen (eigenen Namen schreiben) (vgl. Brinkmann & Brügelmann, 2005, S.113).

Das zeigt, dass Schreiben nicht nur zum Spurenmachen verwendet wird. Durch das Schreiben halten wir die Sprache fest. Die Schrift dient als Informationsvermittler, Schreiber notieren etwas in Form von Buchstaben und Leser versuchen es zu dekodieren (vgl. Brinkmann & Brügelmann, 2000a, S.14).

3.2.3. Zusammenhang von Sprechen und Schreiben

Der Zusammenhang zwischen Schreiben und Sprechen ist sehr gross. Dies zeigt auch die Definition der untenstehenden Begriffe. Beim Schreiben von Wörtern müssen die Lernenden Laute der gesprochenen Sprache in Schrift umsetzen können. Das heisst, sie müssen die Buchstaben-Laut-Beziehungen kennen, um zu schreiben. Man nennt dies lautgetreues Schreiben (vgl. Mahlstedt, 2011, S. 22). Lautgetreues Schreiben ist das Lernziel im Lehrplan der 1. und 2. Klasse. Am Anfang bereitet es den Erwachsenen

vermehrt Mühe, dass Geschriebene der Kinder zu entziffern, weil sie die Wörter genauso schreiben, wie sie ausgesprochen werden. Wenn es im Alphabet mehrere Möglichkeiten für den Laut gibt, wählen die Kinder willkürlich einen aus und dies erschwert demzufolge auch das Lesen von solchen Texten (vgl. Mahlstedt, 2011, S.22).

Laut und Phonem

Ein Phonem ist „die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit der Lautsprache. Phoneme werden auf dem Wege der Wortvergleiche und durch fortgesetzte Substitutionsversuche ermittelt. Sie werden zwischen zwei Schrägstrichen / / dargestellt“ (Thomé & Valtin, 2000, S.48). Ein Beispiel dazu wäre Mond und Mund. /o/ und /u/ sind die beiden Phoneme, welche dazu führen, dass das Wort eine andere Bedeutung erhält.

Der Laut stellt wie das Phonem die kleinste Einheit der Lautsprache dar, aber im Gegensatz zu den Phonemen ist er nicht bedeutungsunterscheidend. Somit ist ein Laut nur dann ein Phonem, wenn durch den Austausch eines Lautes eine Bedeutungsänderung bewirkt wird. Ein gutes Beispiel dafür ist das rollende „R“ im Schweizerdeutsch und im Hochdeutschen. Je nach dem an welcher Stelle der „R“ gebildet wird, ergeben sich zwei verschiedene Laute, weil sie unterschiedlich tönen (vgl. Zurbriggen, 2011, S. 12).

Graphem und Morphem

Ein Graphem ist „die kleinste bedeutungsunterscheidende Einheit auf der Schriftebene. Graphem bezeichnet die abstrakte Klasse der Schriftzeichen. Sie werden üblicherweise in zwei spitze Klammern < > gesetzt. Grapheme bestehen aus ein, zwei oder drei Buchstaben“ (Thomé & Valtin, 2000, S.48). Das Graphem ist das Ebenbild des Phonems in der schriftlichen Sprache (vgl. Zurbriggen, 2011, S.12).

Ein Morphem dagegen ist „die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache [...]“ (Thomé & Valtin, 2000, S.48). Es spielt keine Rolle, ob es sich um die schriftliche oder mündliche Sprache handelt (vgl. Zurbriggen, 2011, S. 12). Ein Morphem kann zwei verschiedene Formen annehmen. Entweder ist es identisch mit einem Wort (z.B. Schrank) oder es ist ein Wortbildungs-Morphem und ergänzt dadurch die Bedeutung des Wortes wie zum Beispiel „Frau-en“ (vgl. Thomé & Valtin, 2000, S.48).

3.2.4. Phonologische Bewusstheit

„Phonologische Bewusstheit bezeichnet die metalinguistische Fähigkeit, die lautliche Struktur der gesprochenen Sprache zu analysieren und zu manipulieren, ohne auf die Bedeutung des zu analysierenden sprachlichen Materials einzugehen“ (Tunmer & Hoover, 1992, S.175-214, zit. nach Schnitzler, 2008, S.5).

Bei der phonologischen Bewusstheit wird differenziert zwischen einer phonologischen Bewusstheit im engeren und weiteren Sinne. Bei der phonologischen Bewusstheit im weiteren Sinne geht es darum, „[...] Reime zu erkennen, Silben zu segmentieren und zusammenzusetzen“ (Schröder-Lenzen, 2007, S. 34). Bei der phonologischen Bewusstheit im engeren Sinne handelt es sich nicht mehr nur um einzelne Teile des Wortes, sondern um jeden einzelnen Laut im Wort, welcher durch das Gehör erkannt werden muss (vgl. ebd., S.34).

Schröder-Lenzen (2007) betont in seinem Werk, dass der Schriftspracherwerb „[...] keine Stunde Null“ (S.34) hat, sondern von vielen Fähigkeiten abhängt, welche vorher erworben wurden. Die wichtigste Vorläuferfähigkeit stellt die phonologische Bewusstheit dar. Sie fördert nicht nur den Schriftspracherwerb, sondern besitzt auch eine gewisse Prognosekraft. Kinder, welche bereits Mühe mit der phonologischen Bewusstheit haben, tun sich später auch schwer mit dem Erlernen der Schriftsprache (vgl. ebd., S.34). Damit die phonologische Bewusstheit geschult wird, kann eine Anlauttabelle eingesetzt werden. Durch das Wiederholen des Wortes mit dem bestimmten Laut, wird der Laut immer wieder gehört und anschliessend in anderen Wörtern richtig erkannt (vgl. Schenk, 2012, S.59).

3.2.5. Schreiben und schreiben lernen

Laut Mahlstedt (2011) gibt es drei unterschiedliche Varianten zum Schreiben:

1. „das Nachspuren und Abschreiben,
2. das Verschriften,
3. die Rechtschreibung“ (S.21).

Diese drei verschiedenen Arten haben alle zu unterschiedlichen Zeiten einen Platz im Schreibprozess. Im folgenden Abschnitt werden diese drei Arten näher erläutert.

Beim Nachspuren und Abschreiben steht der Fokus im Reproduzieren von Schriftzeichen. Dabei sollte der Bewegungsablauf bereits am Anfang richtig gelernt werden. Dies stellt eine Voraussetzung für die zwei anderen Arten dar. Während das Kind Wörter und Sätze reproduziert, lernt es auch die Schreibrichtung kennen und sieht wie wichtig jeder einzelne Buchstabe ist. Das Kind merkt dabei, dass die Reihenfolge der Buchstaben eine wesentliche Rolle spielt (vgl. ebd., S.21).

Die zweite Form von Schreiben ist das Verschriften. Hierbei geht es vor allem um die Buchstaben-Laut-Beziehung. Der Schreibanfänger erkennt, dass der Laut durch einen bestimmten Buchstaben ausgedrückt werden kann und verschriftet dies lautgetreu. Dabei spielen Rechtschreibregeln keine Rolle. Zentral ist das lautgetreue Schreiben, welches auch korrigiert werden sollte. Falls Laute nicht richtig geschrieben werden oder zu viele Buchstaben bzw. Laute, die man gar nicht hört, vorhanden sind, sollte dies beanstandet werden. Eine wichtige Rolle spielt auch die Reihenfolge der Laute bzw. Buchstaben (vgl. ebd., S.22).

Die letzte Art vom Schreiben ist die Rechtschreibung. Sie ist für Schreibanfänger die schwierigste Form, weil es zahlreiche Rechtschreibregeln und Ausnahmen gibt, die es zu lernen gilt. Die Rechtschreibung wird oft durch Lesen eingeprägt. Durch das Lesen und Anschauen von Wörtern werden Rechtschreibmuster erkannt und verinnerlicht. Geübt wird die Rechtschreibung auch durch einen stetig wachsenden Wortschatz, indem man immer neue Regeln zur Kenntnis nimmt (vgl. ebd., S.23).

Das Schreibenlernen kann laut Mahlstedt (2011) somit auf drei Lernebenen gegliedert werden.

Bei der ersten Ebene steht die Erfahrung im Mittelpunkt. Es sollten Erfahrungen mit Buchstaben, Lauten und Wörtern gemacht werden. Dabei ist der Schwerpunkt auf die Buchstaben-Laut-Beziehung gesetzt (vgl. ebd., S.31). Hierbei kann als Lernhilfe eine Anlauttabelle eingesetzt werden. Durch die Anlautbilder sehen und hören die Kinder die Laut-Buchstaben-Beziehung. Zudem dient die Anlauttabelle auch für die nächsten Ebenen als Hilfsmittel. Die Anlautbilder stellen für die Kinder eine Möglichkeit dar, sich Buchstaben selber beizubringen und selber Wörter zu schreiben. Die Anlauttabelle ist somit ein ideales Mittel um zu differenzieren, da die Kinder selbstständig Wörter schreiben können, wenn sie Lust dazu haben. Dies fördert im Weiteren das freie Schreiben (vgl. Schenk, 2012, S.174f). Um sich auf der Anlauttabelle besser orientieren zu können, eignen sich in der ersten Ebene Spiele wie Memory oder Puzzle (vgl. ebd., S.250).

Auf der zweiten Ebene sollten die Kinder selbstständig Wörter lautgetreu aufschreiben. Dabei nehmen die Kinder die Wörterstruktur wahr und erkennen diese später wieder. Die Anlauttabelle dient in dieser Zeit als Hilfsmittel wie ein Wörterbuch zum Nachschlagen.

Die dritte Ebene bildet sodann das Schreiben von Sätzen und Texten. In dieser Phase wird die Anlauttabelle immer weniger gebraucht, da die Laut-Buchstaben-Beziehungen langsam verinnerlicht werden (vgl. Mahlstedt, 2011, S.31).

3.3. Zweisprachigkeit

3.3.1. Sprachen

Im folgenden Kapitel werden die unterschiedlichen Sprachbegriffe definiert, um Missverständnisse vorzubeugen.

Muttersprache

Der Begriff „Muttersprache“ ist vieldeutig. Deshalb muss bei der Begriffsbestimmung zwischen verschiedenen Arten differenziert werden. Zum einen wird sie nach ihrem Zeitpunkt bestimmt. Die Mutter stellt die wichtigste Bezugsperson dar und ist somit zugleich die erste Person, mit der das Kind kommuniziert. Eine zweite Bedeutung stellt die Kompetenz in den Mittelpunkt. Das Kind spricht die Muttersprache am besten. Sie wird auch verwendet, um zu zeigen, dass man diese Sprache am meisten nutzt. Eine letzte Bedeutung liegt in der Identifikation. Man fühlt sich zur Muttersprache emotional verbunden und identifiziert sich mit ihr.

Aufgrund dieser verschiedenen Interpretationsmöglichkeiten ist es besser, wenn man den Begriff L1 oder Erstsprache anstelle von Muttersprache verwendet (vgl. Cathomas & Carigiet, 2008, S.92).

Erstsprache

„Die erste gelernte Sprache, die stärkere, besser beherrschte Sprache, die Muttersprache, die meistverwendete Sprache, die Sprache, in der man sich zu Hause fühlt“ (Cathomas & Carigiet, 2008, S.95). Erstsprache ist laut Definition sinnvoller als Muttersprache. Erstsprache ist nicht emotional mit einer Person verbunden, sondern neutral. Deshalb entschied sich die Autorin in der vorliegenden Arbeit den Begriff „Erstsprache“ und nicht „Muttersprache“ zu verwenden.

Zweitsprache

„Unter Zweitsprache verstehen wir jede Sprache, die nach der Erstsprache erlernt wird“ (Günther & Günther, 2007, S.57). Diese Zweitsprache ist notwendig, um in einer neuen Gesellschaft und Kultur zu überleben und in Alltagssituationen zu bestehen. Die Zweitsprache ist deshalb wichtiger als die Fremdsprache, weil sie lebensbedeutsam ist. Die Zweitsprache wird als Verständigungsmittel im Alltag verwendet, kann aber auch eine Mundart sein, die regional uneinheitlich ist (vgl. ebd., S.57f.).

Fremdsprache

„Eine in der Schule unterrichtete Sprache, die nicht die Muttersprache (L1) einer Person ist bzw. die weder die Umgangs- noch die Standardsprache des Schulortes ist“ (Cathomas & Carigiet, 2008, S.95). Fremdsprache wird im Gegensatz zur Zweitsprache seltener benutzt. Oftmals wird es für spezifische berufliche Tätigkeiten verwendet, ist aber nicht unbedingt notwendig, um Alltagssituationen zu meistern (vgl. Günther & Günther, 2007, S. 58).

Dieser Begriff ist in der Arbeit weniger zentral, da Portugiesisch die Muttersprache bzw. Erstsprache ist und Deutsch die Zweitsprache, welche als Standardsprache des Schulortes verwendet wird.

Herkunftssprache

Herkunftssprache ist laut Duden (2013a) die „Sprache des Landes, aus dem jemand stammt.“

Unterrichtssprache

Unterrichtssprache bezeichnet die Sprache, „in der unterrichtet wird.“ (Duden, 2013b)

3.3.2. Zweitspracherwerb

„Zweitspracherwerb wird als Sammelbegriff für jeden Spracherwerb verstanden, der sich gleichzeitig mit (=simultan) oder als Folge (=konsekutiv) zum Grundspracherwerb (Erstspracherwerb) vollzieht“ (Günther & Günther, 2007, S.141). Beim Erwerb der Zweitsprache müssen zwei Arten unterschieden werden. Zum einen den ungesteuerten Spracherwerb, welcher in einem neuen sprachlichen Umfeld gelernt werden muss, wenn man in ein neues Land emigriert. Dies wäre zum Beispiel das Erwerben von Deutsch durch ein portugiesisches Kind. Davon abzutrennen ist der gesteuerte Zweitspracherwerb, bei welchem im Unterricht eine Fremdsprache wie Englisch oder Französisch erlernt wird (vgl. ebd., S.142).

In Bezug auf den Erwerb der Zweitsprache und die Bedeutung der Erstsprache sind sich Forscher uneinig und es bestehen unterschiedliche Erklärungsansätze, welche in Form von Hypothesen festgehalten wurden.

Identitäts-Hypothese

Bei der Identitätshypothese wird angenommen, dass der Erst- und Zweitspracherwerb identisch verlaufen und es somit keinen Transfer zur Erstsprache gibt. Diese These schließt Interferenzen mit anderen Sprachen aus. Der Zweitspracherwerb läuft nach gewissen kognitiven Prinzipien ab, wie es beim Erstspracherwerb der Fall war (vgl. ebd., S.146).

Transfer-Hypothese

Bei der Transfer-Hypothese bzw. Kontrastiv-Hypothese gehen Forscher davon aus, dass die Zweitsprache durch die Erstsprache beeinflusst wird (vgl. ebd., S.147). Dieser Ansatz besagt, „[...] dass in der Erstsprache und in der Zweitsprache identische Strukturen und Regeln leicht zu erlernen sind. Dagegen führen unterschiedliche Elemente und Regeln zu Fehlern und bereiten erhebliche Lernschwierigkeiten“ (ebd., S.147). Wenn die beiden Sprachen ähnliche Muster aufweisen, ergibt sich ein positiver Transfer und das Erlernen der Zweitsprache fällt dadurch leichter. Hingegen führt es zu einem negativen Transfer bzw. Fehlern, wenn die Sprachen unterschiedliche Muster aufweisen und auf Gegensätzen beruhen. Es gibt aber auch Fälle, bei der ähnliche Muster weniger schnell gelernt werden als gegensätzliche sprachliche Muster (vgl. Günther & Günther, 2007, S.147).

Interlanguage-Hypothese

Die Interlanguage-Hypothese geht davon aus, dass das Kind eine Zwischensprache verwendet, welche eine Mischung zwischen der Erst- und Zweitsprache ist und zugleich eigenständige Muster beinhaltet. Der Erwerb läuft in Stufen ab und bei jeder Stufe wird die Zwischensprache angepasst (vgl. ebd., S.147f.).

Interdependenz-Hypothese

Bei der Interdependenz-Hypothese hat die Erstsprache einen zentralen Einfluss auf den Zweitspracherwerb. Das Niveau der Zweitsprache hängt vom Niveau der Erstsprache ab. Somit beeinflusst das Vorwissen in der Erstsprache die Leistungen in der Zweitsprache (vgl. Cathomas & Carigiet, 2008, S.30).

Schwellenhypothese

Mit der Schwellenhypothese wurde von Cummins ein Zusammenhang zwischen der kognitiven Entwicklung und dem Zweitspracherwerb hergestellt. In der Schwellentheorie von Skutnabb-Kangas (1995) wird die Hypothese näher erläutert. Damit beim Kind keine negativen Folgen in der kognitiven Entwicklung entstehen, muss eine gewisse Schwelle erreicht werden. Wenn Kinder die zweite Sprachschwelle erreicht haben, hat dies positive Auswirkungen auf die kognitive Entwicklung und man spricht von einer additiven

Zweisprachigkeit. Das Kind besitzt somit in beiden Sprachen über altersgerechte Kompetenzen. Wenn die erste Sprachschwelle nicht erreicht wird, hat dies negative Auswirkungen auf die Intelligenz und man spricht von einer subtraktiven Zweisprachigkeit (vgl. S.40-62).

3.3.3. Arten von Zweisprachigkeit

Es gibt viele Menschen, welche zweisprachig sind. Dafür gibt es unterschiedliche Begriffe, welche einer genaueren Definition bedürfen. Die Begriffe werden entweder durch den Zeitpunkt des Spracherwerbs oder die Art und Weise wie sie gelernt wurden, bestimmt (vgl. Adler, 2011, S. 109).

Simultane und sukzessive Zweisprachigkeit

Wenn eine Sprache ohne Unterricht gelernt wird, spricht man von einem natürlichen Erwerb. Bei einer simultanen Zweisprachigkeit lernen Kinder von klein auf zwei Sprachen gleichzeitig, indem ein Elternteil eine Sprache spricht und das andere Elternteil eine andere Sprache. Oftmals wird hierbei von einem doppelten Erstspracherwerb gesprochen. Wie oben erwähnt, werden die Sprachen in einem natürlichen Prozess erworben, denn der Erwerb geschieht durch das Umfeld (vgl. ebd., S. 109).

Bei der sukzessiven Zweisprachigkeit lernt man zuerst die Erstsprache und erst danach wird eine Zweitsprache gelernt. Beim Zweitspracherwerb kann das Kind bereits Erfahrungen der Erstsprache zu Hilfe nehmen. Sukzessive Zweisprachigkeit ist oft der Fall, wenn ein Wohnortwechsel der Familie vorliegt (vgl. ebd., S. 109).

Natürliche und kulturelle Zweisprachigkeit

Bei der natürlichen und der kulturellen Zweisprachigkeit geht man von der Art und Weise aus, wie eine Sprache erworben wird. Bei der natürlichen Zweisprachigkeit verläuft der Erwerbsprozess ungesteuert durch das Umfeld. Die Personen lernen zwei Sprachen, indem sie sich mit Muttersprachlern unterhalten und so die Sprache natürlich erwerben (vgl. ebd., S. 110).

Bei der kulturellen Zweisprachigkeit wird der Prozess gesteuert und die Sprache systematisch im Unterricht gelernt. Oftmals wird auch von Fremdspracherwerb gesprochen, wenn zum Beispiel ab der 3. Klasse Französisch gelernt wird (vgl. Adler, 2011, S. 110).

Additive und subtraktive Zweisprachigkeit

Die additive Zweisprachigkeit umschreibt die Tatsache, dass sich Kinder in beiden Sprachen gut verständigen können. Zudem wird der weitere Spracherwerb des Kindes positiv beeinflusst. Die Kinder weisen bessere Fähigkeiten im kognitiven und sozialen Bereich auf und sind auch offener gegenüber anderen (vgl. ebd., S. 110).

Die subtraktive Zweisprachigkeit bezeichnet das Gegenteil. Es wird nur eine oder keine Sprache vollständig erworben. Entweder ist eine Sprache vollständig erworben und die Zweitsprache auf einem sehr tiefen Niveau oder es sind beide Sprachen nicht vollständig erworben und auf einem tiefen Niveau. Bei letzterem spricht man von einer doppelten Halbsprachlichkeit. Diese Form von Zweisprachigkeit kann sich negativ auf die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes auswirken und es können emotionale Schwierigkeiten auftreten. Dies trifft oftmals bei Kindern mit Migrationshintergrund auf (vgl. ebd., S. 110f.).

3.3.4. Gleichwertigkeit von Erst- und Zweitsprache

Viele Kinder mit Migrationshintergrund kommen in der Schule zum ersten Mal in Kontakt mit der deutschen Sprache. In kürzester Zeit wird von ihnen verlangt, die Zweitsprache zu erlernen, obwohl sie ihre Erstsprache noch gar nicht richtig beherrschen. Vielfach wird

das Kind von den Lehrpersonen oder den Eltern unter Druck gesetzt, die deutsche Sprache zu sprechen und so entsteht beim Kind das Gefühl, dass die Erstsprache nicht wichtig ist und nur ein Hindernis für den Erwerb der Zweitsprache darstellt. Dies ist allerdings falsch, denn die Erstsprache hat viele Funktionen, welche zunehmend vergessen werden. Die Erstsprache gehört zur kindlichen Identität. Wenn man diese verleugnet, hat dies negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl und das positive Selbstkonzept (vgl. Günther & Günther, 2007, S. 152f.).

Dieses positive Selbstkonzept ist laut Günther & Günther (2007) „ein unabdingbarer Bestandteil für das Interesse und die Neugier an der Zweitsprache Deutsch sowie für die Dinge und Menschen seiner Umwelt, d.h. für die bevorstehenden Lernprozesse im Rahmen der weiteren kindlichen Entwicklung“ (S.153). Die Kinder leben dabei in zwei Welten. Zum einen reden sie zu Hause mit ihren Eltern Portugiesisch und zum anderen werden sie in der Schule aufgefordert ausschliesslich Deutsch zu sprechen. Portugiesisch in der Schule zu verbieten, hat keine positiven Effekte und kann nicht nur zu emotionalen und sozialen Schwierigkeiten führen, sondern auch zu Beeinträchtigungen im kognitiven und sprachlichen Bereich. Diejenigen Kinder, welche die Erstsprache bereits gut beherrschen, fällt der Zweitspracherwerb wesentlich leichter, weil sie gewisse grundlegende Kompetenzen schon bei der Erstsprache erlernt haben (vgl. ebd., S. 153).

3.3.5. Kompetenzentwicklungsmodell für den Zweitspracherwerb

Die Entwicklung des Zweitspracherwerbs hängt vom Zeitpunkt des Erwerbs ab. Wenn ein Kind mit ca. drei Jahren die Zweitsprache erlernt, verläuft der Prozess in etwa gleich ab wie bei den Kindern, die einsprachig aufwachsen. Es treten allerdings Unterschiede auf, wenn das Kind erst mit sechs Jahren beginnt die Zweitsprache zu lernen. Das Kind kann beim Zweitspracherwerb auf gemachte Erfahrungen des Erstspracherwerbs zurückgreifen und diese nutzen. Es ist schwer ein Entwicklungsmodell für den Zweitspracherwerb zu entwickeln, weil es von verschiedenen Faktoren abhängig ist, wie beispielsweise vom Zeitpunkt des Erwerbs, von der Erstsprache und vielen weiteren Aspekten. Vor allem für Kinder, welche den Erstspracherwerb noch nicht abgeschlossen haben, ist es schwierig ein Modell aufzustellen (vgl. Adler, 2011, S. 117ff.). Beim Zweitspracherwerb kommt es bei Kindern häufig zu Interferenzphänomenen (vgl. Jenny, 2011, S.13). Interferenz bezeichnet die „unbewusst ablaufende Beeinflussung zweier Sprachsysteme durch Wortveränderungen oder syntaktische Angleichungen an die andere Sprache. Vor allem bei phonetisch oder grammatikalisch ähnlichen Konstrukten werden sprachliche Eigenschaften aus der anderen Sprache aktiviert“ (Jenny, 2011, S.99). Das heisst, dass sich Kinder der besser entwickelten Sprache bedienen und Wörter oder einzelne Phoneme übernehmen (vgl. ebd., S.13). Ähnliche Strukturen in den Sprachen werden somit schneller gelernt. Dies lässt vor allem bezüglich der Aussprache bestätigen. Zu Beginn muss das Kind die Laute der zweiten Sprache wahrnehmen, welche in der Erstsprache nicht existieren. Anschliessend muss es lernen, die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen zu erkennen, damit es sie später auch richtig aussprechen kann. Zudem muss das Kind den Sprachrhythmus der Zweitsprache heraushören und anwenden können. Danach erfolgt ein weiterer wichtiger Schritt, die Wortschatzerweiterung. Je nach dem wie viele Wörter es in der Erstsprache bereits gelernt hat, kennt es nun zwei Begriffe für einen Gegenstand (vgl. Adler, 2011, S.120f.).

3.3.6. Zweisprachige Förderung

Beim Zweitspracherwerb sollte gleichzeitig eine Förderung der Erstsprache stattfinden. Ende des 20. Jahrhunderts wollten Forscher das Gegenteil beweisen und haben sogenannte „Submersions-Programme“ eingeführt, in denen nur die Zweitsprache Deutsch gefördert wurde. Die Tester haben einen schnelleren und effizienteren Erwerb der Zweitsprache erwartet. Doch die Studie hat aufgezeigt, dass das Gegenteil der Fall ist. Zum Teil hatten Personen sogar Minderwertigkeitskomplexe, weil ein Teil ihrer Kultur verdrängt wurde. Für jede gelernte Sprache verfügt der Mensch über ein mentales

Lexikon im Gehirn. Diese zwei Lexika sind miteinander verknüpft. Dies ist ein weiterer Hinweis, dass die Erstsprache parallel zur Zweitsprache gefördert werden muss (vgl. Adler, 2011, S. 127ff.).

Laut Adler (2011) hat die zweisprachige Förderung für Kinder mit Migrationshintergrund folgende Vorteile: „[...] Kompetenzerweiterung, Bereicherung der Persönlichkeit und Wahrung der Identität“ (S.128). Zudem zeigen zweisprachige Kinder mehr Toleranz gegenüber anderen Menschen. Durch die Zweisprachigkeit erlernen die Kinder eine zusätzliche Sprache schneller als einsprachige Kinder. Durch die Zweisprachigkeit wird die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Schule intensiviert und dies führt zu einer besseren Integration des Kindes (vgl. Eser Davolio, 2001, S.48ff.). Bei der Förderung kann eine klare Aussage bezüglich des Stellenwerts der Erstsprache bei Kindern mit Migrationshintergrund gemacht werden. „Die Vernachlässigung der Muttersprache wirkt sich in negativer Weise auf das Niveau in der Muttersprache und das der Zweitsprache des Gastlandes sowie auf die allgemeine schulische Leistungsfähigkeit aus“ (ebd., S.51). Diese Erkenntnis stellt klar, dass bei der Förderung der Zweitsprache auf keinen Fall die Erstsprache vernachlässigt werden sollte.

3.4. Vergleich Portugiesisch – Deutsch

Im folgenden Kapitel werden zuerst die beiden Sprachen Portugiesisch und Deutsch präsentiert und anschliessend folgt ein Vergleich der beiden Sprachen und des jeweiligen Alphabets.

3.4.1. Sprachenportrait Portugiesisch

Überblick

Portugiesisch gehört dem Stamm der westromanischen Sprachen an und wird mittlerweile von über 205 Mio. Menschen auf der Welt gesprochen, vorwiegend in Portugal und Brasilien. Es gibt aber auch viele ehemalige portugiesische Kolonialgebiete in Afrika, Asien und in Indien, welche immer noch Portugiesisch sprechen (vgl. Moser, 2006, S.58f.). In vielen westeuropäischen Ländern wie Deutschland, Frankreich, Andorra, Belgien, Luxemburg und der Schweiz ist Portugiesisch durch die Auswanderung zu einer bedeutenden Minderheitssprache geworden (vgl. Granser, o.J., S.4). „Portugiesisch ist eine plurizentrische Sprache mit zwei Standardvarietäten, dem europäischen, afrikanischen und asiatischen Portugiesisch einerseits und dem brasilianischen Portugiesisch andererseits“ (ebd., S.3). Wie in der deutschen Sprache, gibt es auch in der portugiesischen Sprache zahlreiche Dialekte, die je nach Region Unterschiede aufweisen. Vor allem in Brasilien weisen die Dialekte teilweise grosse Unterschiede zur Standardsprache auf. Trotzdem verstehen sich die Leute aus den verschiedenen Regionen meist ohne Probleme (vgl. ebd., S.5).

Sprachbrücken Portugiesisch – Deutsch

Die portugiesische Sprache hat nur sehr wenige Lehn- und Fremdwörter mit der deutschen Sprache. Trotz der geografisch verschiedenen Lage ist es erstaunlich, dass auch in der deutschen Sprache ein paar portugiesische Wörter existieren (vgl. ebd., S.7). So haben es in den letzten Jahrhunderten unterschiedliche Wörter in die deutsche Sprache geschafft, „[...] z.B. im 17. Jahrhundert Marmelade aus portugiesisch marmelada (Quittenkäse), einer Ableitung von marmelo (Quitte), im 18. Jahrhundert Fetisch über französisch fétiche aus portugiesisch feitiço (Zauber) und im 19. Jahrhundert Palaver über englisch palaver aus portugiesisch palavreado, einer Ableitung von palavra (Wort)“ (ebd., S.7).

Namen und Anrede

Portugiesische Bürger besitzen vorwiegend mehrere Vor- und Familiennamen. Das Kind

übernimmt nicht nur einen Teil des Familiennamens des Vaters, sondern auch einen Teil der Mutter. Zuerst kommt der Familienname der Mutter und anschliessend folgt der des Vaters. Insgesamt dürfen in Portugal vier Familiennamen verwendet werden. In Brasilien können so viele Namen angefügt werden, wie man möchte (vgl. Granser, o.J., S.7).

Das europäische, afrikanische und asiatische Portugiesisch besitzt eine Vielzahl von unterschiedlichen Anredeformen. Für das deutsche „du“ wird im Portugiesischen „tu“ verwendet. Es verlangt wie im Deutschen das Verb in der 2. Person Einzahl. Das deutsche „Sie“ entspricht dem portugiesischen „vós“ und erfordert ebenfalls das Verb in der 2. Person Mehrzahl. Man bedient sich dieser Anredeform allerdings nur noch in der Kirchensprache und in vereinzelt Regionen. Vorwiegend wird „vocês“ verwendet, welches das Verb in der 3. Person Mehrzahl verlangt. „Você“, die Einzahlform von „vocês“, wird als Anrede für etwa gleichaltrige und gleichgestellte Personen benutzt. Es ist sozusagen eine Form zwischen dem deutschen „du“ und „Sie“.

Im brasilianischen Portugiesisch existieren weniger Anredeformen. Es wird vorwiegend „você“ verwendet, „tu“ gelangt nur noch selten zur Anwendung (vgl. ebd., S.7f.).

Schrift und Aussprache

Das portugiesische Alphabet, welches in lateinischer Schrift geschrieben wird, besitzt folgende Buchstaben:

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R, S, T, U, V, X, Z (vgl. ebd., S.9).

Die Buchstaben K, W und Y werden ausserhalb von Namen meist nicht verwendet. Seit der Rechtschreibreform, Acordo Ortográfico, von 2009 wurden die Buchstaben wieder ins Alphabet integriert (vgl. Wikipedia, 2014). In der portugiesischen Sprache werden diakritische Zeichen wie „[...]´ (acento agudo), ` (acento grave), ^ (acento circunflexo) und ~ (til)“ (Granser, o.J., S.9) verwendet.

Die Aussprache der portugiesischen Sprache, insbesondere des europäischen Portugiesisch, ist sehr kompliziert. Bei den Vokalen „a“, „e“ und „o“ gibt es zahlreiche Aussprachevarianten. Zum Teil werden unbetonte Vokale zunehmend abgeschwächt. Dabei wird der Vokal „e“ des Öfteren gänzlich weggelassen und der Buchstabe „o“ klingt als unbetonter Auslaut wie ein „u“. Die Nasalierung spielt ebenfalls eine bedeutsame Rolle bei der Aussprache. Mit einer Tilde (~) über dem Vokal oder einem Vokal nachfolgenden „m“ oder „n“ wird die Nasalierung signalisiert (vgl. ebd., S.9).

Auch bei den Konsonanten existieren zahlreiche Ausspracheregeln. Das Konsonantenpaar „ch“ wird wie das deutsche „sch“ im Wort „Schule“ gesprochen (vgl. ebd., S.9). Der Laut „h“ wird nicht ausgesprochen“ (ebd., S.9). Der Laut „j wird wie j in Journal“ (ebd., S.9) gesprochen. Falls nach dem „g“ ein „a, o, u“ folgt, spricht man den Laut wie „g“ im Deutschen. Wenn sich an den Buchstaben „g“ jedoch ein „e“ oder „i“ anlehnt, wird der Laut „g“ wie ein „j“ in Journal artikuliert. Falls erwünscht ist, dass ein dem „e“ oder „i“ vorausgehender „g“ tatsächlich wie ein „g“ betont wird, muss vor dem „e“ oder „i“ ein „u“ gesetzt werden.

Ähnlich wie beim „g“ ist es mit dem „c“. Falls auf das „c“ ein „a, o, u“ folgt, ist die Aussprache identisch mit dem Konsonanten „k“. Wenn sich dem „c“ ein „e“, „i“ anschliesst, spricht man „ss“ wie in essen. Wenn man möchte, dass der „c“ vor „a, o, u“ ebenfalls wie „ss“ ausgesprochen wird, schreibt man ein „ç“. Die Buchstabenkombination „lh“ wird ausgesprochen wie ein italienisches „gl“ wie zum Beispiel brillant. Die beiden Konsonanten „nh“ werden wie „gn“ in Lasagne gesprochen. Wenn auf den „qu“ ein „e“ oder „i“ folgt, wird meist nur der „k“ ausgesprochen und der „u“ ausgeklammert. Wenn ein „a“ oder „o“ nachgeht, wird der „u“ nicht weggelassen. Der Laut „r“ wird unterschiedlich betont, je nach Auftreten. Als Anlaut oder als Doppelkonsonant wird er wie ein gerolltes Zungenspitzen-R gesprochen, ansonsten nur mittels Vibration. Beim Laut „s“ verhält es sich ähnlich. Wenn er als Anlaut steht, wird er wie ein „ss“ in lassen ausgesprochen. Falls

der „s“ zwischen zwei Vokalen auftritt, erklingt er wie das stimmhafte „s“ in Rose und wenn er als Endlaut auftritt wie „sch“ in Schule. Der Laut „v“ wird wie das „w“ in der deutschen Sprache gebraucht. Als Anlaut wird „x“ wie „sch“ in Schule verwendet. Als In- oder Endlaut wie „ss“ in essen. Der Laut „z“ wird wie das deutsche „s“ ausgesprochen, als Endlaut jedoch wie ein „sch“ in Schule (vgl. Granser, o.J., S.9).

Im Gegensatz zum europäischen Portugiesisch erfolgt im brasilianischen Portugiesisch eine weniger starke Abschwächung der unbetonten Vokale. Dadurch treten in der Aussprache zwischen den beiden Arten der portugiesischen Sprache grosse Unterschiede auf. Besonders die Aussprache des europäischen Portugiesisch stellt für die Lernenden eine grosse Herausforderung dar. Vor allem Buchstaben, die in Deutsch verwendet werden, aber im Portugiesischen nicht existieren oder gebraucht werden, bereiten den Lernenden Mühe beim Lernen der deutschen Sprache (vgl. ebd., S.10).

Grammatik

„Portugiesisch ist wie Deutsch eine flektierende Sprache, d.h. grammatische Beziehungen werden durch Endungen ausgedrückt“ (ebd., S.10). Im Portugiesisch wird bei den Nomen zwischen zwei Geschlechtern, dem weiblichen und männlichen, unterschieden. Zudem existieren Einzahl und Mehrzahl. Es gibt nur zwei Artikel in der Einzahl „o“ und „a“, wobei „a“ für die weibliche und „o“ für die männliche Form steht. Parallel dazu bestehen in der Mehrzahl „os“ (männlich) und „as“ (weiblich). Weibliche Nomen enden meistens mit „a“ und männliche Nomen meist mit „o“ (vgl. ebd., S.10f.).

Im Portugiesischen sind keine Fälle, wie wir sie aus der deutschen Sprache kennen, vorhanden. Die Präposition „de“ stellt den deutschen Genitiv und „a“ den deutschen Dativ dar und wird aus den Artikeln „a“, „o“, „as“ oder „os“ zusammengefügt. Daraus ergibt sich beispielsweise „do, da, dos, das“. Bei den Adjektiven erfolgt immer eine Angleichung an Geschlecht und Zahl, unabhängig von der Art des Gebrauchs. Bei der Konjugation von Verben werden drei regelmässige Muster unterschieden, Verben die auf „-ar“, „-ir“ oder „-er“ enden. Es gibt aber gewiss auch im Portugiesischen unregelmässige Verben, die nach einem anderen Muster konjugiert werden (vgl. ebd., S.11f.).

Die portugiesische Sprache besitzt acht unterschiedliche Zeitformen: „[...] das Präsens, das Imperfekt, das einfache Perfekt, das zusammengesetzte Perfekt, das einfache Plusquamperfekt, das zusammengesetzte Plusquamperfekt, das Futur I und das Futur II“ (ebd., S.12).

3.4.2. Sprachenportrait Deutsch

Überblick

Deutsch ist eine germanische Sprache und wird vor allem in Deutschland, Österreich, Liechtenstein und der Schweiz gesprochen. Rund 100 Millionen Menschen sprechen Deutsch, was ca. 1.6% der Weltbevölkerung entspricht. (vgl. Moser, 2006, S.22f.).

„Deutsch ist eine plurizentrische Sprache, die durch eine deutsche, österreichische und schweizerische standardsprachliche Variante charakterisiert ist“ (Thalhammer, o.J., S.5). Die drei Varianten differenzieren sich in erster Linie in Phonetik und Lexik und nicht in der Grammatik. Im Deutschen existieren zahlreiche Dialekte, welche sich je nach Region unterscheiden. Lernende der deutschen Sprache haben vor allem Mühe mit den uneinheitlichen Dialekten in den verschiedenen Sprachregionen (vgl. ebd., S.5).

In der Schweiz spricht man meistens von Hochdeutsch. Dies meint die regionale Form des Deutsch, die in Österreich, der Schweiz und in Süddeutschland gesprochen wird. Vom Hochdeutsch grenzen sich Mitteldeutsch und Niederdeutsch ab. Mitteldeutsch wird zwischen dem Rheinland und Sachsen gesprochen und Niederdeutsch im Norden Deutschlands (vgl. Moser, 2006, S.22f.).

Sprachbrücken

Viele deutsche Wörter sind in anderen Sprachen vertreten. Es gibt aber auch sehr viele Wörter, welche von anderen Sprachen im Deutschen übernommen wurden. Dies sind vor allem „[...]“ Ausdrücke griechischen, lateinischen, französischen und in den letzten Jahrzehnten besonders stark englischsprachigen Ursprungs“ (Thalhammer, o.J., S.6). Speziell an diesen Fremdwörtern ist, dass neben dem Fremdwort meist auch ein deutsches Wort existiert. Dies führt zu einem immensen Wortschatz in der deutschen Sprache (vgl. ebd., S.6).

Namen und Anrede

Im Deutschen wird deutlich zwischen der Höflichkeitsform „Sie“ und der persönlichen Anrede „du/ihr“ unterschieden. Für unbekannte Personen oder Vorgesetzte wird die öffentliche Anrede „Sie“ verwendet (vgl. ebd., S.6). „Du“ und „ihr“ wird vor allem „[...]“ für Kinder und Jugendliche, den familiären Bereich, den Freundes- und Bekanntenkreis sowie z. T. dem Arbeitsfeld [...]“ (ebd., S.6) gebraucht.

Schrift und Aussprache

In der deutschen Sprache werden nicht nur Eigennamen und der Satzanfang gross geschrieben, „[...]“ sondern alle Substantive und alles Substantivierte“ (ebd., S.7).

Dem Deutschen liegt die lateinische Schrift zu Grunde. Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass die Wörter nicht immer phonetisch geschrieben werden und es zahlreiche Ausnahmen gibt.

Ein Laut, der in vielen Sprachen nicht existiert, ist der Sch-Laut. Für anderssprachige Personen ist dieser Laut deshalb auch sehr schwierig zu lernen, weil er ihnen unbekannt ist (vgl. ebd., S.7).

Im Deutschen gibt es fünf Vokale (a, e, i, o, u) und drei Umlaute (ä, ö, ü), welche entweder kurz oder lang ausgesprochen werden. Der Umlaut „ä“ klingt ähnlich wie der Laut „e“. Es existieren auch noch Diphthonge (ei, au, eu, äu), welche lang ausgesprochen werden. Für lange Laute werden manchmal Dehnungszeichen, wie zum Beispiel ein „h“, verwendet. Dies ist allerdings nicht ausnahmslos der Fall und deshalb ist orthografisch korrektes Schreiben für viele beschwerlich (vgl. ebd., S.7f.).

Wenn man deutsche Wörter genau betrachtet, fällt auf, dass die Formel Konsonant – Vokal – Konsonant (Konsonant) überwiegt, was zu einer Mehrverwendung von Konsonanten führt. Die Vokale werden somit nur sparsam eingesetzt. Es gibt aber keine Wörter ohne Vokal, wie zum Beispiel in der tschechischen Sprache. Lernenden bereiten oftmals die Konsonantenhäufungen Mühe, weil sie in ihrer Erstsprache gewohnt sind, dass nach einem Vokal ein Konsonant folgt und dann wieder ein Vokal. Sie fügen deshalb Stützvokale ein oder lassen bei Konsonantenhäufungen manche Konsonanten aus, um die Aussprache zu vereinfachen. Da Wörter in Deutsch oft mit Konsonanten (-n, -m, -t, -s) enden, tönt es meist nicht so melodios wie etwa in der italienischen Sprache, die vermehrt Wörter mit Vokalendungen (-a, -e, -i, -o) aufweist (vgl. ebd., S.8).

Grammatik

„Deutsch ist eine flektierende Sprache [...]“ (ebd., S.8), welche sich durch den Gebrauch von drei Artikeln (der, die, das) und einem komplexen Deklinationssystem von anderen Sprachen unterscheidet. Ein solches Deklinationssystem ist in den romanischen Sprachen und im Englischen meist nicht gegenwärtig. Bei den Substantiven gilt nicht nur zu beachten, ob sie in Singular oder Plural geschrieben werden müssen, sondern auch welche Funktion sie in einem Satz besitzen. Je nach Funktion muss das Nomen mit seinem Begleiter oder das Pronomen als Stellvertreter in die vier Fälle Nominativ, Akkusativ, Dativ und Genitiv dekliniert werden (vgl. ebd., S.8ff.).

Ein weiteres Merkmal, „[...] das für die deutsche Sprache charakteristisch ist, sind der recht variationsreiche Satzbau und das Phänomen der Satzklammer“ (Thalhammer, o.J., S.11). Charakteristisch für Hauptsätze ist, dass das Verb an zweiter Stelle steht. An erster Stelle können alle unterschiedlichen Satzglieder stehen. Je nach dem welches Satzglied man an erster Stelle wählt, ändert die Betonung auf gewisse Inhalte. Wenn ein Nebensatz durch Bindewörter wie als, da, weil etc. eingeleitet wird, ändert die Position des Verbs und es gelangt ans Ende des Satzes (vgl. ebd., S.11f.).

Die deutsche Sprache besitzt unterschiedliche Zeitformen. Hauptsächlich werden das Präsens und das Perfekt gebraucht. Daneben existieren noch das Präteritum, Plusquamperfekt, Futur I und Futur II (vgl. ebd., S.12f.).

3.4.3. Vergleich Portugiesisch - Deutsch

Wie in den obigen Sprachenporträts ersichtlich wird, liegen einige Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Sprachen vor. Die deutsche sowie die portugiesische Sprache existieren in unterschiedlichen Standardvarietäten, welche wiederum in unterschiedlichen Dialekten münden. Deutsch und Portugiesisch sind flektierende Sprachen. Vor allem in der Grammatik weisen die beiden Sprachen einige Unterschiede auf. Während im Deutschen drei Artikel (der, die, das) vorherrschend sind, existieren in Portugiesisch nur zwei Artikel (o und a). Zudem werden in Deutsch die Substantive gross geschrieben, was in der portugiesischen Sprache nicht zutrifft. Fälle, wie wir sie im Deutschen kennen, werden in der portugiesischen Sprache nicht gebraucht. Ein weiterer Unterschied liegt in der Aussprache. In den beiden Sprachen werden nicht alle Laute gleich ausgesprochen. Vor allem bei den Vokalen gibt es im Portugiesischen aufgrund der diakritischen Zeichen viele unterschiedliche Aussprachemöglichkeiten. „K“, „W“ und „Y“ existieren in der portugiesischen Sprache ausschliesslich in Wörtern, die von anderen Sprachen übernommen worden sind oder bei Namen von Personen.

3.4.4. Alphabet Deutsch vs. Portugiesisch



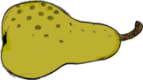



























Alphabetische Schriften sind „Schriftsysteme, in denen die Phoneme der gesprochenen Sprache (annähernd) durch grafische Zeichen (Buchstaben) repräsentiert werden (im Gegensatz zu den sogenannten Bilder- und Begriffsschriften wie z.B. dem Chinesischen)“ (Thomé & Valtin, 2000, S.48). Portugiesisch und Deutsch sind alphabetische Schriften, bei denen jedem Laut ein Buchstabe zugeordnet wird. Man spricht dabei von einer Laut-Buchstaben-Entsprechung.

Mit Hilfe der 26 Buchstaben kann man alles schreiben und lesen. Somit ist die Buchstabenschrift „[...] die leistungsfähigste aller Schriftsysteme“ (Schenk, 2012, S.27).

In der folgenden Tabelle wird das deutsche Alphabet mit dem portugiesischen Alphabet verglichen. Auffallend ist, dass das Portugiesische die Buchstaben „K“, „W“ und „Y“ nicht kennt und diese nur für Wörter gebraucht werden, die von der deutschen oder englischen Sprache übernommen wurden, wie zum Beispiel „ketchup“ oder „windsurf“. Wie oben bereits erwähnt, wurden die Buchstaben seit der neuen Rechtschreibreform in Portugal dem Alphabet offiziell hinzugefügt.

Zudem beinhaltet das deutsche Alphabet Buchstaben wie „ä“, „ö“ und „ü“, welche im Portugiesischen nicht bekannt sind. Dagegen werden in der portugiesischen Sprache zusätzlich diakritische Zeichen verwendet wie ´ (acento agudo), ` (acento grave), ^ (acento circunflexo) und ~ (til), welche im Deutschen nicht gebraucht werden (vgl. Granser, o.J., S.9).

Die nachfolgende Tabelle zeigt eine Übersicht der beiden Alphabete in den beiden Sprachen mit den Anlautbildern. Dieselben Anlautbilder wurden auch in der Anlauttabelle verwendet. Die Bilder stammen aus dem Lehrmittel der 1. Klasse der „Buchstabenreise“ und aus dem Internet.

Deutsch			Portugiesisch		
Aa		Affe	Aa		ananás
Bb		Birne	Bb		barco
Cc		Computer	Cc		computador
Dd		Dinosaurier	Dd		dinossauro
Ee		Esel	Ee		elefante
Ff		Fisch	Ff		flor
Gg		Gabel	Gg		garfo
Hh		Hexe	Hh		helicóptero
Ii		Igel	Ii		igreja
Jj		Jacke	Jj		janela
Kk		Kamel	Kk		kiwi
Ll		Lampe	Ll		livro
Mm		Mond	Mm		mesa
Nn		Nashorn	Nn		nuvem
Oo		Ofen	Oo		ovo















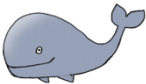

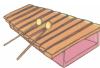
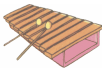




Pp		Pinsel	Pp		pássaro
Qq		Qualle	Qq		quadro
Rr		Rose	Rr		rosa
Ss		Sonne	Ss		sol
Tt		Tiger	Tt		tigre
Uu		Uhr	Uu		urso
Vv		Vogel	Vv		vaca
Ww		Wal	Ww		windsurf
Xx		Xylophon	Xx		xilofone
Yy		Yacht	Yy		yoga
Zz		Zebra	Zz		zebra

Tabelle 1: Übersicht der deutschen und portugiesischen Alphabete mit Anlautbildern

3.5. Spielendes Lernen

Da die Fördereinheit in Form von Lernspielen gestaltet wurde, wird kurz auf die wichtigsten Merkmale des Spielenden Lernens eingegangen.

Auf dem Weg zum Erwachsenwerden hat das Spiel eine zentrale Rolle. Im Spiel sind die Kinder aktiv und motiviert zum Lernen. Dieses Spielende Lernen müssen Lehrpersonen erkennen und für die Lehrtätigkeit nutzen (vgl. Grunder, Ruthemann, Scherer, Singer & Vettiger, 2010, S. 193).

Lern- und Übungsspiele vermitteln während des Spielens unterschiedliches Wissen zu bestimmten Themen oder eignen sich besonders zum Üben. Durch das Spiel wird das Üben nicht bewusst wahrgenommen und es entsteht keine Langeweile bei den Kindern (vgl. ebd., S.200).

„Lernspiele sind Arbeitsmittel, die dem Erreichen bestimmter fachdidaktischer Ziele dienen; sie können aber gleichzeitig Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer, Lernmotivation, selbstständiges Lernen oder soziales Verhalten fördern. Sie werden zur Differenzierung

und insbesondere in der Freiarbeit eingesetzt, wobei meist Erlerntes wiederholt, geübt und gesichert wird“ (Schenk, 2012, S.189). Im Kindergarten werden Inhalte auf eine sehr spielerische Art und Weise vermittelt. Um diesen Übergang in die Primarschule zu erleichtern, bieten Lernspiele eine ideale Möglichkeit an, damit Kinder mit Spass und Abwechslung neue Inhalte lernen oder wiederholen (vgl. Schenk, 2012, S.190).

„Die Wirksamkeit von Lernspielen und Trainingsmaterialien im Erstleseunterricht haben Einsiedler und Treinies (1985) untersucht und festgestellt, dass insbesondere der Einsatz von Lernspielen durch die Spielfreude und Freude am Tun zu verbesserten Lernergebnissen führen kann“ (Einsiedler & Treinies, 1985, S.21-27, zit. nach Schenk, 2012, S.190).

Dabei differenzieren die beiden Autoren zwischen Spielen, welche motivieren sollen und Spielfreude vermitteln und Spielen, welche vor allem dem Üben dienen und nur noch wenig Spielcharakter enthalten. Es sollte ein guter Ausgleich zwischen den beiden Varianten erzielt werden, so dass durch Wissen und Glück ein Spiel gewonnen werden kann. Lernspiele wie Memory oder Domino wirken auf die Kinder motivierend, da sie die Regeln dieser Spiele bereits beherrschen (vgl. Schenk, 2012, S.190).

Stempel haben bei den Kindern einen hohen Motivationscharakter, weil sie den Stempel in die Hand nehmen und so Wörter oder Sätze drucken können. Durch das Nehmen der einzelnen Buchstabenstempel analysieren sie die einzelnen Laute der Wörter und dies hat eine positive Auswirkung (vgl. ebd., S.176).

Lern- und Übungsspiele stellen gewisse Anforderungen an die Lehrpersonen. Nach Fritz (1991) sollten die Lehrpersonen motivierende Spiele anbieten und diese auch richtig und gut erklären können (vgl. S.171ff.). Um ein Spiel zu entwickeln, braucht es eine didaktische Analyse. Dort sollte überlegt werden, was das Ziel des Spiels ist und welche Denk- und Lernprozesse gefördert werden sollen. Zudem sollten am Spiel alle Mitspieler aktiv beteiligt sein und einer sinnvollen Aktivität nachgehen. Damit das Spiel reibungslos abläuft, sollten die dazu notwendigen Materialien vorgängig besorgt werden und eine ausreichende Organisation stattfinden. Die Lernspiele sollten attraktiv gestaltet sein und zum Spielen und Lernen auffordern.

Bevor die Lehrperson das Spiel mit den Kindern durchführt, sollte sie es selbst ausprobieren und damit vertraut sein. Während dem Spielablauf sollte die Lehrperson nicht zu oft lenkend ins Spielgeschehen eingreifen. Falls die Konkurrenz zwischen den Kindern zu gross wird, sollte die Lehrperson das Thema mit den Kindern besprechen (vgl. Grunder et al., 2010, S.2010ff.).

Vor dem Spiel sollten Erklärungen von der Lehrperson abgegeben werden. Auf folgende Kriterien ist dabei laut Grunder et al. (2010) zu achten:

- „sachlich richtig,
- verständlich und klar,
- knapp und anregend,
- führen nur in die Grundform des Spiels ein (Hinweise auf Varianten folgen später)“ (S.202).

Nach den Erklärungen ist die Aufgabe des Spielleiters noch nicht beendet, denn es ist wichtig, dass der Spielleiter den Spielverlauf überwacht und wenn nötig neue Regeln oder andere Spielvarianten einführt (vgl. ebd., S.202).

4. Fragestellung und Hypothese

Mit der folgenden Arbeit möchte aufgezeigt werden, ob Kinder mit portugiesischem Migrationshintergrund gleichzeitig schreiben lernen können. Dabei wird untersucht, ob sich die Kinder mit Hilfe der Lernspiele und –übungen verbessern können und damit positive Lerneffekte entstehen. Damit der Lernfortschritt beobachtet werden kann, wird zu

Beginn der Intervention und anschliessend alle zwei Wochen eine Lernstandserhebung durchgeführt. Diese Lernstandserhebung ist mit Wörtern der Anlauttabelle versehen, welche sie in den Lernspielen und –übungen einstudieren.

Die Forschungsfragen lauten dementsprechend folgendermassen:

Können Zweitklässler und Zweitklässlerinnen mit portugiesischem Migrationshintergrund gleichzeitig ihre Schreibkompetenzen in Deutsch und Portugiesisch verbessern und ergeben sich durch die Lernspiele und –übungen positive Lerneffekte?

Neben den Lerneffekten der Lernspiele und –übungen interessiert auch, wie die Lehrperson die Lernspiele in der Praxis einschätzt und ob sie hilfreich sind. Deshalb ergab sich folgende Fragestellung:

Sind die Lernspiele in der Praxis einsetzbar?

In der Fördereinheit werden nicht die kognitiven Fähigkeiten geklärt, sondern lediglich die positiven Lerneffekte in den Sprachen. Dabei wird ausschliesslich auf die Grundfertigkeit „Schreiben“ eingegangen. Da die Anlauttabelle an die Bedürfnisse von Kindern mit portugiesischem Migrationshintergrund angepasst wurde, können die Erkenntnisse dieser Diplomarbeit nicht auf andere Sprachen übertragen werden.

Hypothese

Aus den oben erwähnten Begründungen ergeben sich folgende Hypothesen:

- Die Kinder können mit Hilfe der zweisprachigen Anlauttabelle und der Lernspiele und -übungen gleichzeitig in der deutschen und der portugiesischen Sprache schreiben lernen. Mit Hilfe der Lernspiele und -übungen ergeben sich positive Lerneffekte, indem sich die Kinder von Lernstandserhebung 1 zur Lernstandserhebung 4 verbessern.
- Die Lernspiele und -übungen sind in der Praxis einsetzbar.

5. Konzept und methodisches Vorgehen

Im Folgenden wird das methodische Vorgehen mit der Design-Based-Research und das erarbeitete Konzept näher erläutert.

5.1. Methodisches Vorgehen

5.1.1. Design-Based-Research

Für die Diplomarbeit wird die neue Methode „Design-Based-Research“ verwendet. Sie ist besonders geeignet, weil ein Produkt entwickelt und nicht wie üblich bloss etwas untersucht wird. Die entwicklungsorientierte Bildungsforschung setzt sich zum Ziel, Lösungen auf eine ungelöste Problematik zu entwickeln und zu erproben. Die Entwicklung von Lösungsansätzen folgt aufgrund des theoretischen Bezugsrahmens (vgl. Euler, 2011, S.531, zit. nach Steiner, 2013, S.5). Um den entwickelten Lösungsansatz zu testen, erstellt man einen Prototypen, welcher in der Praxis angewendet und getestet wird. Bei der Erprobung und Entwicklung des Prototyps wird auch mit Fachpersonen aus der Praxis zusammengearbeitet, um so eine optimale Lösung zu finden (vgl. Euler, 2011, S.532, zit. nach Steiner, 2013, S.5).

Die entwicklungsorientierte Bildungsforschung setzt den Schwerpunkt auf einen interventionsorientierten Einsatz. Kennzeichnend für diese neue Forschungsmethode ist die Vorgehensweise (vgl. Reinmann, 2005, S.58). „Entwicklung und Forschung finden in kontinuierlichen Zyklen von Gestaltung, Durchführung, Analyse und Re-Design statt; Invention, Analyse und Revision wechseln also einander ab“ (ebd., S.58). Es werden theoretische Modelle analysiert und untersucht und man versucht die Problemstellung mit Hilfe dieser Theorien auszuforschen. Aufgrund dieser Theorie versucht man Entwürfe und

Prototypen zu konstruieren, welche in der Praxis eingesetzt und durchgeführt werden. Nach der Durchführung wird das Produkt erforscht und es kommt zur Reflexion und unter Umständen zu einer nochmaligen Verbesserung in einem „Re-Design“ (vgl. Reinmann, 2005, S.58).

In der untenstehenden Abbildung wird das Prozessmodell für die entwicklungsorientierte Bildungsforschung von McKenney & Reeves (2012) grafisch dargestellt.

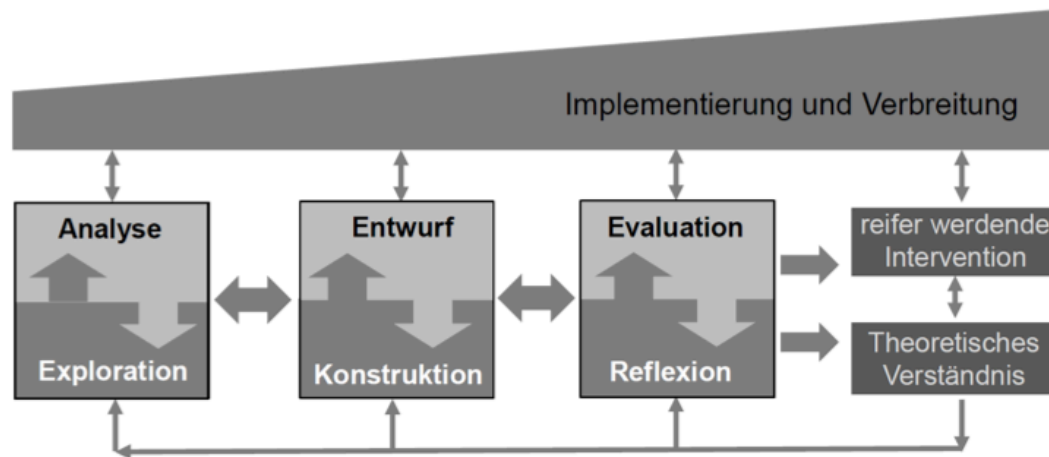


Abbildung 1: Prozessmodell für entwicklungsorientierte Bildungsforschung (übersetzt aus McKenney & Reeves, 2012, S.77, zit. nach Steiner, 2013, S.10)

Die drei Quadrate stellen die drei Kernphasen dar. Die Pfeile zeigen auf, dass der Prozess nicht starr ist, sondern flexibel und der Forscher manchmal nochmals zurückgehen muss. Die beiden Rechtecke zeigen den Theorie-Praxis-Bezug auf und der grösser werdende Kasten den kontinuierlichen steigenden Praxisbezug (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S.77-78, zit. nach Steiner, 2013, S.10).

Die erste Phase nennt sich Analyse und Exploration. Bei der Analyse versucht man das Problem zu nennen und Literatur zu finden und auszuwerten. Es können zusätzlich Gespräche mit Fachpersonen aus der Praxis stattfinden, um das Problem besser zu definieren. Bei der Exploration werden konkrete Lösungsansätze gesucht und erste Ideen für die Intervention gesammelt (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S.78ff., zit. nach Steiner, 2013, S.11). Bei der Phase von Entwurf und Konstruktion geht es primär um das Erforschen von Lösungsideen für das jeweilige Problem mit nachfolgender Untersuchung und Beurteilung dieser Lösungsansätze anhand der vorher gesammelten Theorien. Wenn man eine Lösungsidee gefunden hat, kann der erste Prototyp konstruiert werden, welcher anschliessend in der Praxis getestet wird (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S.79, zit. nach Steiner, 2013, S.13f.). Als letzte Kernphase wird die Evaluation und Reflexion durchlaufen. In dieser Phase wird die Intervention auf verschiedene Auswertungspunkte geprüft. Anschliessend wird der Prototyp reflektiert und anhand der kritischen Reflexion können neue Erkenntnisse ermittelt werden. Diese neuen Erkenntnisse können zu einer erneuten Entwurfsphase eines zweiten Prototyps führen und der Prozess beginnt erneut (vgl. McKenney & Reeves, 2012, S.79f, zit. nach Steiner, 2013, S.15f.).

5.1.2. Konkretes Vorgehen

Die Autorin hat eine Problematik entdeckt und sich durch Literaturrecherche immer mehr mit dem Thema befasst und erkannt, dass die Erstsprache zu wenig gefördert wird. Daraus hat sie Lernspiele entwickelt, welche beide Sprachen fördern. Zur Entwicklung dieser Lernspiele und der Anlauttabelle wurde das Fachwissen einer DfF-Lehrperson, welche Portugiesisch und Deutsch spricht, miteinbezogen. Gemeinsam wurde die Anlauttabelle auf ihre Richtigkeit geprüft. Bei der Entwicklung der Spiele stützte sich die Autorin auf die drei Ebenen von Mahlstedt (2011) und hat demgemäss dafür gesorgt, dass unterschiedliche Schwierigkeitsgrade zur Verfügung stehen, damit sich die Kinder

weiterentwickeln können. Da die phonologische Bewusstheit eine wichtige Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb ist, wurde sie in den Lernspielen auch berücksichtigt (vgl. Schröder-Lenzen, 2007, S.34).

Bevor die Fördereinheit gestartet wurde, wurde von jedem Kind ein Sprachenporträt angefertigt. Als der Prototyp bzw. die Spiele und Übungen fertig waren, wurden sie in einer 2.Klasse im DfF-Unterricht mit neun Kindern getestet und ausgeführt. Nach dieser Intervention fand wiederum ein Gespräch mit der Lehrperson statt, um die Durchführung der Lernspiele und -übungen zu besprechen. Nach Gesprächen mit der Klassenlehrperson, der DfF-Lehrperson und der Auswertung der Lernstandserhebung konnten Verbesserungen formuliert werden. Wenn die Diplomarbeit noch über einen längeren Zeitraum andauern würde, würde man nun den ganzen Prozess nochmals durchlaufen und den Prototypen in einem Re-Design optimieren. Dafür reicht der zeitliche Rahmen bei diesem Projekt aber leider nicht aus.

5.2. Konzept

Beim Konzept geht es darum, Lernspiele in Portugiesisch und Deutsch zu entwickeln, welche das Schreiben in beiden Sprachen verbessern sollen. Diese Spiele weisen verschiedene Schwierigkeitsgrade auf, damit auf die individuellen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler eingegangen werden kann. Wie bei Mahlstedt (2011) in der Lernkiste ist die Fördereinheit auf drei Ebenen aufgebaut. Zu Beginn gibt es Spiele, welche die Buchstaben-Laut-Beziehung lehren, damit die Kinder unter anderem die Anlauttabelle besser kennenlernen. Auf der zweiten Ebene werden Wörter selber geschrieben und somit steht die Struktur und Lautanalyse eines Wortes im Vordergrund. Die letzte Ebene bedient sich zweier Übungen, die sich dem freien Schreiben widmen, so dass die Kinder nunmehr nicht bloss einzelne Wörter, sondern sogar Sätze niederschreiben können. In all den Übungen wird auch grossen Wert auf die phonologische Bewusstheit gelegt, welche für den Schriftspracherwerb wegweisend ist (vgl. Schröder-Lenzen, 2007, S.34).

Die Anlauttabelle stellt ein ideales Werkzeug zum Schreiben dar. Als Grundlage dient die Anlauttabelle aus der Buchstabenreise. Diese wurde für die Fördereinheit weiterentwickelt, damit es eine gemeinsame Anlauttabelle für Portugiesisch und Deutsch gibt.

Um die Kinder mit der Anlauttabelle vertraut zu machen und Anreiz zum Schreiben zu schaffen, wurden Lernspiele und -übungen gesucht, welche das Schreiben fördern und weiterentwickeln. Die meisten Übungen stammen aus der Ideenliste von Brinkmann und Brügelmann (2000b). Die Fördereinheit umfasst zehn Lernspiele und -übungen und die zweisprachige Anlauttabelle in Portugiesisch und Deutsch.

Der Lehrperson soll mit dieser Fördereinheit eine Möglichkeit geboten werden, um bei den Kindern das Schreibenlernen in Portugiesisch und Deutsch weiterzuentwickeln. Es wurden bewusst Lernspiele gewählt, welche einen nicht allzu grossen Zeitaufwand erfordern und zum Teil auch alleine durchgeführt werden können. Dadurch können die Lehrpersonen die Spiele auch als Zusatzaufgaben im Unterricht einsetzen. Mit Hilfe der Beschreibung des Spiels sollte es den Kindern möglich sein, das Spiel zu verstehen und selbstständig durchzuführen.

Um zu sehen, ob die Kinder die Kompetenzen im Schreiben verbessern, wird alle zwei Wochen eine Lernstandserhebung durchgeführt, welche den Fortschritt aufzeigen soll. Die vier Lernstandserhebungen, welche sich im Anhang befinden, enthalten jeweils vier lautgetreue Wörter, zwei nicht lautgetreue Wörter und zwei schwierige Wörter in beiden Sprachen. Die Kategorie mit den schwierigen Wörtern beinhaltet Wörter und Anlaute aus der Anlauttabelle, welche nicht bei beiden Sprachen vorkommen oder nicht gleich verwendet werden. Die erste und vierte Lernstandserhebung ist identisch, weil damit der Fortschritt besser überprüft werden kann. Wegen den kurzen Abständen wurden in den Lernstandserhebungen 2 und 3 nicht dieselben Wörter verwendet.

Zu Beginn der Fördereinheit wird von jedem Kind ein Sprachenporträt gemacht. Dies erfordert eine Beobachtung und eine Befragung der Kinder. Für die Intervention werden neun Kinder aus der 2. Klasse befragt. Als Stufe wurde die 2. Klasse gewählt, weil in diesem Stadium der Schwerpunkt auf dem Schriftspracherwerb liegt. Die Fördereinheit wird im DfF-Unterricht mit einer DfF-Lehrperson, welche beide Sprachen beherrscht, eingesetzt.

5.2.1. Aufbau der Fördereinheit

Die Fördereinheit besteht aus einem Sprachenporträt, einer Anlauttabelle für Portugiesisch und Deutsch und zehn Lernspielen und -übungen. Alle Materialien befinden sich in den jeweiligen Boxen, welche mit Bild und Namen des Spiels beschriftet wurden.

Anlauttabelle

Bei der Entwicklung der Anlauttabelle konzentrierte sich die Autorin auf die Buchstabenreise und hat diese Anlauttabelle weiterentwickelt. Eine grosse Anlauttabelle befindet sich zur Ansicht im Begleitheft.

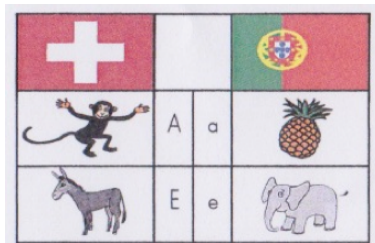


Abbildung 2: Ausschnitt aus der Anlauttabelle

In der Mitte befindet sich der Laut, welcher in beiden Sprachen auftritt. Rechts ist das passende Bild mit demselben Anlaut in Portugiesisch abgebildet und links das Bild mit demselben Anlaut in Deutsch.

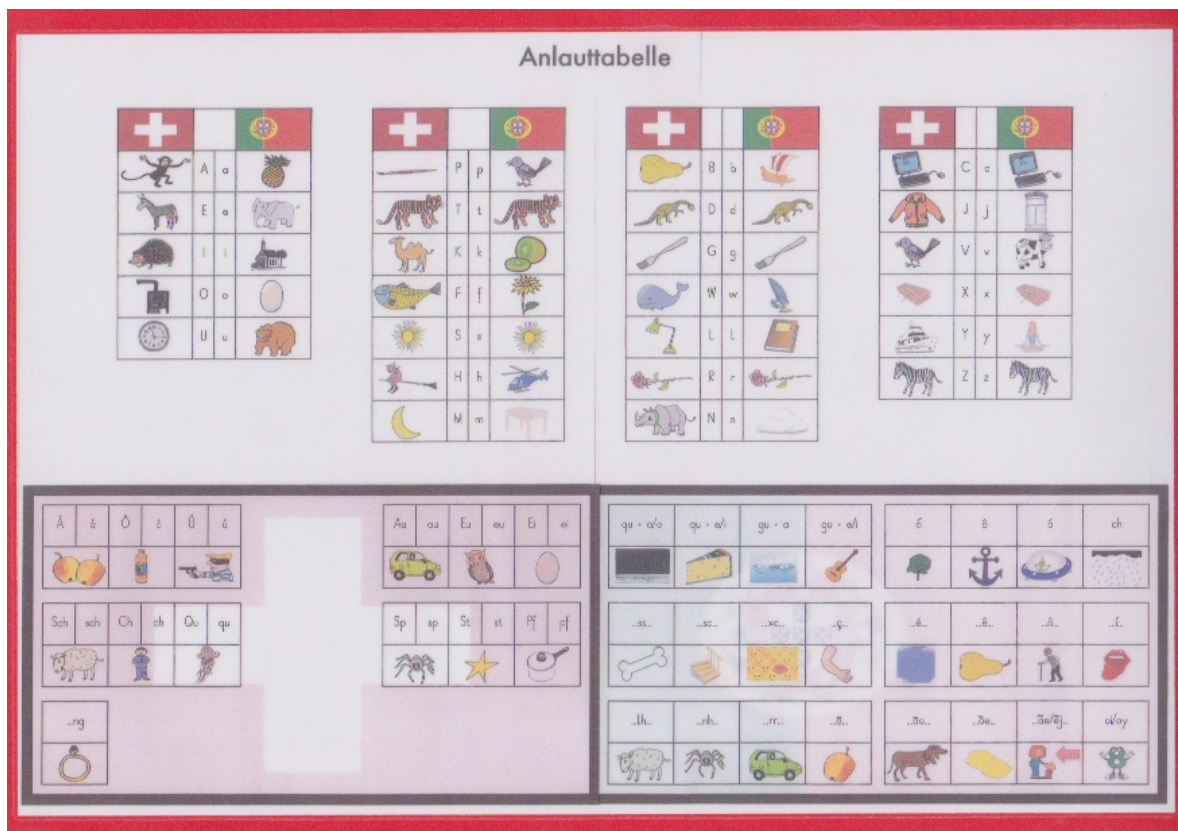


Abbildung 3: Zweisprachige Anlauttabelle

In den vier Tabellen im oberen Bereich sind Buchstaben vorhanden, welche in beiden Sprachen vorkommen. Unten links findet man Laute, welche nur in Deutsch gebraucht werden und im Portugiesischen nicht vorkommen. Rechts unten sind Buchstaben und Diphthonge aufgeführt, welche nur in der portugiesischen Sprache bestehen, aber nicht im Deutsch.

Die erste Tabelle oben links beinhaltet die Vokale und die anderen drei Tabellen die Konsonanten.

Bei den speziellen Lauten und Diphthongen in Portugiesisch wurden auch einige Inlaute miteinbezogen, weil diese im Deutschen nicht existieren und daher einen wesentlichen Beitrag zum Schreibenlernen leisten.

Zu Beginn der Fördereinheit sollte die Lehrperson den Kindern die Anlauttabelle erklären und den Aufbau aufzeigen. Bilder, die nicht auf Anhieb erkennbar sind, sollten mit den Kindern besprochen werden. (z.B. exceção, windsurf oder yoga) Die Bilder von der Anlauttabelle sind aus der Buchstabenreise und dem Internet.

Die Anlauttabelle hat die Funktion, „[...] den Kindern die Phonem-Graphem-Korrespondenz deutlich zu machen und sie gleichzeitig zu einer eigenständigen Erarbeitung der Schrift anzuregen“ (Schründer-Lenzen, 2007, S.68).

Lernspiele- und Lernübungen

Die Lernspiele und -übungen sind immer nach dem gleichen Muster aufgebaut. Auf der Vorderseite befindet sich für das Kind oder die Lehrperson eine Erklärung der Aufgabe und auf der Rückseite steht ein Hinweis für die Lehrperson. Mit den Sternen wird der Schwierigkeitsgrad angezeigt. Oben rechts ist ein Symbol mit einem oder drei Menschen abgebildet. Dies weist auf die Sozialform des Spiels oder der Übung hin. Wenn beide Symbole auftauchen, kann das Spiel alleine oder in der Gruppe durchgeführt werden. Die schweizerische Flagge verweist auf ein Spiel in deutscher Sprache und die portugiesische Flagge auf ein Spiel in portugiesischer Sprache. Wenn möglich, habe ich auf die Karten auch Bilder oder Beispiele hinzugefügt, damit es den Kindern leichter fällt, die Übung zu verstehen.




Abbildung 4: Beispiel der Vorderseite der Übungskarte

Auf den Karten werden Sie folgende Bilder vorfinden:

Symbole	Erklärung
	Diese Symbole zeigen an, in welcher Sprache das Spiel stattfindet.
	Diese Symbole weisen auf die Sozialform hin. Ein Mensch bedeutet Einzelarbeit und drei Menschen weisen auf Partner- oder Gruppenarbeit hin.
	Diese Sterne zeigen den Schwierigkeitsgrad der Übung oder des Spiels an.
	Dieses Symbol weist auf die Spiel- bzw. Übungserklärung hin.
	Dieses Symbol steht für den Hinweis an die Lehrperson.

Tabelle 2: Erklärung der Symbole auf den Übungskarten

Auf der Rückseite der Karte befindet sich der Hinweis für die Lehrperson.



Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Das Bild zum passenden Anlaut finden.

Für wen: Dieses Spiel eignet sich auch für deutsch sprechende Schüler.

Sozialform: Beim Spiel können zwei oder mehrere Kinder mitspielen.

Didaktischer Kommentar:
 Dieses Spiel eignet sich als Start, weil die Kinder dadurch mit der Anlauttabelle vertraut werden und diese besser kennenlernen. Dadurch lernen sie zum ersten Mal die Bilder kennen und sehen, welchen Anlaut sie haben. Falls es zu schwierig wird, weil man oftmals zwei Bilder umdreht, anstatt ein Bild und ein Anlaut, kann man die Buchstaben auf die linke Seite legen und die Bilder auf die rechte Seite. Dadurch muss das Kind immer eine Karte von links und rechts nehmen.

Differenzierung:

- Einfache Variante: Die Buchstabenkarten bereits aufdecken und Kinder müssen das Bild dem passenden Buchstaben zuordnen.
- Schwierigere Variante: Die Kinder können das Paar nur behalten, wenn sie es auch richtig buchstabieren können.

Quelle: Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000b). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: Vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Zusatzmaterial.* (6. verbesserte Aufl.). (B.13). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.

Abbildung 5: Beispiel der Rückseite der Übungskarte

Der Hinweis für die Lehrperson beinhaltet das Ziel und die Sozialform der Übung. Dazwischen wurde notiert, für welche Kinder sich das Spiel eignet. Darunter folgen ein didaktischer Kommentar und Differenzierungsmöglichkeiten für die vorgestellte Übung.

Die Übungen und Lernspiele wurden nicht von der Autorin selber entwickelt. Sie stammen aus verschiedenen Lehrmitteln, wie der Buchstabenreise von Baumann, Bühler, Schwendimann, Siebenhaar & Simonsen (2009), der Ideenkiste von Brügelmann und Brinkmann (2000b) und von Lesen- und Schreibenlernen mit Sudoku von Wehren (2006).

Die Fördereinheit beinhaltet die nachfolgend aufgeführten Übungen und Lernspiele. Die Spiele sind nach Schwierigkeitsgrad sortiert. Zudem wurde in den Klammern vermerkt, in welcher Sprache das Spiel gespielt wird.

1. Anlautmemory (Portugiesisch und Deutsch)
2. Anlautmemory Portugiesisch vs. Deutsch (Portugiesisch und Deutsch)
3. Vom Anlaut zum Endlaut (Deutsch)
4. Wundertüte (Deutsch)
5. Buchstaben-Sudoku (Deutsch)
6. Wörter stempeln (Portugiesisch)
7. Wörter-Rommee (Portugiesisch)
8. Kreuzworträtsel (Portugiesisch)
9. Zauberstabsätze (Deutsch)
10. Büchlein basteln (Portugiesisch)

Die ersten zwei Lernspiele dienen dazu, die Anlauttabelle kennenzulernen sowie Bezüge und Gemeinsamkeiten zwischen der portugiesischen und der deutschen Sprache herzustellen. Bei dem dritten Lernspiel geht es darum, die einzelnen Laute des Wortes genau wahrzunehmen und so den Endlaut zu erkennen. Bei den Spielen vier bis acht sollen die Schülerinnen und Schüler herausfinden, in was für Buchstaben bzw. Laute ein Wort zerlegt ist und wie man es schreiben kann. Die Übungen neun und zehn fördern vor allem das freie Schreiben, welches bereits in den Anfängen des Schreibens eine wichtige Rolle spielt, um die Schreiblust aufrecht zu erhalten.

6. Intervention, Sammlung und Präsentation der Ergebnisse

Im folgenden Kapitel geht die Verfasserin kurz auf die Intervention ein und präsentiert die Ergebnisse der Sprachenporträts und der Lernstandserhebungen. Anschliessend werden die Ergebnisse des Fragebogens an die Lehrperson dargelegt.

6.1. Intervention

Die Intervention fand, wie bereits erwähnt, in einer 2. Klasse mit neun Schülerinnen und Schülern mit portugiesischem Migrationshintergrund statt. Die Intervention wurde immer mit der DfF-Lehrperson durchgeführt, welche Deutsch und Portugiesisch spricht. Die Fördereinheit wurde in einer 2. Klasse durchgeführt, da die Kinder dort schon alle Buchstaben kannten und somit schon eine solide Basis im Bereich der deutschen Sprache aufweisen. Der Lehrplan Deutsch setzt den Schwerpunkt in der ersten und zweiten Klasse aufs Schreiben- und Lesenlernen. Im Gegensatz zur ersten Klasse erkennen die Schülerinnen und Schüler in der 2. Klasse, dass die deutsche Sprache nicht immer lautgetreu ist und es orthografische Regeln gibt, die zu beachten sind. In der zweiten Klasse kann die Rechtschreibung auch auf spielerische Weise geübt werden, in dem man mit den Kindern einfache Kreuzworträtsel herstellt oder Scrabble spielt (vgl. DEKS, 1998, S.31f.).

Zu Beginn der Intervention hat jedes Kind ein Sprachenporträt von sich erstellt und festgelegt, wann es welche Sprache spricht. Zusätzlich wurde die Lehrperson über die Kinder befragt. Anschliessend wurden nach Gesprächen mit der DfF-Lehrperson die Spiele entwickelt und vor den Herbstferien abgegeben. Die Schülerinnen und Schüler führten dann eins bis drei Mal in der Woche die Lernspiele in den DfF-Lektionen durch. Zu Beginn der Intervention gab es eine Lernstandserhebung. Jede zweite Woche wurde erneut eine Lernstandserhebung durchgeführt, um die Fortschritte festzustellen.

6.2. Präsentation der Ergebnisse

Nachfolgend folgt eine Darstellung der Ergebnisse der Intervention. Da es keine Vergleichsgruppe gab, die keine Interventionen gemacht hat, werden die Lernstandserhebungen untereinander verglichen.

6.2.1. Lernstandserhebungen

Bei der Verteilung der Punkte wurden zuerst Fehlerkategorien gebildet, welche halfen die unterschiedlichen Fehler mittels Punkten zu klassifizieren.

Deutsche Wörter	Punkte	Portugiesische Wörter	Punkte
orthografisch richtig	3	orthografisch richtig	3
deutsch lautgetreu	2	portugiesisch lautgetreu	2
portugiesisch lautgetreu	1	deutsch lautgetreu	1
keine Antwort	0	keine Antwort	0
weder deutsch noch portugiesisch lautgetreu	0	weder portugiesisch noch deutsch lautgetreu	0

Tabelle 3: Fehlerkategorien der deutschen und portugiesischen Wörter

Bei der Korrektur der Lernstandserhebungen wurden die Artikel nicht berücksichtigt, weil dies nicht spezifisch in den Lernspielen gefördert wurde. Trotzdem konnte man einen Fortschritt feststellen. Zudem wurde die Gross- und Kleinschreibung nicht beachtet, da es in der Intervention nicht erarbeitet wurde.

Um die Resultate zu präsentieren, folgt für jedes Kind ein kleiner Abschnitt über das soziale Umfeld, welches durch die Sprachenporträts oder durch Beobachtungen erkannt wurde. Anschliessend folgen die Resultate der Lernstandserhebungen in einer Tabellenform und zum Schluss noch ein Diagramm, welches die Ergebnisse visuell veranschaulicht.

Das Diagramm zeigt von links nach rechts die vier Lernstandserhebungen in Deutsch und Portugiesisch (L1-L4), welche fortlaufend von den Kindern absolviert wurden. Nach oben zeigt das Diagramm die Punkte, die pro Lernstandserhebung erreicht werden können. Die maximale Punktzahl beträgt 24. Die rotgefärbten Balken zeigen den deutschen Teil der Lernstandserhebung auf und die grünen Balken den portugiesischen Teil. Jeder Balken ist wiederum in die drei Schwierigkeitsgrade der Lernstandserhebung gegliedert.

Ergebnisse Kind 1

Soziales Umfeld

Das Kind 1 lebt seit seiner Geburt in der Schweiz, trotzdem sprechen seine Eltern nur Portugiesisch und kein Deutsch. Das Kind besucht die portugiesische Schule. Zum Schreiben, Lesen und Singen benutzt das Kind die deutsche Sprache. Mit Freunden und zu Hause spricht es vorwiegend Portugiesisch.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Esel (3)	Licht (0)	Pinzel (1)	Vogel (3)	Kubiuter (0)	Ur (2)	Äpfel (2)	Spine (2)
L2	Ofen (3)	Fis (1)	Mond (3)	Wald (0)	Jake (2)	Bot (0)	Stern (3)	Höle (0)
L3	Igel (3)	Sone (2)	Rose (3)	Tiger (3)	Afe (2)	Hexse (2)	Pfane (2)	Ring (3)
L4	Esel (3)	Lambe (0)	Pinzel (1)	Vogel (3)	Kumbiuter (2)	Uhr (3)	Äpfäl (2)	Spine (2)

Tabelle 4: Kind 1: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

Lesebeispiel: Bei der Lernstandserhebung 1 hat das Kind 1 in Deutsch drei Punkte für Esel erhalten, weil das Wort orthografisch richtig verschriftet wurde.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Lobo (0)	Flor (3)	Barcu (2)	zebro (0)	vaga (2)	nuvai (0)	geisu (0)	suva (0)
L2	Sol (3)	Ovo (3)	Mesa (3)	Ananas (2)	ilfand (2)	xilufon (2)	lingua (2)	quadro (2)
L3	Garfo (3)	Givi (2)	Livro (3)	Rosa (3)	Igraisa (0)	Ilcoptru (0)	- (0)	Arvere (2)
L4	- (0)	Flor (3)	Barcho (1)	sebra (1)	vacha (1)	nuvai (0)	kisu (0)	Suva (0)

Tabelle 5: Kind 1: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

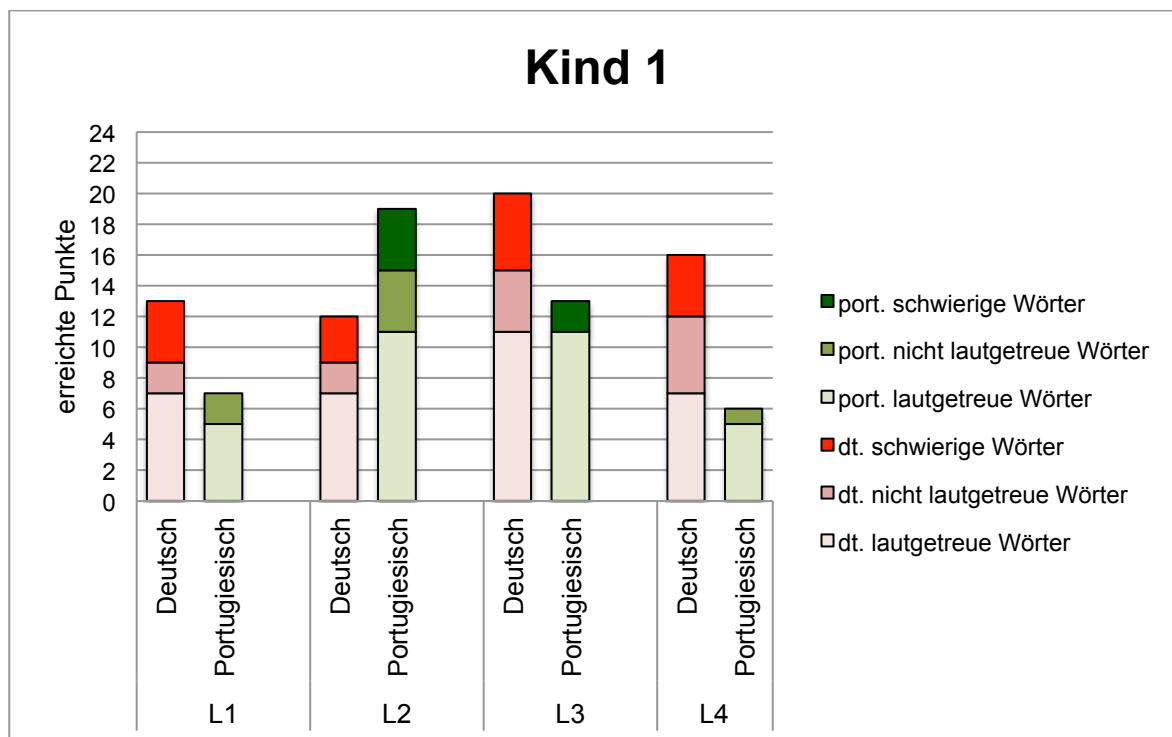


Abbildung 6: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 1

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

In der ersten Lernstandserhebung fällt auf, dass das Kind bei den deutschen Wörtern noch Mühe hat. Das Kind kennt zum Beispiel das Wort „Lampe“ nicht. Schwierige und nicht lautgetreue Wörter bereiten dem Kind noch grosse Mühe.

In der zweiten Lernstandserhebung werden drei Wörter orthografisch korrekt geschrieben. Bei der dritten Lernstandserhebung sieht man einen grösseren Fortschritt. Die Hälfte der Wörter wird fehlerlos geschrieben. Die andere Hälfte wird deutsch lautgetreu richtig verschriftet. Bei der vierten Lernstandserhebung ist wieder ein kleiner Rückschritt ersichtlich. Es werden nur zwei Wörter orthografisch korrekt geschrieben. Trotzdem ist ein Fortschritt von der Lernstandserhebung 1 zur Lernstandserhebung 4 ersichtlich.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Das Kind hat zwischen der ersten und zweiten Lernstandserhebung einen grossen Fortschritt bei den portugiesischen Wörtern gemacht. Alle Wörter werden lautgetreu richtig geschrieben. In der dritten Lernstandserhebung gibt es wieder einen Rückschritt. Lautgetreue Wörter werden zwar lautgetreu verschriftet, aber die schwierigen Wörter bereiten dem Kind noch Mühe. Bei der vierten Lernstandserhebung erreicht das Kind die wenigsten Punkte.

Ergebnisse Kind 2

Soziales Umfeld

Kind 2 ist in der Schweiz aufgewachsen. Der Vater des Kindes kann sehr gut Deutsch, die Mutter hingegen nicht. Das Kind besucht die portugiesische Schule. Bei der Befragung hat das Kind angegeben, dass es Portugiesisch schreibt, liest und singt. Deutsch verwendet es nur zum Lesen.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Esel (3)	Lambe (0)	Pintscel (0)	Fogel (2)	Kombiuter (2)	Uhr (3)	Abfell (0)	Schbine (2)
L2	Hofen (1)	Fisch (3)	Mont (2)	Wal (3)	Jage (0)	Bott (0)	Stern (3)	Oile (1)
L3	Igel (3)	Sonne (3)	Rose (3)	Tiger (3)	Affe (3)	Hegse (2)	Fane (0)	Ring (3)
L4	Esel (3)	Lambe (0)	Binsel (0)	Vogel (3)	Komdiuter (0)	Uhr (3)	Efel (0)	Schbine (2)

Tabelle 6: Kind 2: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	ursu (2)	flor (3)	wargu (1)	sebra (1)	vacha (1)	nuwein (0)	geischu (1)	schuber (0)
L2	sol (3)	ovu (2)	mesa (3)	ananas (2)	ilfant (2)	xilofon (2)	lingua (2)	- (0)
L3	garfu (2)	givi (2)	livru (2)	rosa (3)	ingrejia (0)	aligebratu (0)	meme (0)	arv (0)
L4	ursu (2)	flor (3)	vargu (2)	sebra (1)	vaga (2)	nuvein (0)	geisu (0)	asuber (0)

Tabelle 7: Kind 2: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

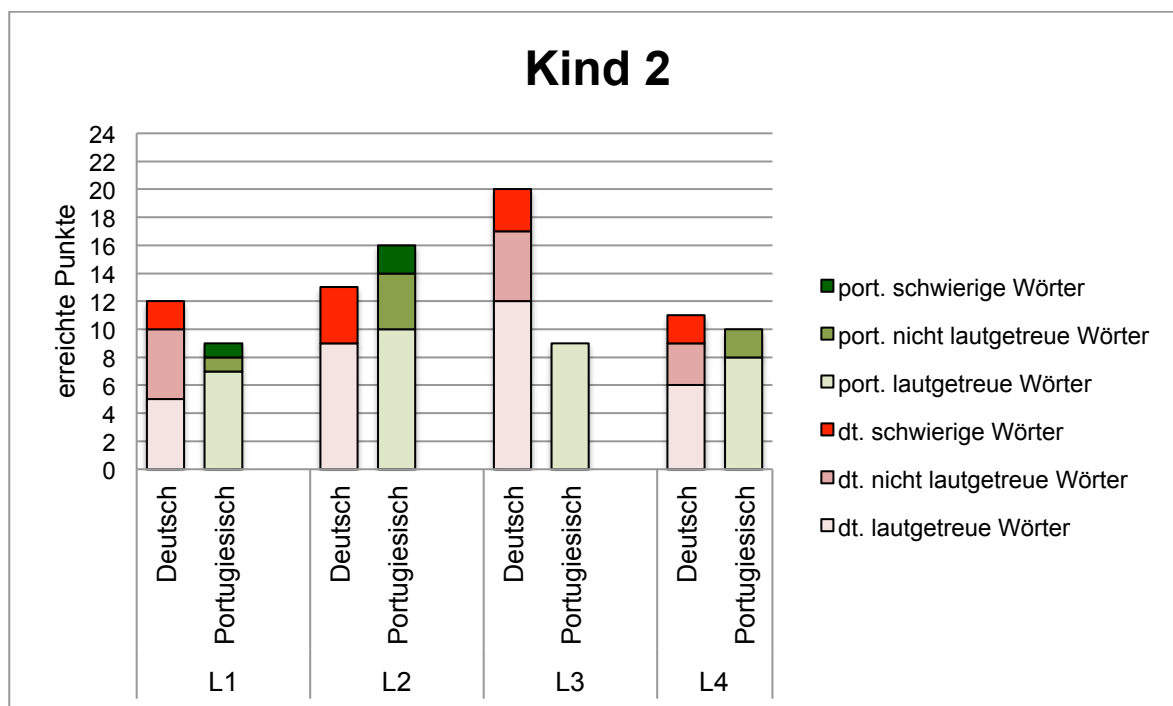


Abbildung 7: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 2

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

Bei den deutschen Wörtern ist bis und mit der Lernstandserhebung 3 eine Steigerung ersichtlich. Bei der ersten Lernstandserhebung wurden zwei Wörter orthografisch korrekt geschrieben, bei der zweiten drei Wörter, bei der dritten sechs Wörter und bei der vierten Lernstandserhebung nur noch drei Wörter. Von der ersten zur vierten Lernstandserhebung ist ein kleiner Rückschritt ersichtlich.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Von Lernstandserhebung 1 zu Lernstandserhebung 2 gab es bei Kind 2 grosse Fortschritte. Bei der Lernstandserhebung 3 erfolgt wieder ein Rückschritt. Von Lernstandserhebung 1 zu Lernstandserhebung 4 ist ein kleiner Fortschritt ersichtlich. Das Kind hat vor allem mit den nicht lautgetreuen und den schwierigen Wörtern Mühe.

Ergebnisse Kind 3

Soziales Umfeld

Die Eltern vom Kind 3 sprechen beide nur Portugiesisch. Das Kind ist in der Schweiz aufgewachsen und besucht die portugiesische Schule. Kind 3 hat angegeben, dass es mit Freunden, in den Ferien und zu Hause nur Portugiesisch spricht. Zum Schreiben, Lesen, Singen und Sprechen verwendet es Deutsch und Portugiesisch.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Esel (3)	Lampe (3)	Pindsel (2)	Fogel (2)	Couputer (0)	Uhr (3)	Afel (0)	Schpine (2)
L2	- (0)	Fisch (3)	Mund (0)	- (0)	lake (2)	Schif (0)	Stern (3)	Heule (1)
L3	Igel (3)	Sone (2)	Rosa (0)	Tiger (3)	Afe (2)	Hexe (3)	Pfane (2)	Ring (3)

L4	Esel (3)	Lampe (3)	Pinzel (3)	Vogel (3)	Computer (3)	Uhr (3)	Äpfel (3)	Spine (2)
-----------	-------------	--------------	---------------	--------------	-----------------	------------	--------------	--------------

Tabelle 8: Kind 3: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	ursu (2)	Flor (3)	Barcu (2)	- (0)	Waca (1)	nuwei (1)	ceisu (0)	schuwa (1)
L2	sol (3)	ovo (3)	mesa (3)	Ananasch (1)	Ilfant (2)	Xilfon (0)	Lingua (2)	- (0)
L3	Garfu (2)	ciwi (1)	Libro (0)	Rosa (3)	Igeija (0)	ilecopreto (0)	owela (1)	arvre (2)
L4	orso (0)	Felor (0)	Barco (3)	zebera (0)	vaca (3)	Novei (0)	ceijo (2)	Schuva (1)

Tabelle 9: Kind 3: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

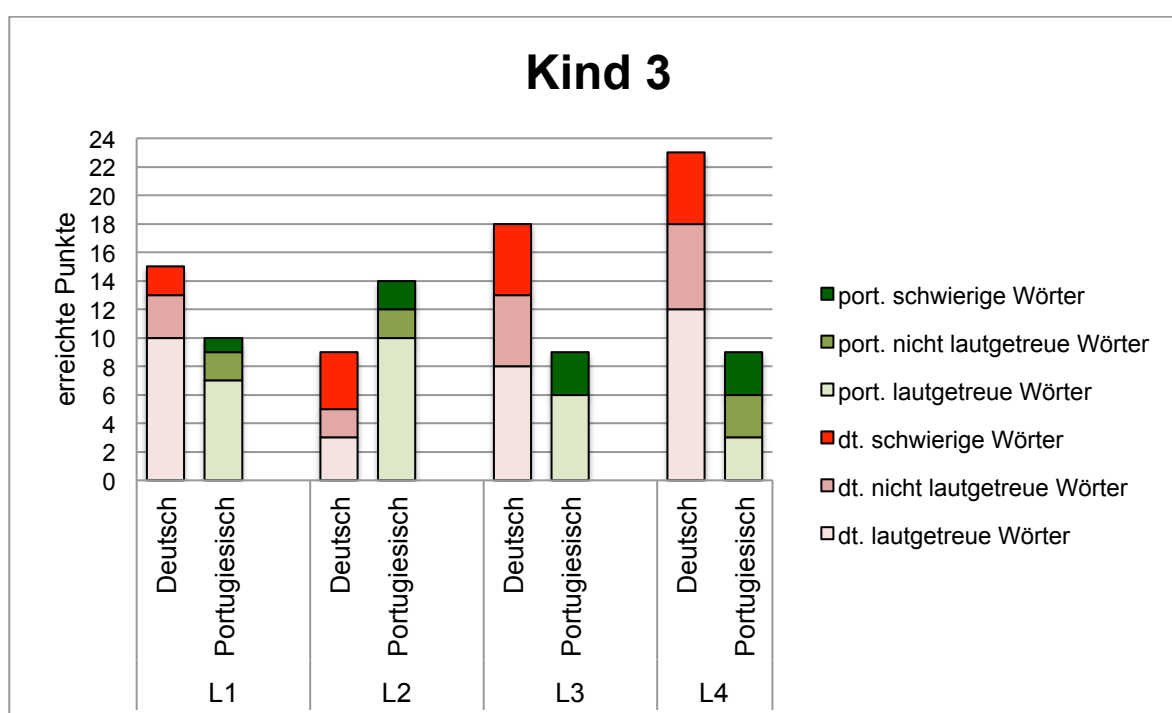


Abbildung 8: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 3

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

Von der Lernstandserhebung 1 zu 2 verschlechtert sich das Kind bei den deutschen Wörtern. In den Lernstandserhebungen zwei bis vier steigert sich das Kind kontinuierlich. In der zweiten Lernstandserhebung werden zwei Wörter orthografisch korrekt geschrieben. In der dritten Lernstandserhebung steigt die Anzahl richtig geschriebener Wörter auf vier und in der vierten Lernstandserhebung auf sieben richtige Wörter.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Von Lernstandserhebung 1 zu 2 ist ein Fortschritt erkennbar. Anschliessend gehen die Kompetenzen wieder ein wenig zurück und bleiben bis zur Lernstandserhebung 4 auf diesem Niveau. Von Lernstandserhebung 1 zu 4 ist ein kleiner Rückschritt feststellbar.

Ergebnisse Kind 4

Soziales Umfeld

Die Eltern von Kind 4 sind Portugiesen, können jedoch ein wenig Deutsch sprechen. Kind 4 ist in der Schweiz aufgewachsen. Es redet zu Hause und mit Freunden vorwiegend Portugiesisch. Da das Kind eine Woche krank war, konnte es die Lernstandserhebung 3 nicht durchführen.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Esel (3)	Lampe (3)	Pinsel (3)	Fogel (2)	Computer (3)	Uhr (3)	Äfel (0)	Spine (2)
L2	Ofen (3)	Fisch (3)	Mond (3)	Wald (0)	lake (2)	Sif (0)	Stern (3)	Oeue (0)
L3	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)
L4	Esel (3)	Lampe (3)	Pinsel (3)	Vogel (3)	Coputer (0)	Uhr (3)	Epfe (0)	Spinne (3)

Tabelle 10: Kind 4: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	- (0)	Flor (3)	Barcu (2)	Zebra (3)	waca (1)	Wulcau (0)	ceisu (0)	- (0)
L2	sol (3)	ovo (3)	Mesa (3)	Ananas (2)	Elfant (2)	Xilofon (2)	Lingua (2)	- (0)
L3	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)	- (0)
L4	orso (0)	felor (0)	barco (3)	zebra (3)	vaca (3)	nuivem (0)	ceiso (0)	schuva (1)

Tabelle 11: Kind 4: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

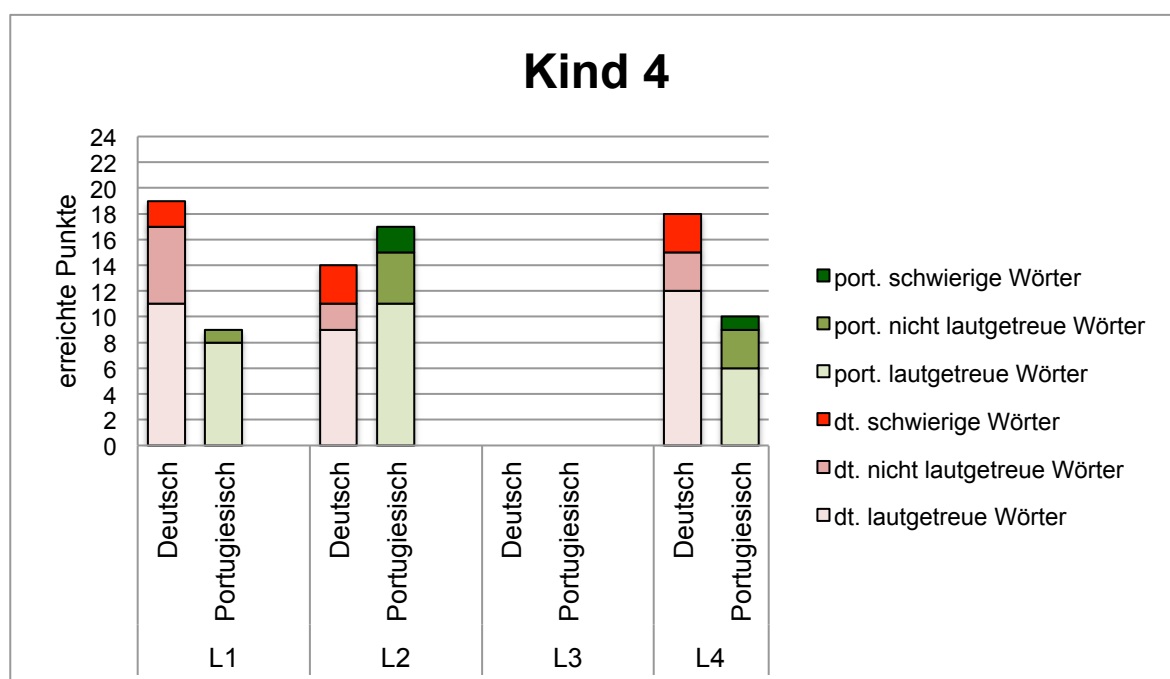


Abbildung 9: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 4

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

Bei diesem Kind fällt auf, dass es bereits zu Beginn der Intervention hohe Kompetenzen in Deutsch aufweist. In der zweiten Lernstandserhebung erreicht das Kind ein wenig schlechtere Resultate. In der vierten Lernstandserhebung erzielt es wieder einen Fortschritt, aber bleibt unter den Kompetenzen vom Anfang.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Von der ersten zur zweiten Lernstandserhebung macht das Kind einen grossen Fortschritt. In der vierten Lernstandserhebung ist wieder ein Rückschritt feststellbar. Die Kompetenzen in der vierten Lernstandserhebung sind aber trotzdem höher als in der ersten Lernstandserhebung.

Ergebnisse Kind 5

Soziales Umfeld

Kind 5 ist in der Schweiz aufgewachsen. Trotzdem reden beide Elternteile nur Portugiesisch. Wie die meisten anderen Kinder besucht das Kind die Portugiesische Schule. Es hat angegeben, dass es für alles beide Sprachen gebraucht.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Esel (3)	Lampe (3)	Pinzel (3)	Vogel (3)	Kömpüter (0)	Uhr (3)	Äpfel (3)	Schpine (2)
L2	Ohfen (2)	Fisch (3)	Munt (0)	- (0)	lake (2)	- (0)	Stern (3)	Huhu (0)
L3	Igel (3)	Sonne (3)	Rosa (0)	Tiger (3)	Affe (3)	Hegse (2)	- (0)	Ring (3)
L4	Esel (3)	Lampe (3)	Pinzel (1)	Vögel (0)	Köuputer (0)	Uhr (3)	Äpfel (3)	Spinne (3)

Tabelle 12: Kind 5: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	ursu (2)	Flör (0)	vargu (2)	zevra (0)	vaga (2)	Nuvein (0)	Geisu (0)	Suva (0)
L2	Sol (3)	Obu (0)	Mesa (3)	Ananas (2)	ilfant (2)	Xilofon (2)	lingua (2)	- (0)
L3	Garfo (3)	Pesgo (0)	Libro (0)	Rosa (3)	Misa (0)	Iligopto (0)	Aubeila (0)	Arb (0)
L4	Ursu (2)	Flor (3)	Bargu (2)	Zebra (3)	Baga (0)	Nuwein (0)	Geisu (0)	suwa (0)

Tabelle 13: Kind 5: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

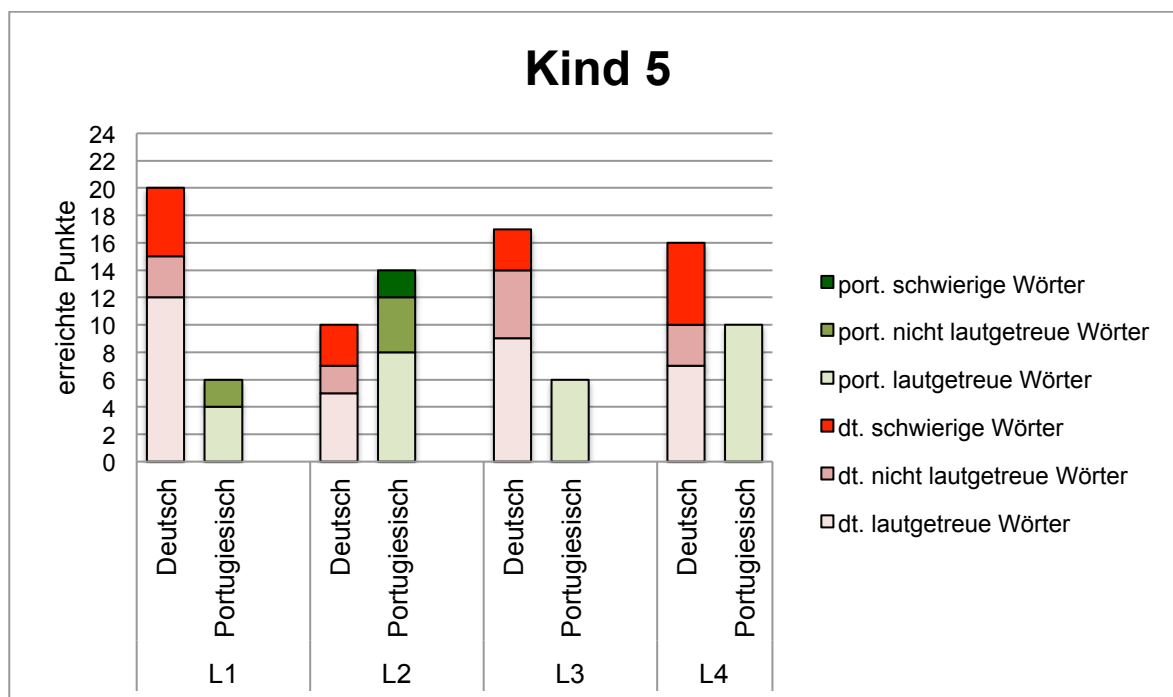


Abbildung 10: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 5

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

Zu Beginn der Intervention weist Kind 5 hohe Kompetenzen in Deutsch auf. Diese nehmen in der zweiten Lernstandserhebung stark ab. Anschliessend kann wieder eine Steigerung festgestellt werden. In der letzten Lernstandserhebung ist wiederum ein Rückschritt ersichtlich.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Zwischen der ersten und der zweiten Lernstandserhebung kann sich das Kind bereits stark verbessern. In der dritten und vierten Lernstandserhebung werden bei nicht lautgetreuen und schwierigen Wörtern keine Punkte mehr erreicht. Deshalb nehmen die Kompetenzen in der dritten Lernstandserhebung ab. In der vierten Lernstandserhebung steigen sie wieder wenig an und sind höher als in der ersten Lernstandserhebung.

Ergebnisse Kind 6

Soziales Umfeld

Kind 6 ist in der Schweiz aufgewachsen. Beide Elternteile können ein wenig Deutsch sprechen. Auch Kind 6 besucht die portugiesische Schule. Mit Freunden, zum Schreiben, Lesen und Singen verwendet das Kind beide Sprachen. Zu Hause redet es vorwiegend Portugiesisch.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Esel (3)	Lampe (3)	Pinsel (3)	Fogel (2)	Couputer (0)	Uhr (3)	Apfel (0)	Spine (2)
L2	Ofen (3)	Fisch (3)	Mond (3)	Wal (3)	lake (2)	Schif (0)	Schtern (2)	Eule (3)
L3	Igel (3)	Sonne (3)	Rose (3)	Tiger (3)	Affe (3)	Hexe (3)	Pfane (2)	Ring (3)

L4	Esel (3)	Lampe (3)	Pinzel (3)	Vogel (3)	Computer (3)	Uhr (3)	Äpfel (3)	Spine (2)
-----------	-------------	--------------	---------------	--------------	-----------------	------------	--------------	--------------

Tabelle 14: Kind 6: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	ursu (2)	airasol (0)	Barcu (2)	sebra (1)	Baca (0)	nuwei (1)	ceiju (2)	schuwa (1)
L2	Sol (3)	ovu (2)	Mesa (3)	Ananasch (1)	Ilfant (2)	Xsilofon (2)	Lingua (2)	Cuadro (2)
L3	Garfo (3)	kivi (2)	Livro (3)	Rosa (3)	Igreja (3)	ilrecoptro (0)	ovela (2)	Arvore (2)
L4	urso (3)	jirasol (2)	Barco (3)	Sebra (1)	Baca (0)	Nuwei (1)	ceijo (2)	Suwa (0)

Tabelle 15: Kind 6: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

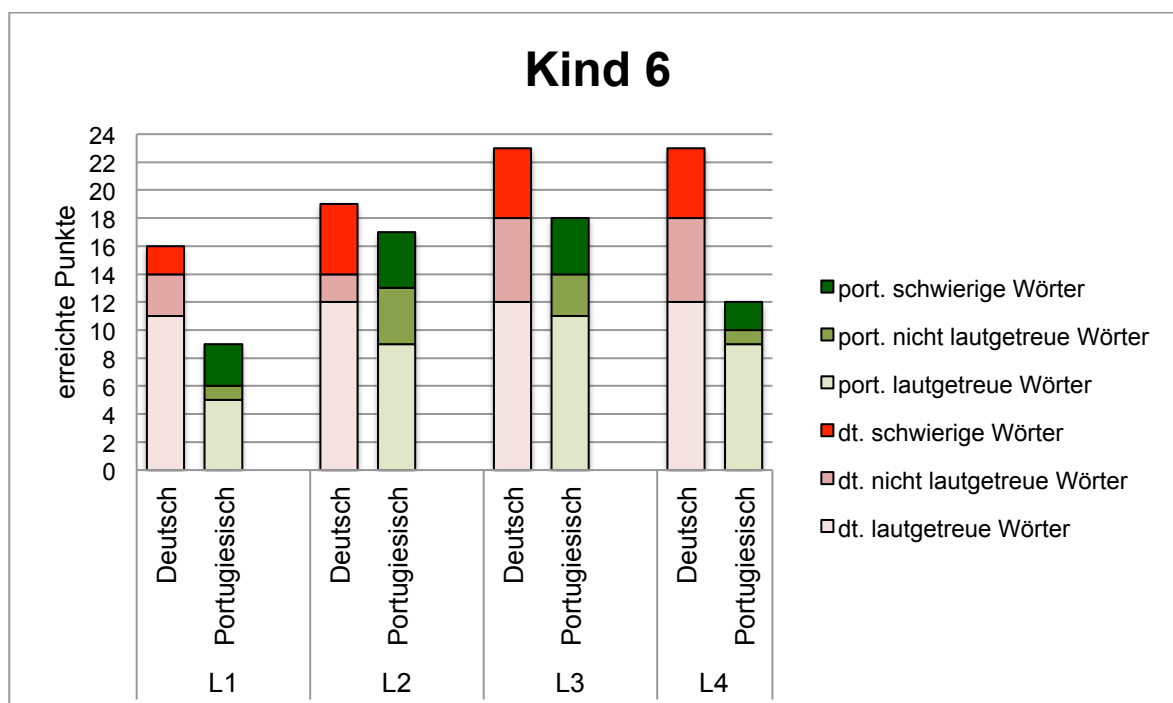


Abbildung 11: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 6

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

Bereits zu Beginn der Intervention besitzt das Kind hohe Kompetenzen in Deutsch. Im Verlaufe der Wochen verbessert es sich in jeder Lernstandserhebung kontinuierlich. In der ersten Lernstandserhebung werden vier Wörter orthografisch richtig geschrieben. Die Anzahl korrekt geschriebener Wörter steigt in der zweiten Lernstandserhebung auf fünf Wörter und in der dritten und vierten auf sieben Wörter.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Bis zur dritten Lernstandserhebung konnte sich das Kind stetig entwickeln und verbessern. In der letzten Lernstandserhebung gab es nochmals einen Rückschritt, aber trotzdem waren die Kompetenzen höher als zu Beginn der Intervention.

Ergebnisse Kind 7

Soziales Umfeld

Die Eltern von Kind 7 sprechen überhaupt kein Deutsch, obwohl ihr Kind in der Schweiz aufgewachsen ist. Kind 7 besucht auch keine portugiesische Schule. Zum Schreiben, Singen und Lesen verwendet das Kind Deutsch. Zum Sprechen, mit Freunden, in den Ferien und zu Hause vorwiegend Portugiesisch.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Esel (3)	Lambe (0)	Pinzel (3)	Vogel (3)	Combiuter (2)	Uhr (3)	Apfel (0)	Spine (2)
L2	Ohwel (0)	Fisch (3)	Mund (0)	Walt (0)	lake (2)	Schif (0)	Sterne (0)	Eule (3)
L3	Igel (3)	Sone (2)	Rosa (0)	Tiger (3)	Afe (2)	Häxe (2)	Pfane (2)	Ring (3)
L4	Esel (3)	Lampe (3)	Pinzel (3)	Vogel (3)	Komiuter (0)	Uhr (3)	Apfel (0)	Spine (2)

Tabelle 16: Kind 7: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Ursu (2)	Flor (3)	Barcu (2)	Zebra (3)	Vaga (2)	Nuvei (2)	Geischu (1)	schuva (1)
L2	sol (3)	ofu (0)	Mesa (3)	Ananasch (1)	Ilfant (2)	Xilovon (1)	Lingua (2)	Guadru (2)
L3	Garfu (2)	kivi (2)	Livru (2)	Rosa (3)	Kirscha (0)	Uelicorptu (0)	Ovela (2)	Salada (0)
L4	Ursu (2)	Flor (3)	Barcu (2)	Zebra (3)	Waka (2)	Nuweil (1)	Keischu (1)	Schuwa (1)

Tabelle 17: Kind 7: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

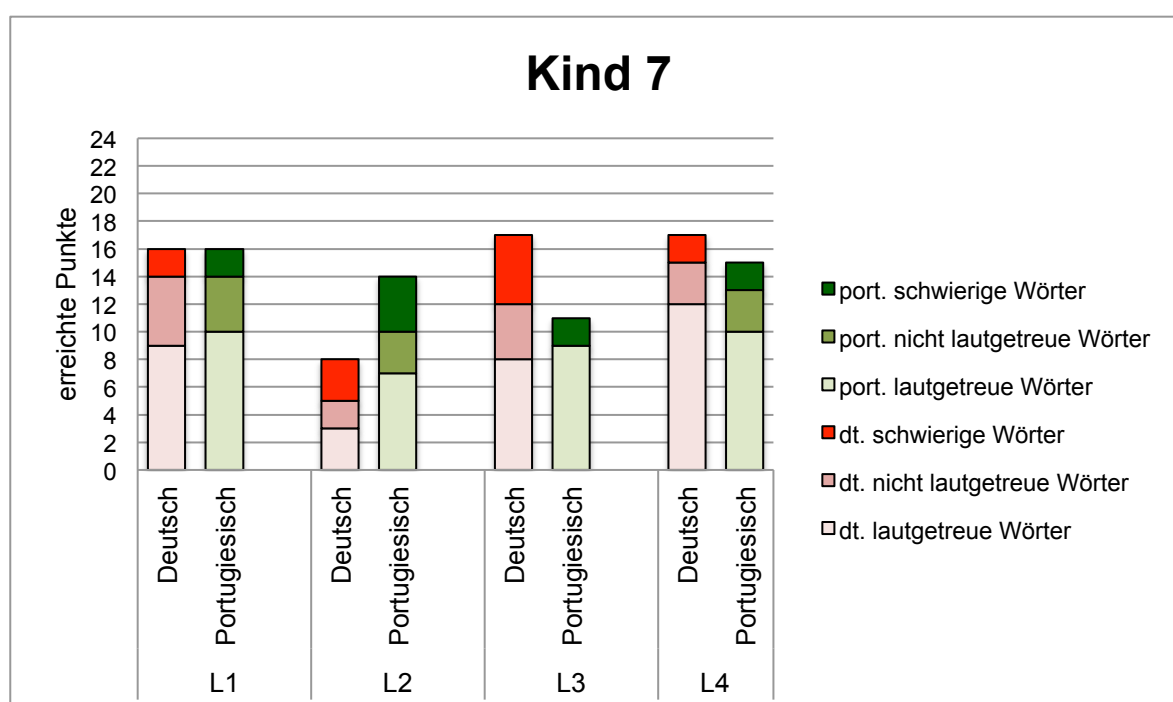


Abbildung 12: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 7

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

Bei diesem Kind fällt auf, dass zu Beginn beide Sprachkompetenzen gleich hoch sind. In der zweiten Lernstandserhebung nimmt die deutsche Schreibkompetenz stark ab. In der dritten und vierten Lernstandserhebung nehmen die Kompetenzen wieder zu. Von der Lernstandserhebung 1 zu 4 ist ebenfalls ein Fortschritt ersichtlich.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Zu Beginn hat das Kind hohe Schreibkompetenzen. Diese nehmen in den Lernstandserhebungen 3 und 4 leicht ab. In der Lernstandserhebung 4 erfolgt eine kleine Zunahme, welche aber unter dem Niveau der ersten Lernstandserhebung bleibt.

Ergebnisse Kind 8

Soziales Umfeld

Kind 8 ist in der Schweiz aufgewachsen. Seine Eltern sprechen beide nur wenig Deutsch. Das Kind besucht die portugiesische Schule. Zum Schreiben, Lesen und Singen verwendet das Kind Deutsch und zu Hause, zum Sprechen, in den Ferien und mit Freunden spricht es Portugiesisch.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Esel (3)	Lambe (0)	Pinzel (3)	Vogel (3)	Gumbiutr (0)	Uhr (3)	Abfel (0)	Spine (2)
L2	Ofen (3)	Fisch (3)	Mund (0)	Wal (3)	lage (0)	Schif (0)	Stern (3)	Oile (1)
L3	Igel (3)	Sonne (3)	Rosa (0)	Tiger (3)	Affe (3)	Hexe (3)	Fane (0)	Ring (3)
L4	Esel (3)	Lampe (3)	Pinzel (3)	Vogel (3)	Kompioter (0)	Uhr (3)	Abfeln (0)	Spinne (3)

Tabelle 18: Kind 8: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	ursu (2)	flor (3)	bargu (2)	Zepira (0)	Faga (0)	nubei (0)	keischu (1)	schuba (0)
L2	sol (3)	ofa (0)	mesa (3)	ananas (2)	ilifent (0)	xilofon (2)	lingue (0)	- (0)
L3	Garfo (3)	kifi (0)	libro (0)	Rosa (3)	igreisa (0)	Aligoptru (0)	ovela (2)	arbr (0)
L4	Orso (0)	Flor (3)	Bargo (2)	Sebra (1)	vaka (2)	noven (0)	ceso (0)	Sofa (0)

Tabelle 19: Kind 8: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

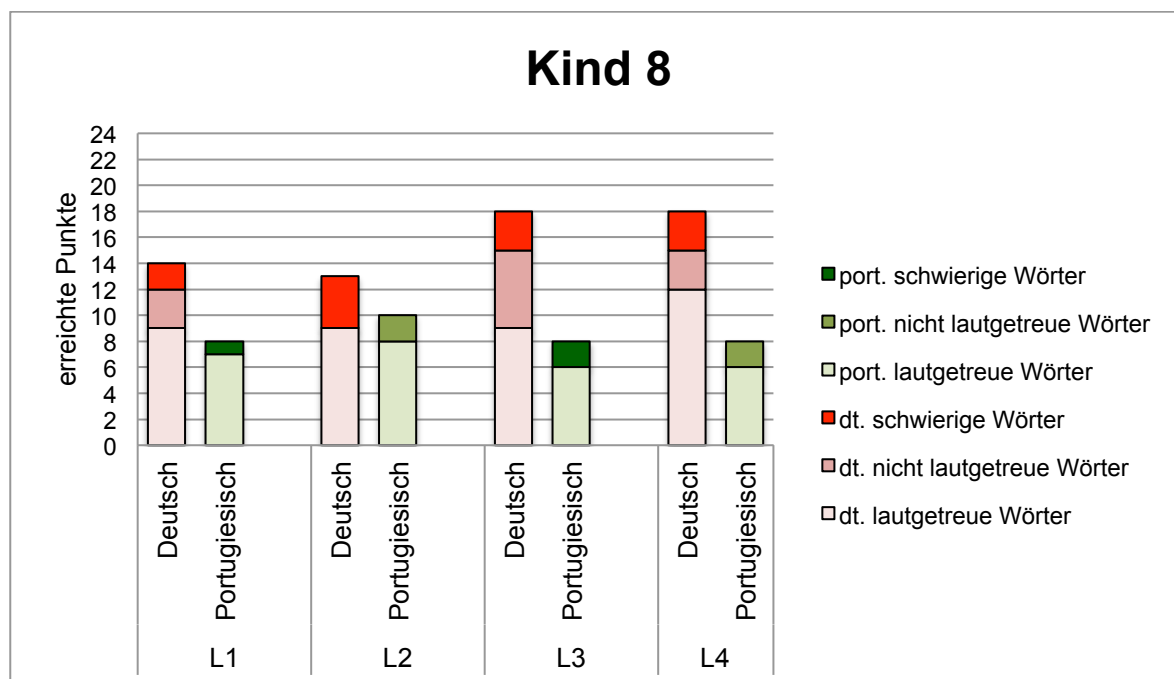


Abbildung 13: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 8

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

Von der Lernstandserhebung 1 zur Lernstandserhebung 2 ist ein kleiner Rückschritt ersichtlich. Anschliessend verbessert sich das Kind in der Lernstandserhebung 3 und bleibt auf diesem Niveau. Von der Lernstandserhebung 1 zur Lernstandserhebung 4 ist ein Fortschritt feststellbar.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Von Lernstandserhebung 1 zu Lernstandserhebung 2 gab es einen kleinen Fortschritt. In Lernstandserhebung 3 und 4 erreicht das Kind weniger gute Resultate. Von Lernstandserhebung 1 zu Lernstandserhebung 4 ist keine Veränderung ersichtlich.

Ergebnisse Kind 9

Soziales Umfeld

Das Kind ist in der Schweiz aufgewachsen. Beide Elternteile reden nur Portugiesisch. Das Kind besucht die portugiesische Schule und verwendet laut eigenen Angaben praktisch nur Portugiesisch. Das Kind hat zu Hause mit seinen Eltern viele Probleme, was die Ergebnisse der Intervention beeinflussen könnte. Durch die Probleme hat das Kind Mühe sich zu konzentrieren.

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	Ese (0)	Lautber (0)	Pinsel (3)	Vogl (2)	Comiute (0)	Ur (2)	Äefel (0)	Spine (2)
L2	Ofen (3)	fisch (3)	mond (3)	wal (3)	jake (2)	Schif (0)	Stern (3)	Euire (0)
L3	Igel (3)	Sonne (3)	rose (3)	tige (0)	Afe (2)	Hexse (2)	fande (0)	Ring (3)
L4	Esel (3)	Lmpta (0)	Pisel (0)	Vogel (3)	Compute (3)	Uhr (3)	äffel (0)	pine (0)

Tabelle 20: Kind 9: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch

	Lautgetreue Wörter				Nicht lautgetreue Wörter		Schwierige Wörter	
L1	ursu (2)	Furo (0)	Pargu (0)	Sera (0)	wage (0)	Nufe (0)	jescho (0)	schufa (1)
L2	sol (3)	ofu (0)	mesa (3)	ananas (2)	elfand (2)	xiofon (0)	lingna (0)	tebelo (0)
L3	garfu (2)	- (0)	gerfdenu (0)	Rosa (3)	ireset (0)	iligobe (0)	wela (0)	arfe (0)
L4	ursu (2)	fuor (0)	bargu (2)	sepra (1)	faga (0)	nufein (0)	geso (0)	supa (0)

Tabelle 21: Kind 9: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch

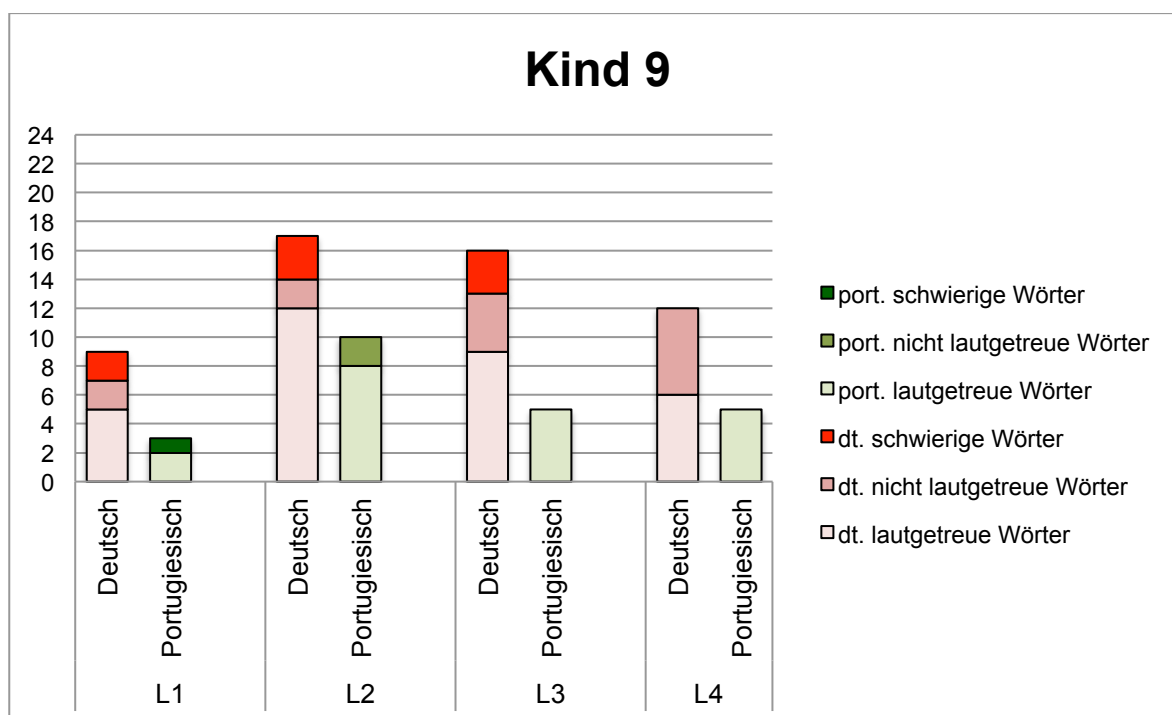


Abbildung 14: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 9

Entwicklung der Schreibkompetenz der deutschen Sprache

Die Tabelle mit den Antworten zeigt, dass das Kind extrem viele Buchstaben auslässt oder vergisst. Es kann sich von Lernstandserhebungen 1 zu 2 verbessern. In den Lernstandserhebung 3 und 4 erfolgt ein kleiner Rückschritt, trotzdem ist ein Fortschritt von der ersten zur letzten Lernstandserhebung ersichtlich.

Entwicklung der Schreibkompetenz der portugiesischen Sprache

Zu Beginn der Intervention weist das Kind sehr tiefe Kompetenzen in der Erstsprache auf. Bis zur zweiten Lernstandserhebung zeigt sich ein grosser Fortschritt. In der Lernstandserhebung 3 zeigt sich ein kleiner Rückschritt. Bei der Lernstandserhebung 4 bleibt es auf dem gleichen Niveau, aber weist höhere Kompetenzen als zu Beginn auf.

Entwicklung von Lernstandserhebung 1 zu 4

Die unten stehende Tabelle zeigt die Entwicklung aller Kinder auf. Auf die Tabelle wird im Kapitel Interpretation zurückgegriffen, um die Resultate näher zu analysieren.

Kinder	Deutsch und Portugiesisch			Deutsch			Portugiesisch		
	vorher (L1)	nachher (L4)	Zuwachs	vorher (L1)	nachher (L4)	Zuwachs	vorher (L1)	nachher (L4)	Zuwachs
Kind 1	20	22	+2	13	16	+3	7	6	-1
Kind 2	21	21	0	12	11	-1	9	10	+1
Kind 3	25	32	+7	15	23	+8	10	9	-1
Kind 4	28	28	0	19	18	-1	9	10	+1
Kind 5	26	26	0	20	16	-4	6	10	+4
Kind 6	25	35	+10	16	23	+7	9	12	+3
Kind 7	32	32	0	16	17	+1	16	15	-1
Kind 8	22	26	+4	14	18	+4	8	8	0
Kind 9	12	20	+8	9	12	+3	3	5	+1
Ø	23.44	26.88	+3.44	14.89	17.11	+2.22	8.55	9.44	+0.89

Tabelle 22: Entwicklung von Lernstandserhebung 1 zu 4 bei allen Kindern

6.2.2. Einschätzungen der Lehrperson

Der Fragebogen an die Lehrperson ist in zwei Teile eingeteilt. Im ersten Teil werden Fragen zum Instrument gestellt und im zweiten Teil folgen Fragen zur Durchführung. Die Einschätzungen werden unten zusammengefasst aufgeführt. Leider hatte nur die DfF-Lehrperson Zeit den Fragebogen zu beantworten. Deshalb werden nur die Ergebnisse dieses einen Fragebogens aufgeführt.

Einschätzungen zum Instrument

Die Lehrperson fand den Aufbau und die Darstellung der Anlauttabelle sehr gut, da sie bei der Erstellung der Anlauttabelle mitgeholfen hat. Des Weiteren fand sie die Boxen mit den Lernspielen und –übungen sehr alltagstauglich, weil man das Material schnell aufgeräumt hat und es schnell griffbereit ist. Da die Box immer mit dem Titel und einem Bild des Spiels versehen ist, erkennt man auch schnell, um was für ein Spiel es sich handelt. Zudem erwähnte die Lehrperson, dass die Spiele in der Box sauber bleiben würden. Einen Nachteil sah die Lehrperson in den Plastiksäcken beim Spiel mit der Wundertüte. Den Kindern bereitete das Öffnen der Säcke, worin sich die Buchstaben befanden, Probleme.

Das Begleitheft beurteilte die Lehrperson als sehr gut. Sie fand es wichtig, dass der Lösungsschlüssel der Spiele auch im Begleitheft integriert war. Zudem hielt sie die Theorie für sehr wertvoll, weil dies genau die Problematik der Kinder mit Migrationshintergrund aufzeigen würde.

Den Aufbau der Lernspiele fand die Lehrperson einleuchtend. Zudem erkannte sie einen zunehmenden Schwierigkeitsgrad. Sie stellte auch fest, dass die Motivation der Kinder beim freien Schreiben am höchsten war und dass die Spiele mit der Zeit immer besser funktionierten.

Die laminierten Hinweise für die Lehrperson waren für die Lehrperson sehr hilfreich. Die Differenzierungsformen waren gut beschrieben. Bei den Sozialformen erkannte sie ein Problem beim Memory. Das Memory wurde mit der ganzen Klasse durchgeführt. Dies führte zu einem Durcheinander, da zu viele Spieler am Spiel beteiligt waren. Eine Kleingruppe wäre dafür geeigneter. Bei den anderen Spielen haben die Sozialformen gut geklappt.

Auch den didaktischen Kommentar beurteilte sie als nützlich, da man sich dadurch schnell einen Überblick verschaffen konnte, worum es geht und was gelernt wird.

Einschätzungen zur Durchführung

Die DfF-Lehrperson hatte am Anfang Probleme mit der Durchführung, weil es auf Wunsch der Klassenlehrperson mit der ganzen Klasse durchgeführt werden musste. Die Gruppe war viel zu gross und die portugiesischen Kinder konnten nicht speziell gefördert werden.

Das Anlautmemory gestaltete sich als besondere Herausforderung, da die ganze Klasse involviert war. Deshalb wurde die Zeit knapp und die Lehrperson hatte schlussendlich nur wenig Zeit investiert, um die portugiesischen Kinder zu beobachten und zu unterstützen. Zudem bereitete das Kreuzworträtsel manchen Kindern grössere Schwierigkeiten.

Die Lehrperson hatte den Eindruck, dass der Schwierigkeitsgrad des Spiels „Wörter stempeln“ zu tief war, was dazu führte, dass die Schülerinnen und Schüler fauler wurden. Bei den Zauberstabsätzen und der Wundertüte war der Schwierigkeitsgrad angemessen. Die Kinder waren weder über- noch unterfordert. Das Anlautmemory war wie bereits beschrieben zu schwierig, da sie zu wenig vertraut mit der Anlauttabelle waren.

Bei den Lernspielen und –übungen seien die Kinder sehr motiviert gewesen und hatten Spass. Sie haben auch immer grosses Interesse gezeigt, welches Spiel auf dem Tagesprogramm stand.

Die Lernspiele und –übungen würde die Lehrperson auch weiterhin im Unterricht benützen. Besonders wertvoll fand sie das Spiel mit den Wundertüten, das Kreuzworträtsel und die Zauberstabsätze.

Die Lernstandserhebungen werden von der Lehrperson als sinnvoll angesehen. Die Kinder konnten sich weiterentwickeln, obwohl die Lehrperson die Wörter nie schriftlich an die Wandtafel geschrieben hat.

Zum Schluss hielt die Lehrperson fest, dass die Kinder von den Spielen profitieren konnten und alle die Erstsprache aufgefrischt haben. Sie konnten auch Vergleiche zwischen den beiden Sprachen ziehen und Gemeinsamkeiten entdecken. Die Kinder haben als portugiesische Gruppe gut zusammengearbeitet und sich sehr bemüht. Sie waren sich meistens einig und haben fleissig mitgemacht.

7. Interpretation der Ergebnisse und Schlussfolgerung

Bei der Darstellung der Ergebnisse wurden bereits Beobachtungen und Beurteilungen festgehalten. In der folgenden Interpretation wird genauer auf die Ergebnisse eingegangen und eine allgemeine Schlussfolgerung gezogen.

7.1. Interpretation

7.1.1. Fragestellung 1

Können Zweitklässler und Zweitklässlerinnen mit portugiesischem Migrationshintergrund gleichzeitig ihre Schreibkompetenzen in Deutsch und Portugiesisch verbessern und ergeben sich durch die Lernspiele und –übungen positive Lerneffekte?

Bevor auf die Fragestellung eingegangen wird, wird eine individuelle Interpretation jedes Kindes beschrieben. Anschliessend werden erkennbare Muster aufgeführt und anhand dieser wird die Fragestellung beantwortet.

Kind 1

Bei Kind 1 gab es in der Entwicklung diverse Schwankungen. Wenn man die erste und vierte Lernstandserhebung vergleicht, erkennt man, dass es sich in der deutschen Sprache verbessern konnte, während es in der portugiesischen Sprache einen kleinen Rückschritt gemacht hat. Dieser Rückschritt kam zu Stande, weil bei den portugiesischen Wörtern „barco“ und „vaca“ beide Mal das deutsche „ch“ verwendet wurde, welches in Portugiesisch wie ein „sch“ ausgesprochen wird (vgl. Granser, o.J., S.9). Da dies zwar in der deutschen Sprache lautgetreu ist, aber nicht in der portugiesischen Sprache, erhält es nur einen Punkt. Man sieht gut, dass das Kind Mühe hat, die unterschiedlich gesprochenen Laute der beiden Sprachen korrekt zu schreiben. Zum Beispiel bei „Pinzel“ schreibt es „Pinzel“, was darauf zurückzuführen ist, dass der „z“ im Portugiesischen wie „s“ ausgesprochen wird. „Fisch“ schreibt es mit „s“ anstatt mit „sch“. Dies ist wieder auf das Portugiesische zurückzuführen, weil ein „s“ am Ende wie ein „sch“ gesprochen wird (vgl. Granser, o.J., S.9). Im Verlaufe der Interventionen hat das Kind den Laut „pf“ richtig verschriftet und nicht mehr „bf“ geschrieben. Die St- und Sp-Regel kennt das Kind und kann sie auch anwenden.

Bei der portugiesischen Sprache, wird der Laut „o“ am Ende wie ein „u“ ausgesprochen (vgl. ebd., S.9). Deshalb schreibt das Kind am Schluss einen „u“ bei „barcho“. Das Kind hat Mühe die Laute „c, g und k“ zu unterscheiden und braucht oft „g“. Laute wie „q“ werden durch „g“ oder „k“ ersetzt. Viele lautgetreue Wörter werden von ihm fehlerlos geschrieben. Bei „zebra“ macht es in der vierten Lernstandserhebung den Fehler, dass es „s“ anstatt „z“ schreibt, was deutsch lautgetreu ist. Der „qu“ wird durch „gu“ ersetzt.

Kind 2

Kind 2 konnte sich von Lernstandserhebung 1 zu Lernstandserhebung 3 in Deutsch verbessern. In Lernstandserhebung 4 fällt auf, dass es einen Rückschritt macht. Wenn man einen genauen Vergleich der Lernstandserhebung 1 und 4 macht, fällt auf, dass das Kind in der letzten Lernstandserhebung „Vogel“ zusätzlich richtig schreiben kann. Beim Wort „Lampe“ ist ebenfalls ein Fortschritt erkennbar, statt ein „n“, schreibt es ein „m“. Das Wort ist nicht lautgetreu geschrieben, weil es beide mal „b“ anstatt „p“ schreibt. Auch bei Pinzel fällt auf, dass es ein „b“ anstatt ein „p“ braucht. Zudem hat es Mühe den „d“ und den „b“ zu unterscheiden. Dies fiel auch bei den Artikeln auf, bei welchen es „bie“, anstatt „die“ geschrieben hat. In der zweiten deutschen Lernstandserhebung wird das Schreiben durch das Portugiesische beeinflusst. Der „h“ wird im Portugiesischen nicht ausgesprochen (vgl. Granser, o.J., S.9). Deshalb schreibt das Kind „Hofen“ und auch Eule wird portugiesisch lautgetreu verschriftet, denn „oi“ ist dem deutschen „eu“ ähnlich. In der dritten Lernstandserhebung kommt der Laut „p“ beim Deutschen nur einmal vor. Dies führt

dazu, dass sehr wenige Fehler gemacht werden. Rechtschreibregeln wie „Sp“ und „ck“ sind dem Kind noch nicht bewusst. Die Konsonantenkombination „pf“ ist ihm ebenfalls nicht geläufig. Beide Male wird die Buchstabenkombination durch den Laut „f“ ersetzt. Es verwendet auch die Umlaute, welche in Portugiesisch fehlen, nicht.

Beim Portugiesischen fällt vor allem der Fortschritt von Lernstandserhebung 1 zu 2 auf. In der ersten Lernstandserhebung fällt auf, dass der Laut „w“ viel gebraucht wird, obwohl dieser im Portugiesisch relativ selten vorkommt. Während der Fördereinheit verwendet das Kind nur noch einmal den Laut „w“ und ersetzt ihn durch den Laut „v“. Bei „zebra“ wird wie beim ersten Kind deutsch lautgetreu geschrieben, weil der „z“ im Portugiesischen wie ein „s“ ausgesprochen wird (vgl. Granser, o.J., S.9).

Kind 3

Bei Kind 3 fällt die grosse Verbesserung der Schreibkompetenz in der deutschen Sprache auf. Obwohl in der zweiten Lernstandserhebung eine kleine Verschlechterung folgt, geht der Aufwärtstrend weiter. In Portugiesisch bleibt es meist auf dem gleichen Niveau und verbessert sich nicht merklich. Zu Beginn wird die Hälfte der lautgetreuen Wörter orthografisch korrekt verschriftet. Anschliessend kann es sich bis zum Schluss verbessern und schreibt alle lautgetreuen Wörter orthografisch richtig. In der zweiten Lernstandserhebung hatte das Kind Mühe mit den lautgetreuen Wörtern, da es die Bedeutung nicht kannte und somit sein Wortschatz zu klein war. Bei den nicht lautgetreuen Wörtern ist der Fortschritt ähnlich. Von Lernstandserhebung 1 zu 4 konnte sich das Kind verbessern, so dass am Schluss beide Wörter fehlerlos geschrieben wurden. Bei „Jacke“ schreibt das Kind „lake“. Dies ist auf die portugiesische Aussprache zurückzuführen, weil dort der „j“ wie Journal ausgesprochen wird und nicht wie „i“ (vgl. Granser, o.J., S.9). Auch den schwierigen Laut „x“ schreibt es korrekt. Bei den schwierigen Wörtern ist ebenfalls ein Fortschritt zu erkennen. Zu Beginn wird die Buchstabenkombination „pf“ noch durch „f“ ersetzt. Dies kann das Kind korrigieren und schreibt anschliessend Pfanne lautgetreu richtig und „Äpfel“ orthografisch richtig. Auch die Sp-Regel wurde vom Kind zu Beginn noch nicht angewendet und wurde erst am Ende der Fördereinheit korrekt gebraucht.

Bei der portugiesischen Sprache ist ein Fortschritt von Lernstandserhebung 1 zu 2 zu erkennen, welcher dann aber abnimmt und auf diesem Niveau bleibt. Auffällig ist vor allem, dass oft der Laut „w“ gebraucht wird, welcher im Portugiesischen eigentlich selten gebraucht wird (vgl. Wikipedia, 2014). Bei den lautgetreuen Wörtern hat das Kind noch Mühe. Die Laute werden oft deutsch verschriftet. Zum Beispiel bei „ananasch“ wird der Laut zwar wie ein „sch“ ausgesprochen, aber geschrieben wird „s“. Der Laut „o“ wird am Ende fast wie ein „u“ gesprochen, aber wie ein „o“ geschrieben. Diese Regel kennt es zu Beginn noch nicht (vgl. Granser, o.J., S.9). Am Ende schreibt es zwar „barco“ richtig, aber bei „urso“ hat es beide „u“ durch einen „o“ ersetzt, was falsch ist. Nicht lautgetreue Wörter bereiten ihm noch Mühe. Es ist aber erkennbar, dass der Laut „w“ im Verlaufe der Fördereinheit durch den „v“ ersetzt wird. Auch bei den schwierigen Wörtern ist ein Fortschritt erkennbar. Bei dem Wort „queijo“ ersetzt das Kind „eis“ durch „eij“, welches in Portugiesisch korrekt wäre. Nur der Anfang des Wortes wurde noch nicht richtig geschrieben, weil es für den Laut „qu“ noch „c“ verwendet. Der Laut „sch“ wird bei „chuva“ deutsch geschrieben, weil in Portugiesisch wäre „ch“ der Laut „sch“ (vgl. ebd., S.9).

Kind 4

Kind 4 weist zu Beginn der Intervention sehr hohe Schreibkompetenzen in der deutschen Sprache auf. Dies könnte auch darauf zurückzuführen sein, dass beide Eltern auch Deutsch sprechen können. In Portugiesisch macht es von Lernstandserhebung 1 zu Lernstandserhebung 2 einen grossen Fortschritt. Anschliessend gibt es aber in beiden Sprachen einen kleinen Rückschritt. Dies könnte auch auf seine krankheitsbedingte Absenz zurückzuführen sein, in welcher es keine Lernspiele und –übungen durchführen konnte. Deshalb ist die dritte Lernstandserhebung nicht vorhanden und wurde mit 0

Punkten bewertet. In Deutsch fällt auf, dass lautgetreue Wörter meistens richtig geschrieben werden. Bei dem Wort „Vogel“ konnte es einen Fortschritt erzielen, indem es den „f“ durch einen „v“ ersetzt hat. Bei den nicht lautgetreuen Wörtern fällt auf, dass der Laut „i“ für Jacke verwendet wird, weil im Portugiesischen der „j“ wie Journal ausgesprochen wird (vgl. Granser, o.J., S.9). Beim Wort Computer wurde in der letzten Lernstandserhebung ein „m“ vergessen, was auch auf einen Flüchtigkeitsfehler zurückzuführen sein könnte. Die Sp/St-Regel verwendet das Kind richtig. Zu Beginn war die Buchstabenkombination „pf“ noch nicht bekannt und wurde durch „f“ ersetzt. Am Ende der Fördereinheit kannte es die Buchstabenkombination und konnte sie korrekt verwenden. Der Laut „eu“ bereitet ihm noch Mühe.

In der portugiesischen Sprache hat das Kind zu Beginn der Fördereinheit am Ende eines Wortes „u“ anstatt „o“ geschrieben. Dies wurde korrigiert, indem am Schluss der Fördereinheit „o“ am Ende des Wortes geschrieben wurde. Zu Beginn hat das Kind für die schwierigen Wörter „w“ anstatt „v“ gebraucht. Dies wurde ebenfalls korrigiert. Am Schluss wurde der „v“ richtig verschriftet. Auch die Übersetzung des Wortes „Wolke“ kannte es zu Beginn nicht. Am Ende wusste es zwar die Übersetzung, aber noch nicht wie es richtig geschrieben wird. Die schwierigen Wörter bereiten dem Kind noch Mühe. Bei „chuva“ wird der „ch“ deutsch verschriftet und mit „sch“ geschrieben (vgl. Granser, o.J., S.9).

Kind 5

Bei Kind 5 überrascht, dass es zu Beginn hohe Schreibkompetenzen in der deutschen Sprache hat und diese im Verlaufe der Intervention abnehmen. Bei der portugiesischen Sprache hat das Kind tiefere Kompetenzen und diese nehmen vor allem in der zweiten Lernstandserhebung zu. In beiden Lernstandserhebungen fällt auf, dass der „ö“ in beiden Sprachen einige Male gebraucht wird, obwohl es ein „o“ wäre. Die lautgetreuen Wörter werden in der Lernstandserhebung alle fehlerlos geschrieben. Dies lässt aber nach und dadurch werden am Schluss nur noch zwei Wörter orthografisch richtig geschrieben. Bei Pinsel macht das Kind den Fehler, dass es den „z“ schreibt, welcher im Portugiesischen wie ein „s“ ausgesprochen wird (vgl. ebd., S.9). Bei Vogel schreibt es nicht mehr „o“, sondern „ö“. Bei den nicht lautgetreuen Wörtern werden wieder beide Male der „ö“ für den „o“ gebraucht. Für „j“ wird der „i“ gebraucht, welcher im Portugiesischen wie ein „i“ ausgesprochen wird (vgl. ebd., S.9). Der Laut „x“ wird vom Kind noch nicht korrekt verschriftet und durch „gs“ lautgetreu ersetzt. Der Umlaut „ä“ wird vom Kind bereits zu Beginn erkannt. Die Sp-Regel ist dem Kind vor der Intervention noch nicht bewusst. Ende Intervention wird die Sp-Regel angewendet und die beiden schwierigen Wörter orthografisch richtig geschrieben.

Bei der portugiesischen Sprache fällt auf, dass das Kind Mühe hat zwischen dem Laut „b“ und „v“ zu unterscheiden. In der ersten Lernstandserhebung wird zwei Mal „v“ anstatt „b“ geschrieben. Auch in der zweiten und dritten Lernstandserhebung fällt dieser Fehler mehrmals auf. In der vierten Lernstandserhebung tritt dieser Fehler nicht mehr auf. Das Kind ersetzt dieses Mal den „v“ mit dem „b“. In zwei Fällen schreibt es allerdings den „w“ für den „v“, was falsch ist. Ein paar Wörter werden vom Kind nicht richtig erkannt oder übersetzt.

Kind 6

Bei Kind 6 fallen die hohen Schreibkompetenzen in Deutsch auf, welche es bereits zu Beginn hat und die sich im Verlaufe der Intervention noch verbessern. In der portugiesischen Sprache kann es sich bis zu Lernstandserhebung 3 auch verbessern. Die lautgetreuen Wörter im Deutsch bereiten dem Kind keine Mühe. Bis auf „Fogel“ macht es in den vier Lernstandserhebungen keine Fehler. Die nicht lautgetreuen werden in der ersten und zweiten Lernstandserhebung noch falsch geschrieben. Aber in der Lernstandserhebung 3 und 4 werden auch diese orthografisch richtig erfasst. Bei „Jacke“ hat das Kind Probleme mit „j“, welcher von ihm als „i“ geschrieben wird, weil „j“ in Portugiesisch wie Journal gesprochen wird (vgl. ebd., S.9). Zu Beginn der Intervention

braucht das Kind den Laut „ä“ nicht. Ende Intervention braucht es auch diesen Laut korrekt. Schwierigere Laute wie „eu“, „pf“, „sp“ bereiten dem Kind keine Mühe.

Beim Portugiesischen fällt auf, dass das Kind den Laut „o“ am Ende eines Wortes wie „u“ braucht. Dies verbessert sich in der dritten und vierten Lernstandserhebung und wird dort richtig geschrieben. Das Kind hat viele lautgetreue Wörter richtig geschrieben. Allerdings braucht es bei „zebra“ noch den Laut „s“, welches deutsch lautgetreu ist und nicht portugiesisch. Ebenfalls schreibt es „ananasch“ deutsch lautgetreu, denn im Portugiesischen wird der „s“ am Ende wie ein „sch“ ausgesprochen (vgl. Granser, o.J., S.9). Bei den nicht lautgetreuen Wörtern hat das Kind Mühe zwischen dem „b“ und dem „v“ zu unterscheiden. Ebenfalls wird für den „v“ das deutsche „w“ verwendet. Die schwierigen Wörter werden zum Teil recht gut lautgetreu geschrieben. Bei „queijo“ wird nur der „c“ mit dem „qu“ verwechselt, ansonsten wird die schwierige Buchstabenkombination „ej“ richtig erfasst. Auch bei „quadro“ wird der „qu“ durch „c“ ersetzt.

Kind 7

Bei Kind 7 überrascht, dass es sehr hohe Schreibkompetenzen in beiden Sprachen besitzt, obwohl es als einziges Kind nicht in die portugiesische Schule geht. Es besitzt zu Beginn die höchsten Schreibkompetenzen in Portugiesisch von allen Kindern. Überraschend fallen die Leistungen in der zweiten Lernstandserhebung ab und steigen anschliessend in Deutsch wieder. In Portugiesisch fallen die Kompetenzen ein wenig. In der ersten Lernstandserhebung braucht es zwei Mal für den Buchstaben „p“ den „b“. In der zweiten Lernstandserhebung hat es Mühe und verwechselt viele Buchstaben und erreicht nur drei Punkte. In der dritten Lernstandserhebung bessert sich dies wieder und in der vierten Lernstandserhebung werden alle Wörter orthografisch richtig geschrieben. Bei den nicht lautgetreuen Wörtern fällt wiederum die Verwechslung von „b“ und „p“ auf. Bei „Jacked“ beachtet das Kind das portugiesische lautgetreue Schreiben und schreibt „i“ anstatt „j“ (vgl. ebd., S.9). Das Kind hört zudem keinen Unterschied zwischen „e“ und „ä“. Bei den schwierigen Wörtern kennt es die Sp- und St-Regel und wendet sie korrekt an. Auch die Buchstabenkombinationen „eu“, „pf“ und „ng“ werden richtig angewendet. Bei „Äpfel“ braucht es die Singularform, was ein Fehler ist.

Viele portugiesische Wörter werden zu Beginn richtig lautgetreu geschrieben. Beim „o“ macht das Kind noch den Fehler, dass es am Ende eines Wortes „u“ schreibt anstatt „o“. Zu Beginn wird der „v“ korrekt verwendet. Dies ändert sich im Verlaufe der Intervention und das Kind braucht den deutschen „w“. Zudem hat es Mühe zwischen dem „f“ und „v“ zu unterscheiden. Einige Wörter schreibt es deutsch lautgetreu wie zum Beispiel „ananasch“, geischu, keischu, schuwa“. Bei der dritten und vierten Lernstandserhebung macht das Kind immer noch den Fehler mit dem „u“ am Ende eines Wortes. Die nicht lautgetreuen Wörter werden zu Beginn portugiesisch lautgetreu verschriftet und am Ende eher deutsch lautgetreu. Das Wort „Kirche“ kennt das Kind auf Portugiesisch nicht. Die schwierigen Wörter werden zu Beginn auch deutsch lautgetreu geschrieben. Der „g“ wird am Ende durch den „k“ ersetzt. Der Laut „qu“ wird durch „gu“ ausgedrückt. Das Wort „schuva“ wird deutsch lautgetreu geschrieben, weil in Portugiesisch der „ch“ als „sch“ ausgesprochen wird (vgl. ebd., S.9).

Kind 8

Bei Kind 8 ist auffällig, dass es in der portugiesischen Sprache fast immer auf dem gleichen Niveau bleibt und in Deutsch mehr Fortschritte macht. Die deutschen lautgetreuen Wörter werden von ihm fast immer richtig geschrieben (13 von 16). Bei dem Kind findet beim Wort „Lampe“ auch eine Korrektur von „b“ zu „p“ statt. Zudem werden nicht lautgetreue Wörter im Verlaufe der Lernstandserhebungen immer besser geschrieben. Bei „Jacke“ schreibt es portugiesisch lautgetreu und verwendet den „i“ (vgl. ebd., S.9). Bei den schwierigen Wörtern bereiten ihm die Laute „pf“ und „eu“ noch Mühe und werden durch „f“ oder das portugiesische „oi“ ersetzt. Zudem verwendet es den

Umlaut „ä“ nicht, welcher in der portugiesischen Sprache nicht existiert (vgl. Granser, o.J., S.9).

In der portugiesischen Sprache besitzt es mehr Mühe. Beim „o“ am Ende eines Wortes schreibt es „u“. Dies ändert sich im Laufe der Intervention und kann verbessert werden. Zudem wird zu Beginn noch der „p“ für den „b“ verwendet. Das Kind hat Mühe den „v“ und den „f“ zu unterscheiden. Zudem treten oft Verwechslungen zwischen den Lauten „b“ und „v“ auf. Der Laut „c“ wird sehr selten verwendet und durch „k“ oder „g“ ersetzt. Das Wort „zebra“ wird in der letzten Lernstandserhebung deutsch lautgetreu geschrieben und mit „s“ verschriftet (vgl. ebd., S.9). Die nicht lautgetreuen Wörter bereiten dem Kind mehr Probleme. Bei „vaca“ gibt es eine Verbesserung, indem das Kind nun einen „v“ schreibt und nicht mehr „f“. Die schwierigen Wörter sind für das Kind zu komplex. Es hat kein Wort vollständig richtig. Es wird wiederum der „v“ mit dem „b“ verwechselt.

Kind 9

Bei Kind 9 sind die Schreibkompetenzen zu Beginn der Lernstandserhebung sehr tief. Bei dem Kind verbessern sich die Schreibkompetenzen von Lernstandserhebung 1 zu 4 in beiden Sprachen. In Deutsch ist der Fortschritt viel grösser als bei der portugiesischen Sprache. Die Lehrperson hat mir mitgeteilt, dass das Kind grosse Mühe in der Schule hat, vor allem auch im Fach Deutsch. Bei den Lernstandserhebungen fällt auf, dass es sehr viele Buchstaben nicht schreibt, also grosse Mühe mit dem lautgetreuen Schreiben hat. Dies könnte allerdings auch auf die mangelnde Konzentration zurückzuführen sein, aufgrund seiner persönlichen Probleme zu Hause.

Bei den deutschen Lernstandserhebungen überrascht die Rechtschreibregel „sp“ oder „st“, welche es bereits beherrscht und auch den schwierigen Laut „eu“ verschriftet es richtig. Hingegen ersetzt es für „pf“ den „f“. In den Lernstandserhebungen 2, 3 und 4 schreibt es trotzdem ziemlich viele Wörter orthografisch korrekt.

Bei den portugiesischen Lernstandserhebungen ist es ähnlich, das Kind vergisst viele Buchstaben. Einfache Wörter wie „sol“, „mesa“ oder „rosa“ werden von ihm richtig geschrieben, bei den anderen Wörtern hat es grosse Mühe.

Allgemeine Feststellungen bei allen Kindern

Bei der Interpretation sind Feststellungen aufgetaucht, die bei vielen oder allen Kindern zutrafen. Deshalb werden diese erläutert, um das Konzept zu verbessern.

Zum einen ist aufgefallen, dass die Schreibkompetenzen der deutschen Sprache bei den meisten Kindern höher sind. In Lernstandserhebung 3 stellt man fest, dass bei sechs Kindern die Schreibkompetenzen in Portugiesisch höher sind als in Deutsch. In Portugiesisch fällt zudem auf, dass der grösste Fortschritt von der ersten zur zweiten Lernstandserhebung gemacht wurde. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass die Kinder durch das Kennenlernen der Anlauttabelle und der ersten Lernspiele die portugiesische Sprache aufgefrischt haben. Bei den deutschen Wörtern ist aufgefallen, dass die Kinder viele Wörter nicht kennen oder falsch schreiben, obwohl diese bereits in der 1. Klasse in der Buchstabenreise behandelt wurden. Wörter wie „Eule“ und „Yacht“ bereiteten den meisten Schülerinnen und Schülern Mühe. In der dritten portugiesischen Lernstandserhebung könnten die nicht lautgetreuen Wörter, im Gegensatz zu den anderen Lernstandserhebungen zu schwierig gewesen sein, weil nur ein einziges Kind ein Wort richtig geschrieben hat.

Bei den deutschen Lauten sind einige Fehler bei den meisten Schülerinnen und Schülern aufgetreten. Die Buchstabenkombination „pf“ wurde von vielen Kindern zu Beginn durch den Laut „f“ ersetzt. Der Laut „ch“ wurde oft mit „k“ oder „c“ verwechselt. Zudem bereitet der Umlaut „ä“ und die Buchstabenkombination „ck“ vielen Kindern Mühe. Ein paar Kinder hatten Mühe den „z“ und den „s“ zu unterscheiden, da der „z“ in Portugiesisch wie ein „s“ gesprochen wird. Dasselbe Problem zeigte sich beim Laut „j“, weil er im Portugiesischen

wie „sch“ gesprochen wird (vgl. Granser, o.J., S.9). Dadurch haben die Kinder oft „i“ anstatt „j“ im Deutschen geschrieben. Solche Verwechslungen gab es auch bei „ch“, welcher in Portugiesisch wie „sch“ ausgesprochen wird. Zudem tönt der Laut „eu“ ähnlich wie das portugiesische „oi“ und wird somit oft verwechselt. Die vielen Sprachverwechslungen, die gemacht worden sind, können durch Interferenzphänomene erklärt werden. Die beiden Sprachsysteme beeinflussen sich gegenseitig. Dadurch machen die Kinder Wortveränderungen, indem sie grammatikalisch oder phonetisch ähnliche Konstrukte an die eine Sprache anpassen (vgl. Jenny, 2011, S.13; S.99).

In den portugiesischen Lernstandserhebungen ist aufgefallen, dass kein einziges Kind diakritische Zeichen verwendet hat. Zudem wurden spezielle Regeln, wie beispielsweise das „o“ am Ende eines Wortes als „u“ gesprochen wird, nicht immer richtig beachtet (vgl. Granser, o.J., S.9). Auch die unterschiedliche Aussprache des Lautes „s“ bereitete den Kindern Mühe. Bei der portugiesischen Sprache ähnelt sich die Aussprache der Laute „v“, „w“ und „b“. Deshalb traten bei diesen Lauten häufiger Verwechslungen auf. Zudem wurde zu Beginn oftmals in den portugiesischen Lernstandserhebungen der Laut „w“ für den Laut „v“ und der Laut „f“ für den „pf“ gebraucht. Dies änderte sich im Verlaufe der Intervention. Diese positive Entwicklung ist auf die Arbeit mit der Anlauttabelle zurückzuführen. Die Kinder wiederholen dadurch die Aussprache der einzelnen Laute und schulen sich somit in der phonologischen Bewusstheit (vgl. Schenk, 2012, S.59). Die dritte Lernstandserhebung in Portugiesisch war für die Kinder sehr schwierig. Vor allem die nicht lautgetreuen Wörter wurden nur von einem einzigen Kind fehlerlos geschrieben.

7.1.2. Hypothese 1

Die Kinder können mit Hilfe der zweisprachigen Anlauttabelle und der Lernspiele und -übungen gleichzeitig in der deutschen und der portugiesischen Sprache schreiben lernen. Mit Hilfe der Lernspiele und -übungen ergeben sich positive Lerneffekte, indem sich die Kinder von Lernstandserhebung 1 zur Lernstandserhebung 4 verbessern.

Die zu Beginn gestellte Hypothese kann nicht eindeutig beantwortet werden, weil es keinen eindeutigen Trend gibt. Wenn man die Diagramme vergleicht, erkennt man, dass sich nur zwei Kinder (Kind 6 + 9) in beiden Sprachen von Lernstandserhebung 1 zu Lernstandserhebung 4 verbessern konnten. Es fällt aber auch auf, dass sich kein Kind in beiden Sprachen verschlechtert hat. Ein Kind hat sich in Deutsch verbessert und ist in Portugiesisch gleich geblieben. Drei Kinder haben sich in Deutsch verbessert, aber in Portugiesisch verschlechtert und drei Kinder haben sich in Portugiesisch verbessert, aber in Deutsch verschlechtert. Es kann somit keine eindeutige Aussage gemacht werden. Dies kann mit den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder zusammenhängen, die auch von der Tagesform abhängen. Zudem müssen aufgrund der starken Schwankungen auch die Lernstandserhebungen hinterfragt werden, welche eventuell unterschiedliche Schwierigkeitsgrade aufweisen.

Bei einer genaueren Betrachtung der Tabelle auf Seite 44, sieht man, dass sich für einige Kinder positive Lerneffekte in der einen Sprache ergaben, aber nicht in beiden. Somit konnte sich jedes Kind in mindestens einer Sprache verbessern. Wenn man beide Lernstandserhebungen zusammen betrachtet, gab es für kein Kind eine Verschlechterung. Bei fünf Kindern ist insgesamt ein Fortschritt ersichtlich und bei vier Kindern ist die Punkteanzahl gleich geblieben.

Wenn man sich die Resultate der beiden Sprachen anschaut, könnte man auch von einer doppelten Halbsprachlichkeit sprechen. Die Kinder haben weder die eine noch die andere Sprache vollständig erworben und sind somit bei beiden Sprachen auf einem tiefen Niveau. Diese Form kann sich negativ auf die sprachliche und kognitive Entwicklung des Kindes auswirken (vgl. Adler, 2011, S.110f.). Die Kinder, welche an der Fördereinheit teilgenommen haben, leben alle bereits seit der Geburt in der Schweiz. Beide Sprachen wurden bis anhin noch nicht richtig erworben, da zu Hause nur Portugiesisch gesprochen wird und sie erst im Kindergartenalter mit der deutschen Sprache konfrontiert werden.

Das Schreiben ist eine sprachliche Grundfertigkeit, die sie zu Hause in Portugiesisch nicht oder nur wenig lernen. In Deutsch beginnen die Kinder in der 1. Klasse zu schreiben. Sie haben somit Mühe in beiden Sprachen, weil keine der beiden Sprachen vollständig entwickelt wurde.

Des Weiteren kann eine Übereinstimmung mit der Transfer-Hypothese festgestellt werden. Es ist in den Ergebnissen aufgefallen, dass die Erstsprache Auswirkungen auf die Zweitsprache hat. Viele Kinder haben mit Lauten, die in beiden Sprachen unterschiedlich ausgesprochen werden, Mühe und haben dort Fehler begangen. Dies ist auf einen negativen Transfer zurückzuführen, bei welchem Fehler begangen werden, weil beide Sprachen unterschiedliche Muster aufweisen (vgl. Günther & Günther, 2007, S.147).

7.1.3. Fragestellung 2

Sind die Lernspiele und –übungen in der Praxis einsetzbar?
--

Diese Fragestellung konnte mit Hilfe von einem Fragebogen und eigenen Beobachtungen beantwortet werden. Die Antworten der Lehrperson wurden bereits in der Darstellung der Ergebnisse aufgezeigt. Nachfolgend werden die wichtigsten Feststellungen noch einmal aufgeführt.

Die Lehrperson fand die Lernspiele und –übungen sehr sinnvoll und in der Praxis anwendbar. Die Boxen mit den Spielen fand sie sehr empfehlenswert, da man schnell aufgeräumt hat und alles sauber bleibt. Auch das Begleitheft wurde als sehr wertvoll empfunden, weil es die Problematik der zweisprachigen Kinder aufzeigt und auch das Konzept mit Lösungsschlüssel beinhaltet. Den didaktischen Kommentar auf den Übungskarten fand die Lehrperson sehr nützlich, weil man dadurch genau wusste, was gelernt wird. Bei den Lernspielen und -übungen war die Motivation der Kinder sehr gross. Dies ist durch die zentrale Rolle des Spiels im Leben der Kinder zu erklären. Im Spiel sind die Kinder aktiv. Es wird den Kindern unterschiedliches Wissen vermittelt, ohne dass das Üben bewusst wahrgenommen wird. Dadurch wird es auch nicht langweilig (vgl. Grunder et al., 2010, S.193).

Als Nachteil und somit weniger alltagstauglich empfand die Lehrperson die Plastiksäckchen im Spiel mit der Wundertüte. Die Schülerinnen und Schüler hatten Mühe die Säckchen zu öffnen. Als weiterer Nachteil kann auch die Zeit gesehen werden, weil dies von der Lehrperson ein paar Mal erwähnt wurde. Eine Viertelstunde ist rasch um. Dadurch konnten manche Spiele nicht intensiv gespielt werden. Auch für die Anlauttabelle hätte viel mehr Zeit eingerechnet werden müssen. Die Dauer der Spiele variiert auch mit der Anzahl Mitspieler. Deshalb sollten Kleingruppen gebildet werden und nicht mit der ganzen Klasse gespielt werden.

7.1.4. Hypothese 2

Die Lernspiele und -übungen sind in der Praxis einsetzbar.
--

Die Hypothese hat sich bestätigt. Die Lehrperson fand die Lernspiele und –übungen sehr nützlich und alltagstauglich. Jedoch sind einige Verbesserungen nötig, um die Wirksamkeit zu erhöhen. Vor allem die Zeit für die Lernspiele und –übungen und die Arbeit mit der Anlauttabelle sollte verlängert werden.

7.2. Schlussfolgerung

Aus den Ergebnissen der Lernstandserhebungen lässt sich keine eindeutige Schlussfolgerung ziehen. Man kann aber festhalten, dass bei den Kindern ähnliche Fehler aufgetreten sind, welche durch die beiden Lautsysteme und die Transferhypothese erklärt werden können. Deshalb könnte man die Lernspiele und –übungen so anpassen, dass diese Fehler erarbeitet werden. Deshalb werden im nächsten Kapitel Vorschläge für die Verbesserung und Weiterentwicklung des Projekts geschildert.

7.2.1. Vorschläge für die Verbesserung und die Weiterentwicklung des Konzepts

Damit das Konzept bei einem erneuten Versuch erfolgreicher wird, muss sicherlich der Zeitfaktor optimiert werden. Zuerst sollte eins bis zwei Wochen nur an der Anlauttabelle gearbeitet werden, damit die Schülerinnen und Schüler diese verinnerlichen können. Anschliessend sollten die Spiele immer wiederholt werden, damit die Kinder mit der Zeit die Spiele alleine durchführen können. Bei meiner Fördereinheit stellte die Klassenlehrperson sehr wenig Zeit für die Interventionen zur Verfügung. Deshalb wurden die Spiele meistens nur einmal durchgeführt und anschliessend wurde bereits zum nächsten Spiel übergegangen. In einem nächsten Versuch sollte man weniger Spiele zur Verfügung stellen, aber diese dafür intensiver erarbeiten.

Bei den Lernstandserhebungen ist aufgefallen, dass die Kinder meistens ähnliche Fehler machen. Deshalb sollte man dies bei einer Weiterentwicklung berücksichtigen und mit den Kindern auch über die häufig aufgetretenen Fehler sprechen und ein Spiel oder eine Übung dazu entwickeln. Bei den Lernstandserhebungen wurden auch viele Verwechslungen zwischen den beiden Sprachen gemacht. Dies könnte man verbessern, indem man intensiver mit der Anlauttabelle arbeitet und die Sprachen konkreter vergleicht und bespricht.

Da zwischen den unterschiedlichen Lernstandserhebungen viele Schwankungen aufgetreten sind, sollte man auch die Wörter besser auf ihre Schwierigkeit prüfen. Beispielsweise sollte das deutsche Wort „Sonne“ ersetzt werden, da dieses wegen dem „nn“ nicht lautgetreu ist. Bei den portugiesischen Wörtern wurde erst nach der Lernstandserhebung bemerkt, dass Wörter wie „garfo“ mit einem „o“ am Schluss für die Kinder nicht wie ein „o“ klingt. Die Aussprache ist sehr ähnlich bei „o“ und „u“ und dies war der Autorin bei der Zusammenstellung der Lernstandserhebungen nicht bewusst. Zudem ist mit „ananás“ ebenfalls ein nicht lautgetreues Wort enthalten, da es ein diakritisches Zeichen enthält.

In der Anlauttabelle gibt es ein paar Bilder, bei denen die Kinder Mühe hatten, sie richtig zu benennen. Diese sollten durch eindeutiger Bilder ersetzt werden. Dies wären: „Yacht“, „windsurf“ und „yoga“. Zudem gab es ein paar sehr schwierige Wörter wie zum Beispiel „helicóptero“ und „igreja“. Diese sollte man auch durch einfachere ersetzen. Zum Beispiel „indiano“ für das Wort „igreja“.

Bei den Lernspielen sollte man bei der Wundertüte die Plastiksäckchen beispielsweise durch Briefe ersetzen, da die Schülerinnen und Schüler Mühe hatten die Säckchen zu öffnen. Je nach Mensch und Umwelt Thema könnte man den Wortschatz der Übungen und Lernspiele anpassen und verändern.

Da durch die Intervention festgestellt wurde, dass die Fehler in der deutschen Sprache meistens durch das portugiesische Lautsystem erklärbar sind, sollten auch die Klassenlehrpersonen davon Kenntnis haben. Dadurch fällt es einem leichter zu erkennen, welche Denkvorgänge sich bei den Kindern abspielen.

Die Kinder waren sehr motiviert in ihrer Erstsprache zu schreiben. Deshalb wäre es sinnvoll, wenn Schulen mit HSK-Kursen zusammenarbeiten, sodass man zum Beispiel den gleichen Wortschatz lernen würde und die gleiche Anlauttabelle benützt. Acht der

neun Kinder, welche an meiner Intervention teilgenommen haben, besuchen die portugiesische Schule bzw. HSK-Kurse.

7.2.2. Vorschläge für wissenschaftliche Untersuchungen

Beim Schreiben dieser Arbeit tauchten weitere Ideen auf, welche in diesem Forschungsbereich wissenschaftlich untersucht werden könnten.

Die Intervention hat aufgezeigt, dass die Fehler in der deutschen Sprache oftmals auf das portugiesische Lautsystem zurückgeführt werden können. Deshalb wäre es sinnvoll, wenn eine Liste mit den häufigsten Fehler von portugiesischen Kindern in der deutschen Sprache erstellt wird. Die Erkenntnisse aus der Untersuchung wären eine Bereicherung für alle Lehrpersonen, die mit portugiesischen Kindern arbeiten. Dazu bestände die Möglichkeit, passende Übungen und Spiele zu entwickeln, um diese Fehler zu beheben.

Eine weitere mögliche Forschungsarbeit wäre die Motivation der portugiesischen Kinder zu untersuchen. Dabei könnte man einen Vergleich der Motivation von Kindern, die sowohl Portugiesisch und Deutsch lernen und diejenigen, die nur Deutsch lernen, machen.

Zudem wäre es möglich, eine wissenschaftliche Untersuchung durchzuführen, in welcher man die Wirksamkeit von HSK-Kursen überprüft. Dabei könnten Kinder verglichen werden, welche an einem HSK-Kurs teilnehmen und solchen, die keinen Kurs besuchen. Diese Untersuchung wäre interessant, da erstaunlicherweise das Kind, die besten Ergebnisse zu Beginn aufwies, welches keine portugiesische Schule besucht. Dies kann aber auch darauf zurückzuführen sein, dass das Kind von seinen Eltern in Portugiesisch gefördert wird und deshalb keinen HSK-Kurs besucht.

8. Kritische Distanz

In dieser Arbeit konnte die Autorin viel über die Zweisprachigkeit und den Schriftspracherwerb lernen. Es bestand die Möglichkeit die erarbeitete Fördereinheit in einer Klasse durchzuführen und zu testen. Im folgenden Kapitel wird aufgezeigt, welches die Grenzen und der Wert der Arbeit sind.

Eine erste Schwierigkeit war zu Beginn die Informationssuche. Mit der vorliegenden Diplomarbeit wurde ein Thema gewählt, welchem im Oberwallis nur wenig Beachtung geschenkt wird. Die Suche nach HSK-Kursen gestaltete sich als schwierig. Die Verantwortliche vom Staat verwies mich auf die Schuldirektionen und diese wussten zum Teil nicht, was HSK-Kurse sind. Deshalb musste ein Kontakt zur portugiesischen Botschaft hergestellt werden. Diese war allerdings nie erreichbar, deshalb hat sich die Verfasserin nach weiteren Lösungsmöglichkeiten erkundigt und stiess auf eine portugiesische Lehrperson, welche DfF unterrichtet. Da die Lehrperson beide Sprachen beherrscht, konnte sie den Kindern auch Wörter übersetzen. Dies wirkte sich positiv auf die Fördereinheit aus. Jedoch hat sie für das Kennenlernen der Anlauttabelle ein bisschen zu wenig Zeit investiert. Die Lernspiele und –übungen wurden von ihr immer sehr gewissenhaft ausgeführt. Zu Beginn wurde das Anlautmemory, auf Wunsch der Klassenlehrperson, mit der ganzen Klasse gemacht, das heisst auch mit den deutschsprachigen Schülern. Dies wirkte sich negativ auf die Fördereinheit aus, weil die portugiesischen Kinder in der Minderheit waren und somit nicht genügend von den Anlautmemorys profitieren konnten.

Falls die Lehrperson nicht Portugiesisch spricht, besteht ein Problem des Wortschatzes und der Aussprache. Dadurch müsste man zum Beispiel in der Anlauttabelle oder im Begleitheft auch die Aussprache festhalten, damit die Lehrperson diese auch kennt. Mit den Onlineübersetzungsplattformen hat man gute Möglichkeiten die Aussprache zusätzlich noch zu hören. Eine zweite Möglichkeit wäre die Zusammenarbeit mit der portugiesischen Schule. Die Kinder würden dann in der deutschen Schule und in der portugiesischen Schule mit derselben Anlauttabelle arbeiten.

Eine weitere Schwierigkeit war das Suchen von Kindern. An den meisten Schulen waren die Kinder nicht in der 2. Klasse oder es gab nur ein Kind. In der Berggemeinde, in welcher die Intervention durchgeführt wurde, gab es neun Kinder. Diese geringe Anzahl ist ebenfalls als Grenze zu betrachten, weil dadurch nicht eindeutige Aussagen machbar sind.

Eine weitere Grenze war die Zeit. Die Intervention dauerte insgesamt sieben Wochen. Leider gab es Unstimmigkeiten mit der Klassenlehrperson und die Intervention verzögerte sich. Um aussagekräftige Schlussfolgerungen zu ziehen, hätte man die Intervention über mehrere Monate oder sogar mindestens ein Jahr durchführen müssen. Das Schreibenlernen ist ein langer Prozess, der nicht innerhalb von wenigen Wochen gelernt werden kann. Die zweisprachige Anlauttabelle ist jedoch ein Hilfsmittel zum Schreiben und kann während dem ganzen Prozess gebraucht werden.

Die Zusammenarbeit mit der Klassenlehrperson gestaltete sich ebenfalls als schwierig. Sie wollte nicht, dass nur die portugiesischen Schülerinnen und Schüler mit den Lernspielen und -übungen arbeiteten, sondern auch die deutschen Kinder. Deshalb wurden die Spiele so angepasst, dass die ganze Klasse damit arbeiten konnte. Dies führte aber wieder zu einer Verschiebung der Intervention. Schlussendlich wurden die meisten Spiele trotzdem nur mit den portugiesischen Kindern durchgeführt.

Bei den Recherchen ist aufgefallen, dass die Bevölkerung eher ein negatives Bild von den portugiesischen Kindern hatte. An manchen Schulen wird sogar ein Verbot für die portugiesische Sprache im Schulhaus ausgesprochen. Dies waren sicher auch Grenzen, welche die Zusammenarbeit erschwert haben.

Eine weitere Grenze stellt die Auswahl der Wörter für die Lernstandserhebung dar. Die Schwierigkeit der unterschiedlichen Wörter hätte besser überprüft werden sollen, wie oben bereits erwähnt wurde. Dadurch wären eventuell weniger grosse Schwankungen aufgetreten.

Trotz einigen Grenzen konnte durch die Arbeit etwas bewirkt werden. Die Problematik der Kinder mit portugiesischem Migrationshintergrund wurde thematisiert und in der Schule besprochen. Im Begleitheft wurde die Thematik beschrieben und mit wissenschaftlichen Quellen untermauert. Dies beeindruckte die Lehrpersonen, da sie hier neue Informationen vorfanden.

Zudem verwendet die Lehrperson im DfF-Unterricht weiterhin einige Spiele von der Fördereinheit, was zeigt, dass sie die Spiele als wirklich nützlich und sinnvoll erachtet.

9. Literaturverzeichnis

- Adler, Y. (2011). *Kinder lernen Sprache(n). Alltagsorientierte Sprachförderung in der Kindertagesstätte*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Baumann, S., Bühler, G., Schwendimann, M., Siebenhaar, K. & Simonsen, H. (2009). *Die Buchstabenreise. Handbuch für die Lehrperson. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (2. Aufl.). Zug: Klett und Balmer.
- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000a). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Handbuch*. (6. verbesserte Aufl.). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.
- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000b). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Zusatzmaterial*. (6. verbesserte Aufl.). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.
- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2005). *Die Schrift erfinden* (2.Aufl.). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Cathomas, R. & Carigiet, W. (2008). *Top-Chance Mehrsprachigkeit: zwei- und mehrsprachige Erziehung in Familie und Schule*. Bern: Schulverlag.
- Departement für Erziehung, Kultur und Sport (DEKS) (1998). *Lehrplan Deutsch. Primarschule, 1.-6. Klasse*. Sitten: DEKS.
- Departement für Erziehung, Kultur und Sport des Kanton Wallis - DEKS (2003). *Deutschunterricht für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler. Richtlinien und Wegweiser für Kindergärten, Primar- und Orientierungsschulen, Gemeinden und Lehrpersonen*. Zugriff am 6. September 2013 unter http://www.vs.ch/NavigData/DS_13/M31206/de/2003-11-06-DfF%20Richtlinien%20und%20Wegweiser.pdf
- Duden (2013a). *Herkunftssprache*. [zitiert aus der Online-Version, hrsg. vom Bibliographischen Institut]. Zugriff am 12.07.2013 unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Herkunftssprache>
- Duden (2013b). *Unterrichtssprache*. [zitiert aus der Online-Version, hrsg. vom Bibliographischen Institut]. Zugriff am 12.07.2013 unter <http://www.duden.de/rechtschreibung/Unterrichtssprache>
- Einsiedler, W. & Treinies, G. (1985). Zur Wirksamkeit von Lernspielen und Trainingsmaterialien im Erstleseunterricht. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 32 (1), 21-27.
- Eser Davolio, M. (2001). *Viele Sprachen – eine Schule. Über Schulen mit Kindern aus mehreren Kulturen*. Bern u.a.: Haupt.
- Euler, D. (2011). Wirkungs- vs. Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107. Band, (4) S. 520-542.
- Frith, U. (1986). Psychologische Aspekte des orthographischen Wissens: Entwicklung und Entwicklungsstörung. In G. Aust (Hrsg.), *New trends in graphemics and orthography* (S.218–233). Berlin u.a.: de Gruyter.

- Fritz, J. (1991). *Theorie und Pädagogik des Spiels*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Granser, T. (o.J.). *Sprachensteckbrief Portugiesisch* (Informationsbroschüre des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur – Referat für Migration und Schule). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Zugriff am 15.07.2013 unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/Portugiesisch.pdf
- Grunder, H.-U., Ruthemann, U., Scherer, S., Singer, P. & Vettiger, H. (2010). *Unterricht verstehen - planen - gestalten - auswerten* (2. überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Günther, H. (2006). *Sprachförderung konkret*. Weinheim: Beltz.
- Günther, K.-B. (1995). Ein Stufenmodell der Entwicklung kindlicher Lese- und Schreibstrategien. In H. Balhorn & H. Brügelmann (Hrsg.), *Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen aus der Forschung* (S. 98-121). Lengwil am Bodensee: Libelle.
- Günther, B. & Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: eine Einführung* (2.Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Jenny, C. (2011). *Sprachauffälligkeiten bei zweisprachigen Kindern. Ursachen, Prävention, Diagnostik und Therapie* (2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.
- Kantonaes Amt für Statistik und Finanzausgleich (2012). *2012 – Das Wallis in Zahlen*. Sitten: Kantonaes Amt für Statistik und Finanzausgleich.
- Köhnen, R. (Hrsg.) (2011). *Einführung in die Deutschdidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Kuonen, E., Kutzelmann S. & Röthlin, W. (2013). *Fachdidaktik Deutsch. Schreibdidaktik*. Brig, Fribourg, Zentralschweiz-Luzern: Unveröffentlichtes Manuskript an der Pädagogischen Hochschule Wallis, Pädagogischen Hochschule Fribourg und der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz-Luzern.
- Küspert, P. & Schneider, W. (2006). *Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zu Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache* (5.Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küspert, P., Plume, E. & Schneider, W. (2005). *Piff, paff, puff... Trainingsprogramm zur phonologischen Bewusstheit und zur Buchstaben-Laut-Verknüpfung. Schweizer Version*. (bearb. von U. Preuss, R. Blaser, M. Hartmeier, E. Geiger & B. Zaugg, orig. 1999). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mahlstedt, D. (2011). *Lernkiste Lesen und Schreiben: Fibelunabhängige Materialien zum Lesen- und Schreibenlernen. Für Kinder mit Lernschwächen*. (4.Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- McKenney, S. & Reeves, Th. (2012). *Conducting Educational Design Research*. London: Routledge.
- Moser, W. (2006). *Sprachenportraits* (Heft Nr. 4 aus der Praxisreihe SKE Impulse). Graz: Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum.
- Reinmann, G. (2005). Innovation ohne Forschung? Ein Plädoyer für den Design-Based Research-Ansatz in der Lehr-Lernforschung. *Unterrichtswissenschaft*, 33 (1), 52-69.

- Schenk, C. (2012). *Lesen und Schreiben lernen und lehren. Eine Didaktik des Schriftspracherwerbs* (9. Aufl.). Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren.
- Schnitzler, C. (2008). *Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag KG.
- Schründer-Lenzen, A. (2007). *Schriftspracherwerb und Unterricht. Bausteine professionellen Handlungswissens* (2.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Steiner, E. (2013). *Entwicklungsorientierte Bildungsforschung – Educational Design Research* [Skriptum der Lernveranstaltung 8.9]. Brig: Pädagogische Hochschule.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the Education of Minority Children. In O. Garcia & C. Baker (eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations* (S. 40-62). Clevedon: Multilingual Matters.
- Thalhammer, W. (o.J.). *Sprachensteckbrief Deutsch als Zweitsprache* (Informationsbroschüre des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur – Referat für Migration und Schule). Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Zugriff am 15.07.2013 unter http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/SSB_DAZ_11.pdf
- Thoele, A. (7. Februar 2012). *Ein Schweizer Dorf spricht Portugiesisch*. Zugriff am 11. Juni 2013 unter http://www.swissinfo.ch/ger/gesellschaft/Ein_Schweizer_Dorf_spricht_Portugiesisch.html?cid=32053886
- Thomé, G. & Valtin, R. (2000). Kleines linguistisches Glossar. In R. Valtin (Hrsg.), *Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6* (S.48). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Tunmer, W.E. & Hoover, W.A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P.B. Gough, L.C. Ehri & R. Treiman (eds.), *Reading Acquisition* (S.175-214). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wehren, B. (2006). *Lesen- und Schreibenlernen mit Sudoku. Differenzierte Buchstaben-Sudokus ab Klasse 2*. Offenburg: Mildenberger Verlag.
- Wikipedia (05. Januar 2014). *Portugiesische Sprache*. Zugriff am 7. Januar 2014 unter http://de.wikipedia.org/wiki/Portugiesische_Sprache
- Zurbriggen, E. (2011). *Prüfungswissen Schulpädagogik – Sprache und Kultur*. Bern: Haupt Verlag.

10. Verzeichnis der Abbildungen

Abbildung 1: Prozessmodell für entwicklungsorientierte Bildungsforschung (übersetzt aus McKenney & Reeves, 2012, S.77, zit. nach Steiner, 2013, S.10)	26
Abbildung 2: Ausschnitt aus der Anlauttabelle.....	28
Abbildung 3: Zweisprachige Anlauttabelle.....	28
Abbildung 4: Beispiel der Vorderseite der Übungskarte.....	29
Abbildung 5: Beispiel der Rückseite der Übungskarte.....	30
Abbildung 6: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 1	33
Abbildung 7: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 2	35
Abbildung 8: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 3	36
Abbildung 9: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 4.....	37
Abbildung 10: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 5	39
Abbildung 11: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 6	40
Abbildung 12: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 7.....	41
Abbildung 13: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 8	43
Abbildung 14: Entwicklung der Schreibkompetenz von Kind 9	44
Abbildung Titelblatt: Quelle: die Verfasserin, 2013	

11. Verzeichnis der Tabellen

Tabelle 1: Übersicht der deutschen und portugiesischen Alphabete mit Anlautbildern.....	23
Tabelle 2: Erklärung der Symbole auf den Übungskarten.....	30
Tabelle 3: Fehlerkategorien der deutschen und portugiesischen Wörter	32
Tabelle 4: Kind 1: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	33
Tabelle 5: Kind 1: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch.....	33
Tabelle 6: Kind 2: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	34
Tabelle 7: Kind 2: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch.....	34
Tabelle 8: Kind 3: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	36
Tabelle 9: Kind 3: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch.....	36
Tabelle 10: Kind 4: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	37
Tabelle 11: Kind 4: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch.....	37
Tabelle 12: Kind 5: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	38
Tabelle 13: Kind 5: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch.....	38
Tabelle 14: Kind 6: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	40

Tabelle 15: Kind 6: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch	40
Tabelle 16: Kind 7: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	41
Tabelle 17: Kind 7: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch	41
Tabelle 18: Kind 8: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	42
Tabelle 19: Kind 8: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch	42
Tabelle 20: Kind 9: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Deutsch	43
Tabelle 21: Kind 9: Ergebnisse der Lernstandserhebungen 1-4 in Portugiesisch	44
Tabelle 22: Entwicklung von Lernstandserhebung 1 zu 4 bei allen Kindern	45

12. Verzeichnis der Anhänge

Anhang I	Sprachenporträt
Anhang II	Übungs- und Spielanleitungen
Anhang III	Begleitheft
Anhang IV	Fotos der Lernspiele
Anhang V	Lernstandserhebungen 1-4
Anhang VI	Fragebogen an die Lehrperson
Anhang VII	Beobachtungsbogen

Anhang I: Sprachenporträt

 Sprachen und Dialekte, die ich
brauche...

 Linguas e dialetos que eu preciso...

Zuhause
em casa



zum Schreiben
para escrever



mit Freunden
com os amigos



zum Singen
cantar



zum Sprechen
falar



zum Lesen
para leitura





ICH



In den Ferien
Nas férias



Anhang II: Übungs- und Spielanleitungen



Anlautmemory


Ziel: Das Bild zum passenden Anlaut finden.


Das brauchst du:


- Memorykarten

So wird es gemacht:

Drehe zwei Karten um.
Sag den Anlaut und was auf dem Bild ist.
Passen der Anlaut und das Bild zusammen?

S





Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Das Bild zum passenden Anlaut finden.

Für wen: Dieses Spiel eignet sich auch für deutsch sprechende Schüler.

Sozialform: Beim Spiel können zwei oder mehrere Kinder mitspielen.

Didaktischer Kommentar:
Dieses Spiel eignet sich als Start, weil die Kinder dadurch mit der Anlauttabelle vertraut werden und diese besser kennenlernen. Dadurch lernen sie zum ersten Mal die Bilder kennen und sehen, welchen Anlaut sie haben. Falls es zu schwierig wird, weil man oftmals zwei Bilder umdreht, anstatt ein Bild und ein Anlaut, kann man die Buchstaben auf die linke Seite legen und die Bilder auf die rechte Seite. Dadurch muss das Kind immer eine Karte von links und rechts nehmen.


Differenzierung:

- Einfache Variante: Die Buchstabenkarten bereits aufdecken und Kinder müssen das Bild dem passenden Buchstaben zuordnen.
- Schwierigere Variante: Die Kinder können das Paar nur behalten, wenn sie es auch richtig buchstabieren können.

Quelle: Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000b). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: Vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Zusatzmaterial.* (6. verbesserte Aufl.). (B.13). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.



Anlautmemory




Ziel: Das Bild zum passenden Anlaut finden.


Das brauchst du:


- Memorykarten

So wird es gemacht:

Drehe zwei Karten um.
Sag den Anlaut und was auf dem Bild ist.
Passen der Anlaut und das Bild zusammen?

u





Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Das Bild zum passenden Anlaut finden.

Für wen: Dieses Spiel eignet sich nur für portugiesisch sprechende Schüler.

Sozialform: Beim Spiel können zwei oder mehr Kinder mitspielen.

Didaktischer Kommentar:

Dieses Spiel eignet sich als Start, weil die Kinder dadurch mit der Anlauttabelle vertraut werden und diese besser kennenlernen. Dadurch lernen sie zum ersten Mal die Bilder kennen und sehen, welchen Anlaut sie haben. Falls es zu schwierig wird, weil man oftmals zwei Bilder umdreht, anstatt ein Bild und ein Anlaut, kann man die Buchstaben auf die linke Seite legen und die Bilder auf die rechte Seite. Dadurch muss das Kind immer eine Karte von links und rechts nehmen.

Differenzierung:

- Einfache Variante: Die Buchstabenkarten bereits aufdecken und Kinder müssen das Bild dem passenden Buchstaben zuordnen.
- Schwierigere Variante: Die Kinder können das Paar nur behalten, wenn sie es auch richtig buchstabieren können.

Quelle: Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000b). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: Vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Zusatzmaterial.* (6. verbesserte Aufl.). (B.13). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.



Anlautmemory Portugiesisch - Deutsch




Ziel: Paare finden, die in Deutsch und Portugiesisch denselben Anlaut haben.

Das brauchst du:


- Memorykarten

So wird es gemacht:

Drehe eine Karte mit der portugiesischen Flagge und eine Karte mit der Schweizer Flagge um.
 Sag auf Deutsch, was du auf der Karte mit der Schweizer Flagge siehst.
 Sag auf Portugiesisch, was du auf der Karte mit der Portugiesischen Flagge siehst.
 Beginnen die beiden Wörter mit dem gleichen Anlaut?

Zum Beispiel: Ofen – ovo



Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Die Kinder erkennen, welche Anlaute in Portugiesisch und Deutsch gleich tönen.

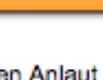
Für wen: Es kann von portugiesisch- und deutschsprachigen Kindern gespielt werden. Dies stärkt die Selbstkompetenz der Kinder mit Portugiesischkenntnissen.

Sozialform:
 Beim Spiel können zwei oder mehrere Kinder mitspielen.




Didaktischer Kommentar:
 Kinder mit portugiesischem Migrationshintergrund können durch dieses Spiel Gemeinsamkeiten der beiden Sprachen erkennen. Dies erleichtert den Kindern die Aussprache und das Schreiben der einzelnen Laute. Wenn den Kindern nicht mehr einfällt, wie der Laut auf Deutsch tönt, können sie den Bezug zum Portugiesischen machen. Zudem lernen die Kinder die Anlauttabelle besser kennen.

Differenzierung:

- Einfache Variante: Die portugiesischen Bilder bleiben offen aufgedeckt und man muss die deutschen Bilder nur zuordnen.
- Schwierige Variante: Die Wörterpaare auch buchstabieren.



Vom Anlaut zum Endlaut

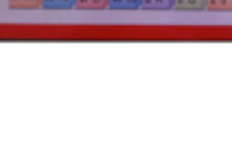
Ziel: Den Anlaut und Endlaut von Wörtern heraushören.


Das brauchst du:

- Spielfeld
- Spielfiguren
- Würfel

So wird es gemacht:

Würfle und rücke auf das gewürfelte Feld.
 Nenne ein Wort mit dem gleichen Anlaut.
 Sag das Wort laut und deutlich.
 Welcher Buchstabe hörst du am Schluss?
 Rücke auf den Buchstaben, den du am Schluss gehört hast.





Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Den Anlaut und Endlaut von Wörtern heraushören.

Für wen: Bei diesem Spiel können auch deutsch sprechende Kinder mitspielen.


Sozialform:
Beim Spiel können zwei oder mehrere Kinder mitspielen.

Didaktischer Kommentar:
Die phonologische Bewusstheit ist eine wichtige Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb. Dieses Spiel fördert das Hören von jedem einzelnen Laut. Zudem lernen die Kinder dadurch besser die Anlauttabelle kennen, auf denen sich die Anlaute befinden. Nebenbei lernen die Kinder die Verbindung von Anlaut und Buchstabe sowie die Schreibrichtung.


Differenzierung:



- Einfache Variante: Man würfelt und rückt auf das Feld vor. Auf dem Feld nennt man so viele Wörter wie möglich, die mit demselben Anlaut anfangen. (max. 6) Die Anzahl Wörter, die man genannt hat, rückt man vor.
- Als Hilfe kann man das Spielfeld mit zusätzlichen Bildern zum Anlaut benutzen. Dies hilft Kindern, welchen keine Wörter einfallen.

Quelle: Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000b). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: Vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Zusatzmaterial.* (6. verbesserte Aufl.). (L.9). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.



Wundertüte




Ziel: Aus den einzelnen Buchstaben Wörter bilden und das Lösungswort finden.


Das brauchst du:

- 1 Wundertüte mit 5 Beuteln und 1 Umschlag
- Anlauttabelle

So wird es gemacht:

Nimm die Beutel aus der Wundertüte.
 Öffne den ersten Beutel und bilde mit den Buchstaben ein Wort.
 Mache dasselbe mit den anderen Beuteln.
 Lege die Wörter der Reihe nach auf den Tisch.
 Die umkreisten Buchstaben zeigen das Lösungswort.
 Die Lösung findest du im Umschlag in der Wundertüte.





Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Die Kinder werden sich bewusst aus welchen Lauten bzw. Buchstaben ein Wort besteht und können es zusammensetzen.

Für wen: Das Spiel eignet sich auch für deutschsprachige Schüler.


Sozialform: Das Spiel kann alleine oder in der Gruppe gemacht werden. (Umschläge auf die Kinder aufteilen)

Didaktischer Kommentar:
 Fürs Lesen- und Schreibenlernen ist es wichtig, dass die Kinder die Wörter in ihre Laute zerlegen und daraus sinnvolle Wörter bilden können. In dieser Aufgabe werden vertraute Wörter, wie die der Anlauttabelle, zusammengesetzt und so wird den Kindern bewusst, aus welchen Buchstaben bzw. Lauten die Wörter bestehen. Durch die verschiebbaren Karten werden die Kinder zum probierenden Synthetisieren angeregt.


Differenzierung:



- Für Kinder, welche mit der Aufgabe Mühe haben, kann man in den Beutel zusätzlich das Bild hineinlegen, damit die Kinder nur das Wort zusammensetzen müssen.
- Die Aufgabe kann man schwieriger machen, indem man ein bis zwei Buchstaben zu viel in den Beutel legt und die Schüler dadurch auch die „Blindgänger“ aussortieren müssen.

Quelle: Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000b). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: Vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Zusatzmaterial.* (6. verbesserte Aufl.). (A.17). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.



Buchstaben-Sudoku




Ziel: Buchstaben im Wort genau erkennen und schreiben können.


Das brauchst du:

- Sudoku-Vorlage
- Bleistift

So wird es gemacht:

Lesen das Wort.
 In jedem Viererfeld muss jeder Buchstabe des Wortes einmal hineingeschrieben werden.
 Schreibe in jeder Reihe jeden Buchstaben des Wortes nur einmal.
 Schreibe das Lösungswort unten auf.
 Male das passende Bild zur Lösung an.





Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Das Wort lesen und erkennen, was für Buchstaben vorkommen.

Für wen: Dieses Spiel eignet sich auf für deutschsprachige Schüler.

Sozialform: Diese Übung kann alleine aufs Arbeitsblatt gemacht werden.

Didaktischer Kommentar:
 Sudoku bereitet den Kindern nicht nur Spass, sondern regt sie auch zum Üben an. Neben dem logischen Denken wird auch die Lesefähigkeit und die Auseinandersetzung mit den Buchstaben und Wörtern gelernt. Für diese Übung ist zu Beginn eine Einführung und Erklärung der Lehrperson notwendig.

Differenzierung:

- Anstatt 4x4 Felder, 9x9 Felder bereitstellen.
- Die Schüler können versuchen selber ein Sudoku herzustellen.

Quelle: Wehren, B. (2006). *Lesen- und Schreibenlernen mit Sudoku. Differenzierte Buchstaben-Sudokus ab Klasse 2*. Offenburg: Mildenberger Verlag.



Wörter stempeln




Ziel: Buchstaben in Wörtern heraushören und diese stempeln.


Das brauchst du:

- Stempel mit den Buchstaben
- Arbeitsheft
- Anlauttabelle

So wird es gemacht:

Überlege dir ein Wort, welches du schreiben möchtest. Nimm die Buchstaben heraus, welche du im Wort hörst. Lege die Buchstaben der Reihe nach auf den Tisch. Stemple das Wort in dein Heft.





Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Buchstaben in Wörtern heraushören und diese stempeln.

Für wen: Diese Übung eignet sich auch für deutschsprachige Schüler.

Sozialform: Diese Übung kann alleine ins Heft gemacht werden.

Didaktischer Kommentar:

Durch das Stempeln der einzelnen Buchstaben „bauen“ die Kinder Wörter und erfahren dadurch den Prozess der Lautanalyse. Zudem entlastet das Stempeln die Schreibmotorik und das Nachdenken darüber, wie die Bewegung zu steuern ist. Das Kind kann sich somit nur auf den Dreiklang „Schrift-Laut-Sinn“ konzentrieren. Den Kindern wird dadurch die Funktion des einzelnen Buchstaben im Wort bewusst. Die Lehrperson sollte die Kinder darauf aufmerksam machen, dass sie auch Umlaute brauchen dürfen. Dazu können sie die fehlenden Teile selber zeichnen.

Differenzierung:

- Schreib, was du siehst: Die Kinder schauen sich im Schulzimmer herum und schreiben mit den Stempeln auf, was sie sehen.
- Ein Kind stempelt langsam ein Buchstabe nach dem anderen und die anderen Kinder müssen raten, was für ein Wort es sein könnte.

Quelle: Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000b). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: Vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Zusatzmaterial.* (6. verbesserte Aufl.). (A.13). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.



Wörter-Rommee






Ziel: Aus vorgegebenen Buchstaben sinnvolle Wörter bilden.


Das brauchst du:

- Buchstabenkarten
- Anlauttabelle
- Doppelmeter

So wird es gemacht:



Nimm 5 Buchstabenkarten und lege sie in den Doppelmeter.
 Nimmst du eine Karte nach einer Karte vom Stapel.
 Kannst du mit den Buchstaben ein Wort bilden?
 Lege das Wort in die Mitte.
 Verlängere oder verkürze Wörter, die in der Mitte sind.
 Gewonnen hat das Kind, welches zuerst keine Buchstaben mehr auf der Hand hat.



Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Aus einem begrenzten, sich verändernden Buchstabenbestand möglichst viele Wörter herstellen.

Für wen: Beim Spiel können auch deutschsprachige Schüler mitmachen. Die portugiesischen Kinder sind die Experten und helfen ihrem deutschen Partner Wörter zu bilden.


Sozialform: Beim Spiel können zwei oder mehrere Kinder mitspielen.

Didaktischer Kommentar:
 Dieses Spiel fördert bei den Kindern die Durchdringung der Laut- und Schriftstruktur. Sie müssen aus einem sich verändernden Bestand an Buchstaben so viele Wörter wie möglich finden. Zudem müssen die Spielpartner mitdenken und schauen, ob die Wörter stimmen oder ob sie selber etwas ansetzen können. Das handgreifliche Manipulieren der Buchstaben ist besonders förderlich für die Kinder.


Differenzierung:


- Um das Spiel zu vereinfachen, können Joker eingesetzt werden. (Joker = ein Buchstabe)
- Eine andere Variante ist die folgende: Jedes Kind darf in jeder Runde seine schlechte Karte ablegen. Dafür sollte man aber mindestens 8 Buchstabenkarten zu Beginn nehmen.


Quelle: Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2000b). *Ideenkiste 1: Offenheit mit Sicherheit: Vom Lernen, Schrift zu entdecken, Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen, und was der Unterricht dazu tun kann. Zusatzmaterial.* (6. verbesserte Aufl.). (A.6). Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien.



Kreuzworträtsel







Ziel: In zwei Wörtern einen gleichen Buchstaben entdecken und ein Wortkreuz bilden.


Das brauchst du:

- Bildkarten
- Arbeitsheft
- Anlauttabelle

So wird es gemacht:

Wähle zwei Bildkarten aus, die mindestens einen Buchstaben gemeinsam haben.
 Schreibe in dein Heft ein Wörterkreuz auf.
 Du kannst auch versuchen mehr als zwei Wörter zu nehmen und diese zu kreuzen.

B
 A U T O
 U
 M



Hinweis für die Lehrperson

Ziel: In zwei Wörtern einen gleichen Buchstaben entdecken und ein Wortkreuz bilden.

Für wen: Dieses Spiel eignet sich auch für deutschsprachige Schüler. Die Bildkarten können einfach auf Deutsch aufgeschrieben werden.


Sozialform: Das Spiel kann alleine gemacht werden.

Didaktischer Kommentar:
 In dieser Aufgabe müssen die Schüler heraushören, in welchen Wörtern die gleichen Laute vorkommen. Dies übt sie, die Wörter bewusst wahrzunehmen und danach aufzuschreiben. Die Rechtschreibung spielt in dieser Übung eine wichtige Rolle. Deshalb kann es den Schülern helfen ein Wörterbuch bereitzuhalten. Die Kinder müssen versuchen die vorgegebenen Wörter aus semantischen Hinweisen zu erschliessen und orthografisch korrekt zu verschriften.


Differenzierung:


- Für Kinder, die mehr Mühe haben, kann man zuerst die Wörter benutzen, anstatt die Bilder.
- Diese Aufgabe kann erweitert werden, indem die Kinder einander Kreuzworträtsel machen. Sie malen das Bild und die Kästchen und die anderen Kinder können das Rätsel lösen.

Baumann, S., Bühler, G., Schwendimann, M., Siebenhaar, K. & Simonsen, H. (2009). *Die Buchstabenreise. Handbuch für die Lehrperson. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (2. Aufl.). (S.107). Zug: Klett und Balmer.



Zauberstabsätze





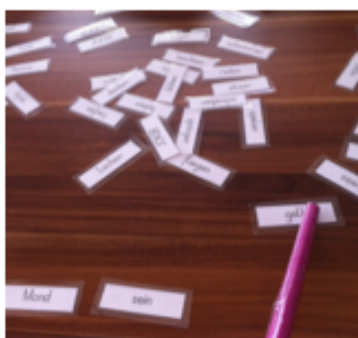

Ziel: Mit Hilfe der Bilder und Wörter eigene Sätze bilden.


Das brauchst du:

- Zauberstab
- Kiste mit Wörtern
- Arbeitsheft
- Anlauttabelle

So wird es gemacht:

Tippe mit dem Zauberstab drei Wörter an.
Denke dir mit den drei Wörtern einen Satz aus.
Schreibe den Satz in dein Heft.





Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Mit Hilfe der Bilder und Wörter eigene Sätze bilden.

Für wen: Diese Übung kann auch mit deutschsprachigen Schülern durchgeführt werden.

Sozialform: Diese Übung können die Kinder alleine oder gemeinsam machen. Ein Kind tippt die Wörter an und das andere Kind schreibt den Satz auf und umgekehrt.

Didaktischer Kommentar:
Sätze zu bilden ist eine wichtige Fähigkeit, um später ganze Geschichten zu schreiben. Deshalb ist es wichtig, dass Kinder dies bereits früh lernen. Die Bilder und Wörter sollen den Kindern helfen, eigene Sätze zu erfinden und zu bilden.

Differenzierung:

- Für diejenigen Kinder, welche dies zu einfach finden, können mit Hilfe der drei Wörter kleine Geschichten schreiben.
- Kinder, welche Mühe haben, bilden einen Satz und lassen ihn von einem deutschsprachigen Schüler korrigieren. Deutschsprachige Schüler geben Tipps.

Baumann, S., Bühler, G., Schwendimann, M., Siebenhaar, K. & Simonsen, H. (2009). *Die Buchstabenreise. Handbuch für die Lehrperson. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (2. Aufl.). (S.73). Zug: Klett und Balmer.



Büchlein basteln







Ziel: Freude am Schreiben haben.


Das brauchst du:

- leeres Büchlein
- Bilder von Tieren oder Esswaren
- Anlauttabelle

So wird es gemacht:

Gestalte zu den Themen „Tiere“ oder „Esswaren“ ein kleines Büchlein. Klebe, male und schreibe. Zeige das Büchlein den anderen Kindern oder der Lehrperson.





Hinweis für die Lehrperson

Ziel: Durch freies Schreiben Lust und Zutrauen zum Verfassen eigener Texte gewinnen.

Für wen: Die portugiesisch sprechenden Kinder können das Büchlein verfassen und die deutschen Kinder versuchen es zu entschlüsseln und lesen.

Sozialform: Dieses Büchlein kann ein Schüler alleine machen.

Didaktischer Kommentar:
 Freies Schreiben ist ein wichtiger Faktor beim Schriftspracherwerb. Dadurch gewinnen die Kinder Selbstvertrauen und Freude am Schreiben. Mit Hilfe der Anlauttabelle können sie selber Wörter und Sätze schreiben, ohne sich etwas diktieren zu lassen. Diese Tätigkeit eignet sich auch als Zusatzaufgabe, wenn manche Kinder früher fertig sind.

Differenzierung:

- Wenn die Kinder die zwei Themen nicht interessant finden, könne sie selber Zeichnungen anfertigen und dazu schreiben. Die Kopiervorlagen geben nur Anreize und sind nicht verbindlich.
- Man könnte ein Büchlein über ein gemeinsames Erlebnis schreiben. (z.B. Schulausflug)

Baumann, S., Bühler, G., Schwendimann, M., Siebenhaar, K. & Simonsen, H. (2009). *Die Buchstabenreise. Handbuch für die Lehrperson. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht* (2. Aufl.). (S.55). Zug: Klett und Balmer.

Anhang III: Begleitheft

Nachfolgende Abbildung zeigt das Inhaltsverzeichnis des Begleithefts. Das vollständige Begleitheft befindet sich zur Ansicht als Beilage.

Inhalt

1. Idee der Anlauttabelle und der Lernspiele	4
2. Aufbau der Fördereinheit	4
2.1. Anlauttabelle	4
2.2. Lernspiele.....	5
3. Theoretischer Hintergrund.....	8
3.1. Gleichwertigkeit von Erst- und Zweitsprache	8
3.2. Spielendes Lernen	9
4. Schlusswort.....	10
5. Kontaktdaten	11
6. Quellenverzeichnis	11
7. Anhang.....	12
7.1. Lösungen: Wundertüte.....	12
7.2. Lösungen: Buchstaben-Sudoku	13
7.3. Wörter zum Anlautmemory Deutsch	15
7.4. Wörter zum Anlautmemory Portugiesisch.....	18

Anhang IV: Fotos der Lernspiele und -übungen

Anlautmemory Deutsch



Anlautmemory Portugiesisch



Anlautmemory Portugiesisch vs. Deutsch



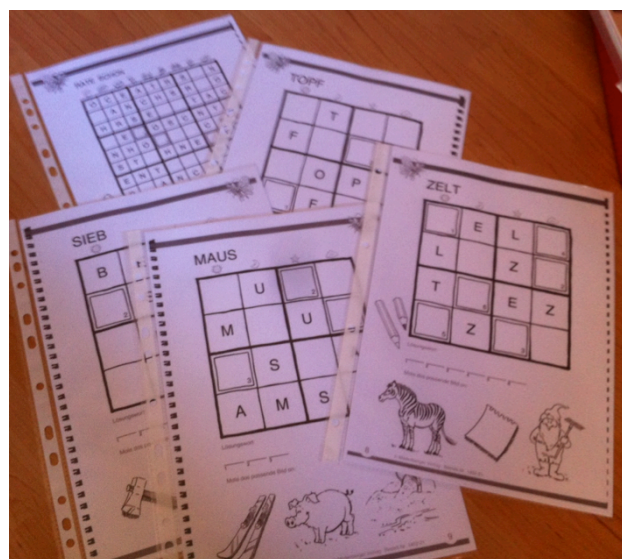
Vom Anlaut zum Endlaut



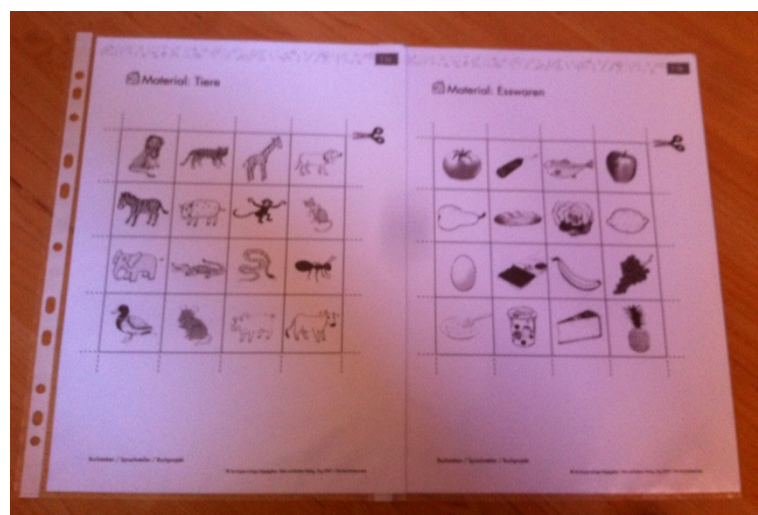
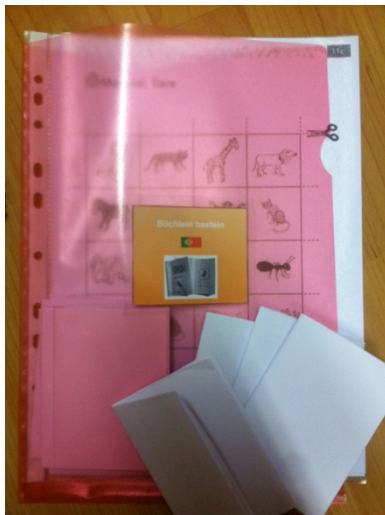
Wundertüte



Buchstaben-Sudoku



Wörter stempelnWörter-RommeeKreuzworträtsel


ZauberstabsätzeBüchlein basteln

Anhang V: Lernstandserhebungen 1-4

30.09.2013










Name:

Lernstandserhebung 1










			
			
			
			
			
			
			
			
			

Lernstandserhebung 2

Name:










 Schreibe zu jedem Bild das passende Wort und den Artikel auf Deutsch.			
       			

Name:

 Schreibe zu jedem Bild das passende Wort und den Artikel auf Portugiesisch.			
       			

Name:










Schreibe zu jedem Bild das passende Wort und den Artikel auf Portugiesisch.










Lernstandserhebung 3

Name:

Schreibe zu jedem Bild das passende Wort und den Artikel auf Deutsch.










								
								
								
								
								
								
								
								
								

Name:

	Schreibe zu jedem Bild das passende Wort und den Artikel auf Portugiesisch.	
		
		
		
		
		
		
		
		

Name:

Lernstandserhebung 4

	Schreibe zu jedem Bild das passende Wort und den Artikel auf Deutsch.	
		
		
		
		
		
		
		
		

Anhang VI: Fragebogen an die Lehrperson

Fragebogen zu den Lernspielen und -übungen für die Lehrperson

Im Rahmen meiner Diplomarbeit zum Thema „Gleichzeitiges Schreibenlernen von Deutsch und Portugiesisch bei Kindern mit portugiesischem Migrationshintergrund“ haben Sie im Unterricht mit den Kindern Lernspiele und -übungen gemacht, welche die Kompetenz des Schreibens verbessern sollten. Im Folgenden möchte ich Ihnen Fragen zum Instrument (Lernspiele, Übungen und Anlauttabelle) und der Durchführung stellen, damit ich sehe, wie ich mein Instrument noch verbessern könnte.

Ich möchte mich nochmals herzlich bei Ihnen für Ihre Mitarbeit und ihr Engagement bedanken!

Fragen zum Instrument

1. Wie finden Sie den Aufbau und die Darstellung der Anlauttabelle, welche beide Sprachen integriert?

2. Fanden Sie die Boxen mit den Spielen alltagstauglich oder würden Sie eine andere Form bevorzugen? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

3. Wie beurteilen Sie das Begleitheft? War es für Sie hilfreich oder hätten Sie weitere Informationen benötigt? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

4. Fanden Sie den Aufbau der Lernspiele einleuchtend? Bitte begründen Sie Ihre Antwort.

5. Fanden Sie die Hinweise für die Lehrperson hilfreich?

- a. Differenzierungsformen?

- b. Sozialform?

- c. Didaktischer Kommentar?

Fragen zur Durchführung

6. Wie hat die Durchführung der Lernspiele geklappt? Gab es Probleme bei manchen Übungen oder Spielen?

7. Waren manche Lernspiele für die Schülerinnen und Schüler zu einfach oder zu schwierig? Wenn ja, welche?

8. Waren die Kinder motiviert mit den Lernspielen zu arbeiten? Hatten Sie den Eindruck, dass die Kinder Spass an den Übungen und Lernspielen hatten?

9. Würden Sie die Spiele in Ihrem Unterricht auch weiterhin benützen und einsetzen?

10. Wie fanden Sie die Lernstandserhebung? War sie sinnvoll?

11. Allgemeine Bemerkungen

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Anhang VII: Beobachtungsbogen

Beobachtungsbogen

Name:	Bemerkungen:	Sprache der Eltern / seit wann in CH / Portugiesische Schule
Kind 1		
Kind 2		
Kind 3		
Kind 4		
Kind 5		
Kind 6		
Kind 7		
Kind 8		
Kind 9		

Ehrenwörtliche Erklärung

„Ich bestätige, die vorliegende Arbeit eigenständig verfasst zu haben. Die in der Arbeit dargestellten empirischen Daten wurden nach dem Gebot wissenschaftlicher Redlichkeit erfasst. Sie sind weder erfunden, noch verfälscht oder verzerrt. Sämtliche Textstellen, die nicht von mir stammen, sind als Zitate gekennzeichnet und mit dem genauen Hinweis auf ihre Herkunft versehen. Die verwendeten Quellen (gilt auch für Abbildungen, Grafiken u.ä.) sind im Literaturverzeichnis aufgeführt.“

Ried-Brig, den 17. Februar 2014

Nadine Zeiter