

Auf sprachlicher Entdeckungsreise

Authentische Beispiele und Lernmaterialien zum LA-Unterricht

In: Informationen zur Deutschdidaktik die 3 / 2002

So diffus und unscharf der Begriff *Language Awareness* ist¹, so gemeinsam sind die Ziele, die damit erreicht werden sollen. Sie werden in diesem Heft an anderer Stelle beschrieben und hier nicht wiederholt. In diesem Artikel wird an Beispielen aus der Kindersprache und aus dem Unterricht erörtert, wie sich Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit äußern, und es werden Arbeitsmaterialien vorgeschlagen, mit denen man sie fördern kann. So wird dieser Artikel hoffentlich auch für Lehrpersonen eine sprachliche Entdeckungsreise. Was auf Dauer dabei herauskommt, darüber kann man spekulieren. Fruchtlos wird diese Arbeit nicht sein!

1 Spontane Äußerungen von Sprachaufmerksamkeit

Sprachaufmerksame Äußerungen kommen potentiell in allen Situationen und in jedem Alter vor; Eltern und Lehrpersonen können sie entdecken. Hier nur wenige Beispiele von vielen Gesammelten:

Notierung der Sprechenden: (evtl. Projektnummer) / Nummern und Initialen des Vornamens / Geschlecht *m* oder *f* / einsprachig *es* oder mehrsprachig *ms* / Alter oder Klasse
Im Text (Kommentar), [Ergänzung], / steigender Ton, fallender Ton, - schwebender Ton, * sehr kurze Pause

Ka f es 1;9

| | |
|-----------------------------|--|
| opi mama papa -*dein papa - | [Zum Opi sagt Mama „Papa“ / Opi ist Mamas Papa]; [Opi ist dein Papa] |
| ich is mami / | [„ich“ bezeichnet Mami / Mit „ich“ ist Mami gemeint] |

Ka zeigt in diesen Äußerungen, dass sie auf Sprachgebrauch aufmerksam wird, und sie stellt Hypothesen auf, in denen Sprach- und Sachwelt beide enthalten sind.

In der Situation mit Opi, Mama und Ka ist auszuschließen, dass einfach die Anwesenden aufgezählt werden, weil der Papa nicht dabei ist. Ka kommentiert offensichtlich den Sprachgebrauch ihrer Mutter, sie konstatiert etwas für sie Überraschendes: Zum Opi sagt die Mama etwas anderes als Ka selbst; die Hypothese „Einem Gegenstand kann man verschiedene Namen geben“ ist im Entstehen. In der nachfolgenden Äußerung stellt sie die Beziehung der Sprachzeichen zur Sachwelt fest. - War die Äußerung „opi mama papa“ konstatierend, so enthält die Äußerung „ich is mami/“ eine Entdeckung, echte Hypothese über den Sprachgebrauch; auch hier werden einem Gegenstand (der Mutter) verschiedene Namen gegeben, *ich* und *mami*. Neben vielen bekannten Beispielen zur Überdehnung im Spracherwerb sehen wir damit eine der selteneren (und methodisch schwieriger zu fassenden) Unterdehnungen, die im Laufe der Zeit korrigiert werden wird. „ich

is mami/" ist eine dekontextualisierte Äußerung; sie zieht sich aus der Situation heraus und generalisiert; eben das ist das Hypothetische, Metasprachliche. Bei „opi mama papa -“ lässt sich das nicht so klar sagen.

Die beiden Beispiel zeigen m.E. deutlich die Aufmerksamkeit des sprachlernenden Kindes von Anfang an – wie sonst sollte es Sprache zu gebrauchen lernen -, aber auch den Bewusstwerdungsprozess bei der Aneignung, und wir glauben, dass Äußerungen über sprachliche Entdeckungen, eben metasprachliche Äußerungen, günstige Strategien sind, die die Auffälligkeiten kognitiv zu verarbeiten helfen.

Es ist mir wichtig, dies an den Anfang zu stellen, um das ungesteuerte Entstehen von Sprachaufmerksamkeit und –entdecken beim Spracherwerb zu zeigen und um zu beleuchten, wohin es führt. Es führt unter günstigen Bedingungen zu Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit, zu Interesse und Motivation.

Mehr noch als einsprachige haben zwei- und mehrsprachige Kinder Anlass, auf die verschiedenen Bezeichnungen desselben Gegenstandes aufmerksam zu werden und aus dem Gebrauch zweier Sprachen ein dekontextualisiertes Differenzbewusstsein zu entwickeln. Das kann früh beginnen, wie unsere Freiburger Studien zeigen: Ken m ms 1;4 zum Beispiel redet den deutschen Opa mit dem japanischen Namen XXXX und lacht dabei heftig; möglich, dass er die Fehladressierung als Spaß versteht. - Spätestens ab 3 Jahren fragen zweisprachige Kinder bewusst nach der anderen Sprache: „Papa, wie sagst du *Blume*?“ etc. Auch wenn die schwache Sprache sich langsamer entwickelt, kann metasprachliche Bewusstheit produktiv werden für das Sprachenlernen, weil der Grundansatz begriffen ist. Es entstehen eine naive Methodik des Vergleichens sowie dekontextualisierte Generalisierungen für beide Sprachen. Diese Voraussetzungen fruchtbar zu machen und von subjektiven in objektivere Erkenntnisse zu leiten ist das Ziel. Einige kleine Beispiele für das Entstehen von Sprachend*ifferenz*bewusstheit:

Urlaub am Meer in Frankreich

Ko m es 3;2

Ko: Das sag ich den Fischern dass der Hund in den Hafen gepinkelt hat!

Mutter: Soso in welcher Sprache sagst du das denn?

Ko [wütend]: Du blöde Mama/ * wo ich doch schon *Alouette* singen kann!

Kindergespräch

Il f es 5;9 ich kann auf Englisch bis zehn zählen!

Na f ms 5;3 und ich kann auf Italienisch bis sieben zählen!

Mu m ms 6;0 ich auf Deutsch bis hundert!

Zweisprachiges Gespräch mit Kindern²

Leah f ms 2;8 / Anne f ms 4;5 / Papa
 Leah: Ich will in die Krabbelstube!
 Papa: You don't go any more, but soon you'll be going to kindergarten with Anne
 Leah: In eine andere Gruppe?
 Papa: Going to kindy, Papa says kindy
 Leah: Was ?
 Papa: Kindy
 Anne: Papa, wie sagst du Kindergarten?
 Papa: Kindergarten [engl. Aussprache] it's the same word!
 Anne: Kindergarten [deutsche Aussprache] [thinks for a moment]
 Es klingt sich anders! [beaming]

Schulkinder im Interview außerhalb der Schule

(171A24) M/m/ms?-österr./4.Kl.:
 Und das ist schwerer [Dialekt]! wenn man [unverständlich] mit *sch* schreibt dann schreiben die zum Beispiel [*du*] *laufsch* oder die [unverständlich] dann schreiben die nicht *ich* sondern *isch*\

(24)A/m/ms/13J.:
 (...) Bei uns in Irak gibts auch Dialekte\ ganz ganz komisch ist das\ Arabisch/ Kurdisch- und dann Türkisch und Kurdisch\ aber- und hier gibt es das Deutsch/ Bayerisch und- - ich versteh kein Wort\ also als ich damals in Bayern war\ hab ich kein Wort verstanden\ die fangen an irgendeinen Unsinn zu reden\ (...) weil das Wort ganz arg betont wird\ also unsere- die normale Sprache hier ist doch eigentlich *Ich [iχ]* (*uvularer Laut, ch-Zäpfchen-Laut, ganz hinten*) *geh weg* und bei den meisten sagt man *ich [iχ]* und betont das anders\ Und die anderen *ich [iç]* (*vorderer, palataler, am harten Gaumen gebildeter ch-Laut*) und die/ ja ein paar- die meisten sagen auch *isch [i_]*\

Man sieht, bei Einsprachigen setzt in der gegenwärtig normalen Umgebung (Dialekte, Sprachenkontakt) durch Entdeckungen an Sprachen die Sprachendifferenzbewusstheit früh an, wenn auch noch undifferenziert argumentiert wird. Bei Mehrsprachigen ist sie fast immer anzutreffen, dazu haben wir Feldstudien gemacht. A aus dem Irak z.B., seit zehn Jahren in der Nähe von Freiburg, hält das badische [χ] nach [i]-Vokal für die standarddeutsche Form, was seine gute Integration beweist: So artikulieren seine badischen Freunde, und er entdeckt es.

Aber Achtung: Die spontanen Äußerungen zu Sprachfragen nehmen mit zunehmendem Alter nach und nach ab, vermutlich weil die Kinder und Jugendlichen darauf kein Echo finden oder sogar abgewiesen werden, sowohl von Eltern („Nerv mich nicht!“) als auch von Lehrpersonen („Das gehört jetzt nicht hierher! / Bleib beim Thema!“).

2 Sprachaufmerksamkeit im Unterricht

In der Schule, so sollte man meinen, bildet die Sprachaufmerksamkeit der Kinder eine hervorragende Basis für den Sprachunterricht und das Lesen und

Schreiben. Mit dem Schriftspracherwerb, so ist vielfach gezeigt worden,³ kommt ein weiteres System mit anderen Eigenschaften, denen der Schriftlichkeit, hinzu, das Sprachaufmerksamkeit zur Sprachbewusstheit hin in Gang setzen kann. Ob ein Fortschritt in dieser Richtung wirklich stattfindet, ob Unterricht ohne Wirkung bleibt oder ob er eher regressiv wirkt, ist eine offene Frage. Anders ausgedrückt: Werden die Kinder durch den Unterricht ermutigt, ihre Sprachhypothesen vorzutragen? Spüren Sie ein Interesse der Lehrperson an ihrem Denken und ihrem Lernweg? Oder bleibt der Unterricht neutral, sind ihre Hypothesen also gleichgültig? Oder werden die Beobachtungen und Hypothesen der Kinder zurückgewiesen, indem sie als uninteressant oder gar falsch qualifiziert werden? Es hängt wohl von der Art des Unterrichts ab, wie er wirkt. Aber wie kann man darüber etwas erfahren?

Eine Möglichkeit besteht darin, Unterrichtsmitsschnitte in verschiedenen Klassen auf spontane Äußerungen von Metasprachlichem und die Reaktion darauf abzusuchen. Das haben wir in einem Projekt getan; die Unterrichtsaufnahmen und etwa 100 Transkripte davon stammten aus Grundschulen des Raums Ludwigsburg bis 1991⁴ und Freiburgs ab 1992, vereinzelt auch aus anderen Regionen.

Dazu hat die Projektgruppe⁵ ein Instrument erarbeitet, das die Kategorien der Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit einzufangen sucht. Es wurde aus den Daten der Untersuchten gewonnen, ist also keine systematische Gliederung des Fachgebiets, obwohl eine solche im Hintergrund steht. Es ist jedoch eine Systematik möglicher Äußerungstypen. Hier ein Ausschnitt aus dem Kategoriensystem (ohne alle Untergliederungen und ohne Beispiele) als Übersicht:

I Metasprachliche Äußerungen von Kindern zu Sprache und sprachlichen Einheiten (META)

- I.1 Sprache allgemein (ALLG)
- I.1.2 Entstehung/Veränderung/Historizität von Sprachen/Sprachvarianten (ENT)
- I.2 Segmentierung sprachlicher Einheiten (SEG)
- I.2.2 Satz allgemein (SATZ)

II Explizite Äußerungen zu und implizite Hinweise auf Sprachbewußtsein (HINW)

- II.1 Semantik (SEM)
- II.1.1 direkte Kommentierung von bekannten Bedeutungen (DIR)
- II.2 Grammatik (GRAM)
- II.2.2 Verb (V)
- II.2.2.1 Flexion (FLEX)
- II.3 Phonetik (PHO)
- II.4 Pragmatik (PRAG)
- II.4.1 Sprachvarietäten (VARI)
- II.4.1.1 feststellend/erklärend (ERKL)
- II.4.1.2 bewußte/ironische Verwendung (IRO)
- II.8 Rhetorische und sonstige sprachliche Stilmittel (RHET)

III Wortneuschöpfungen (WNEU)

- III.1 Semantik (SEM)

IV Sprachliche Experimente (EXPE)

- IV.1 Semantik (SEM)

V **Einstellungen zum Reden über Sprache (EINST)**

V.3 Art des Beendens metasprachlicher Äußerungen (ENDE)

VI **Konnotationen (KONN)**

VI.1 Bewertung (*schön, mittel, mag nicht* etc.) (BEW)

Bei der Auswertung werden die Äußerungen mit den Kürzeln bezeichnet, z.B. HINW / PHO. Zusammenfassend ergibt die Auswertung der Aufzeichnungen für die Thematisierung von Sprachen im Unterricht Folgendes:

- Die meisten Beiträge der Kinder beziehen sich auf Wörter. Das Wort spielt bei der Sprachaufmerksamkeit von Grundschulern eine überragende Rolle.
- Dabei werden meist neue Bedeutungen thematisiert oder direkte Kommentare zu Auffälligem gegeben.
- Korrekturen einschließlich grammatischer Korrekturen und die Beurteilung von Angemessenheit einer Äußerung oder eines Wortes sind ebenfalls häufig.
- Im Laufe der Schuljahre nehmen die Beiträge, in denen Metasprachliches zum Ausdruck kommt, ab.

Für den letzten Befund können wir verschiedene Gründe annehmen, sie liegen wohl vor allem in der größeren Distanz der Heranwachsenden und in der zurückhaltenden Reaktion von Lehrpersonen. Leider (und vielleicht auch deswegen) haben wir kein entsprechendes Korpus aus der Sekundarstufe zur Verfügung.

Qualitativ läuft Unterricht vielfach so ab, dass für ein verstandenes Phänomen noch die fachsprachliche Bezeichnung gefunden werden soll. Die Lehrperson erfragt dies als eine Art Rätsel, und die Kinder raten. Dabei geht Sprachaufmerksamkeit unter, denn es geht um das Finden des konventionalisierten (Fach-)Begriffs. Hier ein Beispiel:

Sachunterricht: Gewicht und Ernährung

L Lehrperson / S Schülerinnen und Schüler

L: Jetzt guckt euch *mal das Bild an - was fällt euch denn da auf?

S: Dass der Max viel dünner ist als der Willi -

L: Und wie bezeichnet man das jetzt- also entweder er isst was Falsches/ also er isst zuviel jetzt von dene Kohlenhydrate und die anderen Nährstoffe die isst er jetzt viel zu wenig \ er ernährt sich falsch\ wie könnte man das denn jetzt bezeichnen? zum Beispiel der Willi- der ist zu dick/ da gibt es einen Begriff dafür\ und der Max der ist zu dünn\ da gibt es ein Hauptwort dafür\ der hat

S: Der Willi hat Übergewicht\

L: Genau- und was ist das Gegenteil davon?

[keine Antwort]

L: Also, wir haben jetzt festgestellt dass der Willi zu dick ist- * und der Max der ist fast zu dünn\ und da hat **gerade die Ines gesagt der hat Übergewicht\ und fällt dir vielleicht ein was das Gegenteil von Übergewicht ist?

S: (Mmh). Nein\

L: Das weißt du nicht\

S: Untergewicht?

L: Ja und das ist ja eigentlich beides nicht so toll\ also wenn du viel zu dünn bist dann fühlst du dich auch nicht so wohl\ Zum Beispiel kann sich der Willi **gar nicht richtig bewegen\ und was ist denn jetzt am allerbesten?

S: Wenn man mittel ist?

- L: Ja wenn man sich richtig ernährt\ und wie nennt man das dann?
 S: Der Willi der macht jetzt Diät\
 L: Ja der muß Diät machen\ aber jetzt antwortet **mal auf *meine Frage\ Da gibt's so ein Zwischending zwischen Übergewicht und Untergewicht\
 S: Idealgewicht\
 L: Ja das ist auch dazwischen\ Also Idealgewicht/ das halten wir *mal fest\ Bianca?
 S: Mittelgewicht?
 L: Also das sagt man eigentlich nicht dazu\
 S: Gleichgewicht?
 L: Nein\ das ist was ganz anderes\ Das ist Gleichgewicht/ wenn du so Balance halten kannst/ *wenn du auf einem Strich *gerade laufen willst\
 S: Normalgewicht\
 L: Normalgewicht\ genau\ das schreiben wir jetzt *mal auf\ Also der Willi/ das haben wir gesagt/ der hat Übergewicht\ jetzt schreibt einfach das mit- was ich an die Tafel schreibe-
 S: Wenn man **gerade also die Wörter nicht sagen kann/ dann kann man zu Willi warm sagen und zum Max kalt\ und zu Normalgewicht lauwarm\
 L: Das ist wohl auch eine Möglichkeit\ habt ihr das jetzt aufgeschrieben?
 S: Der Name Willi der passt auch eher zu dicken Leuten\
 L: Ja? du/ *das ist aber ein ganz schönes Vorurteil! *der könnte genauso Peter **sein\
 aber vielleicht kennst du jemand der Willi heißt und dick ist\

Solche Segmente sind sicher nicht untypisch, weder im Sachunterricht noch in Deutsch und anderen Fächern, weder in monolingualen Klassen noch in multilingualen. Eine freundliche Lehrperson gibt sachliche Erklärungen selbst und lässt die Kinder Begriffe raten. Methodische Reflexionen der Kinder (*warm, kalt, lauwarm*) werden in der sukzessiven Eile nicht erkannt. Es wird nach einem Begriff gesucht (*Das Erzgebirge ist so lang gezogen / ist gebogen / dehnt sich aus / streckt sich / erstreckt sich*). Dabei wird wenig entdeckt. Schnell wird sichtbar, dass dieser Unterricht die Sprachaufmerksamkeit der Kinder nicht abrufte und ihre Sprachbewusstheit wenig fördert, denn sie kämpfen sich ratend durch. Selbiges wird auch aus dem Grammatikunterricht berichtet.⁶

3 Ein Unterrichtskonzept für Sprachentdeckungen

Es dürfte klar sein, dass Unterricht fruchtbarer wird, wenn er an die Überlegungen der Kinder rechtzeitig anknüpft, indem er von ihren Beobachtungen ausgeht, sie weiterführt und ggf. hilft, sie zu kanalisieren. Dafür gibt es alte erfahrungspädagogische Belege und neuere neurodidaktische Hypothesen. Sicher muss es trotzdem an bestimmten Stellen auch didaktische Brüche geben.

Im Zusammenhang von mehrsprachiger Aufmerksamkeit und Entstehung von Sprachbewusstsein heißt das, dass ein dominanter Ausgangspunkt im Unterricht die Äußerungen der Schülerinnen und Schüler sein können, die ihre Spracherfahrungen thematisieren und dazu Hypothesen bilden. Dieser feldbezogene Ansatz ist einleuchtend, aber noch kein Konzept, denn spontane Schüleräußerungen bleiben zufällig. Für die Struktur eines Unterrichtskonzepts ist es nötig, breit und damit ergänzend eine Methode zu finden, wie andere Sprachen systematisch im

Deutschunterricht ihren Platz finden, weil sie inhaltliche Aspekte für das Entdecken liefern und zum Entwickeln von Sprachreflexionsmethoden anregen. Mein Vorschlag eines *differentiellen vielsprachigen* Deutschunterrichts, den ich in verschiedener Akzentuierung mehrfach in Form eines Denkparcours für Lehrpersonen beschrieben habe, könnte das vielleicht leisten.⁷

Ein Problem für diesen konsequent und kontinuierlich Sprachaufmerksamkeit integrierenden, differentiellen Deutschunterricht besteht darin, dass das Angebot geeigneter Materialien noch dünn ist. Lehrpersonen müssten gegenwärtig sehr kompetent und selbst aufmerksam sein, ständig Material finden und Lehrmaterial entwickeln. Das ist im Alltag kaum leistbar. In den vergangenen Jahren sind einige interessante Sets vorgestellt worden.⁸ Bei ihrer Sichtung sind m.E. wesentliche Kriterien die Integration eigener sprachlicher und sozialer Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in die vorgefertigten Vorschläge, Anleitung zu Selbsttätigkeit und Methodenentscheidungen sowie eine gewisse fachliche Verarbeitungstiefe. Dagegen halte ich fertige Materialien, die nachvollziehend bearbeitet werden sollen, also ohne bedeutenden Anteil an Schülersteuerung und -verantwortlichkeit, für weniger wirksam und effizient. Mit anderen Worten: Unterrichtsmaterialien sollten genau die Mitte finden zwischen Schülerzentrierung und Fachorientierung, zwischen Offenheit und vorgezeichnetem Lernweg, zwischen methodischem Angebot und eigener Methodenentscheidung, zwischen Suchen und Hilfe. Dadurch würde der oben beschriebene Konflikt zwischen Anknüpfen an Schülererfahrungen und –hypothesen einerseits und systematischem Kurs andererseits aufgehoben. So selbstverständlich das sein sollte, so wenig entsprechen dem leider die meisten Materialien.

4 Materialien für die Unterrichtsarbeit

Im Rahmen des Freiburger Projekts *Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit in der mehrsprachigen Gesellschaft*, das seit 2000 in das europäische Projekt *JaLing Janua Linguarum – Das Tor zu Sprachen*⁹ mündet, werden in wechselnden Gruppen mit Lehrpersonen und Studierenden Materialien entwickelt und erprobt. Sie versuchen den beschriebenen Grundsätzen zu entsprechen. Um den Lesern und Leserinnen eine Vorstellung davon zu geben, wie Unterricht mit *JaLing* ablaufen kann, stelle ich hier den Zugang zum vielsprachigen differentiellen und sprachaufmerksamen Deutschunterricht dar.

4.1 Initiierungsphase:

Wecken von Interesse für die Sprachen und ihre Sprecher

Da wir davon ausgehen müssen, dass Schüler und Schülerinnen, vor allem mehrsprachige, oft die Lust verloren haben, im Unterricht ihre Sprache(n) als Thema anzubieten, muss das Thema der eigenen und anderen Sprachen im Unterricht erst wieder etabliert werden. Es hat sich gezeigt, dass ein Leitfaden mit Sprachthemen (bekannte Sprachen, Sprachverwendung, Dialekte, Sprachlernen, Babysprache, Tiersprachen, Wörter, Sätze..., eigene Fragen) ein geeignetes Mittel dafür ist. Kinder

und Jugendliche werden zu Anfang nach ihren eigenen sprachlichen Erfahrungen und Vorstellungen gefragt und entwickeln diese im Gespräch weiter.¹⁰ Das kann auf zweierlei Art geschehen:

- Indem sukzessive jeweils ein Thema herausgegriffen und mit der Klasse besprochen wird; der Leitfaden bleibt in der Hand der Lehrperson.
- Indem in kleinen Gruppen während einer Schulstunde das Thema besprochen wird. In diesem Fall benötigt jede Gruppe einen Leitfaden, und es müssen für die spätere Auswertung Notizen gemacht werden. Dieses Verfahren ist für ältere Klassen geeignet.

Durch ihre Gespräche klären die Schüler und Schülerinnen ihre Vorstellungen von Sprachgebrauch und Sprachsystemen durch gegenseitige Anregung und Aushandlung. Hier wird nur der Anfang gemacht, meist ohne festes Ergebnis, denn der Unterricht soll darauf aufbauen. Mit der Einführung des Sprachthemas erfahren Schüler und Schülerinnen, dass sich ihre Lehrpersonen für ihr Denken und ihre Spracherfahrungen interessieren, sowohl für die der Ein- als auch der Mehrsprachigen. Das stellt eine wichtige Motivation für die Schülerinnen und Schüler dar, am Sprachthema weiterzuarbeiten. Durch die Arbeit mit dem Leitfaden entdecken auch die Lehrpersonen sowohl über Sprachen als auch über das Denken ihrer Schülerinnen und Schüler viel Neues. Er bewirkt Fortbildung im pädagogischen Feld, indem er das Bild der Lehrpersonen von ihren Schülern und Schülerinnen modifiziert, aktualisiert und ihre künftige Wahrnehmung verändert.

4.2 Thematische Arbeit

Weltwissen, Fachwissen und Methodenkompetenz gemeinsam erwerben

Das Themenheft *Vornamen* sei als unser Beispiel für offenes, schülerorientiertes Arbeitsmaterial mit einer gewissen fachlichen Tiefe vorgestellt. Es ist für die Klassen 3 bis 6 gedacht, kann aber auch mit älteren Schülern und Schülerinnen behandelt und ergänzt werden. Daran soll das Dargestellte erläutert werden.

Abb. der ersten vier von 26 Seiten

Zu diesem Heft:

Alle Menschen haben Namen,
zumindest einen Namen, mit dem sie gerufen werden.

In ihnen nennen wir den Rufnamen einer Person.

In Europa bestehen die Personennamen heute meist aus mehreren Teilen:

aus einem oder zwei ererbten Familiennamen,

und aus einem, zwei oder mehreren Namen, die dieser Person eigens gegeben werden.

Auf Deutsch heißen diese Namen Vornamen.

In diesem Heft beschäftigen wir uns mit den Vornamen.

Es geht um ihren Klang, um ihre Herkunft, um Namensverwandtschaft

und um die Gründe, warum bestimmte Vornamen ausgesucht werden.

Daran lässt sich einiges über den Gebrauch

und die Geschichte der Sprachen lernen.

Zu diesem Heft gibt es eine Landkarte mit Flaggen und ein Kartenspiel; weitere Spiele könnt ihr selbst herstellen. Anleitungen im Heft!

Über einige deutsche und andere Namen kann dieses Heft Informationen liefern, über weitere müsst ihr selbst nachforschen. Wir geben Bücher und Internet-Adressen mit folgenden Symbolen an: (usw.)

Eine Person - viele Namen

Obwohl jeder einen Namen hat,
wird er oder sie doch manchmal ganz anders gerufen.
Wie gefällt dir das?



Ich heiße _____ in meinem Ausweis.

Man nennt mich _____ in der Schule 0

_____ bei meinen Freunden 0

_____ in der Familie 0

_____ 0

_____ 0

_____ 0



Wieviele Spitznamen hast du?

Haben sie etwas mit deinem Vornamen zu tun (Andrea > Andi)?

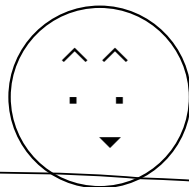
Wenn nicht, womit dann?

Darf dich jeder nennen, wie er will?

Darf deine Oma dich mit demselben Spitznamen ansprechen wie deine Freunde?

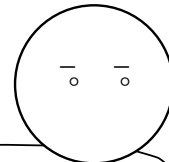
Dürfen deine Freunde dich mit dem Spitznamen ansprechen, mit dem du in der Familie gerufen wirst?

Vornamen

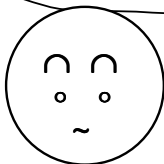


Ich heiße Celestina wie meine Großmutter
und komme aus Italien.
Meine Cousine heißt auch Celestina
wie meine Großmutter.

Ich heiße Marie-Theres,
aber in meiner Geburtsurkunde steht Renate.
Meine Mutter sagt, dass das Standesamt das verwechselt hat.
Zuhause werde ich immer Marie-Theres gerufen.



Ich heiße Janusz und bin von hier,
aber mein Name ist polnisch,
weil meine Eltern in Polen einen Freund haben,
der so heißt.



 Und du? Weißt du etwas darüber?

.....



 **Vergleicht eure Namengeschichten!**

Wie haben eure Eltern die Vornamen ausgesucht?
 (nach der Bedeutung, nach Klang, nach Verwandten oder Freunden, weil ein Name in Mode ist, weil ein Name international ist, weil ein Name an etwas erinnert)

Müsst ihr sie erst fragen?

Bedeutung von Namen

In vielen Sprachen haben Namen eine Bedeutung, die man verstehen kann:

- Türkei:** „Ich heiße Mehtap, das heißt ‚Mondlicht‘. In der Türkei ist das ein Mädchenname. Meinen Namen kann man sofort verstehen.“
 „Ich heiße Müjde, das heißt ‚gute Nachricht‘...“
 „Ich heiße Deniz, das heißt ‚Meer‘...“
- Griechenland:** „Ich heiße Evangelos, das heißt ‚.....‘“
 „Ich heiße Irini, das heißt ‚Frieden‘...“
-: „Ich heiße, das heißt"
-

Wenn du nicht weißt, was dein Name bedeutet:



www.kunigunde.ch



Duden-Taschenbuch 4: Lexikon der Vornamen. 1974.
 Lechner's Vornamenbuch. 1995.
 Mackensen, Lutz: Das große Buch der Vornamen. 1990.
 Kunze, Konrad: dtv-Atlas Namenkunde. 2000.

Das Heft *Vornamen* unserer JaLing-Materialien beginnt mit einer Vorbemerkung, die einen Überblick geben und die Lernziele zeigen soll. Gleich zu Anfang erfolgen eine Einordnung des Themas in das Erfahrungsfeld der Schüler und Schülerinnen und eine Öffnung über den deutschen Sprachraum hinaus. Arbeitsvorschläge und Informationsquellen werden mit Symbolen erläutert; ihnen soll nicht einfach gefolgt werden, sondern die Klasse handelt ihr Vorgehen jeweils aus. Das Heft versteht sich als Hilfe zu eigenem Tun und Entdecken. In den Materialien werden diese Verfahrensweisen durchgehend gewählt.

Die Themen knüpfen bei den Lernenden selbst an, hier bei ihrem Namen. Die kleinen Namensgeschichten auf sowie alle weiteren sind authentisch, sie stellen die Verschiedenheit der Herkunft als konstruktiv und als selbstverständlich dar. Von Anfang an können alle Schülerinnen und Schüler selbst etwas zum Thema beitragen und Neues entdecken; die Beiträge von solchen nichtdeutscher Herkunft und Sprache sind ausdrücklich erwünscht. Die Öffnung zu weiteren Sprachen hin ist im Heft vorgesehen und provoziert, im Prinzip können alle Sprachen einbezogen werden.

Es wird von Anfang an sichtbar, dass es verschiedene Informationsquellen gibt: Auskünfte durch bekannte Personen, Printmedien, Internet. Mit ihnen zu arbeiten vermittelt Schlüsselkompetenzen. Die Arbeitsvorschläge sind zunächst klein und handlich.

Fachlich werden die semiotischen Konstituenten Pragmatik, Semantik und Syntaktik in Beziehung gesetzt oder, anders ausgedrückt, sprachliche Formen und ihr Zusammenspiel werden mit Bedeutung verbunden und in sozialen bzw. gesellschaftlichen Kontexten betrachtet. Das ist eine wesentliche Grundlage für Sprachverstehen und die Entwicklung von sprachbezogener Metakognition. Sprachliche Assoziationen und Konnotationen werden besprechbar gemacht.

Der Gebrauch sprachlicher Zeichen, hier der Namen, kann auf weltanschauliche Orientierungen und auf Sitten und Bräuche hinweisen. Das untersuchen die Schüler und Schülerinnen zunächst im eigenen Umfeld. Für die Ausweitung steht ihnen das Leseheft mit Namensgeschichten aus aller Welt zur Verfügung, das sie illustrieren und ergänzen können. Es soll Information und Motivation bewirken, es soll aber auch das, was in Deutschland als fremd erscheinen mag, als anderswo normal und bei uns als eine mögliche Lebensform darstellen.

Viele Sammel- und Ordnungstätigkeiten werden vorgeschlagen, die im Ergebnis die kulturelle Verwandtschaft und den Sprachenkontakt belegen. Er zeigt sich nicht zwischen allen kulturellen Traditionen gleich intensiv; so haben wir für arabische oder asiatische Vornamen meist keine europäischen Formen. Karten- und Legespiele dienen der vertiefenden Beschäftigung mit den interkulturell aufgearbeiteten Themen. Interkulturell werden auch Gender-Aspekte untersucht, hier männliche und weibliche Namen.

Gesellschaftliche Traditionen haben historische Wurzeln. Sanft wird nach der Herkunft der Sprachzeichen oder Sprachen gefragt. Ebenso sanft werden eigene Vorstellungen des Normalen relativiert, etwa *Vorname, prénom, christian name/first name*

Gesellschaftliche Regelungen, Willkür von Personengruppen bei der Namengebung (Eltern, die ihr Kind Pumuckl oder Hitlerike nennen wollen) und deren Grenzen bilden einen weiteren Aspekt des Sprachgebrauchs, der von der Klasse erforscht werden kann. Die Einheit mündet in den Vorschlag für ein Projekt im eigenen Lebensumfeld, für das ein paar Hinweise gegeben werden. Das Projekt

könnte auch den Anfang der Einheit bilden, so dass sich die Aspekte der Namenforschung daraus ergäben. Dabei sind jeweils Methodenentscheidungen zu treffen.

4.3 Ergebnis:

Das Beispiel sollte darstellen, wie Schüler und Schülerinnen aus der eigenen Erfahrungswelt Fragen entwickeln, Informationen aufnehmen, recherchierend und forschend tätig werden, wobei sie Arbeitsstrategien entwickeln und Methodenentscheidungen treffen. Das stärkt ihr Involviertsein in die Arbeit. Auf diesem Weg erwerben sie indirekt auch eine sozialintegrative Kompetenz.

Die Arbeit ist darauf angelegt, alle Lernenden jedweder Herkunft in Austausch zu bringen und erfahren zu lassen, dass ihre Zusammenarbeit sprachliche und soziale Ergebnisse bewirkt. Wir erhoffen uns Interesse für die Sprachen der anderen („Ich möchte mehr wissen über Vietnamesisch oder Zigeunisch“; „Latein ist so geheimnisvoll, und ganz viele Sprachen kommen von Latein“; „Wie die Sprachen entstanden sind und warum sie so verschieden sind“; „Die Mutter vom Sega kann eine Sprache, die heißt Wolof, darüber möchte ich was wissen“). Sie gewinnen Anerkennung und Erfolgszuversicht durch gemeinsame Arbeit. Dabei brauchen sie die Unterstützung verständiger und integrationsorientierter Lehrpersonen, die wissen, dass beim entdeckenden Lernen manchmal eine Frage offen bleiben muss oder darf. Solche Lehrpersonen können die Materialien als Stütze oder Steinbruch benutzen.

Damit hoffen wir gezeigt zu haben, wie der indirekte Weg durch das Tor zu Sprachen auch zu geteiltem Wissen, zu Methodenkompetenz und sozialer Kompetenz führt und damit der Integration durch Qualifikation dient. Bei unseren Klassen und bei der Lehrerfortbildung in den deutschsprachigen Ländern ist der Ansatz auf große Akzeptanz gestoßen, auch bei ausländischen Lehrpersonen, weil er eine Fülle von Problemen löst. Die Schüler und Schülerinnen reagieren positiv, weil sie endlich ihre Kompetenzen zeigen können und Anerkennung finden.

Für Interessierte: Gegen Einsendung von 5 € und einem Adressaufkleber mit Ihrer Anschrift senden wir Ihnen gern den Frageleitfaden, das Vornamenheft, das Leseheft und die Liste der weiteren entstehenden Materialien zu. Für Klassen gibt es zu der nötigen Anzahl Schülerhefte (je 1,50 €) jeweils ein Begleitheft für Lehrpersonen und ein Kartenspiel als Kopiervorlage sowie den Frageleitfaden und das Leseheft (zus. 4 € + Porto). Zu bestellen bei I. Oomen-Welke, Pädagogische Hochschule Freiburg, Kunzenweg 21, D-79117 Freiburg, oomen@ph-freiburg.de

Bibliographie

folgt

¹ Vgl. Oomen-Welke demn. In: Handbuch Sprachdidaktik, hg. v. U. Bredel u.a.

² Sammlung Nicholas Ketley, Freiburg 1998.

³ z. B. Andresen 19..., Berkemeyer ...

⁴ „Unterrichtsbeteiligung deutscher, italienischer und türkischer Grundschüler“ ab 1989, zus. mit Bernward Lange und Hartmut Melenk.

⁵ Im Projekt „Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit von Kindern und Jugendlichen in der mehrsprachigen Gesellschaft 1995- 99“ war an der Entwicklung des Instruments maßgeblich beteiligt wiss. Assistentin Evangelia Karagiannakis, z.T. auch Hilfskräfte; die quantitative Auswertung verantwortete hauptsächlich wiss. Assistentin dipl. paed. Doris Wildenauer.

⁶ Z.B. Böttcher 19..., Granzow-Emden demn. 2002 oder 2003.

⁷ Oomen-Welke 1997, 1998, 1999, 2000.

⁸ S. KIESEL 19..., Budde 2000 mit einem Jahresprogramm für Klasse 7, Schader 2000 mit vielen Unterrichtsansätzen, Wolff 2001, die Zeitschrift *Grundschule Sprachen*. Schon länger gibt es Materialien aus Groß-Britannien von Crystal ... und der Gruppe um Hawkins ... Im französischsprachigen Raum hat das *evlang*-Projekt um Michel Candelier beachtliche Beiträge geleistet.

⁹ Projekt des Europäischen Sprachenzentrums Graz (Europarat) und Comenius-Projekt der EU. Die hier vorgestellten Materialien wurden von einer Projektgruppe mit Lehrpersonen und Studierenden unter meiner Leitung und unter Mitarbeit von Evangelia Karagiannakis ausgearbeitet.

¹⁰ Unser Vorschlag für einen Leitfaden (in drei Sprachen) findet sich auf der homepage JaLing:

<http://jaling.ecml.at>