

Krystyna Strozyk

# Mulingula - Das mehrsprachige Vorleseprojekt aus Münster



**MULINGULA**

Multilinguale Leseaktivitäten



Krystyna Strozyk

Mulingula -  
Das mehrsprachige Vorleseprojekt  
aus Münster

## Impressum

Autorin: Krystyna Strozyk  
Layout: Nina Knubel  
Titelgestaltung: Dorothee Wegener/Nina Knubel  
Gestaltungselement Elefant: „Freunde fürs Lesen“ von Selda Soganci  
Lektorat: Ruth Kriwet  
Druck : Stadt Münster  
Fachstelle Expedition und Druck  
Oktober 2023, 1.Auflage



Kalligrafie von Iyad Shraim

„Denn wer getrennt ist von dem, der seine Sprache spricht,  
der wird bald verstummen, auch wenn er hundert Lieder hätte.“

Dschalaluddin Rumi, islamischer Mystiker, 13. Jh.



<b>Vorwort</b>	<b>6</b>
<b>Danksagung</b>	<b>7</b>
<b>Präambel</b>	<b>8</b>
<b>Einleitung</b>	<b>9</b>
<b>1. Mulingula im Kontext bildungspolitischer Vorgaben</b>	<b>11</b>
<b>2. Hintergrundinformationen</b>	<b>12</b>
2.1 Didaktik der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens	12
2.2 Bedingungen des Zweitspracherwerbs	14
2.3 Die Bedeutsamkeit des Vorlesens	16
2.4 Das Bilderbuchlesen	18
2.5 Die Bilderbuchauswahl	21
2.6 Prinzipien und Methoden des Vorlesens	22
2.7 Praktische Vorgehensweisen	23
2.7.1 Ablauf einer Vorlesestunde	25
2.7.2 Mediale Arrangements	28
<b>3. Mulingula analog: das Projekt in der praktischen Umsetzung</b>	<b>30</b>
3.1 Das pädagogische Rahmenkonzept	30
3.2 Die Mulingula-Aktivitäten am Lernort Schule	32
3.3 Die Vorlesestunde in der Muttersprache	32
3.4 Gemeinsame mehrsprachige Leseaktivitäten für alle Kinder im Klassenverband	34
3.5 Der zweisprachige Vorleseworkshop	36
3.6 Parallel-Vorleseangebote	38
3.7 Der Aufbau mehrsprachiger Kinderbibliotheken mit aktiver Ausleihe	39
3.8 Elternarbeit in Form von Family-Literacy-Cafés	40
3.9 Vorlesevideos und Video-Vorlesestunden	41
3.10 Professionalisierung des Mulingula-Teams	41
<b>4. Mulingula digital: <a href="http://www.mulingula-praxis.de">www.mulingula-praxis.de</a></b>	<b>44</b>
4.1 Das didaktische Konzept	45
4.2 Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis für Klasse 2–3: praktische Umsetzung des digitalen Bilderbuches „Moritz malt ein Strichmännchen“ der Website <a href="http://www.mulingula-praxis.de">www.mulingula-praxis.de</a>	49
4.3 Entwicklung von Bildungssprache mit den Lernangeboten des Downloadmaterials	53
4.4 Auf dem Weg zu einem schulischen Sprachbildungskonzept mit der <a href="http://www.mulingula-praxis.de">www.mulingula-praxis.de</a>	59

<b>5.</b>	<b>Organisationsstrukturen in Münster</b>	<b>60</b>
<b>6.</b>	<b>Auszeichnungen des Mulingula-Projektes</b>	<b>62</b>
<b>7.</b>	<b>Literaturempfehlungen</b>	<b>63</b>
7.1	Empfehlenswerte mehrsprachige Kinderbücher	63
7.2	Empfehlenswerte Kinderliteratur zur Thematisierung von Mehrsprachigkeit	63
7.3	Verlage für mehrsprachige Kinderliteratur	64
7.4	Fachliteratur zum Thema Kinderliteratur und Mehrsprachigkeit	64
7.5	Internetseiten	64
7.6	Materialien für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte	65
	<b>Literatur</b>	<b>66</b>
	<b>Anhang</b>	<b>68</b>
	Erfahrungsberichte Vorleser*innen	68
	Fragebogen Schulleiter*innen	70

## Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir freuen uns sehr, Ihnen eine Handreichung zum Projekt Mulingula zu präsentieren und damit eine kompakte Zusammenstellung vorzuhalten, die die Methodik und Didaktik sowie die Materialien und theoretischen Ansätze dieses mehrsprachigen Vorleseprojektes für Kinder, deren Familiensprache eine andere als Deutsch ist, umfasst.

Die enge Kooperation zwischen dem Mulingula-Projekt, der Stadt Münster, dem Schulamt für die Stadt Münster und der Bezirksregierung verfolgt seit vielen Jahren ein gemeinsames Ziel: der sprachlichen Vielfalt der Kinder mit Wertschätzung und Anerkennung zu begegnen und ein Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik als verlässlichen Baustein in Bildungseinrichtungen der Stadt zu etablieren.

Immer wieder dürfen wir als Unterstützer und Kooperationspartner die Motivation der Kinder erleben und die Rückmeldungen der Lehrkräfte wahrnehmen, welche positiven Einflüsse die gezielte und strukturierte Einbettung der multilingualen Leseaktivitäten auf grundlegende Textkompetenzen und den Aufbau der Bildungssprache haben.

Der Grundgedanke ist so einfach wie genial: Die Mehrsprachigkeit von Kindern nicht als Hürde, sondern als Zugewinn an sprachlicher und kultureller Vielfalt zu verstehen und den Kindern damit gleichermaßen Wertschätzung wie auch Halt zu geben. Umgekehrt machen dabei auch deutschsprachige Kinder die Erfahrung, wie es ist, wenn in einer Sprache gelesen und gesprochen wird, die ihnen fremd ist. Sie können sich dann ein Stück weit in die Situation der nicht deutschsprachigen Mitschüler\*innen hineinversetzen. Mulingula ist dadurch gewinnbringend für alle.

Bereits 2016 erfolgte die erste Auszeichnung mit dem Deutschen Lesepreis und dem 2. Platz für herausragendes kommunales Engagement. 2020 wurde Mulingula erneut mit dem Deutschen Lesepreis ausgezeichnet mit Platz 1 in der Kategorie „Herausragende Leseförderung mit digitalen Medien“.

Die Handreichung steigt ein mit dem theoretischen Kontext des Konzeptes, den didaktischen Bezügen und Prinzipien des Angebots bis hin zum Ablauf. Der zweite Teil geht vertiefend auf die Umsetzung des Projektes und der verschiedenen Angebote in der Praxis ein. Der dritte Abschnitt ergänzt dies um die Darstellung der digitalen Angebote. Abschließend erhalten Sie noch einige Informationen zum Projekt und dessen Struktur in der Stadt Münster, bevor Sie im letzten Teil schließlich praxisorientierte Vorlagen finden.

Wir hoffen, dass mit der vorliegenden Handreichung die Bildungseinrichtungen, die bereits im Sinne von Mulingula arbeiten, eine fachliche Orientierung und Vergewisserung erfahren und mit dem Material Impulse für die Weiterarbeit erhalten. Bildungseinrichtungen, die noch wenig Erfahrungen mit Mulingula haben oder an einer Zusammenarbeit interessiert sind, finden mit dem vorliegenden Handbuch sicherlich die fachliche Verankerung und die Idee von Mulingula so dargestellt, dass ein Einstieg in dieses wertvolle Projekt gemacht werden kann.

Jedes erfolgreiche Projekt hat Mütter und Väter; die fachliche Expertise, das überragende Engagement, auch die Beharrlichkeit des Mulingula-Teams und insbesondere die von Krystyna Strozyk haben das ermöglicht.

Unser Dank gilt dem gesamten Mulingula-Team und der Autorin Krystyna Strozyk für das langjährige und kontinuierliche Engagement für die Kinder in der Stadt Münster.

Klaus Ehling  
Amt für Schule und Weiterbildung

Carolin Ischinsky  
Schulamt für die Stadt Münster



## Danksagung

In der Rolle der Initiatorin und langjährigen Begleiterin des Projektes Mulingula möchte ich folgenden Personen und Einrichtungen meinen ganz besonderen Dank aussprechen:

den Mulingula-Vorleser\*innen, die mit großer Freude und Kreativität das Projekt Mulingula in den Schulen umsetzen. Sie werden von den Kindern ihrer Vorlesegruppen außerordentlich geschätzt,

dem Teamkollegium, das Mulingula engagiert und mit großem Interesse an Weiterentwicklungen vor Ort leitet und vorantreibt,

den Schulleitungen und Koordinator\*innen in den Mulingula-Schulen,

den Autor\*innen der wundervollen Kindertexte auf der Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de),

allen Gestalter\*innen der Website (Illustration, Übersetzung, Programmierung, Vertonung, Materialentwicklung),

allen beteiligten Personen des Amtes für Schule und Weiterbildung der Stadt Münster, des Schulamtes für die Stadt Münster und der Bezirksregierung Münster für die Bereitstellung der Projektmittel und Ressourcen,

meinen engagierten Mitstreiter\*innen im Mulingula e. V. für ihr ehrenamtliches Engagement,

dem Lions Club Conrad Schlaun Münster für die langjährige und großzügige finanzielle Unterstützung,

unserer Filmemacherin,

sowie all den zahlreichen Helfer\*innen rund um das Projekt.

Als Autorin danke ich herzlich Nina Knubel für das ehrenamtliche professionelle Layout.

# Präambel

Das Projekt Mulingula fühlt sich ethischen und menschenrechtlichen Grundsätzen verpflichtet und bringt dies in Form einer Präambel zum Ausdruck.

Kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit sind in Deutschland schon lange gelebte Realität. In Kita und Schule bildet sich diese Realität deutlich ab. Sie sind die Lernorte, an denen Kinder erste soziale Erfahrungen außerhalb ihres familiären Umfeldes machen und ein erstes Verständnis für demokratische Werte ausbilden. Mulingula ist ein Bildungsprojekt, das in besonderem Maße sprachliche und kulturelle Vielfalt als gesellschaftlichen Zugewinn betrachtet. Die Mehrsprachigkeit von Kindern erfährt über Mulingula vorbehaltlose Wertschätzung und Anerkennung. Diese positive Sicht auf Sprachenvielfalt steht im Kontext demokratischer und interkultureller Erziehung, die u. a. über Erlasse der Kultusministerkonferenzen oder den Masterplan Grundschule zum Ausdruck gebracht wird:

- „Sie (die Schule) tritt aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen. Sie prüft, inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und entwickelt Handlungsansätze zu deren Überwindung.“ (KMK, 2013)

- „Sie (die Schule) nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.“ (KMK, 2013)

- „Demokratie, Menschenwürde, Respekt, Toleranz und Vielfalt sind bereits in der Grundschule zentrale und wichtige Bildungsziele. Es gilt jedem Ansatz von Antisemitismus, gruppenbezogener Menschen-

feindlichkeit, Rassismus, sexueller Gewalt und antidemokratischen Äußerungen und Handlungen entschieden entgegenzutreten.“ (Masterplan Grundschule, 2020, S. 21)

Die Mehrsprachigkeit eines Kindes wird als Kompetenzmerkmal und Potenzial angesehen. Mulingula nutzt dieses Potenzial als Brücke und Schlüssel zum Aufbau von Leseinteressen und Lesemotivation. Die Herkunftssprache der Kinder wird über den didaktisierten Umgang mit Kinderliteratur auf ein bildungssprachliches Niveau gehoben. Der Zugang zur Bildungssprache ist ein Schlüssel zum Bildungserfolg. Der Masterplan Grundschule setzt hier an und fordert in diesem Zusammenhang „Konzepte zu entwickeln, die (die) Ressource Mehrsprachigkeit im Hinblick auf Unterrichts- und Schulentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler zielführend einbringen können“ (s. ebd.).

Mulingula ist ein bewährtes Konzept der Mehrsprachigkeitsdidaktik, das seit vielen Jahren in Münsteraner Bildungseinrichtungen, wie Grundschule, Kita und weiterführender Schule, erfolgreich etabliert ist.

# Einleitung

Kinder mit internationaler Familiengeschichte verfügen häufig über ein komplexes Sprachwissen. Sie sprechen in der Schule und in ihrem sozialen Umfeld Deutsch und zu Hause noch eine andere Familiensprache. Dementsprechend lernen sie bereits früh, Sprachen situativ anzuwenden und miteinander zu vergleichen. Kinder wissen, in welcher Sprechsituation sie welche Sprache verwenden müssen. Sprechen die Großeltern nur Russisch, werden sie automatisch ihre Familiensprache einsetzen, wenn sie sich mit ihnen verständigen möchten. In der deutschsprachigen Umgebung sprechen sie wie selbstverständlich Deutsch. Dies geschieht in der Regel automatisiert, dennoch haben sie bereits gelernt, Sprachen nicht nur kommunikativ zu nutzen, sondern bewusst und situationsgerecht einzusetzen und miteinander zu vergleichen. So wird Sprache zum Gegenstand abstrakter Betrachtungen und zum Lerngegenstand. Kinder mit anderen Familiensprachen haben bereits ein metasprachliches Wissen über Sprachen ausgebildet. Sie sind sprachsensibel und sprachkompetent.

Je weiter sie in der Grundschule voranschreiten, desto mehr lassen sie bedauerlicherweise ihre Familiensprache zurück. Die Sprache der Schule, in der systematisch gesteuertes Lernen stattfindet, ist ausschließlich Deutsch. Nur ein Teil der Kinder besucht bereits in der Grundschule zusätzlich den herkunftssprachlichen Unterricht, erwirbt das nötige Schriftsprachwissen in der Herkunftssprache und erlangt darüber ein bildungssprachliches Niveau in der Erstsprache. Beide Unterrichtssituationen, der Unterricht in der Regelschule und der herkunftssprachliche Unterricht, sind in der Regel nicht miteinander verknüpft und werden von den Kindern auch als unverbunden erlebt. In der Grundschule oder in der weiterführenden Schule selbst spielt die Herkunftssprache meistens keine Rolle. Sie wird dort nur selten situativ aufgegriffen oder berücksichtigt. Pädagogische Konzep-

te im Kontext von Mehrsprachigkeitsdidaktik gibt es kaum oder gar nicht.

Die Kinder erfahren leider, dass ihr Erstsprachwissen nicht gesellschaftsrelevant und sogar wertlos ist, wenn sie die Perspektive ihrer Schule einnehmen – und das tun Kinder zwangsläufig. Sie identifizieren sich mit den Kindern und Lehrkräften der Mehrheitsgesellschaft, weil sie dazugehören möchten. Das Bedürfnis nach Anerkennung und Zugehörigkeit ist ein normales kindliches Bedürfnis. Viele Eltern erleben, dass ihre Kinder mit Schuleintritt ihre Familiensprache zu Hause plötzlich ablegen und nur noch Deutsch sprechen möchten. Dies geschieht oft vor dem Erfahrungshintergrund, dass Sprachen unterschiedlich bewertet werden und sich in ihrem sozialen Prestige voneinander unterscheiden. Vielleicht haben sie sogar erlebt, dass ihre Familiensprache, wie z. B. Türkisch, negativ konnotiert wurde. In manchen Schulen wird der Gebrauch der Muttersprache im Unterricht oder in der Pause sogar sanktioniert. So wird die Nichtakzeptanz von Herkunftssprachen institutionell für Kinder und Eltern sichtbar gemacht. Dies steht im deutlichen Gegensatz zu einer Willkommenskultur, die alle Kinder mit all ihren Fähigkeiten und Merkmalen wertschätzt und wichtiges pädagogisches Merkmal aller Grundschulen sein sollte.

(Die) Muttersprache ist Teil der kindlichen Identität, in ihr werden die ersten Gefühle und Gedanken wahrgenommen und artikuliert. Gerade die Grundschule als erster gemeinsamer Lernort, der die Weichen für Bildungs- und Teilhabechancen stellt und es sich prinzipiell zur Aufgabe macht, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, darf über das Erstsprachwissen der Kinder nicht hinwegsehen. Es bedarf einer Kultur der Wahrnehmung, Anerkennung und Wertschätzung, um bildungsförderlich auf mehrsprachige Kinder einwirken zu können.

(Strozyk, 2021, S. 9)

Kinder mit einer anderen Herkunftssprache haben wie alle Kinder das Recht, aus der Könnensperspektive wahrgenommen zu werden. Dies bedeutet, dass ihr gesamtes Sprachwissen von ihren Lehrkräften und allen Beteiligten am Lernort Schule erkannt und anerkannt werden muss. Dies muss unabhängig vom sozialen Prestige einer Sprache geschehen. Jede Sprache und jeder Spracherwerb, ob Romanes, Französisch, Arabisch oder Englisch, sind gleichermaßen komplex strukturiert und anspruchsvoll. Alle Sprachen stehen gleichwertig nebeneinander.

Das Projekt Mulingula greift die Muttersprachen der Kinder mit internationaler Familiengeschichte über den Umgang mit Kinderliteratur gezielt auf. Mulingula initiiert über ein wöchentliches Vorlesen und die damit verbundenen Aktivitäten literarische Lernprozesse in der vertrauten Muttersprache. Sie ist die Sprache, in der sich wichtige frühkindliche, identitätsbildende Prozesse vollzogen haben. Über Mulingula erfährt die gesamte sprachliche und kulturelle Identität der Kinder am Lernort Schule Wertschätzung und Anerkennung. Wichtige Literacy-Erfahrungen, die bereits im Vorschulalter für die Entwicklung und Ausbildung einer Lesepersönlichkeit und bildungssprachlicher Kompetenzen ausschlaggebend sind, werden über die Vorleseangebote von Mulingula ermöglicht. Mulingula ist für Kinder mit anderen Herkunftssprachen eine „wichtige Sicherheitsinsel“ (Krumm, 2015) am Lernort Grundschule.



Abb. 1 und 2: Russischsprachige Kinder stöbern nach Büchern zur Ausleihe, Fotos: Selma Brandt

# 1. Mulingula im Kontext bildungspolitischer Vorgaben

Innerhalb des administrativen Kontextes lässt sich Mulingula mehrfach verorten.

So fordert der Referenzrahmen **Schulqualität NRW** des Ministeriums für Schule und Bildung (MSB) unter dem Kriterium 2.9.2 „Sprachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen werden nach Möglichkeit aufgegriffen und berücksichtigt“, dass

- Herkunftssprachen und lebensweltliche Mehrsprachigkeit von der Schule als Ressource betrachtet und entsprechend wertgeschätzt und genutzt werden,
- die herkunftssprachlichen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden,
- Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eröffnet werden, ihre sprachlichen Erfahrungen und Kompetenzen aus unterschiedlichen Kontexten in unterschiedliche Prozesse und schulische Handlungsfelder einzubringen,
- die Schule nach Möglichkeiten sucht, die herkunftssprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erweitern und Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte auf entsprechende Angebote hinzuweisen. (vgl. MSB, 2020)

Der **Masterplan** Grundschule betont die Dringlichkeit der Implementierung von Mehrsprachigkeitskonzepten gerade in NRW:

Gerade Nordrhein-Westfalen wird geprägt von seiner bunten Vielfalt der hier lebenden Menschen, von denen immer mehr neben der deutschen Sprache auch mindestens eine weitere Sprache „von Hause aus“ sprechen können. Die Chancen und Potenziale einer solchen Mehrsprachigkeit gilt es zum Wohle aller wahrzunehmen, wertzuschätzen und zu nutzen. ... Auch gilt es Konzepte zu entwickeln, die (die) Ressource Mehrsprachigkeit im Hinblick auf Unterrichts- und Schulentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler zielführend einbringen können. (MSB, 2020, S. 21f.)

Ebenso wurde bereits in der Neufassung des **KMK-Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung“** von 2013 die Forderung laut:

Sie (die Schule) nimmt die sprachlich-kulturelle Vielfalt ihrer Schüler- und Elternschaft als Chance für interkulturelles Lernen bewusst wahr und berücksichtigt diese in der schulprogrammatischen Arbeit. Hierzu gehören auch die Würdigung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen mehrsprachig aufwachsender Schülerinnen und Schüler.  
(KMK, 1996/2013, S. 3)

Mulingula schätzt und nutzt die Mehrsprachigkeit als Ressource und bietet zahlreiche konkrete und praktische Möglichkeiten, die Sprachenvielfalt in den Lerngruppen bei der Planung und Gestaltung von Unterricht zu berücksichtigen, konstruktiv und lernförderlich einzubinden. Das Projekt verbindet eine Didaktik der Mehrsprachigkeit mit einem sprachbildenden Unterricht. Mulingula ist ebenso Merkmal einer demokratischen und interkulturellen Schulentwicklung.

## 2. Hintergrundinformationen

### 2.1 Didaktik der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens

Wie bereits in der Präambel zum Ausdruck gebracht, erfährt die Mehrsprachigkeit von Kindern über das Projekt Mulingula vorbehaltlose Anerkennung und Wertschätzung. Mulingula berücksichtigt und würdigt die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler\*innen und ihrer Eltern (vgl. KMK-Erlass, 1996/2013). Alle Sprachen sind in ihrer Wertigkeit als gleich anzusehen. Die deutsche Sprache nimmt nur insofern eine besondere Rolle ein, weil sie zum einen die Verständigungssprache und zum anderen die Zielsprache des primären Spracherwerbs für alle Schüler\*innen in der Schule ist. Diese Sicht der Gleichwertigkeit der deutschen Sprache und der Herkunftssprachen der Kinder wird von allen Lehrkräften und Pädagog\*innen einer Mulingula-Schule geteilt und konsequent über verschiedene Aktivitäten des Projektes zum Ausdruck gebracht und den Kindern vermittelt. Im Sinne einer Mehrsprachigkeitsdidaktik wird unter sprachlicher Bildung eine übergreifende und umfassendere Aufgabe als nur der Erwerb der deutschen Sprache und ihrer Register verstanden (vgl. Krumm, 2013). Es geht darum, Schüler\*innen Fundamente einer sprachenübergreifenden bzw. mehrsprachigen Bildung zukommen zu lassen. Dazu gehören bereits in der Grundschule das Wissen über Sprachen, die Wahrnehmung und Bewältigung vielsprachiger Situationen und Sprachlernstrategien (Krumm, S. 15).

Sich selbst im Kontext mehrsprachiger Aktivitäten als sprachlernend wahrzunehmen, öffnet sowohl den deutsch- als auch den mehrsprachigen Kindern den Blick auf die Prozesshaftigkeit des Lernens. Der gemeinsame Fokus auf die unterschiedlichen vorhandenen Spracherfahrungen und -kompetenzen schärft die Fähigkeit zur Selbstreflexion und die Fähigkeit, sich vom kommunikativen Gebrauch von Sprache zu lösen und Sprache zum Gegenstand eigener Betrachtungen werden zu

lassen. Schüler\*innen im Anfangsunterricht erkennen z. B., dass alle gemeinsam die Hürden des Schriftspracherwerbs zu bewältigen haben, indem sie sich auf das Lautsystem einer Sprache konzentrieren müssen. Für das Lautsystem der eigenen Sprache wird in besonderer Weise sensibilisiert, wenn Kontraste zu anderen Lautsystemen wahrgenommen werden können.

#### Beispiel

Sogar Lernanfänger\*innen erfassen in einer mehrsprachigen Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch „Tschiep“ von Martin Balt-scheit, dass der Hahn auf Türkisch anders kräht als im Deutschen (vgl. <https://www.mulingula-praxis.de/buch/tschiep/sprachen/tuerkisch>) oder im Englischen. Das Ü-ü-rü-üüü (türkisch), das Ki-ke-ri-ki (deutsch) oder das Cock-a-doodle-doo (englisch) sind die jeweiligen menschlichen Versuche, einen tierischen Laut mithilfe der eigenen Sprache nachzubilden. Dies erklärt die Unterschiedlichkeit von Tierlauten. Kinder vermuten durchaus, dass die Tiere in unterschiedlichen Ländern so wie die Menschen auch unterschiedlich sprechen gelernt haben. Darüber kann man mit Kindern gemeinsam nachdenken und ihnen helfen, die richtigen Rückschlüsse zu ziehen.

Über sprachvergleichende Betrachtungen erhöht sich das allgemeine Sprachwissen und die Sprachbewusstheit der Kinder. Sie werden beispielsweise dafür sensibilisiert, dass Sprache konstruiert wird und es Sprachverwandtschaften gibt. Bedeutungen können manchmal abgeleitet werden. Bei fremden Schriftsystemen dagegen ist es kaum mehr möglich, Bedeutungszusammenhänge über eigene Beobachtungen herzustellen. Die Kinder lernen in jedem Fall, sich über ihre Beobachtungen und Schlussfolgerungen auszutauschen. Dies tun sie auf einer metasprachlichen und analytischen Ebene.

3. Wie heißt das Wort auf Deutsch

Englisch	Türkisch	Deutsch
the lamp	lamba	

Französisch	Türkisch	Deutsch
le bébé	bebek	

Französisch	Spanisch	Deutsch
la mer	el mar	


© mulingula-praxis 

Abb. 3: Arbeitsblatt zu einer sprachvergleichenden Auseinandersetzung, [https://www.mulingula-praxis.de/fileadmin/user\\_upload/was\\_ist\\_aus\\_dem\\_frosch\\_geworden/download/frosch-schreibangebote.pdf](https://www.mulingula-praxis.de/fileadmin/user_upload/was_ist_aus_dem_frosch_geworden/download/frosch-schreibangebote.pdf)

**Beispiel**

In der Sammlung *Das kleine Museum* von Alain Le Saux und Grégoire Solotareff (2006, Moritz) finden sich zu jedem Buchstaben in alphabetischer Reihenfolge ein Bild mit einem Motiv aus der Kunst. Der Begriff ist in sechs Sprachen übersetzt. Die Wörtersammlung lässt sich nach Bedarf um die Sprachen der Kinder in der Klasse intern erweitern.



**Abb. 38:** Beispielseite zum Buchstaben B (Le Saux/Solotareff 2006)

Abb. 4: Beispielseite zum Buchstaben B, aus: Le Saux/Solotareff, 2003

In den o. g. Beispielen sind die Kinder aufgefordert, sich mit den Schreibweisen unterschiedlicher Sprachen auseinanderzusetzen. Sie erkennen Ähnlichkeiten sowie Abweichungen und können eigene Rückschlüsse hinsichtlich der Wortbedeutungen ziehen. Die Kinder werden über angeleitete Auseinandersetzungen mit der Sprachenvielfalt in der eigenen Klasse und im eigenen Lebensumfeld sprachaufmerksam und sprachsensibel.

Sie erfassen z. B. bewusst unterschiedliche Sprachen im eigenen Stadtteil: Werbeplakate, Namen von Restaurants, Fast-Food-Angebote, Angebote von Lebensmittelgeschäften mit fremdsprachigen Wörtern und Schriftzügen. Im Zuge gemeinsamer mehrsprachiger Leseevents in den Mulingula-Schulen bieten sich „Sprachrecherchen“ im eigenen Lebensumfeld geradezu an. Die

Kinder erfahren, dass Sprachenvielfalt ein wichtiges gesellschaftliches Merkmal ist. Deutsch- und anderssprachige Kinder lernen über ihre Mitschüler\*innen Literatur und Erzähltraditionen anderer Sprachen und Kulturen kennen. Darüber öffnen sie ihren Blick für neue und andere kulturelle Besonderheiten und erweitern ihre individuelle Sicht auf die Welt um sich herum.

### Konsequenz >>

Die Bücher, die in den Mulingula-Stunden vorgelesen werden, kommen in der Regel aus dem Sprach- und Kulturraum der Kinder bzw. ihrer Eltern und spiegeln auch kulturelle Besonderheiten wider. Schon Lernanfänger\*innen können mit berühmten Literat\*innen und ihren Werken vertraut gemacht werden.

### Beispiel 1

So lernen Kinder über das Bilderbuch „Wer hat Miau gesagt“ den russischen Autor Wladimir Sutejew, einen der bekanntesten Kinderbuchautoren Russlands, kennen. Über solche literarischen Begegnungen werden Kinder an kulturell und literarisch bedeutsame Personen herangeführt.

### Beispiel 2

Türkischsprachige Kinder wiederum lernen über die Figuren Karagöz und Hacivat das Karagöztheater, ein türkisches Schattenpiel, kennen. Die beiden Protagonisten stehen für eine jahrhundertealte türkische Erzähl- und Theatertradition, die Groß und Klein in der Türkei bekannt ist. So werden die türkischsprachigen Kinder auch über die Vorlese- und Erzählinhalte bei Mulingula an fundamentales Kulturgut des familiären Sprachraums angebunden.

Das Projekt Mulingula sieht seinen Bildungsauftrag daher auch im Aufbau einer mehrsprachigen und interkulturellen Schulkultur.



Abb. 5: Bilderbücher aus unterschiedlichen Sprach- und Kulturräumen

## 2.2 Bedingungen des Zweitspracherwerbs

Die Bildungsstudien der Vergangenheit (z. B. Pisa und Iglu) haben immer wieder auf schlechtere Bildungsabschlüsse von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte verwiesen. Auch die Leseleistungen von Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sind insgesamt schwächer ausgebildet als die der deutschsprachigen Mitschüler\*innen.

Studien- und kohortenübergreifend zeigt sich, dass Kinder mit Migrationshintergrund doppelt benachteiligt sind: Schlechtere Leistungen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften zeigen nicht nur Schüler, deren Eltern aus dem Ausland zugewandert sind, unabhängig ihres sozialen Hintergrundes. Auch Schüler, deren Eltern einen niedrigen Bildungsabschluss aufweisen und wenige Bücher besitzen, und Schüler aus Familien mit einem geringen sozioökonomischen Status weisen geringere Kompetenzwerte auf als ihre Mitschüler. Soziale Herkunft und Migrationshintergrund sind also beides statistisch bedeutsame Faktoren, die Kompetenzunterschiede in der Grundschule erklären. (Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2016, S. 19)

Als eine Ursache für schwächere Leistungen bei Migrantenkindern wird häufig angeführt, dass sie zu Hause kein Deutsch sprechen. Der internationale Vergleich hat jedoch bereits in der Vergangenheit vielfach gezeigt, dass es anderen Ländern bei gleicher Schülerschaft deutlich besser gelingt, für gute schulische Leistungen dieser Kinder zu sorgen. Die Gründe für den schlechteren Lern-

erfolg von Kindern mit Migrationsgeschichte scheinen auch im Schulsystem selbst zu liegen.

Die Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung zeigen, wie bedeutsam die Muttersprache in der Biografie eines Kindes ist. Die Muttersprache hat wichtige Funktionen hinsichtlich der Sozialisation und der allgemeinen Sprachentwicklung. Die erste Sprache eines Kindes ist gleichzeitig die erste Denksprache, in der grundlegende sprachliche Fähigkeiten ausgebildet werden. Beim ersten Spracherwerb eignen sich Kinder ein Sprachbewusstsein im Hinblick auf Lautung, Grammatik, Strukturen und Semantik an. Sie erfassen, wie Sprache funktioniert und können diese Kenntnisse auf den Erwerb einer oder mehrerer weiterer Sprachen übertragen.

Da jedes Lernen auf vorhandenem Wissen aufbaut, sind Kompetenzen und Kenntnisse in den Herkunftssprachen für mehrsprachige Lerner\*innen eine der wichtigsten Quellen. Dieses Wissen zeigt sich u. a. daran, dass die Lerner\*innen beim Erwerb des Wortschatzes und der Wortbedeutung darauf zurückgreifen. Eine häufig genutzte Strategie ist das Einfügen eines Wortes in der Erstsprache in sprachliche Strukturen der Zielsprache wie *Die Frau hat eine dişfirçası* (türkisch: Zahnbürste). Dies dient der Aufrechterhaltung der Kommunikation und es muss nicht der komplette Begriff neu erworben, sondern nur das entsprechende Wort mit der vorhandenen kognitiven Struktur verknüpft werden. (Jeuk, 2021, S. 13)

Je ausgeprägter und umfassender auch auf bildungssprachlicher Ebene der Erstspracherwerb verläuft, desto leichter kann eine zweite Sprache erworben werden. Bereits in der Erstsprache alphabetisierte Kinder tun sich z. B. weniger schwer, die deutsche Schriftsprache zu erlernen, weil sie bereits viele Transferleistungen erbringen können.

Die zweisprachige Erziehung verläuft idealerweise nebeneinander und nicht zugunsten oder zuungunsten einer Sprache. Nicht



deutschsprachigen oder nur unzureichend Deutsch sprechenden Eltern ist daher dringend zu empfehlen, mit ihren Kindern in der Sprache zu kommunizieren, in der sie sich selbst am sichersten fühlen. Das ist in der Regel die Mutter- bzw. die Familiensprache. Dies geschieht nie zu Lasten des deutschen Spracherwerbs; sprachbildungsrelevant ist allein das korrekte Sprachvorbild in einer Sprache. So ist für den deutschen Spracherwerb ebenfalls ein qualitativ guter Input wesentlich und es gilt daher, den Kontakt des Kindes zur deutschsprachigen Umgebung herzustellen und zu intensivieren (Kita, Schule, Ganztags).

Kinder mit anderen Herkunftssprachen entwickeln unterschiedliche Wortschätze, die der jeweiligen Sprachverwendungssituation entsprechen. So wird in der Muttersprache, die sich auf Familie und das häusliche Umfeld bezieht, ein Sprechwortschatz ausgebildet, der den Kommunikationssituationen in der Familie entspricht: Haushaltsgegenstände, Alltagsabläufe, Tätigkeiten im privaten und häuslichen Umfeld finden eine Benennung in der Erstsprache. Begrifflichkeiten, die das schulische Umfeld abverlangt, werden auf Deutsch entwickelt.

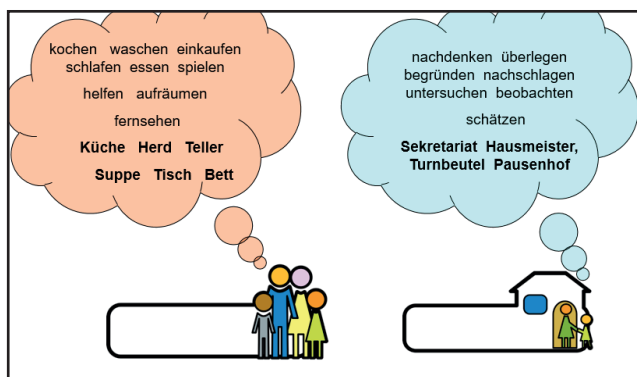


Abb. 6: Unterschiedliche Sprachverwendungsräume: zu Hause – in der Schule

So ergibt sich eine sozialräumliche Trennung bei der Verwendung der Erst- und der Zweitsprache. Dies erklärt u. a. auch, warum Kinder der Aufforderung, ein deutsches Wort in die Erstsprache zu übersetzen, manchmal gar nicht nachkommen können, weil das Wort zu Hause nicht be-

nutzt wird und darum auch nicht im Inventar des Sprechwortschatzes vorhanden ist. Dazu gehören besonders Vokabeln, die im Schulunterricht benötigt werden und mentale Vorgänge beschreiben, wie z. B. „beobachten“, „vergleichen“, „beurteilen“, „zusammenfassen“. Diese abstrakten Begriffe (Operatoren) können noch nicht in der inhaltlichen Bedeutung erfasst werden, wenn sie in der Kommunikation in der Erstsprache nicht relevant waren.

Gerade was die Begriffsbildung in Bezug auf abstrakte Inhalte angeht, ist es von großer Bedeutung, Kindern frühzeitig Themenbereiche anzubieten, die ihr alltagssprachliches Repertoire sowie das Welt- und Sprachwissen insgesamt erweitern. Darum sind die Angebote von Geschichten, Büchern, Märchen und Sachtexten und die Kommunikation über die Vorleseinhalte bereits im Vorschulalter so bedeutsam für die gesamte frühkindliche Bildung. Über literarische Angebote und Vorleseerfahrungen, kurz auch Literacy genannt, entsteht bei allen Kindern ein Grundlagenwissen in Bezug auf Wortschatz und schriftsprachliche Strukturen, an das sich die schulischen Lernangebote nahtlos anknüpfen lassen (vgl. Kapitel 2.4 „Das Bilderbuchlesen“).

Aus der Perspektive der Kinder ist es sinnvoll und lernförderlich, wenn sie ihre Herkunftssprache in Unterricht und Schule einbringen können. Zum einen erfahren sie sich dann als sprachkompetent mit ihrem sprachlichen Mehrwissen und zum anderen fühlen sie sich in ihrer gesamten Identität wahrgenommen und wertgeschätzt. Außerdem weiß man, dass beide Sprachen im Kopf der Kinder nicht getrennt voneinander verankert sind, sondern in einer Interaktionssituation „...gleichzeitig aktiviert werden, d.h. mehrsprachige Kinder rufen immer zwei Wörter im Gehirn ab. Wenn also ein italienisches Kind, das auch Deutsch gelernt hat, einen Hund sieht, ruft es sowohl das italienische als auch das deutsche Wort für Hund ab.“ (Stangl, 2021)

Vor diesem Hintergrund ist es nicht einsehbar, warum die eine Hälfte der abgerufenen Sprache nicht ausgesprochen werden darf. Das ist eine unnatürliche und wenig lernförderliche Situation. So entsteht zwangsläufig der Eindruck, dass ein wichtiger Teil der eigenen Identität unerwünscht ist.

Die Kinder werden aufgefordert, ihre Sprachen sozialräumlich voneinander zu trennen. Sie erleben ihre Erstsprache, in der sie gelernt haben, ihre ersten Gedanken und Gefühle auszudrücken, als unerwünscht, und das gerade am Lernort Schule, an dem sich doch jedes Kind angenommen und wertgeschätzt fühlen sollte. Ausgerechnet hier besteht die erste prägende Lernerfahrung darin, die gerade erworbene sprachliche Identität und das kommunikative Können ablegen zu müssen. Aus der Perspektive der Kinder ist das nicht nachvollziehbar. Sie erleben sich in ihrer Zweisprachigkeit als defizitär und mangelhaft, obwohl sie den einsprachigen Kindern schon einiges an Sprachwissen voraushaben. (Strozyk, 2021)

Die Sozialwissenschaftlerin Olenka Bordo Benavides erklärt das Sprechen der Erstsprache zu einem Menschenrecht und verweist auf kolonialrassistische Praktiken der Vergangenheit, wie das Verdrängen und Auslöschen ursprünglicher Sprachen in den kolonialisierten Ländern (vgl. Benavides, 2019). Und tatsächlich genießen die ehemaligen kolonialen Sprachen wie Englisch, Spanisch, Französisch und Deutsch ein hohes gesellschaftliches Prestige, wohingegen Sprachen wie Arabisch, Farsi oder afrikanische Sprachen kein oder ein nur geringes Ansehen haben. Diese gesellschaftliche Wertung hält sich bis heute weitgehend unhinterfragt.

Bis vor wenigen Jahren wurde Eltern mit Migrationsgeschichte besonders von schulischer Seite aus empfohlen, mit ihren Kindern zu Hause Deutsch zu sprechen. Dies führte neben einer tiefen Verunsicherung und einem unnötigen Anpassungsdruck zu künstlichen Sprechsituationen in der

Familie. Es bleibt zu hinterfragen, ob diese Empfehlung auch englischsprachigen Familien galt. Der aktuelle Konsens heute lautet eher: Zu Hause darf jeder sprechen, wie er will, aber in der Schule sprechen wir Deutsch. Auch dieses vermeintlich tolerante Gewähren der Familiensprache im privaten Raum enthält eine abwertende Haltung gegenüber den Sprachen der Kinder. Schulentwicklung sollte darauf abzielen, eine Didaktik der Mehrsprachigkeit zu etablieren.

Eine Didaktik der Mehrsprachigkeit ermöglicht Schülerinnen und Schülern, ihre sprachlichen Ausdrucks- und Verstehensfähigkeiten für das Lernen in vollem Umfang zu nutzen. Didaktik der Mehrsprachigkeit heißt für die Lehrkräfte, die Mehrsprachigkeit als bedeutsamen Faktor für Bildungsprozesse wahrzunehmen und in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen. Unterricht für Mehrsprachigkeit zu öffnen kann bedeuten: Übergänge von der Alltags- zur Bildungssprache gestalten, Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbinden, Alphabetisierung in den Familiensprachen ermöglichen, schriftsprachliche Fähigkeiten in Erst-, Zweit- und Fremdsprache(n) entwickeln, in den Fachunterricht Texte und Materialien in unterschiedlichen Sprachen einbeziehen, sprachkontrastiv arbeiten und Sprachbewusstheit schaffen. (MSB, 2017, S. 8)

Das Projekt Mulingula bietet einen hervorragenden Baustein innerhalb eines umfassenden Sprachbildungskonzeptes, das Kinder mit ihren gesamten sprachlichen Lernvoraussetzungen in den Blick zu nehmen vermag (s. Kapitel 2.4 „Das Bilderbuchlesen“). Über das Aufgreifen der Muttersprache in Verknüpfung mit Kinderliteratur lassen sich vielfältige ergiebige Sprachlernsituationen schaffen.

### **2.3 Die Bedeutsamkeit des Vorlesens**

Aus der Leseerwerbsforschung weiß man inzwischen, dass bereits im Vorschulalter das Fundament für eine stabile Leseper-

sönlichkeit gelegt wird. Je umfassender die literarischen Anregungen, die Vorleserituale, die Erzählpraktiken und auch die Lesevorbilder in der Familie, desto ausgeprägter ist der Zugang zur Welt der Schriftsprache.

In einer Vorlesestudie der Stiftung Lesen von 2018 heißt es:

Rund 78 Prozent der Kinder, denen mehrmals in der Woche oder täglich vorgelesen wurde, fällt das Lesenlernen leicht. Bei den anderen ist das laut ihren Eltern deutlich seltener der Fall (50 Prozent). Fragt man die Kinder selbst, ist sogar mehr als die Hälfte der Grundschülerinnen und -schüler mit wenig Vorleseerfahrung frustriert, weil das Lesen lernen ihnen zu lange dauert (52 Prozent), gegenüber nur 28 Prozent derjenigen, denen regelmäßig vorgelesen wurde. (Stiftung Lesen, 2018)

Neben der kompetenzfördernden Wirkung im Leselernprozess erweitert sich über das Vorlesen auch das globale Hintergrundwissen in Welt- und Sachfragen.

Je ausgeprägter die frühkindlichen familiären Literacy-Erfahrungen (Early Literacy) eines Kindes sind, desto größer und themenumspannender ist sein Welt- und Sachwissen insgesamt und damit auch der Wortschatz. Dies gilt für Kinder mit anderer Familiensprache als auch für Kinder, die deutschsprachig aufwachsen, gleichermaßen. Doch unter Migrationsbedingungen scheint es schlechter zu gelingen, kulturelles Kapital weiterzugeben (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003). Dazu gehören auch Erzähl- und Vorlesetraditionen. Dies mag möglicherweise daran liegen, dass Eltern und erwachsene Familienangehörige eventuell stärker mit der existenziellen Grundversorgung beschäftigt sind und weniger Zeit und Geduld für familiäre Literacy-Praktiken haben. (Strozyk, 2021, S. 18)

Kinder erleben über Geschichten und Bilderbücher fiktive Welten, fantasieanregende und spannende Szenarien; über Sachbücher wertvolle und vertiefende Informationen zu interessanten Themen der

eigenen Lebenswirklichkeit. Sie erweitern darüber den eigenen Erfahrungshorizont. Sie stellen fest, dass Bücher bereichern, und entwickeln eine eigene Lesemotivation.

Ob ein Kind zum Leser oder zur Leserin wird, ist vor allem davon abhängig, ob es die Erfahrung machen kann, dass das Lesen seine Bedürfnisse nach Weltorientierung, sinnlich-ästhetischer Erfahrung und Selbstaufklärung betrifft und auch im sozialen Zusammenhang Sinn macht. (Hurrelmann, 2002, S. 14).

Die vorlesende Person begleitet das Kind dabei und unterstützt über die Einbeziehung der Kinder und die Anschlusskommunikation die Textrezeption. Die Sozialform einer Vorlesesituation entspricht dem kindlichen Bedürfnis nach gemeinsamen Erlebnissen und Nähe in der Kommunikation. Sie lässt sich in einer gemütlichen Atmosphäre so gestalten, dass Kinder sich wohl und geborgen fühlen. Durch die vorlesende Person wird das Kind in das Handlungsgeschehen einer Erzählung mit hineingenommen. Das Kind betritt den Raum der im Buch aufgezeigten Erlebniswelt nicht allein, sondern in Begleitung eines Erwachsenen, der jederzeit bei Verständnisfragen oder eigenem Mitteilungsbedarf den Vorlesevortrag unterbrechen kann.

Durch die körperlich zugewandte Positionierung befinden sich die vorlesende Person und die Zuhörer\*innen in einem Dialog. Beim gemeinsamen Fernseh- oder Kinoerlebnis dagegen sitzen die Zuschauer parallel zueinander und haben während des Films keine bis wenig Möglichkeiten, miteinander in Kontakt zu treten.

#### **Konsequenz >>**

Bei Mulingula finden die Bedingungen lernförderlicher Vorlesesituationen, wie z. B. Vorleseatmosphäre, Qualität des Vorlesevortrags, ästhetische Vorlesearrangements, attraktive Medien und Materialangebote zur Weiterarbeit der Kinder eine besondere Beachtung.

## 2.4 Das Bilderbuchlesen

Dem Vorlesen von Geschichten, Märchen und Bilderbüchern kommt also insgesamt eine große bildungsrelevante Bedeutung zu. In diesem Zusammenhang ist das Bilderbuchlesen als eine besonders wertvolle Variante des literarischen Lernens zu betonen. Über das Bild erfährt der Text eine ergänzende oder analoge zusätzliche Darstellung, die gerade Kindern, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, eine wichtige Erschließungshilfe ist. Doch dies gilt selbstverständlich auch für alle anderen Kinder. Die Illustrationen lassen sich von den Kindern beim gemeinsamen Vorlesen betrachten und mit eigenen Worten beschreiben. Die vorlesende Person wird die entsprechenden wichtigen Zusatzinformationen einfließen lassen. Sogenannte „Leerstellen“ eines Textes, die von den Rezipient\*innen durch gedankliches Mitkonstruieren gefüllt werden müssen, finden über die Bildinformationen häufig eine zusätzliche Klärung.

Die Kinder vermuten über das vor- oder nachgeschaltete Bild den thematischen Kontext, auch wenn der Text noch nicht vorgelesen wurde. Über das Betrachten von Bildern entwickeln sie eine inhaltliche Zielrichtung und Hypothesen in Bezug auf das Handlungsgeschehen. Gerade die Hypothesenbildung ist eine extrem relevante Teilkompetenz beim Leseerwerb, die aber auch beim Hören eines Vorlesevortrags eine wichtige Rolle spielt.

Während eines Lesevorgangs werden ununterbrochen Hypothesen auf der Wort-, Satz- oder Textebene aufgestellt. Lädt die „Bank“ zum Sitzen oder zum Geldabholen ein, ist das „Pflaster“ im Arzneischrank oder auf der Straße zu finden, sind Überlegungen während eines Lesevorgangs, die ein routinierter Leser blitzschnell und unbewusst für sich klärt. Beim Hören eines Vorlesevortrags werden ebenfalls Hypothesen aufgestellt, verworfen oder verifiziert. Führt ein Text in ein Abenteuer oder in eine Lie-

besgeschichte hinein? Wohin führt mich der Text inhaltlich? Sind meine Fantasietätigkeit, meine Vorstellungskraft oder eher mein Sachwissen gefragt? Fragen und Hypothesen begleiten den gesamten Rezeptionsprozess. Erst im Verlauf des Vorlesens können Fragen beantwortet und Hypothesen bestätigt oder verworfen werden. Auf einer vorgeschalteten, niedrigeren Ebene trainieren Kinder bereits beim Bilderbuchlesen gerade diese wichtigen Teilprozesse der Informationsgewinnung, die beim späteren Leseerwerb von wichtiger Bedeutung sind.

Das Bilderbuchlesen in der Lerngruppe ermöglicht den Kindern auch, das eigene Textverstehen mit dem Textverstehen der anderen Kinder und/oder der erwachsenen vorlesenden Person abzugleichen, wenn die wichtige Anschlusskommunikation, das „Sprechen über den Text“, ihren entsprechenden Platz findet. In dem Märchen „Rotkäppchen“ verfolgt der Wolf von Anfang an eine böse Absicht. Er überlistet das Rotkäppchen, indem er es nach seinem Vorhaben befragt. In der Geschichte „Steinsuppe“ (Vaugelade, 2000) dagegen hat der Wolf keinen bösen Charakter. Er ist in der Tat alt und hilflos: Er möchte sich aufwärmen und eine warme Mahlzeit zu sich nehmen, auch wenn er sich einer List bedient. Interpretationen bedürfen eines gemeinsamen Gesprächs, um eigene Meinungen abzugleichen und um Verstehenssicherheiten zu entwickeln. Weitere lernförderliche, handlungsorientierte Leseaktivitäten, die sich mit dem dialogischen Vorlesen sinnvoll verknüpfen lassen, werden in den Vorlestunden von Mulingula explizit eingesetzt und finden eine genauere Darstellung unter Kapitel 1.8.

Über ein dialogisches Vorlesen lassen sich die Kinder grundsätzlich in den Vorlesevortrag miteinbeziehen. Sie steuern ihre eigenen Gedanken bei. Sie überlegen, wie eine Geschichte weitergehen könnte, sind schon in der Rolle eines Autors oder einer Autorin und machen sich aus dieser Perspektive

wichtige Gedanken zum Erzählverlauf. Darüber erfahren sie einiges über Textmerkmale. Sie erfassen beispielsweise, dass Geschichten chronologisch aufgebaut sind, dass ein Text keine Erzähllücken aufweisen darf, dass es für die Plausibilität einer schriftlichen Beschreibung einer inhaltlichen Kohärenz bedarf. Solche Textkriterien erfassen Kinder implizit, ohne sie genau benennen zu können. Doch von diesem Wissen profitieren sie ungemein, wenn es später darum geht, eigene Texte zu verfassen. Dabei spielt es keine Rolle, in welcher Sprache vorgelesen wird. Dieses Textwissen ist sprachunabhängig. Das gesamte Sprachwissen auf der Ebene der konzeptionellen Schriftlichkeit lässt sich über das Vorlesen oder die gemeinsame Rezeption von Kinderliteratur hervorragend erweitern.

Bettina Hurrelmann bezeichnet das Vorlesen von Bilderbüchern als „den Schaukelstuhl zwischen mündlicher und schriftlicher Sprache“ (Hurrelmann, 1994, S. 89). Die vorlesende Person agiert mündlich. Sie kann den Lesevortrag jederzeit unterbrechen, um z. B. Verständnisfragen zu klären. Die Kinder kommunizieren in der vertrauten mündlichen Alltagssprache. Die Sprache der Bücher aber unterliegt den Prinzipien der Schriftsprache, die anderen Konventionen folgt als die mündliche Sprache. Darüber erleben Kinder einen direkten Zugang zur Schriftsprache. Sie erfahren z. B. im Deutschen, dass die Vergangenheitsform Präteritum „er ging“ eine andere ist als das im Mündlichen gängige Perfekt „er ist gegangen“ oder dass in der schriftlichen Sprache die Informationsdichte höher ist als in der mündlichen Sprache. Kann man im Mündlichen Gestik und Mimik einsetzen und mit der Hand auf „dort“ oder „dahinten“ verweisen, so bedarf es im Schriftlichen sehr exakter Angaben. Kinder werden über das Eintauchen in die schriftliche Abfassung von Texten in eine andere und neue Sprachform eingewiesen. Sie baut auf der mündlichen Sprache auf, muss aber noch erlernt werden. Hier tragen in der Regel gerade die El-

ternhäuser über Family-Literacy-Praktiken zur Vermittlung solcher basalen Fähigkeiten bei. Wenn das aber nicht geschieht, müssen Bildungseinrichtungen dies kompensieren, um mögliche Defizite bei den Kindern auszugleichen. Genau hier setzt Mulingula als lese- und sprachförderndes Konzept an.

Auch der Wortschatz lässt sich über das Vorlesen von Bilderbüchern sukzessive erweitern. Geschichten sind für Kinder wichtige Quellen für den Erwerb neuer Wörter. Claudio Nodari stellt in diesem Zusammenhang fest, dass gerade Geschichten dank ihres Kontextes, ihres Ablaufs und der Bildunterstützung dafür sorgen, dass unbekannte Wörter erschlossen werden. Dabei muss das Kind nicht jedes einzelne Wort verstehen.

Einige vorbesprochene Schlüsselwörter oder Bilder sowie der global verstandene Ablauf der Geschichte genügen, um eine Geschichte im Großen und Ganzen zu verstehen. Durch die wiederholte Beschäftigung mit der Geschichte in verschiedenen Aktivitäten (in Rollenspielen, mit Zeichnungen, durch Rätselfragen, durch Fingerspiele etc.) werden die Wörter und Wendungen mehrfach wiederholt und sie schleifen sich allmählich ein. (Nodari, 2006)

Dies gilt für die Wortschatzerweiterung in der Muttersprache wie auch beim Spracherwerb Deutsch als Zielsprache. Über eine Anschlusskommunikation und über eine handlungsorientierte Weiterarbeit mit dem Buch lässt sich der Mitteilungswortschatz der Kinder explizit erweitern und festigen. Erzählen sie beispielsweise einen Text nach oder setzen ihn szenisch um, kann ein Großteil der neuen Wörter verankert werden. Wichtig dabei ist es, die Wörter in vielfältigen, miteinander vernetzten Zusammenhängen anzubieten.



Abb. 7: Bildwortkarten auf Arabisch/Deutsch zum digitalen Bilderbuch „Kein Wunder, dass ich nicht wachse“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

Wie in Kapitel 2.2 bereits erwähnt, geht bei Kindern mit anderer Familiensprache, aber auch bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern, der individuelle Wortschatz je nach Ausprägung der Family-Literacy-Praktiken häufig nicht über das alltagskommunikative Niveau hinaus. Gerade hier leistet das Vorlesen in der Familiensprache überaus wertvolle Dienste. Die Kinder erhalten die Gelegenheit, ihr muttersprachliches Wissen auszubauen und auf ein bildungssprachliches Niveau anzuheben. Auch hier setzt das Projekt Mulingula mit seinen Vorleseaktivitäten gezielt an und bedient sich dabei wirkungsvoller, wichtiger fachdidaktischer Prinzipien und Methoden (vgl. Kapitel 2.6 „Prinzipien und Methoden des Vorlesens“).

### Konsequenz >>

Die Arbeit mit wichtigen Schlüsselwörtern eines Textes über Bildwortkarten ist eine wichtige Methode bei allen literarischen Auseinandersetzungen. Häufig werden wichtige Wörter vor dem Vorlesevortrag, wie in Abbildung 7 dargestellt, zur Textentlastung visualisiert und benannt. Bildwortkarten zu allen digitalen Bilderbüchern finden sich im Downloadbereich der [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de).

Die in Abbildung 8 aufgeführte Tabelle fasst zusammen, in welchen vier zentralen Kategorien das Bilderbuchlesen eine kom-

petenzerweiternde Wirkung hat. So zeigt die Kategorie „Erweiterung der Text- und Rezeptionskompetenzen“ beispielsweise, welche Vorläuferfähigkeiten beim Bilderbuchlesen bereits angelegt werden. Sie sind später bei der eigenen Textproduktion, sowohl auf mündlicher als auch auf schriftlicher Ebene, von zentraler Bedeutung. Kinder, die keine Erzähltexte kennen, wissen auch nicht, dass es einer chronologischen Handlungsabfolge und einer kohärenten Erzähldichte bedarf, um Inhalte schlüssig und verständlich zu transportieren. Als routinierte Rezipienten von Erzähltexten haben sie bereits implizit Kenntnisse zur Adressatenperspektive gesammelt. Es wird ihnen vor diesem Erfahrungshintergrund leichter fallen, den Adressatenbezug beim Verfassen eigener Texte herzustellen.

Erweiterung der Welt- und Sachkompetenz in Bezug auf	Erweiterung der Sprachkompetenz in Bezug auf	Erweiterung der Text- und Rezeptionskompetenz in Bezug auf	Erweiterung literarischer Kompetenzen in Bezug auf
neue Themen- und Erlebniswelten	konzeptionelle Schriftlichkeit (andere Satzkonstruktionen, Vollständigkeit, Präteritum)	Chronologie von Handlungsabfolgen	das Ausbilden narrativer Muster
neue Erfahrungen aus der Perspektive der Protagonisten	themenbezogene Wortschatzerweiterungen	Gespür für Textkohärenz für die Entwicklung eigener Erzählhandlungen (mündlich und schriftlich)	Imagination- und Phantasietätigkeit
	sprachstrukturelle und stilistische Besonderheiten	Textmerkmale	emotionale Kompetenz
		stilistische Besonderheiten	Identifikation
		Symbolverstehen	Perspektivenwechsel
			Empathiebildung
Aufbau einer stabilen Lesemotivation und Entwicklung von Leseinteressen			

Abb. 8: Kompetenzerweiterungen über das Bilderbuch lesen, aus: Strozyk, 2012, S. 36

Leider wird das Vorlesen am Lernort Grundschule noch zu häufig in seiner Wertigkeit unterschätzt und zur Nebenbeiunterhaltung in Frühstückspausen eingesetzt. Es wäre wünschenswert, wenn die Lernchancen im Bereich der literalen Erziehung deutlicher wahrgenommen würden. Gerade in Bezug auf die Lernbedarfe von Kindern mit anderen Herkunftssprachen sind literarische Lernangebote sowohl in der deutschen Sprache als auch in den Muttersprachen der Kinder sprachfördernd äußerst wirksam.

### **Konsequenz >>**

Das Projekt Mulingula nutzt den Ansatz des literarischen Lernens und bewirkt neben einer hohen Lesemotivation und der Ausbildung von Leseinteressen auch die oben beschriebenen bildungssprachlichen Kompetenzerweiterungen.

## **2.5 Die Bilderbuchauswahl**

Bilderbücher erfüllen unterschiedliche Ansprüche auf literarischer, inhaltlicher, sozialer und ästhetischer Ebene, um nur einige Aspekte zu nennen. Darum ist es wichtig, sich sowohl mit dem Text- als auch mit dem Bildinhalt im Vorfeld auseinanderzusetzen, um zu erfassen, was den Kindern bei der Rezeption abverlangt wird. Welche Qualitätsmerkmale weist das Bilderbuch auf? Gibt es Aspekte, die sich in meiner Vorlesegruppe vielleicht als problematisch erweisen könnten?

### **Beispiel**

So erlebten u. a. Romakinder in einer Mulingula-Gruppe das Verhalten eines verliebten Entenpaares, das ein Ei bekam, als anstößig, weil vorher keine Heirat zwischen den beiden stattgefunden hatte. Man kann sicherlich nicht alle möglichen „problematischen“ inhaltlichen Aspekte antizipieren, doch sollte man zumindest aufmerksam sein bei unerwarteten Reaktionen und sich für die grundlegenden kulturellen/religiösen Ausgangsbedingungen bei den unterschiedlichen Herkünften der Kinder sensibilisieren. So können sich Kinder muslimischer Herkunft nicht unbedingt mit einem Schwein, das im Islam als unreines Tier gilt, als Protagonisten identifizieren.

Unabhängig von kulturell oder religiös bedingten Auswahlkriterien sollte man Bilderbücher hinsichtlich ihres Genres (z. B. Erzählung realistisch/fiktional, Märchen, Fabel, Sachbuch, ...), ihrer Text- und Bildgestaltung, ihrer Qualität und ihrer För-

dermöglichkeiten unbedingt analysieren und einordnen können.

### **Tipp >>**

Zur kriteriengeleiteten Klassifizierung bieten sich z. B. die „Hinweise zur Rezensionarbeit für die Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW“ an. Das Materialheft steht als Download unter [www.gew.de/ajum](http://www.gew.de/ajum) zur Verfügung.

Aus lesedidaktischer Perspektive ergeben sich über das Bilderbuchlesen wertvolle literarische, sprachliche und kulturelle Lernchancen, die erst über eine umfassende analytische Auseinandersetzung mit einem Bilderbuch wahrgenommen werden können. Daraus folgen die Formen der Präsentation, der methodischen Zugriffsweisen und der medialen Aufbereitung.

### **Tipp >>**

Die Auswahl der Bücher in der Erstsprache liegt bei Mulingula in der Verantwortung der Vorleser\*innen, die für relevante Auswahlkriterien sensibilisiert sind. Mehrsprachige Bilderbücher, die auch in deutscher Übersetzung vorliegen und inzwischen von zahlreichen Kinderbuchverlagen angeboten werden (s. Anhang), bieten sich für beispielhafte Erarbeitungen im gesamten Team an.

### **Beispiel**

Das Bilderbuch „Eine Kiste Nichts“ von Lena Hesse ist in insgesamt zwölf Sprachausgaben erhältlich. Es handelt sich um ein fiktives, fantasieanregendes Bilderbuch, das viele kreative und motivierende handlungsorientierte Zugriffsweisen ermöglicht. Im Mulingula-Team wurde dieses Buch hinsichtlich seiner Qualitätsmerkmale und Umsetzungsmöglichkeiten exemplarisch erarbeitet und in verschiedenen Sprachgruppen erprobt.

## 2.6 Prinzipien und Methoden des Vorlesens

Im Zentrum aller Leseaktivitäten bei Mulingula steht in der Regel das Bilderbuchlesen als eine besonders grundschulgerechte Form des literarischen Lernens. In Kapitel 2.4 „Das Bilderbuchlesen“ wurden bereits grundsätzliche Überlegungen angestellt und insbesondere die sprachlichen Fördermöglichkeiten des Bilderbuchlesens aufgezeigt.

Man unterscheidet das *klassische Vorlesen* vom *dialogischen Vorlesen* (vgl. Alt, 2017, S. 47). Beim klassischen Vorlesen wird ein längerer Text, z. B. ein Märchen, ohne geplante Unterbrechungen monologisch vorgelesen. Die Zuhörer\*innen folgen dem Vorlesevortrag konzentriert und entwickeln innere Vorstellungsbilder (vgl. Strozyk, 2021). Das dialogische Vorlesen sieht eine Einbeziehung der Kinder während des Vortrags vor. Spontanäußerungen und Verständnisfragen der Kinder sind nicht nur erlaubt, sondern werden gezielt eingeplant. Beim Bilderbuchlesen ist das dialogische Lesen schon wegen der unterbrechenden Bildbetrachtungen die sinnvollere Vorlesepraktik.

Über das dialogische Vorlesen wird das Vorwissen der Kinder aktiviert; sie werden immer wieder mit ihren eigenen Gedanken, Ideen und Wissensbeständen in das Handlungsgeschehen einer Bilderbucherzählung einbezogen. Über gut platzierte Impulse und Fragestellungen wird dazu angeregt, eigenes Wissen und eigene Lebenserfahrungen mit einer Geschichte zu verknüpfen. Pausen helfen, Neues zu verarbeiten. So

sind Kinder bereits während des Vorlesens sprachlich produktiv und bringen sich in den Mulingula-Vorlesestunden in ihrer Erstsprache mit ein. Selbstverständlich gilt es hier, eine ausgewogene Balance zwischen dem reinen Vorlesevortrag und den eingeschobenen Gesprächen mit den Kindern zu finden.



Abb. 9: Vorlesestunde mit Anna Slavina auf Russisch, Foto: Selma Brand

Ein zu langer monologischer Vorlesevortrag birgt die Gefahr, die Kinder mit ihrer momentanen Rezeptionsfähigkeit aus dem Blick zu verlieren; ein zu häufiges Unterbrechen des Vortrags führt unter Umständen weg vom roten Faden der Erzählhandlung. Erfahrungen und Routine in der Interaktion mit den Kindern als wichtige Voraussetzungen für ein gutes Vorlesen stellen sich im Laufe der Zeit automatisch ein. Die Qualität des Vorlesens insgesamt hat einen großen Einfluss auf den Lern- bzw. Rezeptionserfolg der Kinder.

Man wird z. B. so vorlesen, dass sich beim Zuhörenden Imaginationen bilden können (Lesetempo und Pausen spielen dabei eine Rolle), man wird anspruchsvollere Mittel der

Innensicht durch Intonation zugänglicher machen, etwa durch leises Senken der Stimme bei erlebter Rede, man wird Wörter, denen eine zentrale symbolische Bedeutung zukommt, leicht hervorheben, beispielsweise durch eine

klassisches Vorlesen	dialogisches Vorlesen
Atmosphäre, Medien, Requisiten	Atmosphäre, Medien, Requisiten
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Kriterien für gutes Vorlesen: Intonation, Sprechtempo, kurze Sprechpausen, Körpersprache</li> <li>▶ Kinder hören genießend zu und unterbrechen in der Regel den Vorlesevortrag nicht.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Unterbrechungspausen werden vor, während und nach dem Lesen eingebaut.</li> <li>▶ Fragen, Impulse, Medien werden an geeigneten Textstellen eingesetzt.</li> <li>▶ Spontanäußerungen, Gedanken und Zwischenfragen der Kinder sind erwünscht.</li> </ul>

Abb. 10: Unterscheidungsmerkmale beim klassischen und dialogischen Vorlesen nach Alt, aus: Strozyk, S. 45



kurze Sprechpause vor dem Aussprechen des Wortes. (Spinner, 2006, S. 16)

Für eine gelungene Buchpräsentation ist die Planung der Vorlesestunde im Vorfeld von Bedeutung. Die Methoden, die Medien und einzelne Handlungsschritte müssen in einer guten Passung zum Bilderbuch ausgewählt werden. Dazu sind konkrete Planungsüberlegungen notwendig.

### Konsequenz >>

Die sorgfältige Aufbereitung der Stunden unter Berücksichtigung der oben genannten Prinzipien und Methoden hat bei Mulingula einen hohen Stellenwert. Darum ist auch eine Honorarabrechnung der Vorbereitungszeit für die Vorleser\*innen vorgesehen. Hinzu kommen Fortbildungen und regelmäßige Teamsitzungen, in denen Best-Practice-Beispiele und bewährte Methoden vorgestellt werden (s. Kapitel 5 „Organisationsstrukturen in Münster“).

## 2.7 Praktische Vorgehensweisen

### Atmosphäre/Sitzordnung

Neben dem Vorlesevortrag und den methodischen und medialen Arrangements spielt auch die Vorleseatmosphäre eine wichtige Rolle. Da die Kinder in erster Linie genießend und selbstvergessen zuhören sollen, um in die Themenwelt des Bilderbuches abtauchen zu können, ist es besonders wichtig, dass sie in einer ruhigen und gemütlichen Atmosphäre zusammenkommen. Alle Kinder sollten eine gute und bequeme Sicht auf die vorlesende Person, das Bilderbuch und die zentralen Medien haben (Theater- oder Kinositz). Der/die Vorlesende sorgt für die eigene bequeme Sitzposition.

### Präsentationsformen

Gerade Bilderbücher lassen sich auf vielfältige Art und Weise für eine Präsentation

aufbereiten. Abhängig von der Größe des Formats sollte das Bilderbuch entweder im Original oder in vergrößerter Form präsentiert werden. Damit das Medium Buch immer im Fokus der Kinder ist, sollte die Originalausgabe für alle Kinder immer präsent und greifbar bleiben. Das Bilderbuch darf auch mal von Hand zu Hand gehen, um allen Kindern auch haptische Eindrücke über das Blättern und Nachschlagen zu ermöglichen. Bei einer Präsentation über Beamer wird das Buch vorher als Printmedium gezeigt. Ein übergeordnetes Ziel aller Mulingula-Aktivitäten ist immer, die Kinder für das Lesen zu motivieren und ihr Leseinteresse zu wecken. Daher ist das Printmedium Buch von zentraler Bedeutung. Wie in Abbildung 11 dargestellt, ist das Präsentationsmedium zwar das Kamishibai, aber das Bilderbuch ist ebenfalls im Original deutlich sichtbar.



Abb. 11: Aufbereitung eines Bilderbuches für das Kamishibai, Foto: Fatma Murad

### Präsentationsmedien

#### Das Kamishibai

Eine sehr beliebte und motivierende Form der Aufbereitung einer Bilderbuchpräsentation bietet das Erzähltheater Kamishibai, das seinen Ursprung in der japanischen Erzähltradition hat. Es besteht aus einem Holzrahmen im DIN-A3- oder DIN-A4-Format, der sich mit den kopierten Bildern aus dem Bilderbuch oder den ausgedruckten Bildern der digitalen Bilderbücher der Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) in chrono-

logischer Reihenfolge bestücken lässt. Der Lesevortrag wird so gestaltet, dass passend zu dem jeweils vorderen sichtbaren Bild vorgelesen wird. Danach wird das Bild entfernt und zur nächsten Bildszene weitergelesen. Das Kamishibai animiert die Kinder in besonderer Weise, eine Geschichte später über das Gerüst der Bilder nachzuerzählen. Dies kann zu zweit z. B. im Sinne einer Geflechterzählung geschehen. Das Kamishibai bietet den Kindern eine chronologische Erzählstruktur und Erzählsicherheit, denn der Fokus der Zuhörenden liegt auf der Betrachtung der Bilder und weniger auf der Beobachtung des erzählenden Kindes.



Abb. 12: Margita Ajetovic bereitet das Kamishibai für eine Vorlesestunde auf Romanes vor, Foto: Krystyna Strozyk

## Das Kniebuch

Das Kniebuch stellt ebenfalls eine gute Präsentationsform eines Bilderbuches dar. Die Aufbereitung ist allerdings etwas aufwändiger. Das Bilderbuch wird entweder zerschnitten, um die Bilder direkt auf Fotokarton aufkleben zu können, oder sie werden kopiert und ggf. vergrößert. Hier bietet sich das DIN-A3-Format an. Auf die Rückseite des Fotokartons wird der Text geklebt. Über eine Spiralbindung werden die Fotokartonblätter miteinander verbunden, sodass ein gebundenes Buch entsteht (vgl. Strozyk, 2021). Das Kniebuch ermöglicht dem Betrachter eine frontale Sicht auf das Bild, wobei sich der passende Textabschnitt hinter dem Bild befindet und vorgelesen wird.



Abb. 13: Beispiel eines Kniebuches zum Bilderbuch „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

## Beamer / Interactive Boards / Overheadprojektor

Eine gute Sicht für alle ermöglicht die Projektion eines Bilderbuches über Beamer, Interactive Boards oder Overheadprojektor. Reizvoll ist die Kinoatmosphäre, die durch die große Projektionsfläche hergestellt wird. Eine Projektion der digitalen Bilderbücher der Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) bietet sich geradezu an, da sich über die Audiofunktion der E-Books auch eine zweisprachige Rezeption realisieren lässt.

## Der Wunderkasten



Abb. 14: Der nachgebaute Wunderkasten analog zur Erzählung „Der Wunderkasten“ von Rafik Schami, Foto: Stephan Us

Der Wunderkasten ist ein Medium aus alten arabischen Erzähltraditionen. Er verfügt über zwei Rollen, über die eine Papierrolle

mit den Erzählbildern gezogen wird. Die erzählende Person bedient die Rollen hinter dem Kasten; die Zuhörer\*innen sitzen davor und verfolgen die laufenden Bilder. In dem Bilderbuch „Der Wunderkasten“ von Rafik Schami spielt dieser Wunderkasten eine besondere Rolle. Er wurde für Mulingula von dem Münsteraner Künstler Stephan Us nachgebaut.

#### **Konsequenz >>**

Da bei Mulingula das genießende (Vor-)Lesen im Vordergrund steht, kommt einer guten, vertrauensvollen und gemütlichen Leseatmosphäre eine besondere Bedeutung zu. Die Kinder sollten entspannt sitzen dürfen, allerdings nicht auf dem Boden liegen oder mit Nebentätigkeiten, wie z. B. Malen, beschäftigt sein. Entspanntes Zuhören schließt Konzentration und störungsfreies soziales Miteinander mit ein. Die Präsentationsformen werden bei Mulingula dem jeweiligen Buch angepasst und variieren in der medialen Aufbereitung.

### **2.7.1 Ablauf der Vorlesestunden**

Für den Ablauf der Vorlesestunden hat sich eine Aufteilung der Präsentation in drei Sequenzen bewährt. Alle sprachlichen Aktivitäten rund um das Buch finden vor dem Vorlesen, während des Vorlesens und nach dem Vorlesen statt. Selbstverständlich kann und muss diese Vorgehensweise immer wieder modifiziert und dem jeweiligen Buch angepasst werden. Es gilt grundsätzlich zu beachten, dass die Kinder sprachlich aktiviert werden sollen. Sie werden über das Prinzip des dialogischen Vorlesens dazu animiert und motiviert, sich in ihrer Muttersprache themenbezogen zu artikulieren. Dies kann dazu führen, dass ihnen das Vokabular in der Erstsprache situativ fehlt, weil der Text über den familiären alltagssprachlich geläufigen Wortschatz hinausführt (vgl. Kapitel 2.2 „Bedingungen des Zweitspracherwerbs“).

#### **Konsequenz >>**

Die Vorleser\*innen bei Mulingula sind mit dem Phänomen des alltagssprachlich geprägten Wortschatzes der Kinder vertraut. Sie stellen sich auf ihre Lernbedingungen ein, indem sie bildgestützt arbeiten, ggf. auch mal auf deutsche Vokabeln zurückgreifen und einen inhaltsbezogenen Wortspeicher rund um das Buch in der Erstsprache der Kinder aufbauen. Dies kann sowohl mündlich als auch schriftlich in Form von Bildwortkarten geschehen (vgl. Kapitel 2.4 „Das Bilderbuchlesen“).

### **Aktivitäten vor dem Vorlesen**

Vor dem Vorlesevortrag bauen die Kinder eine Zuhörmotivation und eine Leseerwartung auf. Sie sind gespannt auf das Buch und stellen Vermutungen zum Inhalt an. Sie aktivieren ihr Vorwissen und entwickeln eine gedankliche Zielrichtung, z. B. über eine Betrachtung des Buchcovers und des Titels. Sie stellen erste Vermutungen zum Inhalt an. Requisiten oder Bildwortkarten zu den zentralen Schlüsselwörtern oder den Protagonist\*innen können den Textinhalt an dieser Stelle vorentlasten. Die Kinder erhalten so einen ersten Orientierungsrahmen. Die vorbereitenden Aktivitäten bauen eine Brücke zum anschließenden Vorlesevortrag.

#### **Beispiel**

Bei der Vorstellung des digitalen Bilderbuches „Essi war’s“ von Antje Damm der [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) lernen die Kinder über das mediale Arrangement bereits die Protagonist\*innen und den Titel kennen (s. Abb. 15). Sie überlegen gemeinsam, was der Titel „Essi war’s“ bedeuten könnte und bauen über ihre eigenen Vorstellungen eine Erwartungshaltung.

Die nachfolgenden Beispiele beziehen sich ebenfalls auf das Bilderbuch „Essi war’s“ von Antje Damm (vgl. <https://www.mulingula-praxis.de/buch/essi-wars/fuer-lehrkraefte/learnmaterialien>).



Abb. 15: Mediales Arrangement zu „Essi war’s“ von Antje Damm, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de), Foto: Krystyna Strozky

### Mögliche Vorgehensweisen

- Aktivierung des Vorwissens über einen Impuls zum Thema des Buches (z. B. Teddybär in Verbindung mit der Frage nach den eigenen Kuscheltieren)
- Betrachten des Titelbildes, Anstellen von Vermutungen zum Inhalt
- Anstellen von Vermutungen zum Titel „Essi war’s“: Was soll das denn heißen?
- Darbietung zentraler inhaltlicher Gegenstände über Requisiten
- Darbietung wichtiger Schlüsselwörter über Bildwortkarten
- ...

### Aktivitäten während des Vorlesens

Im Sinne des dialogischen Vorlesens (vgl. Kapitel 2.6 „Prinzipien und Methoden des Vorlesens“) bietet es sich an, an entscheidenden Textstellen die Kinder mit ihren individuellen Gedanken, Fantasien und Vermutungen einzubeziehen. Dies kommt dem kindlichen Mitteilungsbedürfnis entgegen, führt zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Text und verhindert ein kurzzeitiges Abschalten der Kinder. Sie formulieren beispielsweise an einem möglichen Wendepunkt einer Erzählung ihre eigenen Gedanken und Erwartungen hinsichtlich der Fortsetzung der Erzählhandlung (Antizipation). Dies erhöht die Spannung. Selbstverständlich wollen die Kinder wissen, ob ihre

Vermutung von der Autorin bzw. dem Autor bestätigt oder verworfen wird.

Auch eine Unterbrechung des Vorlesevortrags kann bei manchen Büchern durchaus Sinn machen, wenn es nicht zu sehr zulasten der Erzählspannung geht. So könnten Kinder sich beispielsweise einen eigenen Schluss ausdenken, der je nach Schreibkompetenz über einen kurzen Text oder ein Bild festgehalten wird. Erst wenn alle Kinder ihr eigenes Erzählende vorgestellt haben, wird der Originalschluss vorgelesen. Die Kinder vergleichen ihre Ideen und Schlussfolgerungen mit den Ideen der anderen Kinder und natürlich mit der Originalidee im Buch. Sie lernen darüber, im Sinne der bereits angelegten Erzählhandlung kohärent weiterzudenken. Darüber gelangen sie sowohl zu Text- als auch zu Weltwissen.

### Mögliche Vorgehensweisen

- Unterbrechung des Erzählvortrags zur Antizipation an einer bedeutsamen Textstelle, Beispiel: Ida wirft vor Wut die Mütze in die Pfütze. Was antwortet sie wohl der Mutter, als diese darüber schimpft?
- eingehende Betrachtung und Interpretation einer Illustration
- gezielte Fragen zum Textverstehen, Beispiel: Warum sagt Ida denn immer, dass es der Essi war, wenn ihr ein Missgeschick passiert ist?
- Wie geht die Geschichte wohl zu Ende?
- ...

### Aktivitäten nach dem Vorlesen

Nach dem Vorlesen sollte den Kindern genügend Raum für die sogenannte Anschlusskommunikation gegeben werden. Das Austauschbedürfnis der Kinder nach einer Erzählvorstellung ist vergleichbar mit dem Bedürfnis nach Austausch im Anschluss an eine Kinovorstellung. Jetzt ist Zeit für offene Fragen, für eigene Ideen, die vielleicht über die Geschichte hinausführen,

für den Vergleich der eigenen Interpretation mit den Interpretationen der anderen. Darüber entsteht Rezeptionssicherheit und Rezeptionskompetenz. Ist die Ida wirklich so gemein, weil sie alles ihrem kleinen Teddy Essi in die Schuhe schiebt, was sie selbst verbockt hat? Kann es sein, dass ich mich einmal ähnlich verhalten habe wie Ida? Der Bezug zur eigenen Lebenswirklichkeit kann, muss aber nicht zwangsläufig bei jedem Buch hergestellt werden. Beim digitalen Bilderbuch „Essi war’s“ tun die Kinder das automatisch. Sie erzählen gerne etwas verschämt amüsiert, dass sie ihren jüngeren Geschwistern, die noch nicht sprechen können, auch schon mal gerne ein eigenes Missgeschick in die Schuhe schieben.

Bei Erzählinhalten mit sehr sensiblen Themen, wie beispielsweise dem Mobbingthema bei „Gustav Klimperbein“ von Hermann Mensing (s. [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)), sollte man einen Bezug zur Betroffenheit von Kindern in der eigenen Lerngruppe auf keinen Fall forcieren, aber darauf vorbereitet sein und zulassen, wenn er von den Kindern selbst hergestellt wird.

### Mögliche Vorgehensweisen

- Spontanäußerungen, Fragen
- Anschlusskommunikation: Die Kinder sprechen über ihre Leseindrücke, bringen eigene Gedanken und Erfahrungen ein. Sie werden zur Selbstreflexion angeregt: Habe ich auch schon einmal jemandem etwas „in die Schuhe geschoben“?
- Nutzen neuer grammatischer Strukturen, wie z. B. „Ich finde es unfair von Ida, dass ...“
- Nacherzählungen anhand der Bilder und der zur Verfügung stehenden Redemittel
- szenische Umsetzungen
- Erzählen über den Text hinaus
- Entwickeln analoger Episoden: Überlegt euch eine neue Situation, in der etwas passiert, was Ida dann dem Essi zuschiebt.
- ...

Wichtig ist zu beachten, dass diese Aktivi-



Abb. 16: Dialogisches Vorlesen auf Deutsch und Romanes in einem zweisprachigen Vorleseworkshop, Foto: Krystyna Stroyk

täten nicht zu einem schematisierten Ablauf führen, der bei allen Buchpräsentationen konstant bleibt. Der Erzählaufbau, die Dynamik des Handlungsgeschehens, Stilmittel etc. müssen im Vorfeld erfasst werden, um dann stimmige methodische Entscheidungen ableiten zu können. Nicht immer ist beispielsweise eine Bekanntgabe der Schlüsselwörter im Vorfeld sinnvoll. Dies kann u. U. zulasten des Erzählmotivs oder der Spannung gehen. Manche Erzählhandlungen, z. B. Kettengeschichten, fordern geradezu zum Ausdenken neuer Episoden heraus und ermöglichen zahlreiche Anschlussaktivitäten.

### Konsequenz >>

Die Vorleser\*innen bei Mulingula orientieren sich grundsätzlich an den Prinzipien des dialogischen Vorlesens und an der oben aufgeführten Phasenaufteilung: vor, während und nach dem Lesen. Darüber erhält die Vorlesestunde eine Struktur, die im Vorfeld gut durchdacht wurde. Dies sichert die Qualität des Bilderbuchlesens insgesamt. Gleichzeitig sind Variationen bei den Abläufen vorgesehen, um nicht gleichförmige, standardisierte Modellstunden zu reproduzieren. Außerdem wird darauf geachtet, dass das jeweilige Präsentationsarrangement dem Bilderbuchcharakter entspricht und auf das Niveau der Lerngruppe abgestimmt ist.

### Beispiel

Die Inszenierung des digitalen Bilderbuches „Tschiep“ von Martin Baltscheit ([www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)) über Schleichfiguren bietet sich wegen des Bildermaterials geradezu an. Die in Szene gesetzten Schleichtiere auf den Fotoillustrationen werden lebendig, wenn sie analog zur kettenförmigen Erzählung auf eine kleine Bühne treten (s. Abb. 17). Selbstverständlich werden in diesem Fall die mitspielenden Tierfiguren nicht im Vorfeld benannt. Das würde der Geschichte die Spannung rauben.

## 2.7.2 Mediale Arrangements

Die oben aufgeführten Präsentationsmedien, wie z. B. das Kamishibai, sowie die Vorgehensweisen bei der Präsentation erfordern durchdachte mediale Arrangements, die zum einen das Interesse der Kinder wecken und ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum fokussieren und zum anderen den Zugang zum Buch und das Textverständnis erleichtern. Dies bedeutet, dass im Vorfeld das ausgewählte Bilderbuch analysiert werden muss. Erst auf der Basis einer kriteriengeleiteten Analyse können methodische und mediale Zugriffe abgeleitet werden (vgl. Kapitel 1.6 „Die Bilderbuchanalyse“).

Häufig haben Kinder mit Migrationsgeschichte in der Vorschulzeit eher wenige literale Erfahrungen machen können. Dies liegt sicher auch an der eingangs erwähnten Verunsicherung der Eltern, die vermeintlich zugunsten des deutschen Spracherwerbs lieber auf die Weitergabe muttersprachlicher Kinderliteratur verzichten, sich aber selbst in der deutschen Sprache zu unsicher fühlen, um auf deutschsprachige Bücher zurückzugreifen. Gerade bei Kindern mit geringen literarischen Vorerfahrungen lohnt es sich, ihnen eine Bücherwelt zu eröffnen, die attraktiv, fantasieanregend und sprachlich herausfordernd ist.

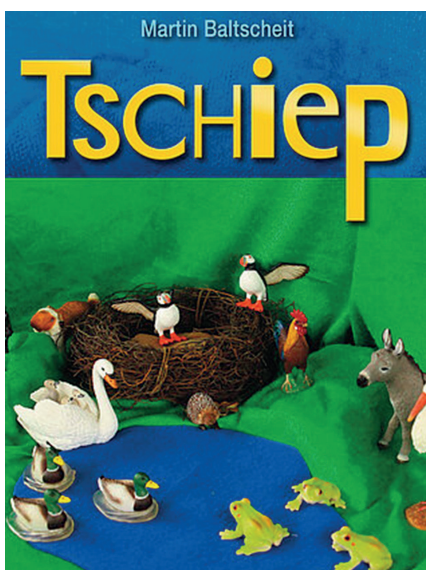


Abb. 17: Inszenierung des digitalen Bilderbuches „Tschiep“ von Martin Baltscheit über Schleichfiguren, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de), Foto: Krystyna Strozzyk

### Konsequenz >>

Die mediale Aufbereitung eines Bilderbuches hat bei Mulingula einen ganz besonderen Stellenwert. Jedes Bilderbuch wird seinen besonderen Merkmalen entsprechend achtsam aufbereitet und medial ausgestattet. Die Medien und Requisiten werden mit dem Bilderbuch und seinen mehrsprachigen Übersetzungen zusammen in einer Box aufbewahrt und können dann jederzeit von allen Vorleser\*innen in den Vorlesestunden eingesetzt werden.

Beispiel für ein mediales Arrangement:



Abb. 18: Aufbereitung des Bilderbuches „In Wirklichkeit war es anders“ von Achim Bröger ([www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)) für eine arabische Vorlesestunde, Foto: Fatma Murad

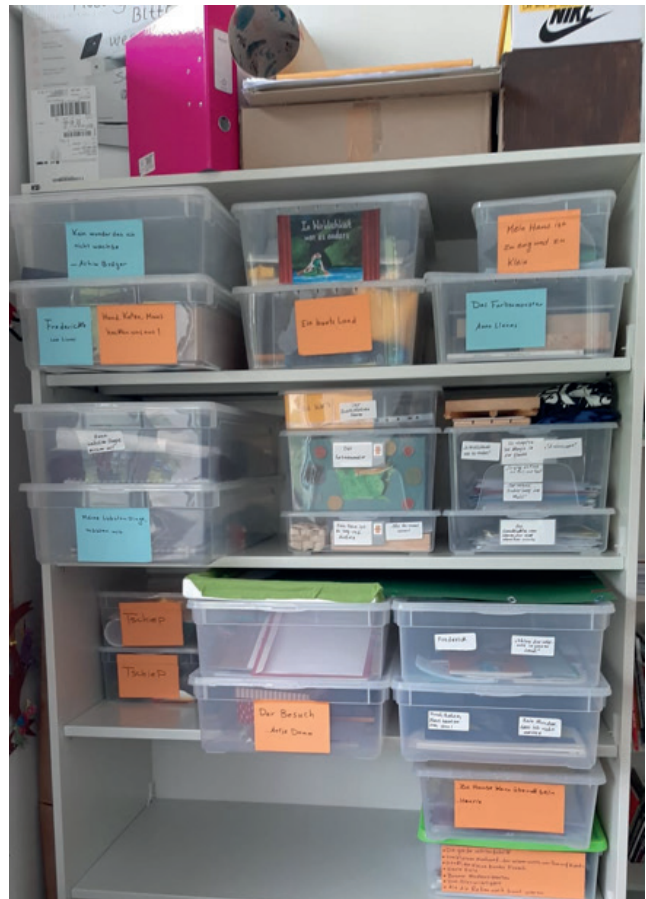


Abb. 19: „Bücherboxen“ mit Material für den direkten Einsatz in der Vorlesestunde oder im Unterricht, Foto: Margita Ajetovic

### 3. Mulingula analog: das Projekt in der praktischen Umsetzung



Abb. 20: Impressionen Mulingula, Fotos und Zusammenstellung: Selma Brand

#### 3.1 Das pädagogische Rahmenkonzept

Mulingula steht für **multilinguale Leseaktivitäten**. Der Name betont die drei zentralen Bausteine des Projektes: **Multilingualität, Lesen und Aktivität**. Es handelt sich um ein mehrsprachiges Vorleseprojekt, das 2008 erstmalig in der Melanchthonschule im Stadtteil Coerde der Stadt Münster startete. Das Projekt wurde von Krystyna Stroyk und Antje Sinemus, Fachleiterinnen für das Fach Deutsch am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) sowie Leiterinnen der Kontaktstelle für Interkulturelles Lernen und Menschenrechtserziehung (KIM), entwickelt und ins Leben gerufen. Die Melanchthonschule war und ist durch den hohen Anteil von Kindern mit internationaler Familiengeschichte für das Projekt prädestiniert. Inzwischen ist Mulingula an 13 Grundschulen in Münster und im Nachbarort Greven erfolgreich etabliert.

Das Projekt erreicht ca. 630 Kinder pro Woche. Die Sprachgruppen variieren von Schule zu Schule je nach Sprachzugehörig-

keiten der Kinder. Vorgelesen wird derzeit von einem zehnköpfigen Team in insgesamt neun Sprachen: Albanisch, Arabisch, Farsi, Kurdisch, Romanes, Russisch, Serbisch, Tamilisch, Urdu. Mulingula richtet den schulischen Blick auf die Chancen und auf das Potenzial von Mehrsprachigkeit und führt weg vom „monolingualen Habitus“ von Schule (Gogolin, 1994). Mulingula gibt den Sprachen der Kinder am Lernort Schule einen sicheren und bedeutsamen Platz, indem die Herkunftssprache einmal in der Woche in einem verlässlichen Rhythmus während des Vormittags in Gleichstellung mit den Lernfächern aufgegriffen wird.

Die Kinder erfahren bei Mulingula über die Einbindung der Muttersprache in unterrichtliche Kontexte einerseits eine ganzheitliche Wahrnehmung ihrer sprachlichen Fähigkeiten und andererseits eine umfassende literarische Förderung, die auch das Tor zur Bildungssprache öffnet. „Die Rezeption von Kinderbüchern in der Muttersprache stärkt die emotionale Anbindung an das Buch und schafft nach-



haltige Leseindrücke“ (Strozyk, 2016, S. 140). Die Lernerfahrungen, die sich in den Feldern der Lesemotivation, der Textkompetenz und des Sprachbewusstseins eröffnen, werden über die Mulingula-Leseaktivitäten gezielt angelegt. Eine Erweiterung des Sprechwortschatzes in der Erstsprache erweitert gleichzeitig auch den Wortschatz in der Zielsprache Deutsch. Werden beispielsweise über ein Sachbuch neue Wörter rund um das Thema „Haustiere“ in der Erstsprache erworben, suchen Kinder zwangsläufig nach dem deutschsprachigen Äquivalent. So kann im Hinblick auf alle Lernerfahrungen in der Muttersprache von einer Transferwirkung auf den deutschen Spracherwerb ausgegangen werden.

Zusammengefasst bewirkt Mulingula eine Stärkung der sprachlichen und kulturellen Identität, der Sprachsicherheit in der Erstsprache, der Lesemotivation, der Textkompetenz, einen Zugang zur Bildungssprache sowie eine Erweiterung des Welt- und Sachwissens.

Mulingula ist aus Schulentwicklungsperspektive Teil eines schulischen Sprachbildungskonzeptes und ein lebendiger Bestandteil interkultureller Schulkultur (vgl. Kapitel 4.4 „Auf dem Weg zu einem schulischen Sprachbildungskonzept mit der [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)“).

Die vorhandene Mehrsprachigkeit in der Schule findet eine Form der Anerkennung, die sichtbar wird für alle Beteiligten. Über gemeinsame mehrsprachige Leseaktivitäten (s. Kapitel 3.4 „Gemeinsame mehrsprachige Leseaktivitäten für alle Kinder im Klassenverband“) erfahren auch die deutschsprachigen Kinder eine lebendige Begegnung mit anderen Sprachen. Sie erleben ihre Mitschüler\*innen als Sprachkenner\*innen und stellen für sich selbst gewinnbringende Sprachvergleiche an. Darüber wird der eigene Sprachgebrauch zum Lerngegenstand. Über einen Vergleich mit syntaktischen und grammatischen Strukturen anderer Sprachen lassen sich besondere Merkmale der eigenen Sprache erfassen, wie z. B. die Artikelbildung im Deutschen. Dadurch erhöhen sich die Sprachaufmerksamkeit und das Sprachbewusstsein der Schüler\*innen.

Die Ziele des Vorleseprojektes Mulingula im Überblick:

sprachliche Handlungskompetenz durch	Selbstkompetenz durch
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufbau von Lesemotivation, Leseinteressen und Textverstehen</li> <li>• Förderung literarischer Rezeptionskompetenzen</li> <li>• Vermittlung grundlegender Text- und bildungssprachlicher Kompetenzen</li> <li>• Begegnung mit Fremdsprachen</li> <li>• kontrastive Sprachvergleiche</li> <li>• Wortschatzerweiterung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkung der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung durch Wertschätzung der bilingualen Identität</li> <li>• Hervorhebung sprachlichen Mehrwissens</li> <li>• Eröffnung einer lebendigen und interkulturellen Lesekultur</li> <li>• Nutzung sprachlicher Ressourcen und Lernchancen</li> <li>• Erweiterung des Welt- und Sachwissens</li> </ul>

Abb. 21: Ziele des Vorleseprojektes Mulingula

### 3.2 Die Mulingula-Aktivitäten am Lernort Schule

Das in Abbildung 22 dargestellte Haus bildet die Mulingula-Aktivitäten am Lernort Schule ab. Die Grundlage ist eine zeitgemäße Didaktik der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Lernens. Auf dieser Basis wird die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Schülerschaft als Potenzial und Chance für bildende und erzieherische Prozesse angesehen.

### 3.3 Die Vorlesestunde in der Muttersprache

Im Zentrum des Projektes steht die wöchentliche Vorlesestunde in der Muttersprache der Kinder. In dieser Vorlesestunde liest eine Vorlesekraft Kindern in sprachhomogen zusammengefassten Gruppen während des Schulvormittags im Umfang einer Schulstunde in der Familiensprache vor. Die Gruppengröße sollte mindestens fünf bis maximal zehn Kinder umfassen.

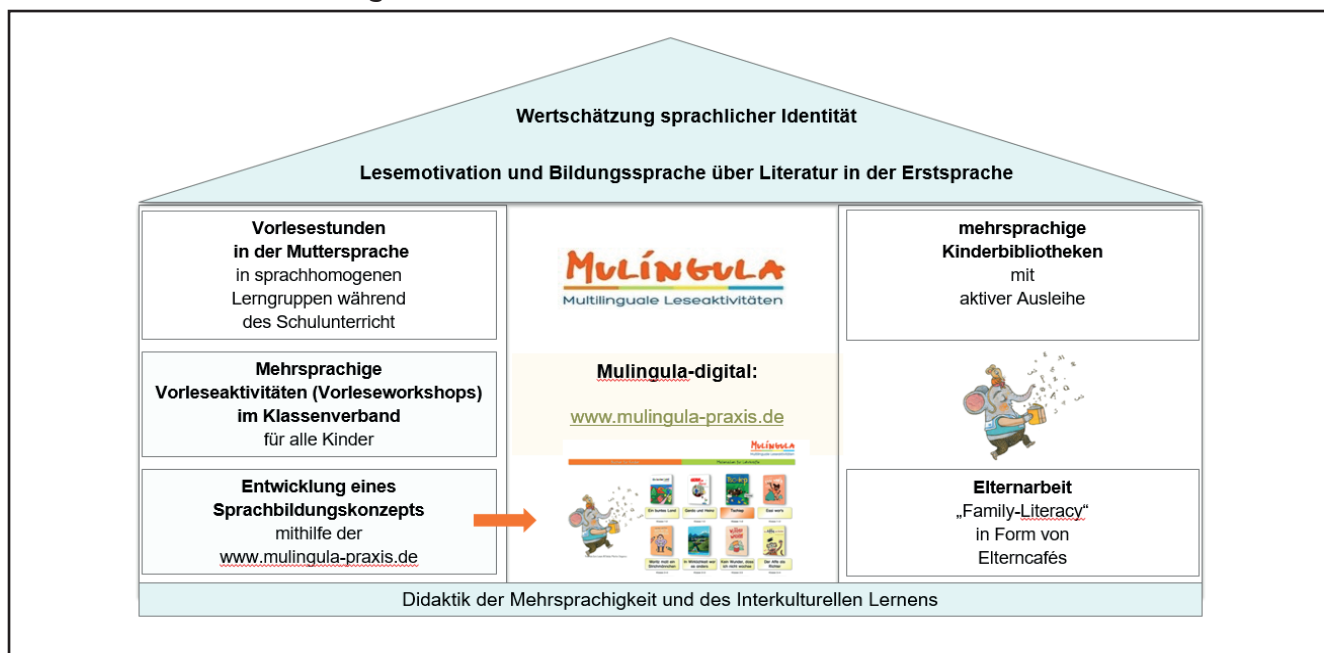


Abb. 22: Die Mulingula-Aktivitäten im Überblick, Strozyk, 2021

Dies setzt einen pädagogischen Konsens unter Schulleitung und Kollegium voraus. Eine persönliche pädagogische Haltung, die eine Vermittlung demokratischer und menschenrechtsorientierter Werte fokussiert, ist für eine erfolgreiche Implementierung von Mulingula unabdingbar. Eine Willkommenskultur und Pädagogik der Wertschätzung gegenüber allen Kindern mit ihren vielfältigen Besonderheiten ist selbstverständlich und bildet sich im schulischen Alltag ab. Sowohl die Schulleitung als auch das Kollegium müssen vom lese- und bildungsdiaktischen Mehrwert des Vorlesens in der Muttersprache überzeugt sein. Dies ist auch eine Voraussetzung für die Bereitschaft, sich auf einen veränderten Stundenplan einzulassen.

#### Ziele >>

- Aufbau von Leseinteressen und Lesemotivation
- Zugang zu bildungssprachlichen Strukturen in der Muttersprache
- Erweiterung literarischer Kompetenzen
- Erweiterung des Textwissens, des Wortschatzes, des Welt- und Sachwissens
- Aufwertung der Muttersprache durch die Integration der Vorlesestunden in den Stundenplan

Im Vordergrund steht das genießende, selbstvergessene Zuhören. Primäre Aufgabe der Vorlesestunde ist es, das Interesse der Kinder an Büchern zu wecken und Lesemotivation aufzubauen. Die ausgewählten Kinderbücher sollten bevor-

zugt aus dem sprachkulturellen Raum der Herkunftsländer der Kinder stammen und für die Sprachregion typisch sein. Die Rezeption von Kinderbüchern über die Muttersprache stärkt die emotionale Anbindung an das Buch und schafft nachhaltige Leseindrücke. Mulingula motiviert einerseits zum Lesen und führt andererseits an bildungssprachliche Textstrukturen in der Muttersprache heran. Die Kinder erwerben über den gewohnten Alltagssprachlichen Gebrauch hinaus wichtige Zugänge zur Bildungssprache in der Muttersprache.



Abb. 23: Fatma Murat liest auf Arabisch vor,  
Foto: Jakob Kamender

Darüber hinaus erweitern sie ihre literarischen Kompetenzen und ihr sprachübergreifendes Textverstehen, ihr Textstrukturwissen, ihren Wortschatz sowie ihr Welt- und Sachwissen. In den Mulingula-Stunden werden den Kindern neue alltagsüberschreitende Themenwelten eröffnet. Von diesen grundlegenden Lernerfahrungen im Lernbereich Umgang mit Texten profitieren die Kinder nicht nur im Deutschunterricht, sondern auch in anderen Unterrichtsfächern. Über die Verankerung der Mulingula-Stunden im Stundenplan erleben die Kinder eine deutliche Aufwertung ihrer Sprache. Sie steht gleichwertig neben den anderen Schulfächern.

### Konsequenz >>

Sobald sich in einer Mulingula-Schule mehrere Kinder (ca. 5–7) einer Sprachgruppe zusammenfassen lassen, kann die Gründung einer neuen Sprachgruppe geplant werden. Die Realisierung hängt zum einen von den jährlichen Etatmitteln, zum anderen von der Akquise einer geeigneten Vorlesekraft, ggf. auch von den räumlichen Bedingungen ab. Die Vorlesestunden sind zeitlich so organisiert, dass sie möglichst parallel zueinander stattfinden. Darüber lässt sich gewährleisten, dass die Kinder verschiedener Sprachgruppen den Kernunterricht möglichst nur für eine Stunde verlassen.

In der Regel werden altershomogene Sprachgruppen gebildet, d. h. Kinder des 1. und 2. Jahrgangs sowie des 3. und 4. Jahrgangs werden jeweils klassenübergreifend zusammengefasst. In Münster haben sich Albanisch, Arabisch, Farsi, Kurdisch, Romanes, Russisch, Serbisch, Tamilisch und Urdu als die dominant vertretenen Sprachen herausgestellt. Es ist grundsätzlich davon auszugehen, dass sich nicht für jedes Kind mit anderer Erstsprache eine Mulingula-Stunde einrichten lässt. Gerade darum ist es so wichtig, dass auch diese Kinder bei allen klassenbezogenen mehrsprachigen Lese-events, wie z. B. den Vorleseworkshops, mit ihrem Sprachwissen einbezogen werden (vgl. Kapitel 3.5 „Der zweisprachige Vorleseworkshop“). Zudem sollten sie Bücher in ihrer Sprache auch in den schulischen Bibliotheken vorfinden (vgl. Kapitel 3.7 „Der Aufbau mehrsprachiger Kinderbibliotheken mit aktiver Ausleihe“).

In den letzten Jahren variieren die Sprachgruppen. Zur Gründungszeit von Mulingula gab es noch zahlreiche türkischsprachige Gruppen, die sich immer weiter auflösten, da die Kinder der dritten und vierten Generation zu Hause vorrangig Deutsch als Erstsprache sprechen. Die Anzahl arabisch- und kurdischsprachiger Kinder dagegen stieg im Zuge der Fluchtbewegungen der letzten Jahre rapide an.

## Besonderheiten der Sprachgruppen Romanes und Kurdisch

Die Sprachgruppe Romanes (auch Romani) stellt innerhalb des Projektes eine Besonderheit dar und erforderte auch ein konzeptionelles Umdenken in der lesedidaktischen Aufbereitung der Mulingula-Stunden. Romanes, die Sprache der Roma, ist bei den zugewanderten Roma aus dem ehemaligen Jugoslawien eine lebendige Familiensprache, die überwiegend mündlich tradiert wird. Es finden sich erst seit jüngerer Zeit schriftsprachliche bzw. literarische Umsetzungen. Der Zugriff auf verfügbare Kinderliteratur ist daher im Vergleich zu allen anderen Sprachen stark eingeschränkt. Aus diesem Grund kommt in den Vorlesestunden vorrangig deutschsprachige Literatur, die von der Vorleserin im Vorfeld in Teilen übersetzt wird, zum Einsatz. Zentrale Schlüsselbegriffe und Redewendungen werden grundsätzlich für die Vorlesestunde vorher übersetzt. Text einführende Erläuterungen sowie alle Gespräche über den Text, Antizipationen, verständnisklärende Auseinandersetzungen und Anschlusskommunikationen werden ebenfalls auf Romanes geführt.

Als eine weitere Hürde für unsere Vorleserin erweisen sich auch die vielen unterschiedlichen Dialektfärbungen je nach Herkunft der Kinder. Kinder aus dem Kosovo sprechen ein anderes Romanes als Kinder aus Serbien. Allerdings ist die Sprachverwandtschaft relativ groß. Auf Abweichungen hat sich unsere Vorleserin in Münster inzwischen eingestellt, indem sie häufig mehrere Vokabeln für einen Begriff verwendet, um alle Kinder zu erreichen.

Die Kinder der Sprachgruppe Romanes reagieren im ersten Kontakt mit ihrer Vorlesekraft in besonderer Weise (vgl. Anhang „Interview mit Margita Ajetovic“). Das Erlebnis, der Familiensprache Romanes im öffentlichen Raum, am Lernort Schule, authentisch zu begegnen, löst häufig starke

emotionale Reaktionen bei den Kindern aus: Warum kannst du unsere Sprache? Bist du eine von uns? Wohnst du hier? Kennst du meine Eltern? Erwähnenswert ist, dass viele Kinder von ihren Eltern aus Angst vor Stigmatisierung dazu angehalten werden, ihre Familiensprache nicht im öffentlichen Raum zu sprechen. Sie gewöhnen sich jedoch sehr schnell an ihre Mulingula-Stunden und sind ganz besonders „dankbare“ Zuhörer\*innen.

Ähnliche Bedingungen wie in der Sprachgruppe Romanes gibt es auch für die kurdischsprachigen Kinder. Auch hier ist die Auswahl an Kinderliteratur sehr begrenzt. In vielen Ländern ist die kurdische Sprache verboten und erst recht keine Amts- oder Schulsprache. Insofern ist die schriftsprachliche Entwicklung vielfach erschwert und eingeschränkt. Viele Kinder sprechen neben Kurdisch dann auch die jeweilige Amtssprache ihres Herkunftslandes, wie z. B. Arabisch, wenn sie aus Syrien oder dem Irak kommen. Sie entscheiden sich dann bei Mulingula für die kurdische Sprachgruppe, wenn zu Hause überwiegend Kurdisch gesprochen wird.

### 3.4 Gemeinsame mehrsprachige Leseaktivitäten für alle Kinder im Klassenverband

Um die Mulingula-Aktivitäten stärker mit dem Schulunterricht zu verknüpfen und um das interkulturelle Profil der Schule zu stärken, werden die sprachlichen Ressourcen der Mulingula-Vorleser\*innen und der Mulingula-Kinder auch für den Kernunterricht und damit für alle Kinder genutzt. Dies geschieht über regelmäßig und bei Bedarf stattfindende zweisprachige Leseworkshops oder Parallel-Vorleseangebote in den Klassen in Kooperation mit den Mulingula-Vorleser\*innen. Im Vorfeld entscheiden die Klassen- oder Deutschlehrer\*innen sich in Abstimmung mit den Mulingula-Vorleser\*innen für ein zwei- oder mehrsprachiges Kinderbuch.

Im Vordergrund steht bei beiden Vorgehensweisen, dass der Leseevent zu einer lebendigen Begegnung mit einer Fremdsprache wird, die vorrangig in der Klasse vertreten ist. Selbstverständlich erfahren auch die anderen im Klassenraum gesprochenen Sprachen Berücksichtigung, indem sie gezielt aufgegriffen und miteinbezogen werden.

### Beispiel

In der Mulingula-Vorlesepraxis spielen u. a. die Schlüsselwörter eines Textes eine besondere Rolle. Sie werden auf Bildwortkarten, wie in dem nachfolgend abgebildeten Beispiel (Arabisch/Deutsch), angeboten und zur Textentlastung bereits häufig vor dem Vorlesen thematisiert (vgl. Kapitel 2.4 „Das Bilderbuchlesen“). So lernen die Kinder bereits zentrale Gegenstände, Figuren und Begriffe im Vorfeld kennen und können diese dann während des Vorlesevortrags besser in den Gesamtkontext der Geschichte einordnen.

Grundsätzlich bietet es sich an, mit den Kindern einen mehrsprachigen Wortspeicher anzulegen, der dann um die Sprachen aller Kinder erweitert wird. Eltern sind in solchen Fällen besonders hilfsbereit, wenn sie direkt um Sprachbeiträge in ihrer Herkunftssprache gebeten werden, und übersetzen gerne. So kommen alle Sprachen zu Wort. Wichtig ist es, den Kindern, die nicht durch eine Mulingula-Sprache vertreten sind, genügend Raum für mündliche und schriftliche „Kostproben“ zu geben. Sie sollten die Gelegenheit erhalten, auch Kinderbücher, Zeitschriften und weiteres Schriftmaterial in ihrer Muttersprache mitzubringen. Grundsätzlich lassen sich auch Eltern für das zweisprachige Vorlesen gewinnen.



Abb. 24: Textentlastung über Bildwortkarten in einem zweisprachigen Vorleseworkshop, Foto: Fatma Murad

### Beispiel

Die Erfahrungen bei Mulingula zeigen, dass die Kinder mit sehr großem Stolz ihr Erstsprachwissen einbringen, wenn sie dazu in animierenden und authentischen Lernsituationen aufgefordert werden. Eine Anschlusskommunikation an das Bilderbuch „Tschiep“ von Martin Baltscheit fordert dazu heraus, das eigene Sprachwissen zu zeigen. Der kleine Held in der Geschichte, ein aus dem Nest gefallener kleiner Vogel, lernt viele Tiersprachen, bevor er zu seiner Mutter zurückfindet. Deutschsprachige Kinder suchen in solchen Situationen, in denen Mehrsprachigkeit zum Thema wird, ihr eigenes Fremdsprachwissen ab und sind auch sehr stolz, wenn sie den „Hund“ auf Englisch benennen können.

Das lesedidaktische Konzept für die im Folgenden dargestellten mehrsprachigen Aktivitäten im Klassenverband ist unter Kapitel 2.6 „Prinzipien und Methoden des Vorlesens“ ausführlich dargestellt.

### 3.5 Der zweisprachige Vorleseworkshop

#### Ziele

- Die Mulingula-Vorlesestunden und der Kernunterricht erfahren eine direkte Verknüpfung über den gemeinsamen Start in das Buch.
- Die Sprachenvielfalt in der Klasse wird für alle transparent und erfährt Wertschätzung.
- Sprachbetrachtungen und direkte Sprachvergleiche werden allen Kindern ermöglicht. So wird Sprache auf ein abstraktes Niveau gehoben und zum Gegenstand sprachlicher Untersuchungen. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für das weitere grammatische Lernen der Kinder.
- Den zweisprachigen Kindern wird eine zweisprachige Rezeption eines Kinderbuches ermöglicht. Das sichert das Textverstehen.
- Der gemeinsame zweisprachige Start in eine Lektüre sichert das Lesevergnügen für alle Kinder.

Im Vorleseworkshop, der zeitlich ein bis zwei Schulstunden umfasst, wird eine Lektüre, in der Regel ein ausgewähltes und methodisch sorgfältig aufbereitetes Bilderbuch, zweisprachig (auf Deutsch und in einer der Mulingula-Sprachen der Kinder) im Klassenverband präsentiert. Der Text wird abschnittsweise sprachwechselnd vorgelesen. Bei längeren Textfassungen darf der deutschsprachige Vorlesepart auch dominieren. Nur die wichtigsten Textpassagen werden dann in der zweiten Sprache vorgelesen. Wichtig ist, dass alle Kinder motiviert und aufmerksam bleiben. Beim deutschsprachigen Vorlesen fühlen sich alle Kinder angesprochen; beim fremdsprachigen Vorlesepart können inhaltlich nur die Muttersprachler\*innen folgen. Für die deutsch- und anderssprachigen Kinder lässt sich die Hörmotivation dann gut mit Höraufträgen aufrechterhalten.

#### Beispiel

Hörauftrag: Der Storch heißt auf Arabisch laklak, der Frosch dafdau. Ihr achtet gleich beim Vorlesen darauf, wann die beiden Wörter vorkommen. Sobald ihr laklak hört, klappt ihr eure Hände wie einen Storchenschnabel aufeinander. Sobald ihr dafdau hört, sagt ihr leise „quak“.

Sprachbetrachtungen und Sprachvergleiche lassen sich über den Kontrast der beiden Sprachen leicht initiieren. Sie sind für Kinder in den Mulingula-Schulen selbstverständlich. Alle Kinder erleben darüber spannende Sprachbegegnungen und erweitern ihr globales Sprachwissen. Sie betrachten Sprache auf einer Metaebene und stellen sprachuntersuchende Überlegungen an. So erfassen selbst Lernanfänger\*innen durch die Gegenüberstellung von Nomen und ihren Artikeln beispielsweise, dass es sowohl auf Deutsch als auch auf Romanes drei Artikel gibt.



Abb. 25: Bildwortkarten auf Deutsch und Romanes zu „Tschiep“ von Martin Baltscheit, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

## Tipps >>

- Beim Vorlesen eines fremdsprachigen Textabschnitts fokussieren alle Kinder über einen Hörauftrag ein Wort, das vorher genannt wird: i Macka = die Katze auf Romanes. Die Kinder geben ein vorher vereinbartes Zeichen, z. B. Händeklatschen, sobald das Wort beim Vorlesen fällt.
- Variante: Die Kinder bekommen Bildwortkarten auf Romanes: e Ciriklji (der Vogel), i Macka (die Katze), o Gneздо (das Nest) und halten während des Vorlesens die Karten an den entsprechenden Stellen hoch.
- Die Kinder werden für Sprachähnlichkeiten sensibilisiert und überlegen z. B., was das Romanes-Wort e Lampa ki bateria auf Deutsch wortwörtlich heißen könnte und wie sich der deutsche Begriff für Taschenlampe zusammensetzt.



Abb. 26: Bildwortkarten Deutsch/Romanes zu „In Wirklichkeit war es anders“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

- Die Kinder sprechen Wörter in der anderen Sprache nach und bemühen sich um eine passende Artikulation. Sie stellen u. a. fest, dass für deutschsprachige Kinder arabische Laute schwer aussprechbar sind.

Die Lehrkraft entscheidet, ob und wie intensiv sie nach dem Workshop mit dem Buch literarisch oder sprachfördernd weiterarbeitet. Das Mulingula-Team hat inzwischen zu vielen Bilderbüchern für den internen Gebrauch Materialboxen entwickelt (vgl. S. 29), die zahlreiche Lernangebote zu beiden Förderschwerpunkten anbieten. Die Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) stellt ebenfalls reichhaltige Lernangebote zur systematischen Sprachförderung im Anschluss an die literarische Erarbeitung zur Verfügung (s. Kapitel 4.3 „Entwicklung von Bildungssprache mit den Lernangeboten des Downloadmaterials“).

Der/die Mulingula-Vorleser\*in entscheidet nach einem Vorleseworkshop ebenfalls, ob und wie sie in ihrer Sprachgruppe mit dem Buch weiterarbeitet. Hier liegt der Schwer-

punkt jedoch ausschließlich bei der literarischen Arbeit. Das Buch kann beispielsweise in der Muttersprache nacherzählt oder szenisch umgesetzt werden.



Abb. 27: Zweisprachiger Vorleseworkshop zu „Ein buntes Land“ von Manfred Mai auf Russisch/Deutsch, Foto: Gaby Häder

### 3.6 Parallel-Vorleseangebote

#### Ziele

- Mulingula-Vorlesestunden und der Kernunterricht erfahren eine inhaltliche Verknüpfung.
- Den zweisprachigen Kindern wird eine zweisprachige Rezeption eines Kinderbuches ermöglicht. Das sichert ihr Textverstehen.
- Auf der Grundlage der gesicherten Textrezeption kann die Lehrkraft ausgehend vom Textmaterial des Buches sprachfördernd in der Zielsprache Deutsch tätig werden (s. Lesekisten).
- Über eine Form der gemeinsamen Gestaltung einer Unterrichtssequenz durch Mulingula-Vorleser\*in und Lehrkraft erfahren mehrsprachige Kinder in der Klasse Wertschätzung.
- Sprachvergleiche initiieren grammatisches Lernen.

Ein weiteres Verknüpfungsangebot zwischen den Mulingula-Vorlesestunden und dem Kernunterricht bietet das *Parallel-Vorlesen*. Die Vorleser\*innen und die Lehrkräfte einigen sich in einem vereinbarten zeitlichen Rhythmus, z. B. einmal pro Halbjahr, auf ein Bilder- bzw. Kinderbuch, das parallel in allen Mulingula-Gruppen und im Deutschunterricht vorgelesen wird. Im Unterschied zum Vorleseworkshop starten die Mulingula-Vorleser\*innen zeitlich vor der Lehrkraft, sodass die Mulingula-Kinder einen inhaltlichen Wissensvorsprung haben. So können sie sich prägnanter im Deutschunterricht einbringen und als „Fachkenner\*innen“ des Bilderbuches besondere Perspektiven beisteuern. Für sie findet wie beim Vorleseworkshop auch eine Sicherung des Textverstehens über die zweisprachige Rezeption statt. Auf dieser Grundlage kann die Lehrkraft sowohl auf der literaturdidaktischen als auch auf der allgemein sprachfördernden Ebene effizient in der Zielsprache Deutsch weiterarbeiten. Das inhaltlich und semantisch gesicherte Wortmaterial des Textes bietet sich

für weiterführende Erzähl- und Leseübungen, Wortschatzarbeit oder das Verfassen von Texten an.



Abb. 28: Erarbeitung des Bilderbuches „Ich bin der Stärkste im ganzen Land“ von Mario Ramos, Mulingula-Stunde auf Romanes, Foto: Margita Ajeticovic



Abb. 29: Deutschsprachige Erarbeitung im Klassenverband mit allen Kindern, Foto: Stephanie Lorenzen

Die Mulingula-Vorleser\*innen arbeiten ebenfalls auf der literaturdidaktischen Ebene in ihren Sprachgruppen parallel zu dem Buch weiter. Um das gesamte Potenzial dieses Arrangements zu nutzen, sollten die Mulingula-Kinder und die Vorleser\*innen mindestens einmal während einer Parallel-Vorleseereinheit zu einer gemeinsamen Sprachaktion in den Deutschunterricht eingeladen werden. Dies kann zu Anfang über einen gemeinsamen zweisprachigen Einstieg, in der Mitte oder am Ende der Einheit geschehen.

So können die Mulingula-Kinder, wenn der Text allen Kindern bekannt ist, z. B. einen Erzählabschnitt präsentieren und die deutschsprachigen Kinder müssen erraten, um welche Textstelle es sich handelt. Hier kann auf die Körpersprache und Mimik der Kinder



geachtet werden oder auf fremdsprachige Schlüsselwörter, die kurz vorher deutlich benannt wurden. Sollten die Mulingula-Kinder ein Handlungsprodukt in der Mulingula-Stunde (z. B. ein szenisches Spiel, selbst gemalte Bilder, Stabfiguren etc.) hergestellt haben, sollte dies unbedingt im Klassenverband präsentiert werden. So wird auch aus der Perspektive der Kinder die Verknüpfung von Mulingula mit dem Kernunterricht deutlich.

### 3.7 Der Aufbau mehrsprachiger Kinderbibliotheken mit aktiver Ausleihe

Bei Mulingula ist sowohl der Aufbau einer umfangreichen Präsenz- als auch einer Ausleihbibliothek vorgesehen. Alle Kinder sollen am Lernort Schule in den klassen- und schuleigenen Bibliotheken Bücher in ihren Familiensprachen wiederfinden. Es ist von großer Bedeutung, dass auch die Kinder mit anderer Erstsprache, für die leider keine Mulingula-Gruppe eingerichtet werden konnte, ihre Muttersprache über Medien und Bücher am Lernort Grundschule wiederfinden können.

Durch die positiven Erfahrungen in den Mulingula-Stunden sind die Kinder äußerst motiviert, sich Bücher auszuleihen und sie zu Hause vorzustellen. So animieren sie ihre Eltern zum Vorlesen. In den Mulingula-Elterncafés betonen die Vorleser\*innen die Bedeutsamkeit von Family-Literacy und ermutigen die Eltern zum Vorlesen in der Muttersprache. Unsere Erfahrungen zeigen, dass auch für die Eltern die Wahrnehmung und Aufwertung ihrer Herkunftssprache ein großer Türöffner zum Lernort Schule ist. Sie zeigen sich fast ausnahmslos überaus interessiert an herkunftssprachlicher Kinderliteratur. Sie sind motiviert, sich an der Lesesozialisation ihrer Kinder zu beteiligen. Manchmal bedarf es dazu nur eines kleinen Anstoßes, da die Verunsicherung der Eltern hinsichtlich des Nutzens schriftsprachlicher Aktivitäten in der Familiensprache äußerst groß ist.

#### Beispiel

Eine türkischstämmige Mutter der dritten Generation betonte, dass sie sich in der Familie bemühen, ausschließlich Deutsch mit den Kindern zu sprechen. Da die Eltern einwandfreies Deutsch sprechen, lässt sich aus Spracherwerbssicht nichts dagegen einwenden. Doch das Motiv lag in der Sorge, die Alltagskommunikation auf Türkisch könne den Deutschspracherwerb der Kinder behindern. Diese Entscheidung aber entsprach wegen der engen Verbundenheit mit den türkischsprachigen Großeltern und der Türkei zum einen nicht der Lebenswirklichkeit der Familie und zum anderen wurde hier die Chance einer zweisprachigen Erziehung, die nie zulasten einer Sprache geht, vertan. Es bedarf noch der Aufklärungsarbeit und Ermutigung seitens der Lehrkräfte, die den Eltern eine positive Haltung zur zweisprachigen Erziehung signalisieren. Leider wird immer noch suggeriert, Mehrsprachigkeit sei eine bildungshinderliche Disposition, während Einsprachigkeit den Bildungserfolg befördere.

#### Konsequenz >>

Im Rahmen der Mulingula-Aktivitäten spielt die Ausleihe von Büchern in der Erstsprache eine wichtige Rolle. In Kombination mit Elterncafés, die für Family-Literacy-Aktivitäten genutzt werden, wird einer lesefreundlichen Atmosphäre im Elternhaus der Weg gebahnt.



Abb. 30: Impressionen in der Melanchthonschule Münster, Foto: Selma Brand

### 3.8 Elternarbeit in Form von Family-Literacy-Cafés

Bei Mulingula lassen sich die Eltern hervorragend über Aktionen in der Herkunftssprache aktivieren, den Lernort ihrer Kinder aufzusuchen und sich selbst zu engagieren. In Form von regelmäßig stattfindenden Elterncafés werden sie nachmittags mit ihren Kindern zu Buchvorstellungen und Lesungen eingeladen. Die Vorleser\*innen stellen ausgewählte Kinderbücher für Eltern und Kinder in der Herkunftssprache vor, indem sie ähnlich wie in den Mulingula-Stunden zunächst vorlesen. Die Kinder zeigen ihre Handlungsprodukte aus den Vorlesestunden, wie z. B. ein kleines Theaterstück, einen Gedichtvortrag oder kleine Leseprodukte, wie selbst gemalte Bilder zu wichtigen Szenen oder Steckbriefe zu den Protagonist\*innen.

Auch über die Seite [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) lassen sich herkunftssprachliche Buchvorstellungen in digitaler Form, z. B. über einen Beamer, einfach organisieren. Die Eltern erleben solche literarischen Inputs als äußerst wertschätzende Gesten und fühlen sich genauso wie ihre Kinder in ihrer sprachlichen Identität anerkannt und wertgeschätzt. Die Vorlesekraft, die sich in der Herkunftssprache mit den Eltern verständigen kann, stellt über diese Sprachbrücke einen authentischen und entspannten Kontakt her. Der Lernort Schule, der für viele Eltern eine unüberwindliche Hürde darstellen kann, wird deutlich schneller zu einem vertrauten Ort der Begegnung. Sehr viele Eltern erleben gravierende Sprachbarrieren, wenn sie die deutsche Sprache nicht fließend beherrschen. Sie fühlen sich gehemmt, in der Sprache, die sie selbst noch erlernen müssen, Gespräche über die Bildungsentwicklung ihrer Kinder zu führen. So gibt es die Sorge, dass die eigene Spracheinschränkung auf das Kind zurückfallen könnte.

In vielen Herkunftsländern ist eine Mitwirkung von Elternseite gar nicht erwünscht.

Auch die eigene schulische Sozialisation hat hier unter Umständen eine Zurückhaltung geprägt, die von Lehrkräften als Desinteresse gewertet wird. Hier können Elterncafés ganz neue gegenseitige Perspektiven eröffnen. Eine Teilnahme der Klassenlehrer\*innen baut auf besondere Weise Berührungspunkte ab. In den Mulingula-Schulen erleben auch die Lehrkräfte die Eltern ihrer Kinder von einer ganz anderen Seite, nämlich als aufgeschlossen, interessiert und sehr bemüht.



Abb. 31: Elterncafé mit Romamüttern, Foto: Krystyna Strozyk

#### Konsequenz >>

Family-Literacy-Cafés lassen sich in einem regelmäßigen Rhythmus gestalten. Fremdsprachige Bücher können auch mithilfe der Eltern vorgestellt werden. Die Bereitschaft zur Zusammenarbeit ist groß. Wer keine muttersprachlichen Vorlesekräfte an seiner Schule hat, kann die Eltern auch am Vormittag für mehrsprachige Leseanlässe, wie Lesungen und Buchprojekte, gewinnen. Über die aktive Mitarbeit einiger Eltern lassen sich auch die anderen Eltern schneller ins Boot holen. Wenn bekannt wird, dass am Nachmittag z. B. eine deutsch/arabische Lesung stattfinden wird, werden sicher viele Eltern, die sich wegen ihrer Sprachbarrieren sonst nicht unbedingt trauen, den Weg in die Schule wagen. Solche relativ leicht zu initiiierenden Vorhaben werden zum festen Baustein schulischer Elternarbeit.

### 3.9 Vorlesevideos und Video-Vorlesestunden

Um den Kindern auch während der Coronakrise mehrsprachige Leseangebote machen zu können, drehten die Vorleser\*innen Videos in den jeweiligen Mulingula-Sprachen. So konnten sich die Kinder jederzeit von zu Hause aus unterschiedliche Geschichten in den Mulingula-Sprachen anschauen: <https://www.mulingula.de/vorlese-videos.html>. Hier finden sich inzwischen auch zahlreiche Lesungen zu den Bilderbüchern der [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de). Interessierte Kolleg\*innen, die den Kindern ihrer Klasse gerne mehrsprachige Leseangebote machen möchten, aber keine Native Speaker zur Umsetzung finden können, haben hierüber auch die Möglichkeit, sich Lesungen in anderen Sprachen digital in den Unterricht zu holen.

#### Beispiel

Bei Interesse an der Nutzung der digitalen Bilderbücher der Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) besteht die Möglichkeit, das Bilderbuch über einen Beamer mehrsprachig für alle Kinder (vgl. S. 46) oder über iPad einzelnen Kindern zu präsentieren. Ebenso können die Vorlesevideos der Website [www.mulingula.de](http://www.mulingula.de) eingesetzt werden.

Während des Lockdowns konnten unsere Vorleser\*innen „ihre“ Mulingula-Kinder nur über Videokonferenzen in ihren Elternhäusern erreichen. Dabei machten sie äußerst spannende und interessante Erfahrungen. So war es durchaus üblich, dass nicht nur die bekannten Mulingula-Kinder aus ihren Vorlesegruppen, sondern auch Geschwister und Eltern mit vor dem Bildschirm saßen. Alle verfolgten gemeinsam die Lesevorträge und beteiligten sich interessiert und begeistert an der Anschlusskommunikation. So wurden beispielsweise treffende Wörter oder Synonyme in der Familiensprache gesucht, was zu spannenden Diskussionen führte.

#### Konsequenz >>

Digitale „Familienbesuche“ über Videokonferenzen sind eine weitere Möglichkeit, um Eltern und Kinder gezielt und effektiv mit Lesevorträgen und Buchvorstellungen zu erreichen.

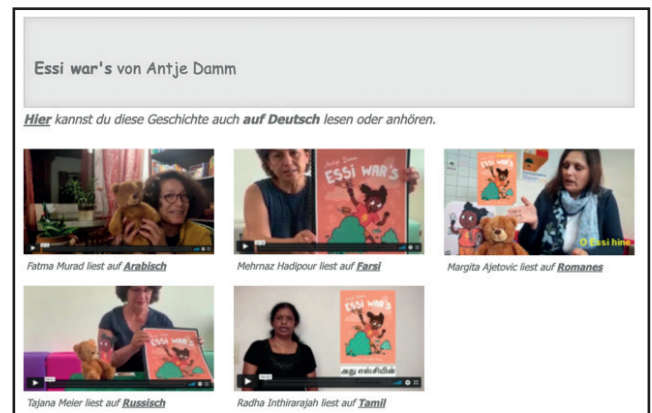


Abb. 32: Vorlesevideos zum digitalen Bilderbuch „Essi war’s“ von Antje Damm in fünf verschiedenen Sprachen, [www.mulingula.de](http://www.mulingula.de)

### 3.10 Professionalisierung des Mulingula-Teams

Die Vorleser\*innen, die bei Mulingula tätig sind, haben sehr heterogene eigene Migrations- und Bildungsbiografien. Das Berufsspektrum unserer Vorleser\*innen reicht von der russischsprachigen Grundschullehrerin und gelernten Bibliothekarin über Kolleg\*innen, die als HSU-Lehrer\*innen Kinder in ihrer Herkunftssprache unterrichten, bis hin zu hauptberuflichen Hausfrauen, die sich über die Mulingula-Fortbildungsangebote weitergebildet haben und sich auch autodidaktisch befähigten, einen qualitativ guten Vorleseunterricht zu gestalten.

Die Vorleser\*innen arbeiten bei Mulingula nicht ehrenamtlich, sondern auf Honorarbasis. Es ist Ehrensache, dass sie für gute und qualifizierte Arbeit wie alle anderen Beschäftigten am Lernort Schule entlohnt werden. Es finden regelmäßige Teamsitzungen statt, in denen aktuelle Bücher, neue Vorlesemethoden und Medien vom Leitungsteam vorgestellt werden. Häufig zeigen die Vorleser\*innen Best-



Abb. 33: Teamtreffen in einer Videokonferenz während des Corona-Lockdowns, Foto: Krystyna Strozyk

Practice-Beispiele, von denen alle profitieren. Beeindruckend sind die außergewöhnlichen, kreativen Umsetzungsideen, die auf spezifische kulturelle Prägungen verweisen und in einem homogen deutschsprachigen Team sicher nie entstanden wären, wie z. B. das Video in Abbildung 34 zeigt. Die tamilische Vorleserin Thavam Thamarseelan setzte die Fabel „Der Fuchs und die Trauben“ über ein Schattenspiel, Musik und Gesang eindrucksvoll um.



Abb. 34: Thavam Thamarseelan singt, musikalisch begleitet von ihrem Sohn Dilaxan, auf Tamil die Fabel „Der Fuchs und die Trauben“, <https://www.mulingula.de/vorlese-videos/tamil.html>

Neu hinzugewonnene Vorleser\*innen hospitieren in bestehenden Mulingula-Gruppen erfahrener Vorleser\*innen. Dabei ist es nicht einmal so wichtig, ob sie derselben Sprachgruppe angehören. Vielmehr geht es darum, die Vorleseatmosphäre, die medialen

Arrangements und die Vorlesemethoden kennenzulernen. Ein Austausch über Beobachtungen und Erfahrungen im Anschluss ist ebenso wichtig.

Die neue Vorlesekraft muss in erster Linie ein Gespür dafür entwickeln, dass es nicht um die „reine“ Wissensvermittlung eines klassisch tradierten Unterrichts geht, sondern vor allem um eine vertrauensvolle Vorleseatmosphäre, um das genießende Zuhören, die sprachliche Aktivierung der Kinder durch spannende Medien und die Kommunikation über die Vorleseinhalte. Die Vorleser\*innen entwickeln über die Hospitationen und den regelmäßigen Austausch untereinander ein Gespür für wichtige Vorleseprinzipien und Ablaufstrukturen.

Regelmäßig finden Fortbildungen für das gesamte Mulingula-Team, einschließlich der Koordinator\*innen, mit professionellen Theaterpädagog\*innen oder Erzähldidaktiker\*innen statt. Dies sorgt nicht nur für neue Inputs und eine bessere Qualifizierung, sondern auch für einen guten Teamgeist und einen tragfähigen Zusammenhalt. Die Vorleser\*innen fühlen sich über diese Fortbildungsangebote wertgeschätzt und entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutsamkeit und Qualität ihrer Arbeit.



Abb. 35: Erzähldidaktische Fortbildung mit der Theaterpädagogin Susanne Timmermann, Fotos: Krystyna Strozyk

### Konsequenz >>

Die Vorleser\*innen bekommen auch die Zeit, die sie in Teamsitzungen, Hospitationen und Beratungsgespräche investieren, vergütet. Die Professionalisierung des Teams wird bei Mulingula sehr ernst genommen und dem Team nicht als zusätzliches Engagement abverlangt. Auch die Lehrkräfte, die als Koordinator\*innen in den Schulen vor Ort für Mulingula tätig sind, bekommen für ihre Arbeit eine Stundenermä-ßigung. Diese Form der Anerkennung hebt das Anspruchsniveau der Arbeit deutlich und unterscheidet Mulingula von anderen Vorleseprojekten, die ehrenamtlich bestritten werden.

## 4. Mulingula digital: [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

Über die Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) findet das Vorleseprojekt ein digitales Format. Sie bietet über ihre mehrsprachigen (Vor-)Leseangebote eine praktikable Möglichkeit, den Konzeptgedanken von Mulingula in den eigenen Unterricht zu integrieren. Dies gilt für alle, die an ihrer Schule kein finanziertes, analog stattfindendes Projekt haben.

Über die Nutzung der Website lässt sich literarisches Lernen in Verbindung mit systematischer Sprachförderung äußerst effektiv in mehrsprachigen Lerngruppen umsetzen. Auf der Website gibt es derzeit zwölf digitale Bilderbücher in den sechs verschiedenen Sprachen Arabisch, Farsi, Romanes,

Russisch, Tamilisch und Türkisch sowie auf Deutsch. Die ansprechenden literarischen Kindertexte wurden Mulingula von namhaften Autor\*innen geschenkt. Die Texte sind in besonderem Maße auf das Alter von Grundschulkindern zugeschnitten und finden jahrgangsbezogene Zuordnungen.

Die Seite wird sukzessive um weitere Bilderbücher und Sprachen erweitert. Die Homepage wurde 2020 mit dem 1. Platz des Deutschen Lesepreises in der Kategorie Herausragende Leseförderung mit digitalen Medien ausgezeichnet.



**MULINGULA**  
Multilinguale Leseaktivitäten

Bücher für Kinder	Materialien für Lehrkräfte			
<p>FreiHude fürs Lesen © Selda Marlin, Soganci</p>	<p><b>Ein buntes Land</b> Klasse 1-2</p>	<p><b>Gerda und Heinz</b> Klasse 1-2</p>	<p><b>Tschiep</b> Klasse 1-2</p>	<p><b>Essi war's</b> Klasse 1-2</p>
	<p><b>Moritz malt ein Strichmännchen</b> Klasse 2-3</p>	<p><b>In Wirklichkeit war es anders</b> Klasse 2-3</p>	<p><b>Kein Wunder, dass ich nicht wachse</b> Klasse 2-3</p>	<p><b>Der Affe als Richter</b> Klasse 3-4</p>
	<p><b>Was ist aus dem Frosch geworden?</b> Klasse 3-4</p>	<p><b>Eine haarsträubende Geschichte</b> Klasse 3-4</p>	<p><b>Der Schulausflug</b> Klasse 3-4</p>	<p><b>Gustav Klimperbein</b> Klasse 4-5</p>

Abb. 36: Startseite [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)



Abb. 37 und 38: Beispiel des digitalen Bilderbuches „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, www.mulingula-praxis.de



Alle Übungen beziehen sich konsequent auf das Wort- und Sprachmaterial des jeweiligen Kindertextes.

Die übersetzten und unterschiedlich illustrierten Erzählgeschichten können von Kindern selbst zweisprachig erlesen oder über die Audiofunktion gehört werden. Direkt nach der Rezeption werden über den Button „für Kinder“ deutschsprachige Höraufgaben angeboten, die allein oder zu zweit bearbeitet werden können. Sie beziehen sich auf den inhaltlichen Kontext des jeweiligen Bilderbuches, trainieren das Hörverstehen und sichern das Textverständnis in der Zielsprache Deutsch.

Der authentische Kindertext bietet den inhaltlichen und sprachlichen Bezugsrahmen. Die zweisprachigen Bildwortkarten mit Markierung des deutschen Artikels unterstützen die Arbeit am Wortspeicher. Die ausgewählten Erzählhilfen bieten Redemittel für die Anschlusskommunikation oder die mündliche Nacherzählung. Die Leseangebote sind differenziert und sprachentlastend aufbereitet. Angebote zum generativen Schreiben oder differenzierte Hilfen zur Textplanung (z. B. das Schreibkarussell) verhelfen zu erfolgreichen Schreibprozessen. (Strozyk, 2022, S. 21)

#### 4.1 Das didaktische Konzept

Der übergeordnete didaktische Rahmen sieht eine Verknüpfung der Didaktik der Mehrsprachigkeit, des literarischen Lernens und der Sprachbildung vor. Zu jedem digitalen Bilderbuch gibt es vielfältige Sprachförderangebote als Downloadmaterial für die Lehrkräfte zur Weiterarbeit im Deutschunterricht. Sie eignen sich zur Förderung der Zielsprache Deutsch, berücksichtigen die Lernbedingungen von DaZ-lernenden Kindern und führen über ihren gezielten Einsatz zu einem sprachbildenden Unterricht. Neben den literarischen Lernchancen eröffnen sie in den elementaren Lernbereichen des Deutschunterrichts Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben auch wegen des breit angelegten Differenzierungsspektrums effektive Lernsituationen für DaZ-Kinder, aber auch für alle anderen Kinder im Deutschunterricht.

Die Übungsformate der Seite bleiben konstant und weisen nur in der Abstimmung auf den jeweiligen Kindertext und in Bezug auf die Lernvoraussetzungen Variationen auf. Durch die Wiederholungsstruktur entwickeln sich sowohl bei den Kindern als auch bei den Lehrkräften Handlungsroutinen im Umgang mit der Seite.



Abb. 39: Lernangebot zu Pronomen am Beispiel der Protagonist\*innen des Bilderbuches „Eine haarsträubende Geschichte“ von Achim Bröger, www.mulingula-praxis.de

### Beispiel

Der Text „Eine haarsträubende Geschichte“ von Achim Bröger fordert aufgrund der kettenförmig inszenierten Begegnungen zahlreicher Protagonist\*innen eine Auseinandersetzung mit den Personal- und Possessivpronomen geradezu heraus. Die differenziert illustrierten Charaktere bieten sich für eine Personenbeschreibung an. Eine detaillierte Darstellung einer literarischen Aufbereitung des Buches sowie didaktische Erläuterungen und methodische Hinweise finden sich unter der Menüleiste „für Lehrkräfte“.

### Digital und analog gestaltete Vorlesesituationen

Die Seite lässt sich sowohl digital als auch analog über das Material aus dem Downloadbereich im Unterricht einsetzen. In individuell gestalteten Lernsituationen können sich Kinder allein oder zu zweit den Text eines digitalen Bilderbuches am iPad vorlesen lassen. Es kann durchaus sinnvoll sein, dass Kinder sich das Bilderbuch vor einer gemeinsamen Texterschließung auf Deutsch über die Audiofunktion in ihrer Muttersprache anhören. Dies kann auch abschnittsweise in Kombination mit der deutschen Fassung geschehen. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Präsentation eines Textes auf Deutsch und in Kombination mit einer

anderen Sprache für die ganze Lerngruppe direkt über Internetzugriff und Beamerprojektion. Die Audiofunktion ermöglicht mehrsprachige Vorlesesettings. So erleben alle Kinder, auch die deutschsprachigen, eine spannende Begegnung mit einer Sprache ihrer Mitschüler\*innen. Über die großformatigen Projektionen der Illustrationen erhält die Präsentation des Bilderbuches den Charakter einer Kinovorstellung.

Über die Bild- und Textangebote des Downloadmaterials lassen sich aber auch analoge Präsentationen der digitalen Bilderbücher im Sinne eines klassischen Literaturunterrichts für die ganze Klasse realisieren. Die Abbildungen 42 und 43 zeigen, wie das Bilderbuch „Moritz malt ein Strichmännchen“ ([www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)) von Achim Bröger für eine mehrsprachige Kamishibai-Präsentation aufbereitet wurde. Es wird in einem dialogisch angelegten Setting vorgelesen. Das heißt, der Text wird an geeigneten Stellen unterbrochen, um die Kinder mit ihren Gedanken und Ideen mit einzubeziehen (vgl. Kapitel 2.6 „Prinzipien und Methoden des Vorlesens“). Hier ist der unmittelbare Kontakt zu den Kindern anders als bei der Beamerpräsentation stets gegeben. Die vorlesende Person hat alle Kinder über ihre Positionierung im Kinositz stets im Blick. So kann sie unmittelbar auf Verständnisfragen oder fehlende Konzentration und Aufmerksamkeit reagieren.



Abb. 40 und 41: Vorstellung digitaler und analoger Varianten auf einer Lehrer\*innenfortbildung. Fotos: Krystyna Stroyk





Abb. 42 und 43: Arrangements von Fatma Murad und Margita Ajetovic für zweisprachige Leseworkshops, Fotos: Fatma Murad

## Der zweisprachige Vorlesevortrag im Klassenverband

Die literarische Auseinandersetzung in der Lerngruppe bzw. im Klassenunterricht sollte für alle in der Zielsprache Deutsch in Kombination mit einer anderen Sprache im Sinne eines handelnden Literaturunterrichts erfolgen und geschieht daher bevor-

Neben der Kamishibai-Präsentation ist es auch möglich, die Bild- und Textvorlagen zu einem Kniebuch binden zu lassen (vgl. S. 24). Das Bilderbuch wird für alle Kinder zunächst auf Deutsch und in Kombination mit einer anderen Sprache vorgelesen (s. Kapitel 3.5 „Der zweisprachige Vorleseworkshop“). Das Downloadmaterial bietet vielfältige Möglichkeiten der medialen Aufbereitung. Einige der illustrierten Pro-

**Mulingula**  
Mehrsprachige Leseschritte

**Moritz malt ein Strichmännchen**  
von Achim Bräger  
aufbereitet und zusammengestellt von Krystyna Stroznyk und Susanne Eynck-Smith

**Lernmaterialien**

- Textvorlage „Moritz malt ein Strichmännchen“ (14 KB)
- Bildvorlagen „Moritz malt ein Strichmännchen“ (14 KB)
- Lesetext (mit Bildern) (14 KB)
- Übungen – Hörangebote
  - Hörübungen (144 KB)
- Erzählhilfen und Sprechaufgaben
  - Wortspeicher (144 KB)
  - Redemittel (144 KB)
  - Sprechzeichnen (144 KB)

**Textansprache und Zielgruppe**

Wegen des Erzählmotivs 'Moritz malt Strichmännchen' scheint sich der Text auf den ersten Blick an jüngere Kinder des Anfangsunterrichts zu richten. Die Länge und die Komplexität des Textes sowie die entwickelten Aufgabentypen der Lernmaterialien erfordern jedoch etwas höhere Rezeptions- und Lernleistungen von Kindern eines 2. und 3. Schuljahr. Wegen der Dynamik des Handlungsgeschehens verfolgen auch Kinder dieser Altersgruppe den Text mit großem Interesse. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache benötigen selbstverständlich textentlastende Hilfen, z. B. über die Klärung wichtiger Schlüsselwörter (s. „Wortspeicher“, „Redemittel“ und „mehrsprachige Bildwortkarten“), und das Unterrichtsgespräch über das sich Verständnisfragen der Kinder klären lassen.

Die Spannung im Handlungsgeschehen findet ihren Ursprung in dem eingangs geäußerten Unmut der Mutter über Moritz' Absicht, mal wieder ein Strichmännchen zu malen. Der kleine Moritz könnte sich vermutlich auch an anspruchsvollere Motive wagen, worauf der Kommentar der Mutter schließen lässt. Vielleicht spricht hier auch die überbesorgte Mutter, die befürchtet, dass ihr Sohn nicht über das „Strichmännchen-Stadium“ hinausgelangen könnte, als sie Moritz fragt, ob ihm nichts besseres einfallen. Sie findet Strichmännchen nämlich langweilig.

**Das Strichmännchen in der Schule** (4 MB)

**Das Strichmännchen auf der Reise** (101 KB)

**Schreibkarussell** (161 KB)

**Strichmännchen Geschichte** (2 MB)

**Schreibaufgaben Verben und Adjektive** (109 KB)

**Strichmännchenwörter Nomenkomposita** (443 KB)

Abb. 44 und 45: Beispiel für methodische Hinweise zum Buch und zu den Lernmaterialien zu „Moritz malt ein Strichmännchen“, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

zugt, wie oben beschrieben, in einem analog gestalteten Lernsetting. Aber auch eine nachgeschaltete digitale Präsentation in einer der bevorzugten Sprachkombinationen über einen Beamer ist für die Einbindung von Mehrsprachigkeit sinnvoll, wenn es keine Vorlesekraft in einer Zweitsprache gibt.

tagonist\*innen gibt es auch als Freisteller, sodass sie für eine szenische Umsetzung, wie z. B. ein Stabpuppenspiel, eingesetzt werden können (s. Abb. 46). Das Mulingula-Team legt viel Wert auf eine ästhetische Aufbereitung aufforderungsstarker Medien, um das Zuhören und die sprachliche Auseinandersetzung für Kinder attraktiv zu machen.

## Beispiele für mediale Arrangements mit dem Downloadmaterial

Abb. 46: Inszenierung des digitalen Bilderbuches „Eine haarsträubende Geschichte“ von Achim Bröger ([www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)) über Stabfiguren



Abb. 47: Aufbereitung des Bilderbuches „Kein Wunder, dass ich nicht wachse“ von Achim Bröger ([www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)) über ein Kniebuch und mehrsprachige Bildwortkarten



Abb. 48: Aufbereitung des Bilderbuches „Was ist aus dem Frosch geworden?“ von Peter Härtling ([www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)) über das Kamishibai und gefilzte Figuren



Wann immer es möglich ist, wird das gesamte Sprachenspektrum in der Klasse thematisiert und miteinbezogen. Die mehrsprachigen Bildwortkarten zum Download enthalten auch immer eine Blankoversion, in der sich die Schlüsselwörter in weiteren Sprachen festhalten lassen. Die Kinder werden explizit aufgefordert, ihre Eltern um Mithilfe zu bitten.

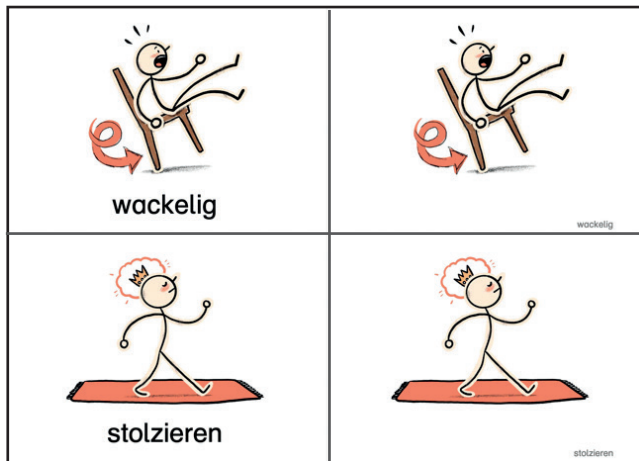


Abb. 49: Blankovorlagen mehrsprachige Bildwortkarten zu „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger ([www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)) für weitere Erstsprachen

Eine zweisprachige Rezeption mit gemeinsamer Anschlusskommunikation und eine umfassende literarische Auseinandersetzung, die z. B. Nacherzählungen und szenische Umsetzungen vorsieht, sind wichtig, damit den Kindern der Inhalt und das Sprach- und Wortmaterial eines Textes vertraut werden. Auf dieser Grundlage lässt sich in den o. g. Lernbereichen sprachfördernd in der Zielsprache Deutsch weiterarbeiten. Die Kinder haben so eine wichtige Orientierung, was Inhalte, Wortschatz und sprachliche Strukturen angeht.

#### 4.2 Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis für Klasse 2–3: praktische Umsetzung des digitalen Bilderbuches „Moritz malt ein Strichmännchen“ der Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

Im Folgenden wird am Beispiel des digitalen Bilderbuches „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger und Julius Thesing

aufgezeigt, wie sich literarisches Lernen unter Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit mit systematischer Sprachförderung sowohl über eine digitale als auch eine analoge Nutzung verbinden lässt. Das vorgestellte Unterrichtsvorhaben umfasst ca. acht bis zwölf Unterrichtsstunden.



Abb. 50: Titelbild des Bilderbuches „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

### Rezeptionsbedingungen

#### Textinhalt

Moritz malt mal wieder ein Strichmännchen und widerlegt recht schnell die kritische Ansicht seiner Mutter, Strichmännchen seien langweilig. Er malt seinem Strichmännchen eine Sprechblase und erweckt es damit zum Leben. Zunächst hustet es nur. Doch dann, als Moritz ihm einen großen schwungvollen Mund malt, beginnt es gleich mit ihm zu sprechen. Doch wer glaubt, Moritz hätte nun einen netten Gesprächspartner, geschweige denn einen kleinen Freund, der wird bitter enttäuscht. Das Strichmännchen ist eitel, hungrig, habgierig und hartnäckig fordernd. Es will mehr und mehr. Fortan bestimmt das Strichmännchen, was und wie Moritz zu zeichnen hat. Es möchte schick angezogen werden, etwas Leckeres zum Essen, Möbel und zum Schluss ein ganzes Haus. Das Strichmännchen hetzt Moritz mit seinem Stift über das Zeichenblatt. Moritz wird zum Sklaven des kleinen tyrannischen Quälgeistes, den er selbst erschuf. Vor lauter Hast und Eile wirft er zum Schluss den Wassertopf um. Das ist dann das bittere Ende des Strichmännchens. Doch Moritz ist eigentlich ganz erleichtert. Er zerknüllt sein Zeichenpapier und wirft es in den Mülleimer.

## Die Illustrationen von Julius Thesing

Die aussagekräftigen Illustrationen von Julius Thesing unterstreichen und veranschaulichen die wichtigsten Schlüsselszenen der Geschichte. Die kräftigen, kontrastreichen Farben passen gut zu den comichaft angelegten Figuren. Obwohl Moritz viel größer ist als das kleine Strichmännchen, erhält es über Mimik, Gestik und die Kleidung eines feinen Herrn im Laufe der Geschichte eine Autorität, die Moritz' Folgsamkeit und Gehorsam plausibel erscheinen lässt. Die Dynamik des Geschehens steigert sich von Bild zu Bild und findet seinen Höhepunkt in der zeichnerisch sehr verdichteten Szene mit dem umgeworfenen Wasserglas. Über die Textaussagen hinaus dokumentiert Julius Thesing den Schrecken der Protagonist\*innen, die im Eifer des Gefechtes die Kontrolle über ihr Handeln verlieren. Am Ende der Geschichte wird Moritz' Triumph über das Strichmännchen in Mimik und Gestik deutlich. Genüsslich wirft er das zerknüllte Strichmännchen in den Papierkorb. Mit viel Liebe zum Detail illustriert Julius Thesing wichtige Textinhalte, wie z. B. die eingeforderten Kleidungsstücke und Lebensmittel. Gerade Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, finden über die Illustrationen eindeutige Anhaltspunkte und inhaltliche Verstehensinseln innerhalb des sehr handlungsreichen Textes.

## Textanspruch und Zielgruppe

Wegen des Erzählmotivs „Strichmännchen“ scheint sich der Text auf den ersten Blick an jüngere Kinder des Anfangsunterrichts zu richten. Die Länge und die Komplexität des Textes sowie die entwickelten Aufgabentypen der Lernmaterialien erfordern jedoch etwas höhere Rezeptions- und Lernleistungen von Kindern eines 2. und 3. Schuljahres. Wegen der Dynamik des Handlungsgeschehens verfolgen auch Kinder dieser Altersgruppe den Text mit großem Interesse. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache

benötigen selbstverständlich textentlastende Hilfen, z. B. die Klärung wichtiger Schlüsselwörter (s. Wortspeicher, Redemittel und mehrsprachige Bildwortkarten) und das Unterrichtsgespräch, über das sich Verständnisfragen der Kinder klären lassen.

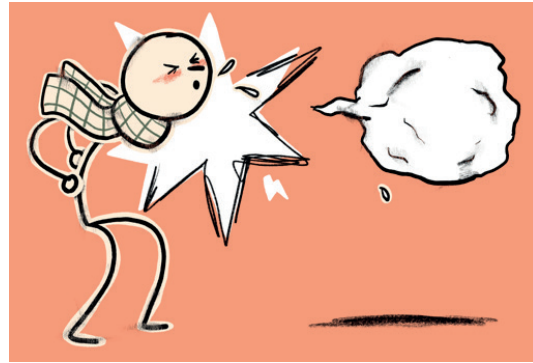


Abb. 51: Illustrationen von Julius Thesing zu „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

Die Spannung im Handlungsgeschehen findet ihren Ursprung in dem eingangs geäußerten Unmut der Mutter über Moritz' Absicht, mal wieder ein Strichmännchen zu malen. Der kleine Moritz könnte sich vermutlich auch an anspruchsvollere Motive wagen, worauf der Kommentar der Mutter schließen lässt. Vielleicht spricht hier auch die überbesorgte Mutter, die befürchtet, dass ihr Sohn nicht über das „Strichmännchen-Stadium“ hinausgelangen könnte, wenn er nichts anderes malt. Moritz widerlegt die Meinung seiner Mutter prompt, indem er dem Strichmännchen eine Sprechblase malt und damit

seiner Figur Leben einhaucht. Das Strichmännchen wird mit jedem Strich lebendiger und anspruchsvoller und fordert Moritz' Zeichenkünste bis aufs Äußerste heraus. Moritz muss sich sehr anstrengen, um dem kleinen Wesen gerecht zu werden, und spätestens bei der Einkleidung des Strichmännchens wird deutlich, dass das Malen von Strichmännchen alles andere als langweilig ist. Natürlich wird Moritz hier durch seine eigene Fantasietätigkeit angetrieben und offenbar taucht sein eigener Kritiker in Gestalt des Strichmännchens auf. Der Dialog mit dem Strichmännchen und der sich daraus entwickelnde Anspruch an Moritz' „Malkünste“ werten natürlich den gesamten Malprozess auf. Solche textanalytischen Überlegungen muss man selbstverständlich nicht mit den Kindern gemeinsam entwickeln. Die Kinder genießen einfach die humorvolle Darstellung im Text. Sie leiden ein wenig mit Moritz, fragen sich zwischendurch, warum Moritz überhaupt den Befehlen des Strichmännchens folgt, und sind mit ihm erleichtert oder auch traurig, als es schließlich aufgeweicht und zerknüllt im Papierkorb landet. Sie lassen sich gerne animieren, ein eigenes Strichmännchen zu zeichnen, denken über den Text hinaus und überlegen sich mit Vergnügen eine eigene Geschichte mit einem selbst gemalten Strichmännchen. Grundsätzlich lässt sich der Erzählinhalt leicht erschließen, wenn der Wortschatz weitgehend bekannt ist.

## Methodische Hinweise

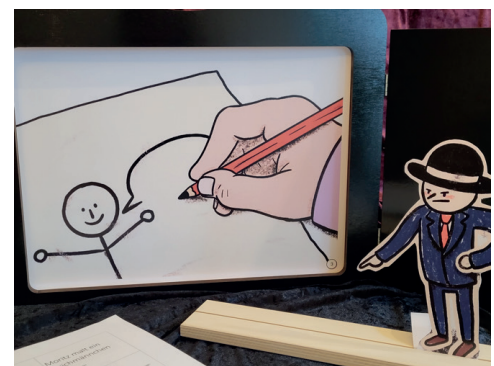
### Erstbegegnung mit dem Text

### Vorüberlegungen

Der Text eignet sich hervorragend für den Literaturunterricht mit allen Kindern aller Herkunftssprachen im Klassenverband. Wegen seines Umfangs und seines reichen und differenzierten Wortschatzes sollte der Text gemeinsam in der Ziel- und Unterrichtssprache Deutsch erschlossen werden.

Die Rezeption in den Herkunftssprachen kann sowohl individuell über iPad als auch über ein gemeinsames zweisprachiges Leseevent, z. B. über eine Beamerpräsentation, organisiert werden. Wird zweisprachig vorgelesen, wie in Kapitel 3.5 „Der zweisprachige Vorleseworkshop“ beschrieben, empfiehlt sich auch hier abschnittsweise im Wechsel vorzulesen. Wegen der umfassenden Textlänge muss nicht jede Textstelle in der anderen Sprache vorgelesen werden. Bei besonderen Schlüsselszenen, die auch sprachlich ergiebig sind, wie z. B. beim Thema Kleidung und Essen, sollten auf jeden Fall die Illustrationen mit ihren vielen Abbildungen aufgegriffen und mehrsprachig benannt werden.

Abb. 52: Szene aus dem Bilderbuch „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)



## Textentlastung

Das analoge traditionelle Vorlesen für alle Kinder unter Einbeziehung der Bildvorlagen (s. Downloadmaterial), die sich z. B. über das Kamishibai hervorragend transportieren lassen, ermöglicht eine direkte Klärung von Verständnisfragen. Zur Textvorentlastung können einige Schlüsselwörter aus dem Wortspeicher thematisiert werden. Die mehrsprachigen Bildwortkarten sollten erst während des Vorlesevortrags zum Einsatz kommen, da das Bildmaterial zentrale Inhalte vorwegnehmen könnte.

## Einstimmung auf den Vorlesevortrag über das Kamishibai

Die Bilder sind in chronologischer Reihenfolge bereits im Kamishibai angeordnet. Ein schwarzes Tuch als Unterlage unterstreicht

den Bühnencharakter. Der Freisteller „Strichmännchen im Anzug“ kann später hinzugelegt werden und gibt Anlass, über den angezogenen Strichmann zu spekulieren.



Abb. 53: Das Kamishibai ist für den Vorlesevortrag vorbereitet, Foto: Krystyna Strozyk

- Eine motivierende Einstimmung auf den Text erfolgt darüber, dass man alle Kinder vorab bittet, auf einem DIN-A-5 Blatt ein Strichmännchen zu zeichnen (zuvor wird im Titelbild die Strichmännchen-Zeichnung, die Moritz vor seinen Bauch hält, abgeklebt).
- Die Strichmännchen werden eingesammelt und in den Sitzkreis bzw. vor den „Kinositz“ auf den Boden gelegt.
- Die vorlesende Person legt eine große Sprechblase als stummen Impuls hinzu. Die Kinder äußern sich spontan und formulieren aus der Perspektive eines Strichmännchens mögliche Fragen oder Aussagen. Die Beiträge der Kinder bleiben unkommentiert stehen; danach erfolgt der Vorlesevortrag.

## Der Vorlesevortrag

Der Text sollte im Sinne des dialogischen Lesens an geeigneten Stellen unterbrochen werden, um die Kinder aktiv in das Handlungsgeschehen miteinzubinden. Hierfür bietet sich der Text geradezu an.

## Beispiele

### 1. Szene

(Moritz mit seiner Mutter) / *Impulsfrage*: Habt ihr eine Idee, warum die Mutter Strichmännchen langweilig findet? Wie

findet ihr es, Strichmännchen zu malen? War euch vorhin bei dem Auftrag, ein Strichmännchen zu malen, langweilig?

### 2. Szene

(Doppelseitenbild: Strichmännchen spuckt die Sprechblase weg) / *Spontanäußerungen, Bild- und Frageimpulse*: Was passiert hier gerade?

Beschreibt das Bild / *Antizipation*: Wie könnte es weitergehen?

### 3. Szene

(Doppelseite mit Kleidungsstücken) / *Bildbetrachtung*: Die Kinder benennen die Kleidungsstücke (im Vorfeld sollte die Illustration großformatig ausgedruckt werden, um die Kleidungsstücke mit einem farbigen Genus-Klebeband blau, rot, grün markieren zu können, sodass die Kinder den passenden Artikel gleich miterfassen) / *Impulsfragen*: Welche Kleidungsstücke hat das Strichmännchen bei Moritz „bestellt“? (Anzug, Schuhe, Strümpfe, Hut). Was braucht denn ein Herr sonst noch?

### 4. Szene

(Vorlesen bis: „Schließlich hat Moritz auch das geschafft.“) / *Bildbetrachtung*: Das Strichmännchen fertig angekleidet auf Moritz' Hand / *Spontanäußerungen, Impulsfragen*: Beschreibt das Strichmännchen. Ist das noch ein Strichmännchen? Wie geht die Geschichte wohl weiter?

### 5. Szene

*Bildimpuls*: Männchen mit Gänsebraten in der Sprechblase / *Frage*: Was möchte das Strichmännchen jetzt haben?

### 6. Szene

(Doppelseite mit Lebensmitteln) / *Bildbetrachtung*: Die Kinder benennen die Lebensmittel (analog zur 3. Szene) / *Frage zur Antizipation*: Könnt ihr euch vorstellen, was das Männchen als Nächstes will?

### 7. Szene

(Bild mit Haus und Regen, der in das un-

dichte Dach regnet) / Spontanäußerungen, Impulsfrage: Warum hat Moritz das Dach nicht dicht gemalt?

### 8. Szene

(Doppelseitenbild: Moritz und das Männchen streiten sich) / Spontanäußerungen, Frage: Was würdest du an Moritz' Stelle jetzt tun?

### 9. Schlusszene

(Moritz zerknüllt das Bild) / Frage: Wie fühlt sich Moritz jetzt wohl?

Anschlussfragen, die unter Einbeziehung der Bilder genutzt werden können (auch zu einem späteren Zeitpunkt)

- Wie findest du das Strichmännchen? (Sammeln von Adjektiven, die zu dem Strichmännchen passen: frech, gierig, unhöflich, unverschämt, dreist, maßlos, ...)
- Wie findest du Moritz' Verhalten?
- Warum strengt Moritz sich so sehr für das Strichmännchen an?
- Was würdest du an Moritz' Stelle tun?

### Weiterführende Aktivitäten

- Hörübungen in der Zielsprache Deutsch (digital oder analog)
- mehrsprachige Rezeptionen über das iPad
- Nacherzählung mit Hilfe des Wortspeichers, der mehrsprachigen Bildwortkarten, der Redemittel
- Training von Phrasen und Satzmustern (s. Redemittel) auch im Rollenspiel
- Einsatz der Verse zum Sprechzeichnen
- Individuelle Gestaltung eines eigenen Strichmännchen-Buches (s. Downloadangebote unter „Schreiben“)
- Individuelle Gestaltung einer eigenen Strichmännchen-Geschichte (s. Downloadangebote unter „Schreiben“)

Erst auf der Grundlage eines gesicherten Textverständnisses sollten die Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibaufgaben allein oder in

Partner- oder Gruppenarbeit gelöst werden. Sie beziehen sich konsequent auf den inhaltlichen und sprachlichen Kontext des Bilderbuches. So bleibt der Bezugsrahmen bei allen sprachlichen Aktivitäten erhalten.

### 4.3 Entwicklung von Bildungssprache mit den Lernangeboten des Downloadmaterials

Lernbereich „Sprechen und Zuhören“

Beispiele: Hören

Bei den Höraufgaben geht es sowohl um das detailorientierte Hören als auch um das globale und authentische Hörverstehen. Bei der Hörübung „Richtig oder Falsch“? muss z. B. bei jedem Satz darauf geachtet werden, ob sich ein inhaltlich falsches Wort eingeschlichen hat oder nicht.

#### Beispiel

Moritz malt ein Strichmännchen. Seine Oma findet das langweilig und fragt: „Fällt Dir nichts anderes ein?“ – falsch

Moritz malt ein Strichmännchen. Seine Mutter findet das langweilig und fragt: „Fällt Dir nichts anderes ein?“ – richtig

Abb. 54: Beispiel für globales und authentisches Hören aus „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

Beispiele: Sprechen und Erzählen

Die angebotenen Redemittel und der Wortspeicher, die sich für die Anschlusskommunikation rund um das Buch oder für eine mündliche Nacherzählung nutzen lassen, helfen Kindern, selbst sprachlich produktiv zu werden und den Erzählinhalt über Wiederholung semantisch abzusichern. Der ausgewiesene Wortspeicher wird großformatig kopiert und sichert textimmanentes Sprachmaterial in Form eines Lernplakats. Dazu gehören auch die mehrsprachigen Bildwortkarten mit wichtigen Schlüsselwörtern.

## Beispiele

Das Strichmännchen will (möchte, wünscht, verlangt, befiehlt), dass Moritz einen/eine/ein ... malt.

Kleidung	Essen	Möbel
der Anzug	der Gänsebraten	der Stuhl
der Hut	der Apfel	der Tisch
der Schuh, die Schuhe	der Pudding	der Schrank
der Strumpf, die Strümpfe	die Banane	die Lampe
die Hose	die Bratwurst	das Bett
die Krawatte	die Schokolade	das Regal
das Hemd	das Brot /das Brötchen	

Wortspeicher zu „Moritz malt ein Strichmännchen“		
Nomen	Verben	Adjektive
das Strichmännchen (ein mit Strichen gezeichnetes Männchen)	husten (wenn ein Mensch hustet, wird auf einmal Luft aus dem Körper gestoßen, es passiert oft bei einer Erkältung)	langweilig (wenn etwas nicht spannend oder interessant ist)
die Sprechblase (ein Kreis mit einer Spitze, die zum Mund einer Figur zeigt, darin stehen die gesprochenen Worte einer Figur als Text.)	schlenkern (schwingen)	vorwurfsvoll (jemandem Vorwürfe machen, jemanden beschuldigen)
die Denkblase (meist eine Wolke mit kleinen Kreisen, die zum Kopf einer Figur zeigen, darin stehen die Gedanken der Figur als Text.)	verlangen (etwas wollen)	geschwungen (eine Bewegung oder Linie, die mit Schwung gemacht wurde; man kann mit den Armen schwingen, indem man sie hin- und herschaukeln oder schlenkern lässt)
das Geräusch (etwas, das man hört, ein Ton)	nörgeln (meckern, kritisieren)	wackelig (ohne richtigen Halt, ein Stuhl ist z. B. wackelig, weil ein Bein kürzer ist)
das Strichmännchenhusten (das Husten eines Strichmännchens)	stolzieren (langsam und sehr gerade gehen, so dass man gut gesehen wird)	jammernd (klagend, weinend)
	jammern (klagen, weinen)	zeternd (schimpfend)
	zetern (schimpfen)	
	zerknüllen (Papier zusammendrücken, zerknittern)	

Abb. 55 und 56: Redemittel und Wortspeicher / Lernmaterial zu „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

Die Kinder können in einer gelenkten Sprechsituation, z. B. in Form eines Dialogs, das folgende Sprachmuster üben:

Kind 1: Was will das Strichmännchen?

Kind 2: Das Strichmännchen will einen Anzug (eine Hose, ein Hemd)

Die Sprechsituation ist inhaltsbezogen und authentisch. Die eingeübten Phrasen können später z. B. in einer Nacherzählung angewandt werden.

## Mehrsprachigen Bildwortkarten als Teil des Wortspeichers



Abb. 57 und 58: Beispiele für mehrsprachige Bildwortkarten (Arabisch/Deutsch / Blankversion für weitere Sprachen), [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

## Lernbereich Lesen – mit Texten und Medien umgehen

### Beispiele: Über Lesefähigkeiten verfügen

Die Leseangebote sind differenziert und sprachentlastend aufbereitet. Über die Hörübungen und die vorausgegangenen Sprechakte wurde das textimmanente Wort- und Sprachmaterial bereits semantisch weitgehend gesichert und Bestandteil des „inneren Lexikons“. Auf dieser Basis lassen sich für bereits leseerfahrene Kinder Leseübungen auf unterschiedlichem Anspruchsniveau (Wort-, Satz- und Textebene) durchführen. Es werden sowohl lese-technische Fertigkeiten als auch die Fähigkeit der Sinnkonstruktion trainiert. Alle Leseaufgaben stehen im thematischen Kontext der Geschichte und erleichtern den Kindern ein Lesesinnverstehen und die Hypothesenbildung, da ihnen der inhaltliche und sprachliche Rahmen bereits vertraut ist.




## Leserätsel und Lese-Malaufgaben


Die *Leserätsel* und die *Lese-Malaufgaben* auf zwei unterschiedlichen Niveaustufen fordern das sinnentnehmende Lesen auf der Satz- und Textebene ein. Das aus der

Geschichte und den Hörübungen bekannte Wortmaterial und die Bildunterstützung erleichtern das Lesesinnverstehen.


### Beispiele

Name \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ 

Wo ist das Strichmännchen?  
1. Schau dir die Strichmännchen an.  
2. Lies die Texte.  
3. Finde das passende Strichmännchen und trage die Zahl ein.



Das Strichmännchen hat einen runden Kopf. Es hat 6 Haare. Es sitzt auf einem Stuhl.	Das Strichmännchen hat zwei lange Arme. Es hält seine Arme hoch. Sein Mund formt ein kleines O.
Das Strichmännchen hat einen runden Kopf. Es hat keine Haare. Es hält seine Arme hoch über den Kopf. Es hat die Zunge ausgestreckt.	

© mulingula-praxis 

Name \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_ 

Ziehe das Strichmännchen an. Diff +  
1. Lies genau.  
2. Male, was das Strichmännchen möchte.



Male mir eine blaue Hose.  
Male mir dazu einen roten Pullover.  
Ich will gelbe Schuhe und ein gelbes Käppi mit roten Punkten.  
Und gerne hätte ich auch noch einen gelben Schal.



Male mir eine kurze rote Hose mit einem schicken braunen Gürtel. Dazu hätte ich gerne ein grünes T-Shirt mit kurzen Ärmeln.  
Ich mag braune Schuhe mit roten Streifen. Male mir bitte auch noch einen roten Schal.  
Und mal mir Haare.

© mulingula-praxis 

Abb. 59 und 60: Beispiele Leserätsel und Lese-Malaufgaben zu „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

## Kreislesen

Auf der Basis des gesicherten Textverstehens lässt sich das Kreislesen als ein kooperatives, reziprokes Leseverfahren auf zwei Niveaustufen selbstständig in Vierergruppen durchführen, wenn das Verfahren bereits bekannt ist. Hier werden wichtige Lesestrategien arbeitsteilig in einer Vierergruppe trainiert. Jedes Kind hat die gleiche Textvorlage. Arbeitsteilig unter rotierender Aufgabenstellung wird der Text abschnittsweise gemeinsam erschlossen.

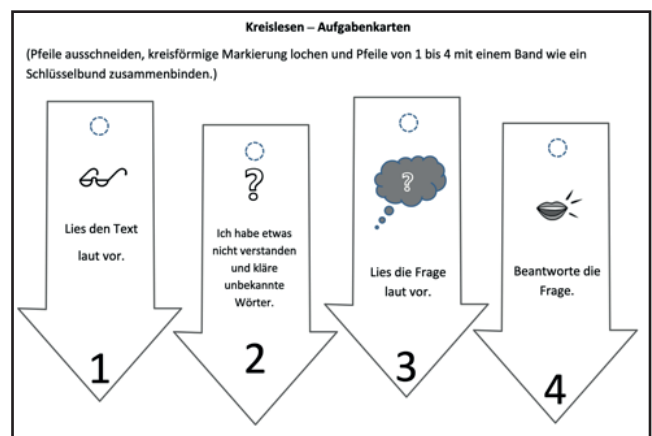


Abb. 61: Aufgabenkarten für das Kreislesen am Beispiel „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

## Lesetext

Die Datei Leseseiten zum Text ist eine verkürzte Form des Originaltextes, der in einzelne Erzählepisoden gegliedert ist. So bekommt der umfangreiche Text eine überschaubare Struktur. Textentlastend wirken auch die Szenenbilder, die jedem Leseabschnitt zugeordnet wurden. So erhalten die Kinder nach jedem Sinnabschnitt eine kleine Verstehensinsel, was die weitere Informationsaufnahme erleichtert.

## Lernbereich Schreiben

### Beispiel: Texte situations- und adressatengerecht schreiben

## Textproduktion „Das Strichmännchen in der Schule“

Dieses Schreibangebot, angelegt auf zwei unterschiedlichen Niveaustufen, erfordert die Fertigkeiten bereits fortgeschrittener DaZ-Lerner\*innen oder deutschsprachiger Kinder eines 3. Schuljahres.

Es handelt sich um die Fortsetzung eines vorgegebenen Schreibansatzes, der sich in dem neuen inhaltlichen Kontext „Schule“ bewegt. Der Schreibauftrag findet eine Vorbereitung über eine Ideensammlung in Form auszufüllender Denkblasen und über ein Ideennetz. Erst nach einer mündlichen Erprobung mit einem Teampartner wird der Text verfasst.

Name \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Das Strichmännchen in der Schule (1)

1. Lies den Anfang der Geschichte.



Am nächsten Morgen kommt Moritz in die Küche. Das Strichmännchen sitzt am Tisch, trinkt Kakao und isst ein Brot mit Erdbeermarmelade. „Wo kommst du denn her?“, fragt Moritz erstaunt.

„Aus dem Mülleimer! Ich hatte eine furchtbare Nacht, darum geh’ mir jetzt nicht auf die Nerven. Ich muss vor der Schule noch ordentlich frühstücken“, antwortet das Strichmännchen.

„Was meinst du mit *vor der Schule*?“, fragt Moritz.

„Na, ich gehe gleich mit dir zur Schule. Oder genauer gesagt, du packst mich in deine Schultasche und los geht’s“, antwortet das Strichmännchen.

Nachdem Moritz sich ein bisschen mit dem Strichmännchen gestritten hat, gibt er nach und versteckt das Strichmännchen in seiner Schultasche.

Was denkt Moritz?

2. Schreibe in die Denkblasen.




© mulingula-praxis

Name \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Das Strichmännchen in der Schule (2)

3. Wie geht die Geschichte weiter? Lies die Ideen im Ideen-Netz.



Wann/wo klettert das Strichmännchen aus der Schultasche?

- in der Mathestunde
- in der Turnhalle
- es stört pausenlos den Unterricht
- es versteckt sich und antwortet für Moritz

Was macht das Strichmännchen?

Das Strichmännchen klettert aus Moritz Schultasche ...

Wie reagieren die anderen? Wie reagiert Moritz?

- in der Kunststunde wollen alle ein Strichmännchen malen
- die Lehrerin radirt das Strichmännchen weg
- das Strichmännchen bekommt Schulverbot

Wie endet die Geschichte?

4. Trage deine eigenen Ideen ein.  
5. Stelle einem Partner deine beste Idee vor.  
6. Schreibe eine eigene Geschichte.

© mulingula-praxis

Abb. 62 und 63: Beispiel Textproduktion „Das Strichmännchen in der Schule“ zu „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Brüger, www.mulingula-praxis.de


## Textproduktion „Das Strichmännchen auf Reisen“

Das Schreibangebot „Das Strichmännchen auf Reisen“ initiiert den Schreibprozess einer fantastischen Geschichte, die bereits über ein Impulsbild angelegt wurde. Der Prozess gliedert sich über unterschiedliche Phasen (Ideen generieren, Planen, Schreiben und Überarbeiten). Planungshilfen, wie Malen oder die Vorgabe eines Erzählaufbaus, stellen Anregungen dar, die allerdings im Unterricht aufgegriffen, erläutert und gemeinsam erarbeitet werden müssen. Auch dieser Schreibauftrag richtet sich eher an Kinder eines 3. Schuljahres, die bereits narrative Fähigkeiten ausgebildet haben und in der Lage sind, umfangreichere Texte zu verfassen.

Name \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Schreibe eine Geschichte. (1)

### Das Strichmännchen auf der Reise



Nutze das Schreibkarussell.

**1. Meine Idee (was?)**  
Worüber und für wen möchte ich schreiben?

1. Wie ist das Strichmännchen auf die Straße gekommen?  
2. Was sieht es dort?  
3. Wohin führt die Straße?

**2. Planung**  
Was für ein Text?  
Was muss ich beachten?  
Wie plane ich?

Was: Eine Geschichte (Anfang, Mitte, Schluss)  
Wie: Malen, Notizen, Ideen-Netz, roter Faden,  
Hilfen: Wortspeicher, Sätze ...

**3. Schreiben**  
Ich schreibe meine Geschichte auf.

Hilfen: Planungsideen, Wortspeicher, ...  
Kriterien: Geschichte mit Anfang, Mitte, Ende (spannend oder witzig)

**4. Überarbeitung**  
Gefällt mir meine Geschichte?  
Lies deine Geschichte deinem Partner vor.

**Vorlesen/Feedback**  
Das gefällt mir gut ...  
Das habe ich nicht verstanden ...

© mulingula-praxis

Name \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_


Schreibe eine Geschichte. (4)  
Plane zuerst.

**2. Planung**

1. Was für ein Text?
2. Was muss ich beachten?
3. Wie plane ich?

1. Ich plane eine Geschichte.  
2. Sie hat

Anfang                      Mitte                      Schluss



3. Wie plane ich?

Wen trifft es?  
Wo?  
Was passiert?

Finde einen Schluss.

Wie ist das Strichmännchen auf die Straße gekommen?

Male oder schreibe.

© mulingula-praxis

Abb. 64 und 65: Beispielaufgaben zur Textproduktion „Das Strichmännchen auf Reisen“ zu „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, www.mulingula-praxis.de

## Generatives Schreiben

Nachdem der Erzählinhalt des Bilderbuches „Moritz malt ein Strichmännchen“ mehrsprachig und vielfältig erschlossen wurde, bietet sich ein Schreibauftrag an, der sich auf das zentrale Thema des Bilderbuches bezieht: Das Strichmännchen wird lebendig und stellt maßlose Forderungen an Moritz' Zeichentalent. Anfangs noch gefügig, erfüllt Moritz alle Wünsche des nervigen Strichmännchens. Daraus leiten sich sowohl der Impuls als auch die Textstruktur für das generative Schreiben (Belke, 2007) ab. Die „Befehlssätze“ des Strichmännchens werden zur strukturellen Grundlage für die Eigenproduktion, indem neue Nomen in den Akkusativ gesetzt werden müssen. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen, werden mit einem grammatischen Phänomen konfrontiert, indem sie es auf der Basis eines vorgegebenen Modells reproduzieren müssen.

Alle Lernangebote eines sprachbildenden Unterrichts unter dem Button „für Lehrkräfte...“ werden in ihrer Funktion als Methode oder Prinzip eines sprachbildenden Unterrichts ausführlich erläutert. Die Übungsformate sind einheitlich aufgebaut, sodass sich sowohl bei den Kindern als auch bei den Lehrkräften Handlungsroutinen im Umgang mit der Seite einstellen können. Zu beachten sind der angeleitete Umgang mit dem Material des Downloadangebots und die gemeinsame Einführung neuer Lernaufgaben, wie z. B. das reziproke Lesen (Kreislesen).

Name \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Das Strichmännchen hat Hunger (1)  
1. Verbinde die Wörter mit den Lebensmitteln.

2. Schreibe passende Sätze

der Apfel – ein Apfel	Male einen Apfel.
der Pudding – ein Pudding	
der Gänsebraten – ein Gän ...	
die Birne – eine Birne	Male eine Birne.
die Wurst – eine Wurst	
die Schokolade – eine Sch ...	
das Würstchen – ein Würst ...	Male ein Würstchen.

© mulingula-praxis

Name \_\_\_\_\_ Datum \_\_\_\_\_

Das Strichmännchen hat Hunger (2)  
1. Lies den Text.  
Achte auf die unterstrichenen Wörter.

Male mir einen Gänsebraten.  
Male mir einen Apfel, eine Birne,  
Schokolade und ein Würstchen.  
Male alles, was richtig lecker ist.

2. Male ein eigenes Strichmännchen.

Male mir einen \_\_\_\_\_.  
Male mir \_\_\_\_\_,  
Schokolade und \_\_\_\_\_.  
Male alles, was richtig lecker ist.

3. Schreibe in die Sprechblase, was es essen möchte.  
Nimm die folgenden Wörter.

der Fisch – einen Fisch	der Käse – einen Käse
die Tomate – eine Tomate	das Brot – ein Brot

© mulingula-praxis

Abb. 66 und 67: Kopiervorlagen zur Vorbereitung und Durchführung des generativen Schreibens am Beispiel „Moritz malt ein Strichmännchen“ von Achim Bröger, www.mulingula-praxis.de

#### 4.4 Auf dem Weg zu einem schulischen Sprachbildungskonzept mit der [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)

Mulingula hat sich den folgenden Ansatz der Mercator-Stiftung, der sich in sprachheterogenen Gruppen als besonders effizient erweist, zu eigen gemacht.

Sinnvoll ist eine Verbindung des mehrsprachigen Unterrichts mit dem Ansatz des *Sprachsensiblen Unterrichts*. So können die Lehrkräfte beispielsweise die mehrsprachigen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler als *Scaffolding*, also eine Art sprachliches Unterstützungssystem, für sachfachliche und sprachliche Lerninhalte heranziehen (u. a. Bredthauer, 2019). Verzahnungen der beiden Ansätze können als *Sprachsensibler Unterricht* bezeichnet werden.

(<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/mehrsprachige-unterrichtselemente/>)

Über den systematischen und reflektierten Unterrichtseinsatz der Materialien der Website lässt sich auf Dauer ein schulspezifisches Sprachbildungskonzept entwickeln und ausbauen. Wie in Münster bereits an einigen Mulingula-Schulen erfolgreich erprobt, wird mithilfe der Seite in einem verabredeten Rhythmus ein Bilderbuch für die Klassen 1/2 und die Klassen 3/4 von einem Lehrkräfteteam aufbereitet und mit den Vorleser\*innen gemeinsam mehrsprachig eingeführt. Literarisches Lernen geht dann über einen Zeitraum von drei bis vier Wochen eine Verbindung mit systematischer Sprachförderung in mehrsprachigen Lerngruppen ein. Die dem Material zugrunde liegenden Prinzipien und Vorgehensweisen werden von den Lehrkräften in der Unterrichtspraxis selbst erprobt, darüber kennengelernt und nach Abschluss des Bilderbuchprojektes auf den Alltagsunterricht übertragen. Sprachensible Vorgehensweisen werden nach und nach über Learning by Doing zum Bestandteil des eigenen methodischen Handlungsreper-

toires. Darüber werden Prinzipien und Methoden eines sprachbildenden Unterrichts, wie der Aufbau eines themenspezifischen Wortspeichers zu jedem neuen Unterrichtsinhalt, konsequente Genusmarkierung, das Bereitstellen relevanter Redemittel und Erzählhilfen, Training des Hörverstehens etc., etabliert und in kollegialer konzeptioneller Abstimmung Standard im Sprachbildungskonzept der Schule.

## 5. Organisationsstrukturen in Münster

Das Projekt Mulingula ist seit 2008 in der Stadt Münster an zehn Grundschulen, einer Hauptschule und in einer Kita etabliert. Es wurde über die Aktivitäten und die Initiative der Kontaktstelle für Interkulturelles Lernen und Menschenrechtserziehung (KIM) durch die Leiterinnen Antje Sinemus und Krystyna Strozyk ins Leben gerufen und konzeptionell gestaltet. Unterstützung fand das Projekt durch das Dezernat Lehrerbildung der Bezirksregierung, das Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL), das Schulamt für die Stadt Münster und das Amt für Schule und Weiterbildung der Stadt Münster.

Aktuell wird das Projekt durch die Bereitstellung folgender Ressourcen ermöglicht: Das Amt für Schule und Weiterbildung stellt jährlich über städtische Haushaltsmittel einen Honorarvertrag für die Beschäftigung der Vorleser\*innen bereit. Aufgrund der vielen Schüler\*innen mit den Sprachen Arabisch und Romanes wurden zusätzlich vom Rat der Stadt Münster eine befristete ganze Stelle für Arabisch sowie eine befristete 2/3-Stelle für Romanes genehmigt und in Trägerschaft des Vereins Mulingula e. V. eingerichtet. Die Bezirksregierung Münster stellt über das Schulamt für die Stadt Münster Lehrerentlastungsstunden für die Leitungsaufgaben eines Lehrer\*innenteams zur Verfügung.

Die digitale Version des Projektes in Form der Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) entstand 2014 auf Initiative von Krystyna Strozyk und Christiane Finger. Das zugrundeliegende Konzept, mehrsprachige literarische Angebote mit systematischer Sprachförderung zu verknüpfen, wurde von Krystyna Strozyk entwickelt, gestaltet und realisiert.

Der Trägerverein Mulingula e. V. gibt Orientierung bei der fachdidaktischen und pädagogischen Umsetzung. Über Sponsoring stellt der Verein dem Projekt finanzielle Mittel zur Verfügung, worüber Kinderbü-

cher, Kinderbibliotheken, Lernmaterialien, Verbrauchsmaterial, Fortbildungen etc.



finanziert werden. Der Lions Club Conrad Schlaun aus Münster unterstützt Mulingula freundlicherweise seit vielen Jahren mit finanziellen Mitteln und kann insofern als Hauptsponsor des Projektes genannt werden.

### Auswahl und Beteiligung der Schulen

Wenn sich eine Schule für das Projekt Mulingula interessiert, wird zunächst ein unverbindliches Gespräch zwischen der Schulleitung und dem Mulingula-Leitungsteam geführt. Die Bedingungen und der Bedarf für eine erfolgreiche Umsetzung werden gezielt in den Blick genommen. Dazu gehören die Sprachen der Kinder, das pädagogische Gesamtkonzept der Schule und die konkreten Schulentwicklungsvorhaben. Mulingula ist grundsätzlich für die Schulen kostenlos. Eine Bedingung sollte allerdings erfüllt sein: Schulleitung und Kollegium müssen bereit sein, eine Lehrkraft für Koordinationsaufgaben im Umfang von ein bis drei Wochenstunden je nach Umfang des Projektes zu entlasten. In Münster gibt es sowohl Schulen mit einem eher kleinen Mulingula-System von z. B. nur zwei Sprachgruppen als auch Schulen mit bis zu sechs Sprachen bei insgesamt 12 bis 15 Gruppen. Bei einem so hohen Umfang müssen vielfältige Organisationsaufgaben, wie z. B. die Erstellung eines Mulingula-Stundenplans, die Organisation der Räume, Absprachen zwischen Kollegium und Vorleser\*innen, geleistet werden (vgl. Anhang „Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter“).

### Einrichtung der Mulingula-Sprachgruppen

In Absprache mit den Beteiligten und in Abhängigkeit vom Jahresetat werden neue Schulen hinzugewonnen oder bestehende Projektschulen um neue Sprachgruppen erweitert. Bei einer Größenordnung von fünf bis sieben Kindern einer Sprachgrup-

pe kann eine Mulingula-Gruppe eingerichtet werden. Voraussetzung hierfür ist eine gute Verstehenskompetenz in der Erstsprache. Die Kinder müssen einem altersangemessenen Erzähltext folgen und sich auch selbst aktiv bei der Lesekommunikation einbringen können. Auf der Grundlage der erfassten Erstsprachen der Kinder gehen die zukünftigen Vorleser\*innen zunächst in die Klassen und sprechen die Kinder direkt in ihrer Erstsprache an. Alle Kinder, die der Begrüßung und weiteren Nachfragen folgen können, treffen sich dann in einer Gruppe für eine unverbindliche Kennenlernstunde.

Über das Vorlesen eines kürzeren Textes oder eine Fragerunde mithilfe des Bilderbuches „Frag mich“ von Antje Damm (die Fragen werden vorher ausgewählt und übersetzt) werden die Kinder in ein Gespräch eingebunden. Die Vorleser\*innen erhalten so einen Eindruck von der Sprachkompetenz der Kinder in der Muttersprache und entscheiden über eine Teilnahme. Wenn Kinder den Vorleseinhalt nicht oder nur in geringem Maße folgen können, macht eine Teilnahme bei Mulingula keinen Sinn. Diese Kinder sollten dann eine deutschsprachige Leseförderung erhalten (vgl. Kapitel 3.3 „Die Vorlesestunde in der Muttersprache“).

## 6. Auszeichnungen des Mulingula-Projektes

Mulingula wurde bereits mehrfach ausgezeichnet:

- 2011: Auszeichnung durch das **Europäische Sprachensiegel** in Wien
- 2016: Mulingula erhält den 2. Platz in der Kategorie „Herausragendes kommunales Engagement für die Leseförderung“ durch die **Stiftung Lesen** in Berlin
- 2018: Auszeichnung durch **Guten Morgen Münster** als Zukunftsprojekt zum Thema „Vielfalt in Münster“
- 2020: Mulingula erhält den 1. Platz in der Kategorie „Herausragende Leseförderung mit digitalen Medien“ durch die **Stiftung Lesen** in Münster
- 2021: Mulingula erhält den Zukunftspreis der **Cornelsen Stiftung Lehren und Lernen**
- 2021: Mulingula erhält den 2. Platz beim Wettbewerb **Westfalen-Beweger** durch die **Westfalen Stiftung** in Soest





## 7. Literaturempfehlungen

### 7.1 Empfehlenswerte mehrsprachige Kinderbücher

- > Abbatiello, A. (2010): Das Allerwichtigste. München: Hueber. (Deutsch und sieben weitere Sprachen), (Klasse 1–2)
- > Bauer, J. (2022): Schreimutter. Langenhagen: Talisa. (Deutsch und neun weitere Sprachen), (Klasse 1–2)
- > Boie, K. / Birck, J. (2016): Bestimmt wird alles gut. Leipzig: Klett. (Deutsch/Arabisch), (Klasse 3–5)
- > Cebe M. / Cayir, I. (2008): Schneeball. Wer bin ich? Frankfurt a. M.: Edition lingua mundi. (Deutsch/Russisch/Türkisch), (Klasse 1–2)
- > Ellabbad, M. (2002): Das Notizbuch des Zeichners. Zürich: Atlantis. (Deutsch/Arabisch), (Klasse 4–6)
- > Friester, P. (2012): Heule Eule. München: Edition bi:libri. (Deutsch und acht weitere Sprachen), (Klasse 1–2)
- > Hesse, L. (2015): Eine Kiste nichts. München: Edition bi:libri. (Deutsch und neun weitere Sprachen), (Klasse 1–2)
- > Hesse, L. (2018): Was Besonderes. München: Edition bi:libri. (Deutsch und neun weitere Sprachen), (Klasse 1–2)
- > Kuhlmann, T. (2019): Armstrong – Die abenteuerliche Reise zum Mond. München: Edition bi:libri. (Deutsch und sieben weitere Sprachen), (Klasse 3–4)
- > Petz, M. / Jackowski, A. (2015): Der Dachshund hat heute schlechte Laune. München: Edition bi:libri. (Deutsch/Türkisch und sechs weitere Sprachen), (Klasse 1–3)
- > Prapp, L. (2006): Das tierische Wörterbuch. Zürich: NordSüd.
- > Ranvishanka, A. / Kanyika K. (2008): Ein Gerücht geht um in Baddbaddpur. Berlin: Edition orient. (Englisch/Tamil/Malayam), (Klasse 2–4)
- > van Genechten, G. (2015): Otto – die kleine Spinne. Langenhagen: Talisa. (Deutsch und elf weitere Sprachen), (Klasse 1–2)
- > Zaghir, R. / Ishak, R. (2014): Wer hat mein Eis gegessen? Berlin: Edition orient. (Box mit 19 zweisprachigen Ausgaben), (Klasse 1–2)

### 7.2 Empfehlenswerte Kinderliteratur zur Thematisierung von Mehrsprachigkeit

Um die vorhandene Sprachenvielfalt in einer Lerngruppe so zu thematisieren, dass sich alle Kinder angesprochen und aufgefordert fühlen, ihre Erstsprachenkenntnisse einzubringen, bietet sich ebenfalls eine literarische Arbeit mit themenbezogenen Kinderbüchern an. Über die folgenden Bücher lässt sich ein Transfer auf die Lebenswirklichkeit der Kinder herstellen. Die Texte behandeln die Themen Sprache und Sprachgebrauch über die Protagonist\*innen und animieren Kinder, eigene Spracherfahrungen zu benennen und sich darüber auszutauschen (vgl. Strozyk, 2021).

- > Baltscheit, M. (2018): Tschiep. Weinheim und Basel: Beltz & Gelberg.
- > de Lestrade, A. / Docampo, V. (2012): Die große Wörterfabrik. München: Mixtvision. (Klasse 2–3)
- > Gómez Redendo, S. / Wimmer, S. (2016): Am Tag, als Saída zu uns kam. Wuppertal: Peter Hammer. (Klasse 2–3)
- > Funke, C. / Göhlich, S. (2016): Fabers Schatz. Hamburg: Aladin. (Klasse 2–3)
- > Kobald, I. / Blackwood, F. (2015): Zuhause kann überall sein. München: Knesebeck. (Klasse 2–3)

- > Kostecki-Shaw, J. (2011): Same, same but different. New York: Henry Holt and Company. (Klasse 3–4)
- > Murall, M.-A. / Gay, M. (2016): Ich Tarzan – du Nickless! Frankfurt a. M.: Moritz. (Klasse 4–5)
- > Prapp, L. (2009): Das tierische Wörterbuch. Zürich: NordSüd. (Klasse 1–4)
- > Schami, R. / Erlbruch, W. (2010): Das ist kein Papagei! München: Hanser. (Klasse 1–2)

### **7.3 Verlage für mehrsprachige Kinderliteratur**

- > Anadolu Verlag: <http://www.anadolu-verlag.de>
- > Edition bi:libri: <http://www.edition-bilibri.com>
- > Edition lingua mundi: <http://www.edition-lingua-mundi.com>
- > Talisa Verlag: <http://talisa-verlag.com>
- > Tamakai-books.de: <http://tamakai-books.de>

Alle Verlage haben ein vielfältiges Angebot ein-, zwei- und mehrsprachiger Kinderbücher, häufig in der Kombination mit Deutsch. Sie lassen sich hervorragend in der Kita und in der Grundschule einsetzen. Die Themeninhalte sind ansprechend und kulturübergreifend angelegt. Darüber hinaus gibt es auch zahlreiche mehrsprachige Lernmaterialien und Medien, wie z. B. Lernposter zu Farben etc., Plakate mit Begrüßungsfloskeln, Bilderbuchkinos und vielfältige Anregungen zum Einsatz im Unterricht (vgl. Strozyk, 2021).

### **7.4 Fachliteratur zum Thema Kinderliteratur und Mehrsprachigkeit**

- > Gawlitzek, I. / Kümmerling-Meibauer, B. (Hrsg.) (2013): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Klett Fillibach.
- > Oomen-Welke I./ Dirim, I. (2018): Mehrsprachigkeit in der Klasse wahrnehmen – aufgreifen – fördern. Stuttgart: Klett Fillibach.
- > Scheerer, G. / Vach, K. (2019): Interkulturelles Lernen mit Kinderliteratur. Unterrichtsvorschläge und Praxisbeispiele. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag.
- > Schader, Basil (2012): Sprachenvielfalt als Chance. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- > Strozyk, Krystyna (2021): Praxisbuch Sprachenvielfalt in der Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz.

### **7.5 Internetseiten**

- > Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>
- > Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht
- > QUA-LiS NRW, Orientierungshilfe Zuwanderung und Schule: <http://www.schulentwicklung.nrw.de/q/orientierungshilfe-schule-und-zuwanderung/materialpaket/materialien-fuer-lehrkraefte/materialien-fuer-lehrkraefte.html>
- > Bildungsserver Berlin–Brandenburg

## 7.6 Materialien für Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte

- > Kalender „Viele Sprachen – eine Welt“, [https://lisum.berlin-brandenburg.de/einzelansicht-tt-news-fuer-solr?tx\\_news\\_pi1%5Baction%5D=detail&tx\\_news\\_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx\\_news\\_pi1%5Bnews%5D=5552&cHash=a2e0e5764aacbe5300909d9c35116927](https://lisum.berlin-brandenburg.de/einzelansicht-tt-news-fuer-solr?tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Bnews%5D=5552&cHash=a2e0e5764aacbe5300909d9c35116927)
- > KIKUS interaktiv – Multilinguale Sprach-Lern-Software, <https://www.kikusinteraktiv.org/>
- > Sprachlernsoftware zu den Sprachen
- > BiSS „Bildung durch Sprache und Schrift“, <https://biss-transfer.uni-koeln.de/wp-content/uploads/2020/03/BiSS-Broschuere-Leseverstehen-Mehrsprachig.pdf>
- > Broschüre „Leseverstehen kennt keine Sprachgrenzen. Kooperativ und mehrsprachig Texte verstehen“
- > Broschüre „Deutsch als Zweitsprache. Didaktisches Begleitmaterial zu den Curricularen Grundlagen, [https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige\\_Sprachbildung/Publicationen\\_sprachbildung/Deutsch\\_als\\_Zweitsprache\\_WEB\\_2019\\_05\\_06.pdf](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/sprachbildung/Durchgaengige_Sprachbildung/Publicationen_sprachbildung/Deutsch_als_Zweitsprache_WEB_2019_05_06.pdf)
- > <https://netzwerk-sims.ch/didaktik/>

## Literatur

Alt, K. (2017): Mit Kindern Bilderbücher vielfältig entdecken. Basiswissen & Praxisideen. Weinheim und Basel: Beltz Nikolo.

Baltscheit, M. (2018): Tschiep. Weinheim: Beltz.

Belke, G. (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht mehrsprachiger Lerngruppen. Für die Vorschule, Grundschule und Orientierungsstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Benavides, O. B. (2019): <https://magazin.wirmachendas.jetzt/community/die-bevorzugung-der-sprachen/Baltmannsweiler>: Schneider Verlag Hohengehren.

Bröger, A. (1979): Moritzgeschichten. Stuttgart: Thienemann.

Damm, A. (2012): Frag mich! Frankfurt a. M.: Moritz.

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (2016): Expertise: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Groeben, N. / Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, München: Juventa.

Hurrelmann, B.: Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In: Praxis Deutsch. Heft 176 (2002) S. 6–18.

Jeuk, S. / Aschenbrenner, K.-H. (2021): Deutschunterricht und Sprachförderung mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen. Cornelsen: Berlin.

KMK-Konferenz (2017): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013). [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf).

Krumm, H.-J. (2015): Was Freiwillige bei der Sprachunterstützung von Flüchtlingen brauchen – und was nicht. <https://www.idvnetz.org/Dateien/HJKrumm%20Kleiner%20Leitfaden%20fuer%20SprachhelferInnen.pdf>.

Mercator-Institut (2021): Mehrsprachige Unterrichtselemente. <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/themenportal/thema/mehrsprachige-unterrichtselemente/>.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Referenzrahmen Schulqualität NRW, Schule in NRW Nr. 9051. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2017): Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW – Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2020): Masterplan Grundschule: Qualität stärken – Lehrkräfte unterstützen. Düsseldorf.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Richtlinien und Lehrpläne. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_PS/ps\\_lp\\_sammelband\\_2021\\_08\\_02.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf).

Nodari, C. (2006) in: Ilk Institut für Interkulturelle Kommunikation. Zürich.

Ramos, M. (2006): Ich bin der Stärkste im ganzen Land. Beltz & Gelberg: Weinheim.

Reich, H.-H. / Krumm, H.-J. (2013): Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht. Münster: Waxmann.

Saux, A. L. (2003): Das kleine Museum. Frankfurt a. M.: Moritz.

Spinner, K. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch, 2000. Velber: Friedrich.

Stangl, W. (2021): Mehrsprachigkeit – Chance oder Risiko? – Pädagogik-News. [www.paedagogik-news.stangl.eu/mehrsprachigkeit-chance-oder-risiko](http://www.paedagogik-news.stangl.eu/mehrsprachigkeit-chance-oder-risiko) (2021-11-13).

Stiftung Lesen: Vorlesestudie 2018 – Bedeutung von Vorlesen und Erzählen für das Lesen-lernen. <https://www.lesen-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=1546>.

Strozyk, K. (2016): Praxisbuch Einstieg DaZ – Ein praxisorientierter Leitfaden. Schaffhausen: Schubi.

Strozyk, K. (2021): Praxisbuch Sprachenvielfalt in der Grundschule. Weinheim: Beltz.

Sutejew, V. G. (2007): Wer hat Miau gesagt? Leipzig: LeiV.

Vaugelade, A. (2000): Steinsuppe. Frankfurt a. M.: Moritz.

Website-Angebot: <https://www.mulingula-praxis.de/>.

Website-Angebot: <https://www.mulingula.de/>.

## Anhang

### Erfahrungsberichte Vorleser\*innen

Interview mit Fatma Murad, Vorleserin für Arabisch

#### Kurzvorstellung

Ich heiße Fatma Murad und komme aus Syrien. Ich bin Kurdin. Ich habe in meinem Heimatland nach dem Abitur Lehramt studiert und habe zwölf Jahre als Lehrerin in der Grundschule gearbeitet. Ich spreche neben meiner Bildungssprache Arabisch auch die kurdische Sprache und die deutsche Sprache. Außerdem besitze ich gute Kenntnisse in Englisch.

**Seit wann arbeitest du für Mulingula?**

Ich arbeite bei Mulingula seit 2008.

**Was machst du bei Mulingula genau?**

Ich lese Kindern an zehn Schulen in Münster Geschichten und Kinderbücher auf Arabisch und Kurdisch vor. Für die Geschichten bereite ich Materialien vor, die ich beim Vorlesen benötige. Die Kinder werden aus den Klassen zu mir geschickt und werden bei mir in altersangemessene Gruppen aufgeteilt. Ich beginne am Anfang, die Kinder zu motivieren durch spannende Materialien und Methoden. Die schwierigen Schlüsselwörter werden als Bildwortkarten den Kindern auf Arabisch gezeigt und erklärt, um sich die Erzählung besser einprägen und behalten zu können. Nach dem Vorlesen der Geschichte basteln, malen, singen, töpfern oder spielen wir Szenen der Geschichte nach. Dies machen wir, damit Kinder dieses Erlebnis mit in ihre Familien nehmen.

**Warum findest du Mulingula für Kinder wichtig?**

Mir ist sehr wichtig, dass die Kinder mit Interesse und Spaß zu mir zu kommen. Ich merke an meiner Tätigkeit bei Mulingula, dass die Kinder immer gerne zu mir kommen, und dies erfahre ich durch Rückmeldungen der Lehrer und Eltern der Kinder. Mulingula ist

für die Kinder wichtig, weil sie dadurch ihre eigene Kultur und Sprache erleben, arabische und deutsche Bücher lesen und ihre Fantasie darüber erweitern.

**Mit welchem Buch hattest du bei den Kindern besonderen Erfolg?**

Das Buch „Oskar und der hungrige Drache“ von Ute Krause für Dritt- und Viertklässler und „Tschiep“ von Martin Baltscheit für Erst- und Zweitklässler (auf Arabisch unter [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de)) waren für die Kinder sehr beliebte Geschichten und sie verlangten von mir, dass ich sie öfters wiederhole.

**Welches Erlebnis in deiner Arbeit mit den Kindern wirst du nie vergessen?**

Ich kann nicht vergessen, dass ein Kind immer meine Nähe suchte und sich an mich klammerte und erzählte, dass es den Geruch seiner Mutter spüre. In diesem Moment hätte ich fast geweint.

**Wie finden die Eltern der Kinder Mulingula?**

Alle Eltern der Kinder sind sehr zufrieden und begeistert von Mulingula, weil die Kinder ihnen viel von den Stunden erzählen. Ich habe mit fast allen Eltern der Kinder Kontakt und wirke in vielen Situationen als Helfer und Vermittler zwischen Eltern und Schule.

**Was möchtest du den Eltern in den Elterncafés unbedingt mitteilen?**

Mulingula ermöglicht uns jährlich drei bis vier Elterncafés, um den Eltern der Kinder in gemütlicher Atmosphäre besondere Geschichten vorlesen zu können. Dadurch motiviere ich die Eltern, den Kindern Bücher in der eigenen Sprache selbst vorzulesen und ihren Kindern das Lesen von Büchern interessant zu machen.

**Was bedeutet für dich die Zusammenarbeit im Mulingula-Team?**

Durch das Mulingula-Team habe ich andere Kulturen kennengelernt. Es ist ein effektiver Austausch entstanden, der zu meiner eige-

nen Integration groß beigetragen hat.

**Was wünschst du Mulingula für die Zukunft?**

Ich wünsche mir, dass Mulingula weiter fortgesetzt wird und im Schulsystem zu einem regulären Fach wird und nicht nur in Münster, sondern in ganz Deutschland und in allen Ländern der Welt, wo Familien immigriert sind. Außerdem hoffe ich, dass diese Freude, die die Kinder in Münster durch Mulingula haben, alle Kinder überall erleben.

**Interview mit Margita Ajetovic, Vorleserin für Romanes**

**Kurzvorstellung**

Ich komme aus Serbien. Ich habe als Kinderbetreuerin gearbeitet. Ich bin über die Primus Schule zu Mulingula gekommen. Ich spreche Romanes, Serbisch und Deutsch.

**Seit wann arbeitest du für Mulingula?**

Ich bin seit acht Jahren bei Mulingula.

**Was machst du bei Mulingula genau?**

Ich lese den Kindern in ihrer Muttersprache Geschichten vor. Ich bereite das Material für Mal- und Bastelaufgaben zu den Büchern vor. Zuerst lege ich die Wortkarten mit Bildern vor und erkläre, wie wichtige Wörter auf Romanes und Deutsch heißen. Ich lese die Geschichten vor. Danach malen die Kinder oder basteln oder spielen mit Stabpuppen die Geschichte nach.

**Warum findest du Mulingula für Kinder wichtig?**

Für mich ist wichtig, dass die Kinder die Geschichte in ihrer Muttersprache verstehen. Es ist mir auch wichtig, dass die Kinder die Artikel auf Deutsch und Romanes richtig benutzen. Ich finde Mulingula sehr wichtig für die Kinder, weil damit die Muttersprache nicht vergessen wird und sie über die Bücher ganz viele wichtige Dinge lernen. Über

die Mulingula-Stunden haben die Romakinder sehr viele Geschichten kennengelernt.

**Mit welchem Buch hattest du bei den Kindern besonderen Erfolg?**

Meinen besonderen Erfolg hatte ich mit dem Buch „Meine liebsten Dinge müssen mit“ von Sepideh Sahiri und Julie Völk und „Otto die kleine Spinne“ von Guido van Genechten.

**Welches Erlebnis in deiner Arbeit mit den Kindern wirst du nie vergessen?**

Was ich nicht vergessen werde, ist mein Erlebnis mit den Kindern, wenn sie die erste Vorlesung in ihrer Muttersprache hören. Sie sind dann so begeistert und natürlich ist das für mich immer wieder ein wunderschönes Erlebnis.

**Wie finden die Eltern der Kinder Mulingula?**

Die Eltern finden Mulingula gut, weil die Kinder etwas lernen und in ihrer Muttersprache vorgelesen bekommen. Mein Kontakt zu den Eltern ist gut, die respektieren meine Arbeit mit ihren Kindern. Meine Rolle ist für sie wie die einer Romalehrerin.

**Was möchtest du den Eltern in den Elterncafés unbedingt mitteilen?**

Ich möchte unbedingt den Eltern mitteilen, wie wichtig Mulingula für die Kinder ist.

**Was bedeutet für dich die Zusammenarbeit im Mulingula-Team?**

Für mich bedeutet Zusammenarbeit im Mulingula-Team, die Dinge, die wichtig sind, mitzuteilen, Ideen auszutauschen, neue Bücher vorzustellen und sich gegenseitig zu unterstützen.

**Was wünschst du Mulingula für die Zukunft?**

Ich wünsche für Mulingula in der Zukunft, dass es weiter so bestehen bleibt.

## Fragebogen für Schulleiterinnen und Schulleiter

verfasst von Antje Sinemus, 2010

Dieser Fragebogen hilft bei der Konkretisierung erster Handlungsschritte zur Implementierung des Projektes in der eigenen Schule.

### 1. Ermittlung der an der Schule vertretenen Sprachgruppen und der aktuellen Anzahl der Kinder in den jeweiligen Sprachgruppen

*Frage: Wie viele Kinder mit anderen Herkunftssprachen (Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erlernen) sind in der gesamten Schülerschaft vertreten? Um welche Herkunftssprachen handelt es sich? Mit welchen Gruppengrößen ist pro Sprachgruppe zu rechnen?*

Auf der Grundlage unserer Erfahrungen sollten mindestens fünf bis sieben Kinder mit einer anderen Familiensprache vertreten sein. Leider kann das Konzept Mulingula einzelne Kinder mit anderen Herkunftssprachen nicht berücksichtigen. Hier wäre alternativ zu überlegen, wie man Kinderbücher vereinzelt vertretener Sprachen in den Schul- bzw. Klassenbibliotheksbestand integriert und innerhalb der Klassengemeinschaft auf das Kind und die Eltern lesepädagogisch ermutigend einwirkt.

### 2. Bereitschaft von Schulleitung und Kollegium, Mulingula in den Stundenplan zu integrieren

*Frage: Sind Schulleitung und Kollegium dazu bereit, die Mulingula-Stunden parallel zum Klassenunterricht am Schulvormittag bzw. in Ganztagschulen auch am Schulnachmittag anzubieten?*

Mulingula bietet ein den Bildungsstandards entsprechendes Anspruchsniveau im Hinblick auf die Vermittlung literarischer Kompetenzen. Dies wird nicht zuletzt durch die bewusst parallel zum Klassenunterricht

stattfindenden Mulingula-Stunden gewährleistet. Die Verbindlichkeit des stattfindenden Leseerlebnisses wird so für Kinder und Eltern dokumentiert und Mulingula gerät nicht zu einem freiwilligen AG-Angebot.

### Aus schulorganisatorischer Perspektive bedeutet dies:

- Die Mulingula-Kinder nehmen einmal pro Woche an einer Mulingula-Stunde statt am Klassenunterricht teil.
- Es bietet sich an, einen Mulingula-Tag festzulegen, um die Organisation der Stunden zu vereinfachen.
- Die konkrete Zusammensetzung der Sprachgruppen (jahrgangsgerein oder jahrgangsübergreifend, Größe etc.) wird gemeinsam festgelegt.

### 3. Bereitstellung einer Koordinatorin / eines Koordinators aus dem Kollegium mit Ermäßigungsstunden

*Frage: Steht eine Lehrperson zur Verfügung, die koordinierende Aufgaben übernimmt?*

Eine wichtige Funktion im Projekt Mulingula übernimmt die Koordinatorin bzw. der Koordinator. Sie/er ist Mitglied des Kollegiums und erhält für diese Aufgaben eine Ermäßigung aus dem Stundenkontingent der Schule. Die Anzahl ist abhängig von der Anzahl der zu koordinierenden Sprachgruppen.

### 4. Organisation eines Vorleseraums

*Frage: Lassen die räumlichen Gegebenheiten die Einrichtung eines Mulingula-Leseraums zu?*

Im Optimalfall wird in der Schule ein Raum eingerichtet, der wie folgt ausgestattet ist:

- Bücherregale (Höhe mit kindgerechtem Zugriff auf alle Bücher)
- Aufbau einer mehrsprachigen Kinderbibliothek, in der sich eine abwechslungsreiche Büchervielfalt in den Herkunftssprachen für die verschiedenen Altersstufen der Mulingula-Lesegruppen befindet.
- Medien- und Materialausstattung:



Erzähltheater (Kamishibai), Sitzkissen/Sitzlandschaft o. Ä. zum genießenden Zuhören, Vorlesestuhl oder Vorlesesessel, Sitzgelegenheiten für die Kinder zum Schreiben, Malen und Basteln, Schreib-, Bastel- und Malutensilien und entsprechende Verstaumöglichkeiten, ggf. Overheadprojektor oder Beamer/Laptop, um Illustrationen parallel zum Vorlesevortrag vergrößert darstellen zu können, ggf. Accessoires/Bilder etc. aus den Kulturen der Mulingula-Kinder zur Raumgestaltung

Viele Schulen verfügen bereits über einen Leseraum, der selbstverständlich ebenfalls als Mulingula-Leseraum genutzt und entsprechend erweitert werden kann, z. B. durch die Aufstockung der bereits vorhandenen Kinderliteratur durch mehrsprachige Bücher.

#### 5. Mulingula-Veranstaltungen als Bestandteil des Schullebens

*Frage: Sind Schulleitung und Kollegium bereit, Mulingula-Veranstaltungen in das Schulleben zu integrieren (Öffnung von Schule)?*

Mulingula verfolgt neben den sprach- und lesedidaktischen Zielen relevante interkulturelle Intentionen, die das Profil der Mulingula-Schulen als „Schule für alle Kinder“ sowohl schulintern als auch in der Außendarstellung schärft und Bildungsqualität mit relevanten pädagogischen Zielsetzungen vereint: Die Anerkennung der Bedeutsamkeit der Herkunftssprache für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung und die Aufwertung des sozialen Prestiges der in den Schulen vertretenen Herkunftssprachen sind hier als nachhaltig wirksame Prinzipien einer lebendigen und überzeugenden interkulturellen Schulkultur zu nennen. Die Intention des Mulingula-Projektes wird durch die Öffnung von Schule einerseits verstärkt und andererseits über verschiedene Veranstaltungsformen wirksam nach außen transportiert.

Mögliche Formen der Öffnung von Schule sind:

- die Einweihung des Mulingula-Raums für Kinder, Eltern, Lehrer und Öffentlichkeit
- Elterninformationsabende zum Gesamtprojekt für alle Mulingula-Eltern
- sprachhomogene Elternabende zur Information über die spezifischen Inhalte der Mulingula-Stunden; Verständigung und Austausch zwischen den Vorleser\*innen und den Eltern im Hinblick auf den Umgang der Kinder mit Mulingula, Leseinteressen der Kinder, Fragen der Eltern
- Eltern-Literacy-Cafés in regelmäßigen Abständen
- schulinterne Feiern für Kinder, Kollegium, Elternschaft, Projektbeteiligte: Die Mulingula-Kinder werden in das Veranstaltungsprogramm mit kurzen Inszenierungen, die sie in ihren Herkunftssprachen aufführen, integriert. Die bisherigen Erfahrungen mit solchen Aufführungen sind sehr positiv. Der jeweilige Inhalt der Darbietung wird vor der Aufführung kurz auf Deutsch präsentiert, sodass die Zuschauer über den Handlungsschwerpunkt informiert sind. Alle Zuschauer antizipieren nun den Verlauf des Stückes über Bühnenbild, Medien, musikalische Untermalung, Gestik, Mimik und Intonation und erfahren eine unterhaltsame und lustvolle Begegnung mit der Vielfalt der an der Schule vertretenen Sprachen.
- Schulfeste zu verschiedenen Anlässen mit Mulingula als festem Bestandteil des Schulprofils
- Zu verschiedenen Anlässen, z. B. „Bergfest“ des Projektes, Erweiterung des Projektes, hat sich die Ausrichtung von Festen bewährt, die speziell die Eltern und Kinder der Mulingula-Lesegruppen in einem offiziellen und feierlichen Rahmen ansprechen bzw. einladen. Schule tritt so öffentlich in einen respektvollen und würdigenden Kontakt zur mehrsprachigen Elternschaft, die ihre Sprachen als Ergebnis des motivierten Umgangs ihrer Kinder mit Literatur erleben können.

**Krystyna Strozyk** ist Grundschullehrerin und war viele Jahre in der Lehreraus- und -fortbildung für das Fach Deutsch tätig. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Themen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Sie begründete das mehrfach ausgezeichnete Vorleseprojekt Mulingula in Münster, initiierte und konzipierte die Website [www.mulingula-praxis.de](http://www.mulingula-praxis.de) mit mehrsprachigen Lese-, Lern- und Materialangeboten für den sprach(en)sensiblen Unterricht.



**MULINGULA**  
Multilinguale Leseaktivitäten