



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 137



Sprache **Bildung** Sprachbildung



Tagebuch

- S. 2 Kennen Grundschulkindern ihre Rechte? (U. Carle)

Thema: Sprache • Bildung • Sprachbildung

- S. 3 »Sprachen lernt man, indem man sie spricht«
(R. Tracy / H. Brügelmann)
- S. 6 Bildungssprache – auch im Fachunterricht
(M. Gutzmann)
- S. 9 Schreiben mit der Laut-Tabelle – auch für mehrsprachige Kinder? (E. Brinkmann)
- S. 14 Mehrsprachiges Lernen
(R. Benati / M. J. Sánchez Oroquieta)
- S. 17 Kinder testen oder Kinder stärken? (H. Bartnitzky)

Praxis: Sprachbildung – Bildungssprache

- S. 21 Eine Sache zur Sprache bringen (M. Gutzmann)
- S. 25 Fachbezogene Sprachförderung im Mathematikunterricht (L. Verboom)
- S. 29 Sprachliches Lernen im Kunstunterricht (R. Pols)
- S. 33 Eine fremde Sprache kennen lernen (R. Urbanek)

Aus der Forschung

- S. 36 IQB, TIMSS, PISA u. a. (H. Brügelmann)

Rundschau

- S. 40 Vergleichsarbeiten 2017 (H. Brügelmann)
- S. 42 Comenius-Netzwerk Projekt »TdiverS«
(K. Merz-Atalik / K. Weber)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 44 Baden-Württemberg: »Endlich wieder überall Fehler anstreichen«
- S. 46 Brandenburg: Ein inklusives Theaterprojekt
- S. 48 Nordrhein-Westfalen: Grundschultag
- S. 49 Thüringen: Qualitätskriterium Zusammenarbeit

www. grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell« sowie Zusatzmaterialien zu den Beiträgen in der Print-Ausgabe der Zeitschrift des Grundschulverbandes.

► Herausgeber und Redaktion respektieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gendersensibler« (Schrift-)Sprache gibt es zurzeit nicht. Daher gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.

»Sprachliche Kompetenzen fördern« war das Thema des mit Begeisterung aufgenommenen Vortrags von Prof. Rosemarie Tracy bei der Herbsttagung des Grundschulverbandes im November in Kassel. Über Mehrsprachigkeit und ihr Konzept »alltagsintegrierter Sprachförderung« sprach Hans Brügelmann mit Rosemarie Tracy. ► S. 3

Bildungssprache – auch im Fachunterricht: Sprachbildung ist eine Querschnittsaufgabe aller Lernbereiche. Wie bildungssprachliche Handlungskompetenz entstehen kann, beschreibt Marion Gutzmann. ► S. 6



Schreiben mit der Anlaut-Tabelle ist – ausgehend von Baden-Württemberg – wieder in die öffentliche Debatte gekommen. Über Sinn und Möglichkeiten besonders auch für mehrsprachige Kinder schreibt Erika Brinkmann. ► S. 9

Zwei Beiträge runden die Rubrik »Thema« ab: Rosella Benati und María José Sánchez Oroquieta berichten über Kölner Erfahrungen mit »Mehrsprachigem Lernen« ► S. 14 und Horst Bartnitzky fragt, ob die überprüfbaren Kompetenzen am Ende das Maß für Schulqualität sind: »Kinder testen oder Kinder stärken?« ► S. 17

Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten. Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt/Main, Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80, www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos: Allegro-Grundschule Berlin (Titel), Laborschule Bielefeld (Titel), B. Butzke (S. 17), Luisa Greco (S. 17, 19); Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

Herstellung: novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

Anzeigen: Grundschulverband, Tel. 0 69 / 77 60 06, info@grundschulverband.de

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6077**

Beilage: Grundschule aktuell SPEZIAL »Alle Kinder mitnehmen« zur Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2016 an Annemarie von der Groeben

Die Rubrik »Praxis« enthält ideenreiche und anregende Beispiele zur Sprachbildung in den Lernbereichen der Grundschule: Wie »Sachen« zur Sprache gebracht werden können, wie im Mathematik- und Kunstunterricht sprachliches Lernen gefördert werden kann bis zum Kennenlernen einer fremden Sprache spannt sich der Bogen ► ab S. 21



Ende 2016 haben drei Schulleistungstudien wieder einmal für Aufregung in den Medien gesorgt. Was uns IQB-Bildungstrend, TIMSS, PISA und andere Ländervergleiche sagen, darüber schreibt Hans Brügelmann in seinem Beitrag »Aus der Forschung«. ► S. 36

»Postfaktische Bildungspolitik?« Zu hoffen ist, dass Hans Brügelmanns Beitrag der baden-württembergischen Kultusministerin Dr. Eisenmann zur Kenntnis gelangen wird. Denn statt – wie versprochen – »für mehr Ruhe und Verlässlichkeit« an den Schulen zu sorgen, versucht sie schädliche pädagogische Rückschritte einzuleiten, die mit einem »Absacken« der Leistungen des Landes in Vergleichstests begründet werden. Die Reaktion der Landesgruppe darauf lesen Sie ► auf S. 45

Korrektur

Durch ein ärgerliches Versehen haben wir in Heft 136 den Namen einer Autorin verwechselt. Den Beitrag »Ein Baum – Lebewesen und Lebensraum« hat **Anke Weber** verfasst (und nicht »Anke Wagner«, wie irrtümlich angegeben wurde). In der Online-Fassung des Heftes (www.grundschule-aktuell.info) wurde der Fehler bereits berichtigt. Wir bitten um Entschuldigung.

Mit Argumenten gegen Mythen

Die Schulen im »Ländle«, so stellte die baden-württembergische Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann fest, hätten in den vergangenen Jahren bewegte Zeiten erlebt. Nun sei ihr ein wichtiges Anliegen, »den Schulen im Land in den kommenden Jahren die nötige Ruhe und Zeit zu geben, um die angestoßenen Reformen und Veränderungen gut umsetzen zu können.« Denn: »Verlässlichkeit«, so Eisenmann, »ist das, wonach sich alle am Schulleben Beteiligten am meisten sehnen.«



Ruhe. Zeit. Verlässlichkeit. Das wären doch einmal bildungspolitische Ansagen! Doch es kam wieder einmal ganz anders. Zunächst scheint der oberflächliche Blick auf die Tabelle des »Ländervergleichs« des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Ministerium wie eine Bombe eingeschlagen zu sein: Aus angeblichen Defiziten beim Rechtschreiben folgert die Ministerin akuten »Handlungsbedarf«, der sie gleich zu Schnellschüssen veranlasste. Noch im Dezember erging ein Brief an alle Schulleitungen und Lehrerkollegien über »Orthografie, Schriftspracherwerb und Schrift in der Grundschule«. Das Muster ist in vielen Bundesländern immer wieder gleich und verhängnisvoll. (Zur Situation in Baden-Württemberg lesen Sie die S. 44 f. in diesem Heft.)

Und da sind sie wieder alle beisammen, die gängigen Mythen und Vorurteile, die die pädagogische Arbeit an den Grundschulen immer wieder erschweren, oft einen Medien-Hype in Gang setzen und Eltern nachhaltig verunsichern können.

»Es gibt zu viele Kinder und Jugendliche, die nicht gut genug lesen und (recht-) schreiben können. Allerdings war das früher nicht besser! Eine Rückkehr zu angeblich bewährten Methoden und die bloße Forderung »mehr zu üben« versprechen keine Lösung des Problems.«

Mit dieser Lagebeschreibung beginnt die erste Ausgabe einer neuen Publikationsreihe des Grundschulverbands, »Rechtschreiben« ist das Stichwort. »Argumente« haben wir die Reihe genannt, und darum geht es: Argumente zu liefern gegen immer wiederkehrende pädagogische und bildungspolitische Mythen und Vorurteile – kurz, prägnant und auf dem aktuellen fachwissenschaftlichen Stand.

Die »Argumente« erhalten alle Grundschulen in Deutschland per Mailing. Darüber hinaus stehen die Dateien auf www.grundschulverband.de zum kostenlosen Download zur Verfügung.

Wir freuen uns über eine weite Verbreitung unserer »Argumente«. Die jeweils zweiseitigen, gut kopierbaren Blätter können und sollen je nach Bedarf kopiert oder als Datei weiter verbreitet werden. Wir hoffen auf Ihre Unterstützung dabei.



Ulrich Hecker
Redakteur »Grundschule aktuell«

Kennen Grundschulkinder ihre Rechte?

25 Jahre Anerkennung der UN-Kinderrechts-Charta durch Deutschland



Ursula Carle

»UN-Kinderrechtskonvention,

Artikel 12: Berücksichtigung des Kindeswillens:

(1) Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.«

Am 6. März 1992 hat Deutschland die UN-Kinderrechtskonvention ratifiziert. Am 5. April 1992 ist sie in Deutschland in Kraft getreten. 25 Jahre sind seither vergangen. Damit einher geht die Verpflichtung, die Kinderrechte nicht nur bekannt zu machen, sondern sie auch in allen staatlichen Institutionen umzusetzen. Noch sind die Kinderrechte nicht einmal in alle Bildungspläne aufgenommen. Die Frage ist also legitim, wie gut es Grundschulen gelingt, die Kinderrechte strukturell zu verankern und im Alltag mit Leben zu füllen.

Kennen Grundschulkinder ihre Rechte? Wissen sie, wie sie sich eine Meinung zu allen sie berührenden Angelegenheiten bilden können? Eine eigene Meinung zu den Fragen, die sie berühren: zum Beispiel zu den Kindern mit Fluchterfahrung in ihrer Schule, über die Zustände in deren Heimat, über Krieg und Frieden in der Welt? Aus entwicklungspsychologischer oder pädagogischer Sicht gibt es keinen Grund daran zu zweifeln, dass Kinder im Grundschulalter und sogar noch früher in der Lage sind, sich mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen auseinanderzusetzen. Doch wie gelangen die Meinungen der Kinder dann an die staatlichen Stellen, die sie berücksichtigen sollen? *Die Umsetzung und gar die Verankerung der Beteiligungsrechte stehen in Deutschland noch am Anfang.* Hier können die Schulen eine wichtige Rolle einnehmen.

So gibt es zwar in immer mehr Städten und Gemeinden Kinder- und Jugendparlamente. Aber wie man dort hin abgeordnet werden kann oder auch nur, wie man dort seine Meinung zu etwas vortragen könnte, ist zumeist allen nicht unmittelbar Involvierten unbekannt.

In vielen Grundschulen sind zugleich lebendige Formen der Beteiligung der Kinder etabliert. Es würde sich lohnen, beides stärker zu vernetzen, und so ausgehend von der Grundschule die Position der Kinder in den demokratischen Strukturen ihres Wohnumfeldes zu stärken.

Und wie steht es um die schulinterne Beteiligung an allen die Kinder berührenden Angelegenheiten? Was berührt die Kinder eigentlich? Welche Themen sind ihnen wichtig? Das allerwichtigste sind den meisten Kindern ihre Freundschaften. Die starken Gefühle der Kinder, Ängste und Freuden, Wut und Traurigkeit haben meistens mit Freundschaften zu tun. Solche Gefühle drängen sich in den Vordergrund und schulische Anforderungen wirken in diesem Moment fremd und aufgesetzt. Die Frage drängt sich auf, inwieweit Schule strukturell und in ihren Interaktionen Raum für die Gefühle der Kinder bietet. Oder ob sie gegen das, was die Kinder emotional berührt, ankämpft.

Es geht also bei der Verwirklichung der Kinderrechte einerseits um die Einrichtung von lebendigen und weitreichenden Mitbestimmungsstrukturen der Kinder an der Schule und ihre Verlinkung mit den Mitbestimmungsstrukturen in der Gemeinde. Andererseits geht es im Alltag darum, Kinder als Persönlichkeiten anzuerkennen, mehr noch: die Sichtweisen der Kinder verstehen und wertschätzen zu lernen. Zu erkennen, was Kinder wirklich berührt und das ernst zu nehmen, auch wenn es aus Erwachsenensicht unwichtig oder nachrangig erscheint, ist eine bedeutsame Voraussetzung für die Verwirklichung der Kinderrechte.

Dr. Ursula Carle, Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Bremen ist Fachreferentin für Grundschulforschung im Grundschulverband und vertritt den Grundschulverband im Themennetzwerk »Kinderrechte in Bildungseinrichtungen« in der National Coalition Deutschland.

»Sprachen lernt man, indem man sie spricht«

Rosemarie Tracy im Gespräch mit Hans Brügelmann

HB: Wenn ich in meinen Seminaren gefragt habe, wie viele Kinder auf unserer Erde wohl mehrsprachig aufwachsen, dann wurden Anteile von vielleicht 20 oder 30 Prozent, schon seltener 40 oder gar 50 Prozent genannt ...

RT: Das kenne ich auch! Dabei gehört zur lebensweltlichen Realität der meisten Menschen der Umgang mit verschiedenen Sprachen und ihren Dialekten. Mehrsprachigkeit ist also normal, eigentlich ist unsere monolinguale Schule exotisch. Das Ideal einer vermeintlich perfekten Einsprachigkeit stammt noch aus dem 19. Jahrhundert, als der neu gegründete Nationalstaat auf eine gemeinsame Sprache angewiesen war, als die Menschen in Nord- und Süddeutschland, im Westen und im Osten noch viel unterschiedlicher sprachen als heute. Und besonders schlimm ist es, dass wir Unterschiede machen zwischen Kindern, die neben Deutsch noch Englisch oder Russisch sprechen, und denen, die zu Hause Türkisch oder eine arabische Sprache verwenden. Dabei wünscht sich die Europäische Kommission dreisprachige Bürger und Bürgerinnen, die neben ihren Erstsprachen noch zwei weitere Sprachen beherrschen.

Aber in unseren Schulen ist heute doch immer noch die Mehrheit der Kinder mit der Muttersprache Deutsch aufgewachsen ...

Das ist das nächste Missverständnis. Auch die Kinder aus Familien ohne unmittelbaren Migrationshintergrund wachsen mehrsprachig auf. Denken Sie nur an die Dialekte mit ihren Unterschieden im Genus (schwäb. »der Butter«), in der Flexion (vgl. schwäbisch »i han« statt »ich habe«) oder bei der Verwendung von Präpositionen (im Ruhrgebiet »Ich sag für die Mama« statt »Ich sag der Mama«).

Auf unserer Tagung hat Erika Brinkmann sogar gesagt, am Schulanfang müsse jedes Kind eine neue Sprache lernen, denn auch die Schriftsprache habe ihre eigene Logik.

Das sehe ich genauso. Es gibt Wörter und Strukturen, die wir schriftlich nicht benutzen würden, und umgekehrt reden wir auch nicht so, wie wir schreiben. Viele Kinder lernen das übrigens schon vor der Schule. Das merken Sie, wenn Kinder so tun, als ob sie vorläsen. Sie sprechen dann ganz anders, als wenn sie etwas erzählen. Darum ist das Vorlesen so wichtig: Die Kinder lernen so weitere Varianten ihrer Zielsprache und insbesondere Besonderheiten der Schriftsprache kennen.

Auch wir Erwachsenen nutzen verschiedene sprachliche Register, schreiben zum Beispiel anders im Verkehr mit Behörden als privat und reden selbst in der Familie anders als im Sportverein. Wer die jeweils angemessenen und erwarteten Sprachformen nicht situationsgerecht einsetzt, fällt genauso auf wie jemand, der eine Fremdsprache benutzt.

Wenn wir an die Kinder mit Migrationshintergrund denken, gibt es aber doch Besonderheiten. So haben viele Lehrer*innen Schwierigkeiten damit, wenn sie sehen, dass die Kinder Elemente aus Muttersprache und Schulsprache mischen.

Ja, dann ist schnell von »doppelter Halbsprachigkeit« die Rede (s. Kasten).

Zweisprachig aufwachsendes 2- bis 3-jähriges Kind:

- 2;3 Mama hat das **fix it**
- 2;4 Ich hab **gemade you much better**
- 2;4 Was für **noise it makes?**
- 2;6 Ich **cover** mich **self up**
- 2;9 Kannst du **move a bit?**
- 3;0 Aber **I want some more balloons**



Prof. Dr. Rosemarie Tracy
Prof'in für anglistische Linguistik
an der Universität Mannheim.
Arbeitsschwerpunkte:
Spracherwerb, Mehrsprachigkeit,
Sprachförderung



Prof. Dr. Hans Brügelmann
Fachreferent für schulische Qualitätsentwicklung im Grundschulverband

Dabei ist es eine besondere Kunst, zwischen verschiedenen Sprachen oder Registern hin und her zu wechseln, beispielsweise um Lücken in einer Sprache mit Hilfe der anderen zu füllen, wie das Kind in dem Beispiel oben, oder um möglichst treffende Formulierungen zu finden (s. Kasten).

Toni, 82 J., Deutschamerikanerin,
63 Jahre nach Emigration

Dann hat sei Frau zu mir g'sagt, **why are you leaving us now?** Da sog i, **because I would like to laugh once in a while**, und dann hats' g'sagt, **well I'm here too an'** ich leb noch, hots' g'moant. Na hab ich g'sagt, **well, gee ...**

Zudem entwickeln Kinder, die bilingual aufwachsen, schon früh metasprachliche Kompetenzen, die in der Schule genutzt werden können (s. Kasten).

**Frühe metasprachliche Kompetenz
Hannah (2;9)**

Mutter: In the Kita they call it 'Frühstück', don't they?

Hannah: Und du heisst das 'breakfast'.

Allerdings gibt es in der Didaktik sehr unterschiedliche Meinungen dahingehend, wie man die Sprachentwicklung der Kinder am besten fördert: Auf der einen Seite werden lehrgangsartige Sprachtrainings angeboten, auf der anderen Seite wird eine alltagsintegrierte Sprachförderung gefordert.

Auch eine alltagsintegrierte Sprachförderung setzt Systematik voraus. Eine Grundregel für den Erwerb in jungen Jahren lautet: Sprachen lernt man besonders gut, wenn man Gelegenheit hat, sie zu nutzen. Wenn ein Kind in einer normalen sprachlichen Umgebung aufwächst, bedarf es auch keiner zusätzlichen Förderaktivität. Beim Erstspracherwerb reagiert das Kind von Geburt an auf Ansprache durch seine Bezugspersonen, und sogar in den letzten Monaten vor der Geburt kann es schon rhythmische Merkmale der Sprache seiner Mutter wahrnehmen und im Gedächtnis speichern. In allen Fällen ist es wichtig, dass Kinder möglichst gute Sprachvorbilder um sich haben, die viel und gerne mit ihnen kommunizieren. Um auf das Wo und Wann zurückzukommen: Man kann Kinder sprachlich unterstützen, indem wir sprechen, also so gut wie überall und immer (vgl. Tracy 2008).

Aber sind die Sprachmodelle in der Schule vielfältig genug?

Das ist in der Tat ein Problem: Viele Lehrer*innen geben hauptsächlich Anweisungen, eine sehr einseitige Sprachform. Umso wichtiger sind Kreisgespräche, in denen Themen aufgegriffen und von jedem Gesprächsteilnehmer, jeder –teilnehmerin weitergeführt werden können. Dabei können dann auch andere Kinder zum Modell werden – und vor allem kann sich jedes Kind beteiligen und selbst sprechen. Und sie

hören sich selbst sprechen. Ihre eigenen Redebeiträge werden durch die Gelegenheit zum eigenen Sprechen auch immer flüssiger.

Und das reicht?

Die Fähigkeit, Sprache(n) zu erwerben, ist glücklicherweise Teil unserer Veranlagung.

Das Gehirn des Menschen ist in der frühen Kindheit bestens darauf vorbereitet, auf allen Ebenen der Sprache Muster zu entdecken und Regeln zu bilden. Nur so ist es möglich, dass alle normal entwickelten Kinder bereits bis zum Alter von etwa drei Jahren die strukturellen Baupläne ihrer Erstsprachen entdeckt haben. Der Forschung ist es mittlerweile gelungen, die typischen Meilensteine des Erwerbs vieler Sprachen zu identifizieren und damit auch Aufmerksamkeit auf die Detektivarbeit zu lenken, die ein Kind beim Spracherwerb leistet. In jedem Fall ist der Spracherwerb ein systematischer Prozess, der einer Eigendynamik unterliegt. Dazu bedarf es zwar der Anregung und der Herausforderung durch eine sprachliche Umgebung, nicht aber der Korrektur kindlicher Äußerungen.

Und welche Rolle spielen Fehler beim Zweitspracherwerb?

Nun, das Wichtigste ist zu begreifen, dass diese Fehler – oder sagen wir lieber »Abweichungen von der Zielsprache« – fast immer Regeln folgen und daher systematisch sind. Es handelt sich also nicht um Nachlässigkeiten, sondern um den Versuch der Kinder, in die Vielfalt des erlebten Sprachinputs Ordnung zu bringen. Beim vorschulischen Spracherwerb ist uns das selbstverständlich. So sagen Kinder »ich laufe« oder »die Männers«, und sie bezeichnen den Herd (analog zum Kühlschrank) als

»Heizschrank«. Sprache lernen Kinder also nicht durch das Aufgreifen isolierter Bruchstücke, sondern sie suchen nach Gemeinsamkeiten, nach Mustern, die wir dann als Beobachter oder Lehrkräfte anhand von Lerneräußerungen recht gut erkennen können.

Das Wirken unserer grammatischen Kompetenz erkennt man daran, wie gut wir Fantasiewörter anpassen können (s. Kästen auf S. 5).

Wie sollen Lehrer*innen dann aber auf falsche grammatische Formen reagieren?

Wie normale Gesprächspartner (s. Kästen), die den inhaltlichen Faden aufgreifen und dann möglichst das Verstandene in einer zielsprachlichen Form zurückspiegeln, z. B. eine Lerneräußerung wie »Dann wir essen Pizza« umformen zu »Dann habt ihr Pizza gegessen? Hm, eine Pizza hätte ich jetzt auch gerne.«

Modellieren statt Kritisieren

Beispiel 1

Kind: da Hund füttern

Erw.: Wer soll den Hund füttern, du oder ich?

Kind: ich fütter

Erw.: Und was willst du dem Hund geben?

Beispiel 2

Kind (schiebt Autos): Autossen da Straße gehen

Erw.: Ja, die Autos fahren auf der Straße. Wohin fahren die Autos denn?

Kind: Hause fahrn

Erw.: Nach Hause fahrn die? Wenn du willst, helf ich dir beim Schieben. Welches Auto soll ich denn nehmen, das rote oder das blaue?

Bei Lernern und Lernerinnen im Schulalter kann man natürlich auch expliziter korrigieren, also mit »Ich würde jetzt sagen: *Dann essen wir Pizza*, oder wenn es um Vergangenes geht: *Dann haben wir Pizza gegessen*. Das klingt besser.«

Man sollte sich also bei der Unterstützung des Deutschen in der Grundschule ein Prinzip zu eigen machen, das für die frühe Vermittlung einer Fremd-

Kinder »korrigieren«, was aus ihrer Sicht unordentliche Ausnahmen sind.

Dadurch kommt es zeitweise zu Übergeneralisierungen regulärer Formen:

- (a) der ist gegeht, der willt essen
- (b) ich musse einkaufen, ich bine
- (c) das sind zwei Wägen / Polizeier ...
- (d) der fällt immer runter

1. Der glöke Baler **frohhte** die morsigen Tenden..
2. Baler **frohlen** Tenden.
3. **Frohlen** Baler nur morsige Tenden?
4. Morsige Tenden werden **gefrohht**.

Der Baler	frohhte	der Baler	eine Tende	gefrohht
Gestern	hat	keiner		frohlen
Die Tenden	wollte	der Baler		frohht
	dass			

sprache zum Einsatz kommt: »Sprachrichtigkeit ist nicht das entscheidende Kriterium beim Fremdsprachenunterricht der Grundschule. Den Kindern wird zwar immer wieder die richtige Form angeboten, doch werden Fehler stets als produktive Zwischenstufe im Sprachlernprozess angesehen« (Didaktische Hinweise zum Bildungsplan für die Grundschule in Baden-Württemberg).

Wie kann man denn feststellen, ob wir es mit »normalen«, entwicklungsbedingten Zwischenschritten zu tun haben oder ob besondere Schwierigkeiten, z.B. gestörte, pathologische Entwicklungen, vorliegen?

Hier helfen Wissen über die Dynamik und die Entwicklungsstufen von Spracherwerbsprozessen sowie der Einsatz von Testverfahren, die für unterschiedliche Lernertypen (z.B. Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache) normiert sind. Leider werden auch für Zweitsprachler und -lerinnen immer noch Tests eingesetzt, die für Kinder mit der Muttersprache Deutsch entwickelt wurden. Diese Verfahren können den Besonderheiten des normalen Zweitspracherwerbs nicht gerecht werden.

Gibt es typische Fallen, vor denen man sich im Unterricht hüten sollte?

Bei der Auswahl von Texten sollten wir anfangs möglichst gute Modelle auswählen. Um ein vereinfachtes Beispiel zu nennen: Die folgenden Liedertexte würden sich also nicht besonders eignen, um Lernern und Lernerinnen die Regeln der deutschen Wortstellung oder des Genus nahe zu bringen. Das gilt wegen der besonderen Intensität vor allem für das Einüben von Liedern und Gedichten, in denen grammatische Regeln nicht immer eingehalten werden (s. Kasten rechts),

Und welche besonderen Kompetenzen brauchen Lehrer*innen?

Sprachförderung beginnt mit dem Wissen der Fördernden über die Merkmale der zu erwerbenden Sprache (der Zielsprache) und über die systematische und kreative Art und Weise, in der sich Kinder Sprache aneignen. Dieses Wissen bildet die Voraussetzung für eine gezielte und effektive Integration der Sprachförderung in den Kommunikationsalltag von Bildungseinrichtungen. Nur wer erkennen kann, welche Meilensteine des Spracherwerbs ein Kind bereits gemeistert hat, kann dieses Kind individuell fördern und ihm gezielt den sprachlichen »Input« anbieten, der die Erwerbsdynamik in Gang hält. Zu fördern sind daher nicht nur Kinder und Jugendliche mit unzureichenden Sprachkenntnissen, sondern die Förderkräfte selbst durch den Transfer der Erkenntnisse der Spracherwerbsforschung in die Praxis.

Sie haben – zusammen mit Vytautas Lemke – selbst Materialien zur Unterstützung von Pädagog*innen entwickelt, das Programm »Sprache macht stark«. Was sind die besonderen Merkmale dieses Programms?

Nun, ursprünglich handelte es sich dabei um ein Projekt, im Rahmen dessen ganze Teams pädagogischer Fachkräfte von Kitas weiterqualifiziert und sehr praktisch durch Coaching unterstützt wurden. Es handelte sich also nicht um Materialien für die Kinder, sondern um ein Fortbildungskonzept. Fachkräfte sollten ihre Wahrnehmungsfähigkeit steigern, um Äußerun-

gen von Kindern im Blick auf deren Sprachentwicklung angemessen interpretieren zu können. Man half ihnen außerdem, ein methodisches Repertoire zu entwickeln, um Kinder bei ihrem jeweiligen Sprachstand »abzuholen« und sie situationsbezogen fördern zu können.

Alltagsintegrierte Förderung beschränkt sich also nicht darauf, viel mit den Kindern zu sprechen – so wichtig das ist. Es geht auch darum, in den Rückmeldungen und als Modell formale Aspekte der Sprache zu modellieren, also im Input verfügbar zu machen, um ein Kind in seiner aktuellen Entwicklungsphase weiterzubringen. Dieses ursprünglich für Kitas entwickelte Konzept wurde inzwischen für die Förderung in Grundschulen und in Fachschulen weiterentwickelt. Dabei hat sich gezeigt, wie wichtig es ist, in enger Kooperation und auf Augenhöhe gemeinsam mit den in den jeweiligen Einrichtungen arbeitenden Pädagogen und Pädagoginnen ein schul- bzw. einrichtungsspezifisches Konzept zu entwickeln, das dann mit Engagement und Überzeugung umgesetzt werden kann. ■

Literatur

Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie man sie dabei unterstützen kann. Francke: Tübingen.
 Tracy, R./Lemke, V. (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark. Berlin: Cornelsen.
 Schulz, P./Tracy, R. (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache – LiSe-DaZ*. Hogrefe: Göttingen, in Verbindung mit der Baden-Württemberg Stiftung.

Hänschen klein,

Wer will einen Kuchen backen, der muss haben sieben Sachen ...

Macht hoch die Tür, die Tor macht weit, ...

Marion Gutzmann

Bildungssprache – auch im Fachunterricht

Erfolgreiches schulisches Lernen braucht das Verständnis des (bildungs-) sprachlichen Inputs. Sprachbildung braucht die Beteiligung aller Unterrichtsfächer. Für den Erfolg lohnt es sich, dabei die Perspektive der Lernenden und ihrer Lernvoraussetzungen einzunehmen.

Einhergehend mit zahlreichen Programmen und Konzepten wie SINUS, FörMiG oder BiSS haben alle aktuelleren Rahmenlehrpläne auf die Herausforderung der Entwicklung bildungssprachlicher Handlungskompetenz reagiert und Sprachbildung zumeist als Querschnittsaufgabe aller Fächer formuliert. Betrachtet man die einzelnen Pläne für die Fächer genauer, werden Kompetenzbeschreibungen formuliert, die bereits – mehr oder weniger – eine Verknüpfung sprachlichen und fachlichen Lernens darstellen. Darauf verweisen in den Kompetenzbeschreibungen Handlungsverben bzw. Operatoren wie zum Beispiel *auswählen*, *nutzen*, *erleben*, *betrachten*, aber auch *benennen*, *vergleichen*, *beschreiben* oder *erklären*. Vertieft man sich weiter darin, haben fächerübergreifend verschiedenste, unterschiedlich anspruchsvolle Sprachhandlungen Unterrichtsrelevanz wie das *Beschreiben*, das *Erklären* oder das *Erzählen*. Vor den Lehrkräften aller Fächer steht deshalb auch die Aufgabe, miteinander im Kollegium abzustimmen, welche Sprachhandlungen eine besondere Relevanz für das Lernen ihrer Schülerinnen und Schüler haben, wie dabei fachspezifische (sprachliche) Anforderungen systematisch aufgegriffen und fachübergreifend Verabredungen, zum Beispiel das Anlegen von Wortspeichern, das Bereitstellen von Modelltexten, Satzstrukturen, Redemitteln oder Textbausteinen getroffen werden können. Auch vor dem Hintergrund der Verschiedenheit der sprachlichen Lernvoraussetzungen der Kinder gilt es, in jedem Fach sprachlich anregende Kontexte zu schaffen, die das Agieren miteinander und den Dialog zwischen den Lernenden und mit der Sache herausfordern, die gleichfalls jedoch auch Binnendifferenzierung ermöglichen.

Insbesondere Kinder, die in sprachlich wenig anregungsreichen Umgebungen aufwachsen, und Kinder, die Deutsch als zweite oder dritte Sprache erwerben, brauchen einen Unterricht, der die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und die unterrichtlichen sprachlichen Anforderungen entsprechend berücksichtigt.

Im Fokus: Bildungssprachliche Handlungskompetenz

Folgt man einem fächerübergreifenden Kompetenzmodell der Sprachbildung (vgl. Baseler Sprachprofile, Nodari bzw. Basiscurriculum Sprachbildung, RLP 1–10 Berlin-Brandenburg 2016), entwickelt sich bildungssprachliche Handlungskompetenz in allen Fächern durch

- eine aktive Teilnahme an Diskussionen (Interaktion),
- das Erschließen von mündlichen und schriftlichen Texten (Rezeption),
- das Sprechen und Schreiben von zusammenhängenden und in sich schlüssigen Texten (Produktion),
- die Wahrnehmung unterschiedlicher sprachlicher Phänomene und Register (Sprachbewusstheit).

Sie wächst in allen Bereichen mit dem Aufbau eines differenzierten und reichhaltigen Wortschatzes, dem Verfügen über vielfältige Satzbaumuster sowie einer breiten Kenntnis von Text- und Gesprächssorten.

Im Fokus: Register Bildungssprache

In den letzten Jahren ist neben dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache insbesondere dem Register Bildungssprache gebührende Aufmerksamkeit geschenkt worden. Bildungssprache, Alltagssprache, Fachsprache, Jugendsprache, Regionalsprache, Dialekt sind

vielfältige Register bzw. Sprachvarietäten, die die Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger bewusst oder unbewusst nutzen. Bildungssprache ist jedoch das Register, welches das schulische Lernen prägt und den Bildungserfolg maßgeblich beeinflusst. Über die Unterrichtssprache werden u. a. Fachwörter gebraucht, die für die sprachliche Darstellung fachlicher Sachverhalte unverzichtbar sind. Zur Unterstützung des sprachlichen Lernens werden hauptsächlich die fachsprachlichen Elemente und da insbesondere die Nomen thematisiert, seltener jedoch allgemeine oder bildungssprachliche Formulierungen, die für die Bewältigung einer Sprachhandlung notwendig sind. Gerade letztere, wie z. B. einen Bildaufbau beschreiben, die Materialauswahl für eine Gestaltungsidee begründen oder Schwierigkeiten beim Lösen einer Aufgabe darzustellen, sind entscheidende Hürden, um Lernsituationen erfolgreich bewältigen zu können.

Mit der Einführung des Registers Bildungssprache (vgl. Gogolin, FörMiG) in die deutsche Bildungslandschaft wird auch auf die Verantwortung u. a. der Institution Schule im Hinblick auf den Erfolg der Lernenden verwiesen. Dies rückt besonders die sprachlichen Anforderungen jedes einzelnen Faches in den Fokus der Weiterentwicklung von Unterricht und Schule und bedarf der Zusammenarbeit aller Lehrkräfte. Dazu gehört, den jeweiligen (Fach-)Unterricht und Fachtexte auf sprachliche Besonderheiten hin zu untersuchen und sich mit dem Fachwortschatz des Unterrichtsfaches sowie mit den fachübergreifenden bildungssprachlichen Anforderungen auseinanderzusetzen. Insbesondere ist das Bewusstsein zu schärfen für die (bildungs-)sprachlichen Anforderungen und Schwierigkeiten von Texten und Aufgaben.

Diese Texte sind u. a. geprägt durch

- einen differenzierten Wortschatz (u. a. *Fachsprache*),
- Nominalisierungen (z. B. *beim Zeichnen*, *Ernährung*, ...),

- Genitivkonstruktionen (z.B. *die Richtung des Pfeils, die Summe der Zahlen, ...*),
- Partizipien (z.B. *abgebildete Pflanze, bedeckter Himmel, ...*),
- Komposita (z.B. *Anfangspunkt, Nahungspyramide, ...*),
- unpersönliche Formen (z.B. *Man kann eine Zeichnung gestalten*),
- Passivformen (z.B. *Der Pfeil wird weggelassen*),
- Kollokationen (z.B. *eine Karte einordnen, meine Stimme abgeben, ...*),
- hypotaktische Strukturen (z.B. *Wenn man Salz in Wasser gibt, (dann) löst sich das Salz auf*).

Bei der Rezeption von Texten können diese sprachlichen Herausforderungen durch verschiedene Methoden der Wortschatzarbeit vor dem Lesen des Textes bzw. während des Lesens bewältigt werden. Dazu gehören u. a.:

- Legen von Begriffsnetzen mit Schlüsselwörtern, Klären der Begriffe vorab, Aktivieren und Aufbau des Wortschatzes, Aktivieren des Vorwissens,
- Formulieren und Lesen eines kurzen Einführungstextes zum Text mit wichtigen Schlüsselwörtern oder Schlüssel-sätzen, Aktivieren des Wortschatzes und Vorwissens,
- Wiederfinden der Schlüsselwörter/ Schlüsselsätze während des Lesens, Markieren oder Legen der Wortkärtchen entlang des Textes.

Wortschatzarbeit bildet eine »Schaltstelle« zwischen allen Sprachhandlungen im Bereich der Interaktion, Rezeption, Produktion und Reflexion. Mit dem Bereitstellen von notwendigen Strukturen und sprachlichen Mitteln wie Redemitteln und Textbausteinen können Kinder auch komplexere Sprachhandlungen – wie sie das schulische Lernen fordert – realisieren. Dazu ist es erforderlich, sich zu überlegen, welche

Sprachhandlungen für die Produktion von Texten im Fach besonders relevant sind und wie diese in Absprache mit allen Fächern koordiniert systematisch eingeführt und genutzt werden.

Etwas beschreiben – Settings für den Aufbau von Textkompetenz

Beschreiben ist eine der Sprachhandlungen, die in fast allen Fächern relevant ist. Schülerinnen und Schüler beschreiben im Unterricht zum Beispiel:

- Pflanzen und Tiere, ihren Entwicklungszyklus, ihre Anpassung an den Lebensraum,
 - Eigenschaften von Flächen- und Körperformen,
 - Aufgaben von Repräsentanten (Klassensprecher, Bürgermeister, ...),
 - Lösungswege, Gelungenes, Herausforderungen,
 - Pausenspiele, Sportspiele,
 - eine Lieblingsfigur im Buch, im Film.
- Dazu müssen Kinder wissen, welche Art Text von ihnen erwartet wird und wie ein typischer Text dieser Art aussieht; d.h. die Struktur, die Funktion des Textes mit Adressaten und Ziel, das Wissen über das Thema einschließlich der (fachlichen) Bezeichnungen, die Wirksamkeit des Textes auf den Leser berücksichtigen.

Mit dem Ansatz des Scaffoldings werden sprachliche Mittel und Hilfen zum Strukturieren von Texten vorgegeben. Unterschiedlich anspruchsvolle Aufgaben zum Sprechen oder Schreiben dienen der Binnendifferenzierung und können den Lernenden entsprechend ihrer sprachlichen Lernvoraussetzungen angeboten werden. Claudia Neugebauer und Claudio Nodari (2014) favorisieren dazu folgende Differenzierungsvorschläge für die Bereitstellung von Scaffolds:



Marion Gutzmann

war 35 Jahre Grundschullehrerin in Brandenburg und ist Referentin für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache am Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg und Mitglied im Bundesvorstand des Grundschulverbands.

- Variieren eines Mustertextes, Schreiben eines Paralleltextes (Reproduzieren, maximale Unterstützung, korrektes [Ab-]Schreiben),
- Bereitstellen von Textstruktur und sprachlichen Mitteln (starke Lenkung durch Scaffolding, Aufbau von Textkompetenz),
- Bereitstellen von Textstruktur, Anwenden eigener sprachlicher Mittel (schwache Lenkung durch Scaffolding, Förderung von Textkompetenz),
- Selbstständiges Verfassen eines Textes (kein Scaffolding, Einsatz/Anwendung von Textkompetenz).

Variieren eines Mustertextes: einen Vogel beschreiben (Abb. 1)

Das Schreiben von Paralleltexten hat im Deutschunterricht beim Verfassen von Parallelgedichten bereits eine gute Tradition. Gerhild Belke hat dazu insbesondere auch im Hinblick auf die Zielgruppe der Zweitsprachlernenden das generative Schreiben geprägt. Sie thematisiert, dass ein gezielter Input mithilfe sprachlicher Handlungen, Texte oder Übungen für alle Kinder attraktiv und verständlich sein sollte, und bietet in ihren Veröffentlichungen viele Beispiele für einen sprachlichen Input auf der Basis von Gedichten, die das sprachliche Lernen sowohl in Bezug auf das Textsortenwissen als auch in Bezug auf den Erwerb grammatischer Formen unterstützt.

Diese Methode lässt sich auch auf Textproduktion in anderen Fächern übertragen. So kann z.B. ein Paralleltext zu einer Beschreibung eines Tieres oder einer Pflanze verfasst werden. ►

Abb. 1:
Variieren
eines
Muster-
textes

Rotkehlchen  Das Rotkehlchen hat eine orange-rote Kehle, bläulich-graue Seiten und einen dünnen schwarzen Schnabel. Es ist etwa 14 cm groß. Zu seiner Nahrung gehören Insekten, Spinnen, Würmer, Schnecken, Käfer. Es legt 5 bis 7 gelbliche Eier mit bräunlichen Flecken.	_____ hat eine _____ Kehle, _____ Seiten und einen _____ Schnabel. _____ ist etwa _____ cm groß. Zu _____ Nahrung gehören _____. _____ legt _____ Eier.
---	---

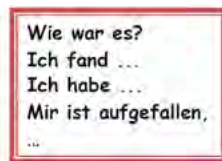
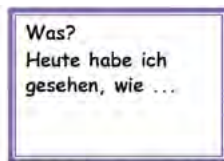
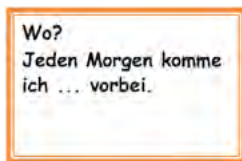
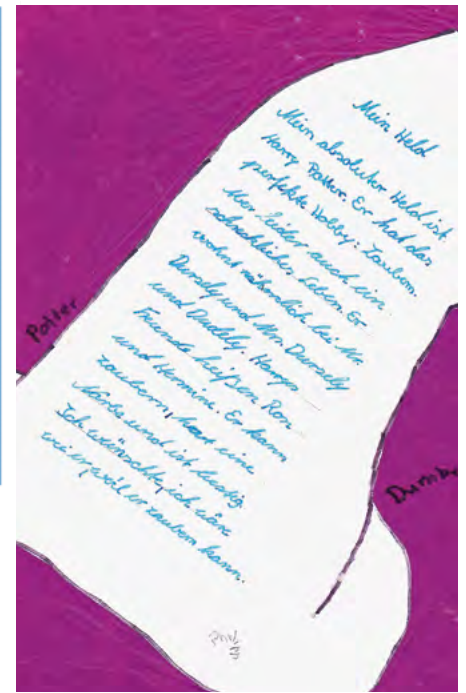
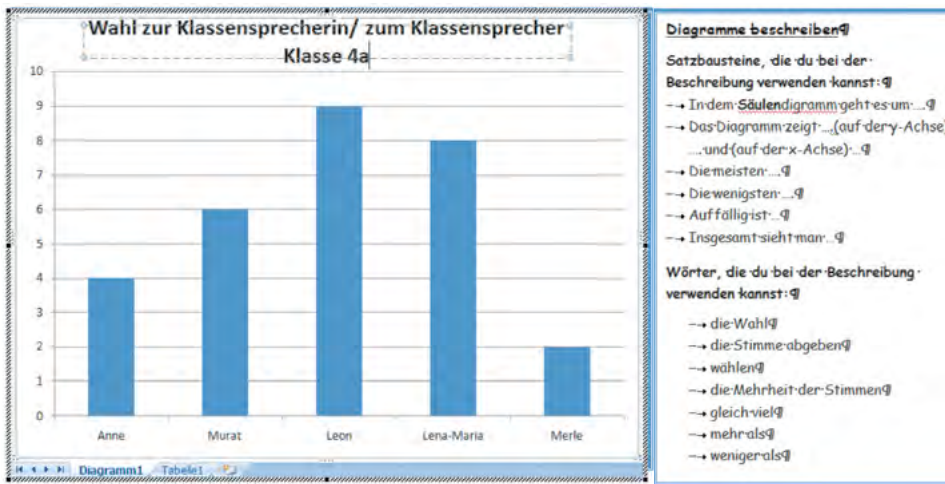


Abb. 2 (oben),
Abb. 3 (links),
Abb. 4 (rechts)

Vorgegeben wird beispielsweise als Mustertext die Beschreibung des Rotkehlchens.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, einen Vogel ihrer Wahl, zu dem im Vorfeld ein Steckbrief erstellt worden ist, zu beschreiben. Der Paralleltext wird erstellt, indem die entsprechenden Merkmale bzw. Begriffe im Lückentext inhaltlich und sprachlich korrekt ergänzt werden.

Bereitstellen von Textstruktur und sprachlichen Mitteln: ein Diagramm beschreiben (Abb. 2)

Auf dieser Differenzierungsstufe benötigen die Schulkinder für das Beschreiben z. B. von Diagrammen als »Lerngerüst« Formulierungsmöglichkeiten,

- um das Thema des Diagramms zu beschreiben.
- um den Aufbau und die Art des Diagramms darzustellen.
- um die dargestellten Entwicklungen des Sachverhalts zu beschreiben.
- um ein Fazit zu ziehen.
- ggf. um die Quelle und den Erhebungszeitraum anzugeben.

Satzanfänge können die Struktur der Beschreibung vorgeben. Als Variante kann die Struktur auch über eine visualisierte Darstellung (vgl. GS aktuell 128, Beitrag R. Pols »Wie das Pferd blau wurde«) und Vorgabe von kurzen Impulsen wie Thema, Art, Aufbau, Vergleich, Ergebnis bereitgestellt werden.

Bereitstellen von Textstruktur, Anwenden eigener sprachlicher Mittel: den Weg zur Schule beschreiben (Abb. 3)

Für das Beschreiben des täglichen Wegs zur Schule ist die Benennung von Gebäuden, Straßen oder markanten Orten relevant. Den Kindern begegnet auf dem Weg zur Schule täglich etwas Interessantes oder Außergewöhnliches und richtet den Fokus auf Mitteilenswertes. Ein Abschlussatz rundet die Beschreibung ab.

Selbstständiges Verfassen eines Textes: eine literarische Figur beschreiben (Abb. 4)

Die Schülerinnen und Schüler sind selbstständig in der Lage, einen Text ziel-, zweck- und adressatengerecht zu verfassen, die entsprechende Struktur zu wählen und sprachlich variantenreich zu gestalten. Folgende Aufgabe könnte gestellt werden:

Beschreibe die Hauptfigur in deinem Lieblingsbuch.

Überlege,

- wie du den Text strukturieren möchtest,
- welchen Titel deine Beschreibung tragen soll,
- wie du den Text präsentieren möchtest.

Die exemplarisch ausgewählten Beispiele machen deutlich, dass bei der Planung des Unterrichts im Vorfeld überlegt wird, was genau Schülerinnen und Schüler können müssen, wenn sie Sachverhalte beschreiben. Damit verknüpft

sind bestimmte Erwartungen an eine sprachliche Schülerleistung, die sich je nach Lehrkraft unterscheiden können. Es lohnt sich auch hier, über den Teller- rand zu schauen und z. B. im Kollegium eine Sammlung solcher Scaffolds in den entsprechenden Differenzierungsvarianten anzulegen. Schülerinnen und Schüler werden somit in allen Fächern Vertrautes antreffen und dies als abgestimmte Unterstützung zum erfolgreichen (sprachlichen) Lernen wahrnehmen können. □

Literatur

- Belke, G. (2007): Poesie und Grammatik. Kreativer Umgang mit Texten im Deutschunterricht in mehrsprachigen Lerngruppen. Textkommentar. Schneider.
- Belke, G. (Hrsg.) (2007): Mit Sprache(n) spielen. Kinderreime, Gedichte und Geschichten für Kinder zum Mitmachen und Selbsterleben. Textsammlung. Schneider.
- Gogolin, I. / Lange, I. (2010): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Springer VS
- Neugebauer, C. / Nodari, C. (2012/2014): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schüler in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Schulverlag plus Bern
- Tajmel, T. (Okt. 2011): Sprachliche Lernziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. proDaZ.
- Grundschulverband: Grundschule aktuell, Heft 128: Sprachbildung – Bildungssprache. November 2014.

Erika Brinkmann

Schreiben mit der (An-)Laut-Tabelle – auch für mehrsprachige Kinder?

»Viele Namen für ein scheinbar gleiches Werkzeug, das heutzutage in fast keinem Lehrwerk für den Anfangsunterricht ›Lesen und Schreiben‹ mehr fehlt. Ein Werkzeug, mit dem sich Reformen des Anfangsunterrichts verbinden wie die Idee des ›Freien Schreibens von Anfang an‹, die Idee, den Kindern mehr Eigenständigkeit in ihrer Arbeit zu ermöglichen und damit Raum zu schaffen für individuell differenzierte Zugänge.«

So beginnt Albrecht Bohnenkamp seinen systematisierenden Beitrag »(An-)Lauttabelle«, »Schreibtabelle« oder »Buchstabentabelle?« (2015, S. 232f.). Und später macht er darauf aufmerksam (a. a. O., S. 234):

So unterschiedlich Lehrgänge konzipiert sind, so sehr auch der Einsatz von (An-)Lauttabellen in diesen Lehrgängen variiert – noch größere Unterschiede finden sich in der konkreten Unterrichtsgestaltung vor Ort. Wie immer in der Didaktik kommt es offensichtlich vor allem darauf an, wie Methoden und wie didaktische Hilfen konkret ausgestaltet und eingesetzt werden. Dies ist besonders wichtig bei Kindern mit wenig Schrifterfahrung, die sicherlich mit einem größeren Risiko für Lese- und Schreibentwicklungsprobleme behaftet sind und deshalb besonders auf überlegte, strukturierte und passende Unterrichtsangebote angewiesen sind.«

Ganz besonders angesichts der zurzeit immer wieder aufflammenden Kritik am lautorientierten Schreiben beim Einstieg in den Schriftspracherwerb ist es notwendig, die Möglichkeiten und Grenzen des Schreibens mit Buchstaben-Laut-Tabellen genauer zu bestimmen. Dies geschieht in diesem Beitrag mit besonderem Augenmerk für die Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder, und zwar unabhängig davon, ob deren Alltagssprache aus »hochsprachlichen«, »dialektalen« oder »durchmischten« Registern besteht, wie Panagiotopoulou (2016, S. 24) zu Recht betont.

Die alphabetische Strategie ist zentral für den Schriftspracherwerb

Buchstaben-Laut-Tabellen sind im Anfangsunterricht in den letzten Jahren zu einem immer wichtigeren Werkzeug

für den Schriftspracherwerb geworden. Mit ihrer Hilfe können die Kinder frühzeitig das alphabetische Prinzip als wesentliches Merkmal unserer Schrift verstehen und diese von Anfang an für ihre persönlichen Zwecke nutzen, indem sie Wörter Laut für Laut verschriften (s. Abb. 1). Da unser orthografisches System jedoch die Laut-Buchstaben-Beziehung nicht in einem 1:1-Verhältnis



Abb. 1

abbildet, sondern sehr viel komplexer ist, können Anlauttabellen immer nur eine der möglichen Lautvarianten zeigen. Der Lautwert eines Buchstabens innerhalb eines Wortes wird immer von den vorausgehenden und den folgenden Buchstaben beeinflusst, den »Ideallaut« gibt es nicht. Man kann lediglich versuchen, für eine Anlauttabelle solche Begriffe zu wählen, bei denen der Anlaut möglichst gut zu hören ist und die Lautung des folgenden Buchstabens nicht den ersten sofort »schluckt«, wie z. B. im Wort BLUME, bei dem das /b/ sofort ins /l/ übergeht. Umso wichtiger ist es, dass die Kinder früh verschiedene Lautvarianten der einzelnen Buchstaben kennenlernen, denn dann gelingt es ihnen in der Regel leichter, von

den Varianten zu abstrahieren und bei-läufig Lautkategorien zu bilden, die sie dann mit einem bestimmten Buchstaben verknüpfen. Das versetzt sie in die Lage, so zu schreiben, wie sie sprechen, sodass ein wohlmeinender Leser in der Lage ist, die Botschaft des Geschriebenen zu entschlüsseln. Wer so schreiben kann, hat eine gute Basis, um sich von da aus schrittweise immer stärker unserem genormten orthografischen System mit seinen verabredeten Schreibweisen anzunähern (vgl. zu den entsprechenden Forschungsbefunden die Beiträge in Brinkmann 2015, S. 164ff., 190ff., 194ff.).

Die lautorientierte Kinderschreibweise ist die Grundlage für die weitere Rechtschreibentwicklung. Sie wird im Originaltext akzeptiert und damit den Kindern signalisiert, dass sie bereits lesbar schreiben können. Parallel dazu erfahren die Kinder aber auch, dass es mit der »Buch-« oder »Erwachsenenschrift« fest verabredete Schreibweisen für die Wörter gibt, an denen sie sich nach und nach immer stärker orientieren sollen, um später eine möglichst hohe orthografische Kompetenz zu entwickeln. Zudem hat es sich bewährt, vor der Schule und im Anfangsunterricht, die lautorientiert geschriebenen Kindertexte zur besseren Lesbarkeit in die konventionelle Form zu »übersetzen«. Zusätzlich kann man die vom Kind bereits zutreffend verschrifteten Laute in der Übersetzung markieren (s. Abb. 2). Diese bietet den Kindern zudem für ihre weitere orthografische Entwicklung Anregungen und Modelle. In gesonderten Aufgabenstellungen werden außerdem schon früh einzelne, für die Kinder besonders wichtige Wörter in der orthografisch korrek-

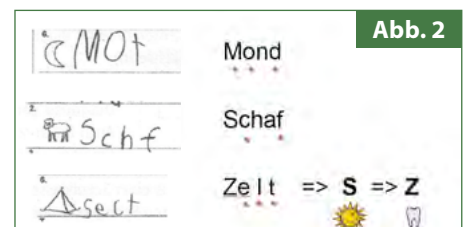


Abb. 2



Prof. Dr. Erika Brinkmann

Professorin für deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik an der PH Schwäbisch Gmünd; Vorstandsmitglied im Grundschulverband.

ten Schreibweise angeboten und von ihnen (z. B. in einem besonderen Heft) aufgeschrieben und gesammelt.

Die eine »richtige« Buchstaben-Laut-Tabelle kann es nicht geben

Bei der Konzipierung von Buchstaben-Laut-Tabellen stellen sich einige grundsätzliche Probleme, die nicht für alle Kinder in gleicher Weise sinnvoll gelöst werden können (vgl. Bohnenkamp 2015, S. 234ff.):

- eine Beschränkung auf Anlaute vs. die Einbeziehung von Inlauten wie /ng/ und /ch/?
- die Konzentration auf die Schreiberperspektive (und damit auf die häufigsten Laut-Buchstaben-Beziehungen [außer <ie>]) oder auch die Einbeziehung der Leserbedürfnisse (und damit auch aller mehrgliedrigen Grapheme)?



Dino
oder
Saurier ?

Abb. 3

- die Anordnung nach Lautähnlichkeit oder in alphabetischer Folge?
- ein Verzicht auf Kleinbuchstaben oder ihre Einbeziehung von Anfang an?

Jede Entscheidung hat ihre Vor- und ihre Nachteile, vor allem für Kinder mit wenig Schriftspracherfahrung (vgl. Brinkmann 2013, S. 28 ff.). Die Schreib-tabelle, die für alle Anwendungsfälle und für alle Kinder gleichermaßen geeignet ist und sie jeweils bestmöglich unterstützen kann, wäre eine Quadratur des

Kreises! Dank entsprechender Computerprogramme gibt es aber inzwischen mehr Flexibilität, z. B. über die Form »wachsender Anlauttabellen« (s. unten und Bohnenkamp 2015, S. 236, 237).

Schreib-Tabellen passen nicht für Migrantenkinder! Wirklich nicht?

Einige Einwände werden aber speziell gegen den Einsatz solcher Tabellen mit Kindern anderer Muttersprache geltend gemacht:

- Es sei nicht sicher, dass die abgebildeten Gegenstände oder Begriffe in ihrer Erfahrung vorgekommen sind oder aktuell präsent sind.
- Selbst wenn sie ihnen begegnet sind, kennen die Kinder oft die deutsche Benennung nicht.
- Sofern ihnen diese bekannt ist, können sie sie nicht richtig aussprechen, so dass sie dem Bild bzw. dem Buchstaben einen falschen (An-)Laut zuordnen.
- Vor allem aber sind die gewählten Gegenstände für Kinder aus verschiedenen Lebenswelten unterschiedlich interessant, so dass sie sich diese auch nicht gleich gut merken können.

Diese Probleme bestehen in der Tat – aber, was oft übersehen wird, auch bei den »deutsch« aufgewachsenen Kindern. Zwar gibt es graduelle Unterschiede im Ausmaß der genannten Schwierigkeiten, aber sie stellen sich in jedem Anfangsunterricht.

Zum ersten Punkt: Viele deutschsprachige Kinder haben noch nie einen Jaguar gesehen, andere noch nie eine Rakete, weder real noch in einem Film oder in einem Bilderbuch. Darum musste man schon immer die Bilder der Tabellen einführen und die gemeinten Begriffe sichern.

Dies ist auch aus einem zweiten Grund notwendig: Selbst wenn die Kinder den abgebildeten Gegenstand kennen, kann es sein, dass sie ihn unterschiedlich benennen. Es gibt keine eindeutigen Abbildungen (s. Abb. 3). So hat Gangkofer (1990/95) schon vor 25 Jahren gezeigt, dass dasselbe Bild von verschiedenen Kindern (und Erwachsenen ...) unterschiedlich »gelesen« wird. Jede Lehrerin kennt das: Das eine Kind assoziiert mit dem Bild eines Hundes beim <H> seinen »Bello«, das andere einen »Pudel«. Auch deshalb ist eine ausdrückliche Verständigung auf

den jeweils gemeinten Begriff notwendig. Dass Migrantenkinder auf Begriffe aus ihrer Muttersprache zurückgreifen, ist insofern nur eine weitere Variante möglicher Missverständnisse, schafft aber kein wirklich neues Problem.

Bleibt die herkunftssprachlich abweichende Aussprache, wenn z. B. in der Muttersprache stimmhafte und stimmlose Varianten nicht unterschieden werden. Doch auch dieses Problem ist Lehrerinnen vertraut, etwa wenn sächsische Kinder den schwarzen Hund als »Budel« benennen oder bayerische den Greifvogel als »Odler«.

Und auch die zuletzt genannte Schwierigkeit stellt sich unabhängig von Migrationshintergrund und Herkunftssprache: Ob Kinder einen Begriff interessant finden, ob sie ihn sich gut merken können, das hängt mit den Erfahrungen in ihrer konkreten Lebenswelt und mit ihren biografisch bedingten Interessen zusammen. Insofern ist die Vorgabe ein und derselben Buchstaben-Laut-Tabelle für alle Kinder schon immer problematisch gewesen.

Allerdings gibt es schon seit längerer Zeit Möglichkeiten, Anlauttabellen so zu gestalten, dass sie auch Kindern mit anderer Muttersprache, Kindern mit einem nur geringen Wortschatz und Kindern mit dialektal eingefärbter Aussprache als Werkzeug beim Schreiben eigener Wörter und Texte eine sinnvolle Hilfe sein können, so dass sie im Gebrauch den grundlegenden Aspekt unserer Orthografie, das alphabetische Prinzip, verstehen können.

»Sprechende« und individuelle Anlauttabellen ...

Installiert man Laut-Buchstaben-Tabellen auf dem PC, eröffnen sich durch die Verfügbarkeit digitalisierter Sprache grundsätzlich neue Möglichkeiten zur Überwindung der oben genannten Schwierigkeiten, die allerdings bisher nur selten voll ausgeschöpft werden. Beispielhaft lassen sich diese Optionen an der »Buchstabenwerkstatt« aus der ABC-Lernlandschaft zeigen:

- Zu jedem Laut stehen mehrere Abbildungen zur Auswahl. Jedes Kind kann sich also für seine individuelle Tabelle das Bild eines Gegenstands aussuchen, den es kennt und interessant findet (z. B. zum <B/b> eher »Baby«, »Barbie«,

Abb. 4



»Bagger« oder ein anderes des Dutzend weiterer Bilder, s. Abb. 4). Die ausgedruckten Tabellen sind also auf persönliche Erfahrungen bezogen.

- Durch Anklicken des Bildes werden der Begriff und sein Anlaut deutlich ausgesprochen (z. B. »L – wie Lampe«). Die Bezeichnung des Gegenstands und seine Zuordnung, aber auch seine Aussprache sind also klar, können zudem immer wieder als Modell abgehört werden. Durch das Abhören verschiedener Bilder zu demselben Anlaut wird den Kindern auch dessen Streubreite deutlich – je nach Öffnung des Vokals (z. B. E-sel vs. E-lefant) bzw. Koartikulation eines Konsonanten (z. B. in B-aum vs. B-ild).
- Indem Kinder mit wenig Sprach- erfahrung sich durch das Bilderangebot klicken, lernen sie neue Begriffe und

deren Aussprache kennen. Sie können so ihren Wortschatz erweitern und durch wiederholtes Anklicken der Bilder festigen.

- Um die Orientierung auf der Tabelle zu erleichtern, kann das Bilder- und Buchstabenangebot in der ausgedruckten Tabelle zunächst auf besonders häufige Laut-Buchstaben-Verbindungen beschränkt werden. So werden seltene Buchstaben (z. B. Q, Y, X) und Umlaute zum Schreiben nicht gleich gebraucht. Eine Erweiterung ist entsprechend dem individuellen Lernfortschritt aber jederzeit möglich.
- Auch eine anfängliche Beschränkung auf die Großbuchstaben ist möglich (s. Abb. 5). Auf der in der Klasse ausgehängten Klassentabelle sind die Kleinbuchstaben aber von Anfang an zugänglich.

Abb. 5

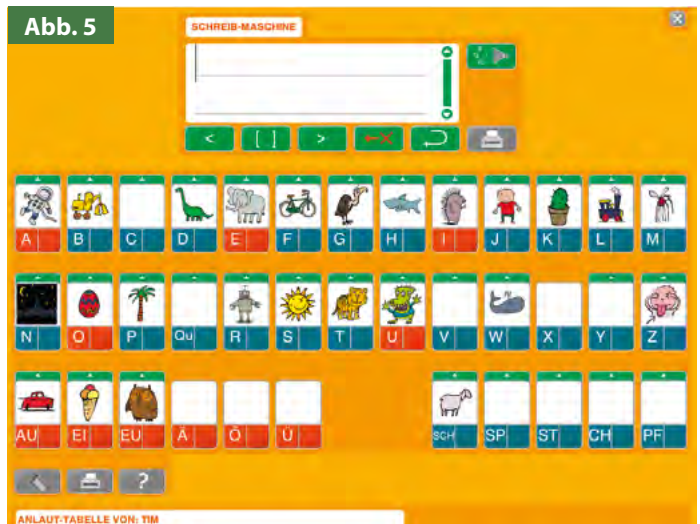


Abb. 6

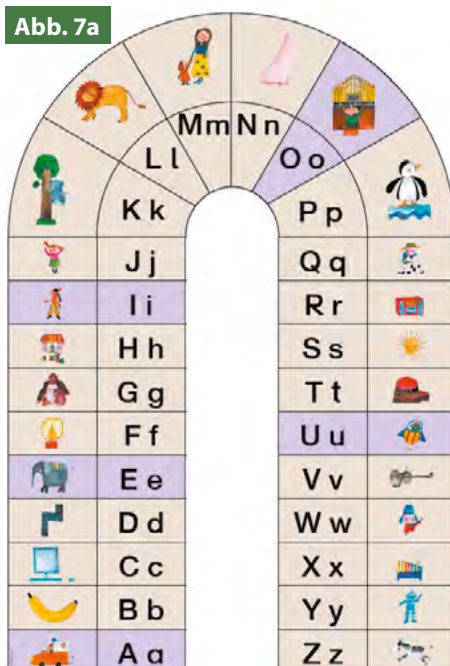
Mit den individuellen Tabellen können die Kinder jederzeit am Computer weiterarbeiten oder sie auch in ausgedruckter Form (Din-A4-Format oder als Leporello, s. Abb. 6) im Unterricht und zu Hause nutzen.

Für Kinder mit anderer Muttersprache sind Anlauttabellen besonders hilfreich, in denen die Buchstaben durch Bilder repräsentiert werden, deren Anlaute in der Muttersprache dem deutschen Laut für diesen Buchstaben entsprechen. In der bilingualen Alphabetisierung versucht man deshalb möglichst viele Begriffe zu finden, die in beiden Sprachen (fast) gleich sind. Das lässt sich mit den individuellen Anlauttabellen, die am Computer zusammengestellt werden, sehr leicht gemeinsam mit dem betreffenden Kind erreichen.

In dem folgenden Beispiel aus Südtirol ist dies sogar für mehrere Sprachen gelungen (s. Abb. 7a + b). In einzelnen Tälern, z. B. im Grödnertal, werden die Kinder von Beginn an in Ladinisch (Muttersprache), Italienisch und Deutsch unterrichtet. Englisch kommt schon im zweiten Grundschuljahr mit dazu.

Darüber hinaus gibt es dann noch für jede der einzelnen Sprachen farbige gekennzeichnete besondere Laute mit entsprechenden Lautbildern, die in den anderen Sprachen keine Rolle spielen, wie z. B. im Deutschen das /x/ am Ende von »Buch« (Abb. 8 auf S. 12).

Abb. 7a



LISTA DLES PARORES CHE VÈGN ADORADES

Abb. 7b

LADIN	LADIN	ITALIANO	DEUTSCH	ENGLISH
Val Badia	Gherdëna			
ambulanza	ambulanza	ambulanza	Ambulanz	ambulance
banana	banana	banana	Banane	banana
computer	computer	computer	Computer	computer
domino	domino	domino	Domino	domino
elefant	elefant	elefante	Elefant	elephant
flama	flama	fiamma	Flamme	flame
gorila	gorila	gorilla	Gorilla	gorilla
hotel	hotel	hotel	Hotel	hotel
indian	indian	indiano	Indianer	Indian
Jasmin	Jasmin	Jasmin	Jasmin	Jasmin
koala	koala	koala	Koala	koala
lion	lion	leone	Löwe	lion
mama	mama	mamma	Mutter	mum
nës	nës	nuovo	Neue	new
orghe	orghe	organo	Orgel	organ
penguin	penguin	pinguino	Pinguin	penguin
quiz	quiz	quiz	Quiz	quiz
radio	radio	radio	Radio	radio
sofèdèl	sofèdèl	sake	Sonne	sun
torta	torta	torta	Torte	tart
ufò	ufò	ulfo	Ufo	UFO
vidora	vidora	violino	Violine	violin
Walter	Walter	Walter	Walter	Walter
xilofon	xilofon	xilofono	Xylofon	xylophone
yeti	yeti	yeti	Yeti	yeti
zebra	zebra	zebra	Zebra	zebra

... und andere Hilfen für den Schreibanfang

In der Schreibfläche der »Buchstabenwerkstatt« können die Kinder erste Wörter konstruieren, indem sie nacheinander die entsprechenden Anlautbilder anklicken. Der besondere Reiz: beim Anklicken des Lautsprechers »liest« der Computer vor, was das Kind geschrieben hat. Es erhält also eine Rückmeldung, wie weit es das Wort lautgerecht verschriftet hat (vgl. zur lernförderlichen Wirkung eines solchen »akustischen Spiegels«, vor allem für rechtschreibschwächere Kinder, schon Dahl 1990) (Abb. 9 + 10).

Abb. 8

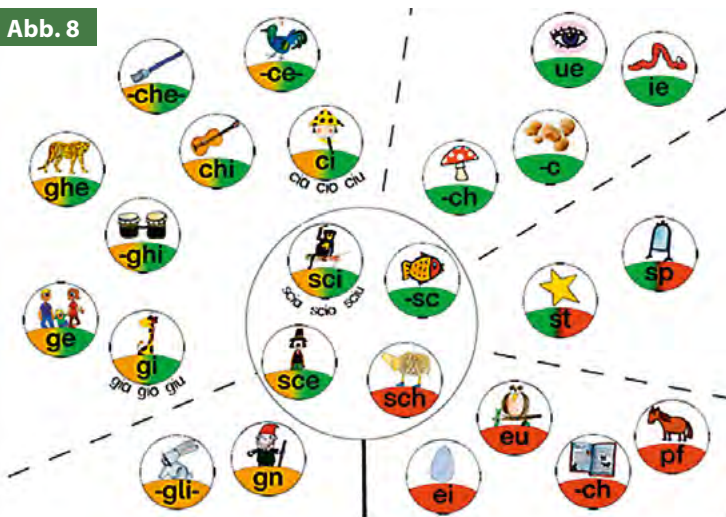


Abb. 9



Abb. 10



Eine andere Form, in der digitale Sprache genutzt werden kann, um den Einstieg in den Schriftspracherwerb zu erleichtern, bieten Hörstifte wie der »Tiptoi«- oder der »TING«-Stift. Mit ihrer Hilfe können sich die Kinder – je nach Programmierung der Software – einzelne Wörter oder ganze Texte vorlesen lassen, indem sie mit dem Stift auf das betreffende Schriftelement ticken. Die einzelnen Hefte müssen jeweils nur kurz über das Internet authentifiziert werden. Beim Anhören können die Kinder die Parallelität von Schrift und Sprache anschaulich wahrnehmen.

Inzwischen gibt es sogar Stifte, die man selbst besprechen und – über Klebemarken – mit frei erstellten gesprochenen Texten verbinden kann, z. B. der Digitale Vorlesestift »Anybook Reader« von Franklin Discover (erhältlich z. B. bei Betzold).

Für den Ting-Hörstift gibt es vom Fincken-Verlag mit »Komm zu Wort« für Kinder ohne Deutschkenntnisse ein sehr ge-



Abb. 11

eignetes Material, das ihnen erlaubt, sich z. B. thematisch geordnet mit Begriffen aus den Bereichen »Schule«, »Wohnen«, »Einkaufen«, »Spielen« etc. auseinander-

zusetzen. Sie können mit dem Hörstift ein Bild anklicken und sich den Begriff anhören und ihn nachsprechen – so oft sie es möchten. Sind die Kinder bereits al-

phabetisiert, können sie auch das betreffende Schriftwort anklicken und es sich vorsprechen lassen: Dann verstehen sie nicht nur die Bedeutung über das Bild, sondern werden in ihrer Aussprache auch über die Schriftzeichen gestützt. So wird das Hörverstehen geschult, das Sprechen unterstützt und der Wortschatz erweitert (s. Abb. 11).

Auch einfache Satzstrukturen können auf diese Weise erworben werden (s. Abb. 12 und 13).

Wortschätze für das freie Schreiben

Kinder mit anderer Muttersprache tun sich auch beim freien Schreiben oft schwer, weil ihnen die Worte fehlen. Auch da können nach Lebenssituationen oder Themen gegliederte Wort-Bild-Bücher oder Karteien Unterstützung bieten (s. Abb. 8). So erhalten die Kinder, sobald sie das alphabetische Prinzip verstanden haben, inhaltliche Anregungen und orthografische Modelle. Die Begegnung mit Wörtern in ihrer Schriftform hat für diese Kinder, die gleichzeitig mit der Schrift auch eine neue Sprache lernen müssen, noch einen weiteren Vorteil. Sie brauchen oft spezifische Hilfen für die Erschließung der Laute, die in der deutschen Sprache nicht denen ihrer Muttersprache entsprechen – dies kann durch die Schriftform der Wörter unterstützt werden.

Die Begegnung mit der Schriftform kann aber auch für die Erweiterung des mündlichen Wortschatzes hilfreich sein: Gesprochene Wörter werden in der Schrift sichtbar strukturiert – die Lautkette des Wortes wird als parallele Zeichenkette abgebildet, zwar nicht 1:1, aber doch so, dass sie die Aussprache deutlich unterstützen kann.

So erschließen sich schon Muttersprachler lesend in Texten neue Begriffe, Sprachlerner können dies – mit entsprechender Bildunterstützung – aber ebenfalls, wenn sie bereits alphabetisiert sind – oder Material mit einem Hörstift zur Verfügung haben.

Fazit: Das Schreiben mit der Anlauttabelle ist für alle Kinder notwendig – und möglich. Es ist aber auch für *alle* nur *ein* Zugang zur Schriftsprache, der sich bewusst auf die Einstiegsphase beschränkt. ■



Abb. 12



Abb. 13

Literatur

Balhorn, H./ Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. »Auswahlband Theorie« der DGLS-Jahrbücher 1 – 5. Libelle: CH-Lengwil.
Bode-Kirchhoff, N./ Brinkmann, E. (2013): Didaktischer Kommentar zur ABC-Lernlandschaft. vpm/ Klett: Stuttgart.
Bohnenkamp, A. (2015): »(An-)Lauttabelle«, »Schreibtablette« oder »Buchstabentabelle«? In: Brinkmann (2015, 232 – 237).
Brinkmann, E. (2013): Anlauttabelle. In: Bode-Kirchhoff/ Brinkmann (2013, 27 – 32).
Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt.

Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1990): Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten. DGLS-Jahrbuch »Lesen und Schreiben«, Bd. 4. Ekkehard Faude: Konstanz.
Dahl, I. (1990): Synthetische Sprache als »akustischer Spiegel« beim Schreiben. In: Brügelmann/ Balhorn (1990, 93 – 95).
Gangkofer, M. H. (1995): Bilder lesen muss man lernen. Grundschüler deuten BLISS-Symbole. In: Balhorn/ Brügelmann (1995, 174 – 183; Nachdruck von 1990).
Panagiotopoulou, A. (2016): Mehrsprachigkeit in der Kindheit. Perspektiven für die frühpädagogische Praxis. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Deutsches Jugendinstitut: München.

Rosella Benati / María José Sánchez Oroquieta

Mehrsprachiges Lernen

Kölner Erfahrungen

Seit vielen Jahren diskutieren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler über die Bedeutung des Erlernens der Erstsprache. Inzwischen liegt für diese Bedeutung ein starkes Fundament an Forschungsergebnissen vor. Daraus folgend wird die Notwendigkeit ersichtlich, auch der jeweiligen Erstsprache im Unterrichtsalltag Bedeutung zu verleihen.

Dadurch kann ein Bruch in der intellektuellen Entwicklung der Kinder vermieden werden und zugleich eine Stärkung ihrer persönlichen Identität, ihrer Sprache erfolgen.

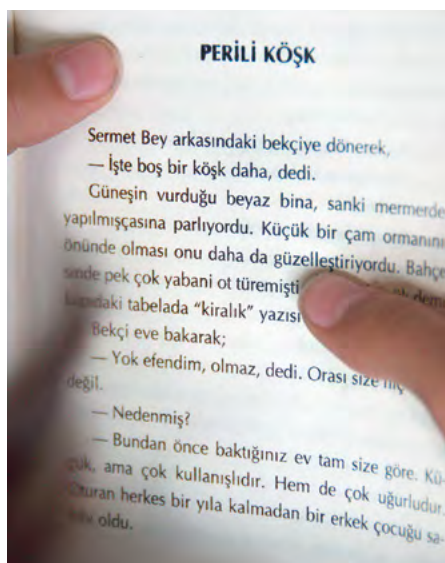
Dies kann durch eine neue Organisation des Unterrichts und der Didaktik und Methodik der Sprachvermittlung erreicht werden. Dafür ist ein integratives didaktisches Konzept vonnöten, das systematisch berücksichtigt, dass Kinder mit Deutsch als Muttersprache und solche mit Deutsch als Zweitsprache und einer nicht-deutschen Muttersprache gemeinsam lernen, und das allen Schülerinnen und Schülern gerecht wird.

Von besonderer Bedeutung ist dabei, die natürliche Mehrsprachigkeit der mehrsprachig aufwachsenden Kinder aufzugreifen, zu würdigen und möglichst durch die Teilnahme am Herkunftssprachlichen Unterricht auszubauen.

Dieses Anknüpfen an den Stärken der Kinder ist aus mehreren Gründen wesentlich: Gute Kenntnisse in der Muttersprache (konzeptionelle Schriftlichkeit) sind eine wichtige Brücke beim Erwerb der deutschen Bildungssprache. Der kanadische Wissenschaftler Jim Cummins hat in einem Interview (Dezember 2016) mit dem ZMI – Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration darauf hingewiesen, dass es eine starke Beziehung gibt zwischen dem, wie gut Kinder ihre Muttersprache entwickeln und wie erfolgreich sie die »Hauptunterrichtssprache« erlernen werden.

Zusätzlich erleichtert die Anerkennung der Mehrsprachigkeit den Migranteneltern, sich mit der Schule zu identifizieren und ihre Kinder zu bestärken.

Auch für die einsprachig nur mit der deutschen Sprache aufwachsenden Kinder ist es motivierend, weitere Spra-



chen durch gleichaltrige Sprecherinnen oder Sprecher kennenzulernen.

Unter der Überschrift »sprachstark« bündelt die Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln Programme und Projekte für Schulen der Primarstufe, die sich durch sprachliche Heterogenität und Mehrsprachigkeit auszeichnen. Schwerpunkte im Rahmen der Mehrsprachigkeit liegen dabei im Bereich des mehrsprachigen Lernens an *bilingualen Schulen*, in Schulen, die das Konzept *KOALA – Koordiniertes Lernen* durchführen und in der Stärkung des *Herkunftssprachlichen Unterrichts*. Das Konzept *Gelebte Mehrsprachigkeit* ermöglicht Lehrkräften, durch Ideen und Materialien alle in den Klassen vorhandenen Sprachen und Kulturen einzubinden.

Der Herkunftssprachliche Unterricht (HSU)

In Nordrhein-Westfalen wird die Entwicklung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwan-

derungsgeschichte als Aufgabe schulischen Lernens betrachtet und ist im Schulgesetz verankert (siehe Erlass BASS 13-61 Nr. 2 von 28.06.2016).

Im Regierungsbezirk Köln gibt es zurzeit Angebote in Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Kurdisch (Kurmanji und Sorani), Polnisch, Portugiesisch, Romanes, Russisch, Serbisch, Spanisch und Türkisch.

Aus den Erfahrungen im Herkunftssprachlichen Unterricht sind drei Konzepte entstanden:

- Koordiniertes Lernen – KOALA
- Bilinguales Lernen im Primarbereich
- Gelebte Mehrsprachigkeit

»Koordiniertes Lernen« – KOALA¹

Das Koordinierte Lernen wird in 26 Grundschulen des Regierungsbezirks Köln durchgeführt.

Es handelt sich um ein Konzept für den Primarbereich, das über den Anfangsunterricht in den Klassen 1 und 2 auch auf die Klassen 3 und 4 erweitert wurde.

Angefangen haben alle Schulen mit der Koordinierten Alphabetisierung in Deutsch und in der Herkunftssprache im Anfangsunterricht, welche den bekannten Namen KOALA (**KO**ordinierte **AL**phabetisierung im **A**nfangsunterricht) erhielt. In diesem Konzept werden Schülerinnen und Schüler von einem Tandem von Lehrkräften, bestehend aus der Regellehrkraft und der Lehrkraft für den Herkunftssprachlichen Unterricht, in der meistgesprochenen Herkunftssprache der Klasse unterrichtet. Das mehrsprachige Lehrertandem und die kontrastive Anlauttabelle in Deutsch sowie in der Herkunftssprache bilden die Grundsäulen dieses Unterrichts.

Durch gezielte phonologische Übungen lernen sie die Gemeinsamkeiten und die Unterschiede zwischen den beiden Sprachen, was wiederum das Erlernen des Lesens und Schreibens in beiden Sprachen fördert.

Später in den Klassen 3 und 4 nutzt man das kontrastive Lernen in den verschiedenen Fächern, um einen sprachsensiblen Unterricht durchzuführen, in dem sachfachliche Inhalte in beiden Sprachen thematisiert und bearbeitet werden.

● Folgende Aspekte zeichnen das Konzept KOALA aus:

- eine kontinuierliche und strukturierte Koordinierung (sowohl kompetenz- und themenbezogen als auch im Bereich des Sprachvergleichs),
- regelmäßige Absprachen der Lehrpersonen des Herkunftssprachlichen und Regelunterrichts,
- Durchführung von Koala ist schulbezogen und kann den jeweiligen schulischen Bedingungen angepasst werden (z.B. eine Schule führt das koordinierte Lernen longitudinal, 1. bis 4. Klasse, durch und eine andere nur in der Schuleingangsphase, 1. bis 2. Klasse),
- Wertschätzung aller in der Klasse gesprochenen Sprachen.

● Folgende Bedingungen sind für das Gelingen von KOALA wichtig:

- Anteil an Schülerinnen und Schülern der zu koordinierenden Sprache,
- eine herkunftssprachliche Lehrkraft,
- Mehrheitsbeschluss der Lehrerkonferenz,
- Beginn des Unterrichtskonzeptes in der ersten Klasse,
- Bereitschaft zur Kooperation beider Lehrpersonen.

Das KOALA-Programm ist unter Leitung von Prof. Hans H. Reich (Universität Landau) an Kölner Grundschulen über die gesamte Grundschulzeit hinweg evaluiert worden, um die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeiten bei zweisprachigen Kindern im Grundschulalter in den Blick zu nehmen. Die Untersuchung unterscheidet sich von den meisten anderen Untersuchungen zur Sprache von Migrantenschülerinnen und -schülern dadurch, dass sie bilingual und longitudinal angelegt ist.²

Das Konzept »Bilinguales Lernen«

Im »Aktionsplan2004/2006: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt« sprach sich 2003 der Europarat unter anderem dafür aus, dass alle EU-Bürger zusätzlich zu ihrer Mutterspra-

che zwei weitere Sprachen als langfristiges Ziel sprechen sollten.

Welche bessere Gelegenheit bietet sich an, als die Erstsprache der Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Muttersprachler und Muttersprachlerinnen als Fremdsprache bzw. Herkunftssprache zu lehren?

Anfang 2000 führte die katholische Grundschule Zugweg das bilinguale Konzept mit der Sprachkombination Deutsch-Italienisch ein.³

● Folgende Aspekte zeichnen das Bilinguale Lernen aus:

- Die Schülerinnen und Schüler der bilingualen Klassen haben im Vergleich zu den Regelklassen täglich eine zusätzliche Unterrichtsstunde.
- Der Sprachunterricht findet in der Regel in halber Klassenstärke statt. Die Teilung erfolgt normalerweise nicht nach Herkunftssprachen. Vielmehr werden gemischte Gruppen gebildet, damit die Kinder voneinander lernen können. Für einzelne Projekte kann die Teilung auch anders vorge-

nommen werden, um die jeweilige Mutter- bzw. Zweitsprache optimal einsetzen bzw. fördern zu können.

- Es finden Teamabsprachen für die Koordinierung des Unterrichts statt.
- Die Lehrkräfte im bilingualen Zweig sollten über gute – zumindest passive – Kenntnisse in beiden Sprachen verfügen: Nur so kann der Grundsatz »Eine Lehrperson – eine Sprache« konsequent umgesetzt werden.

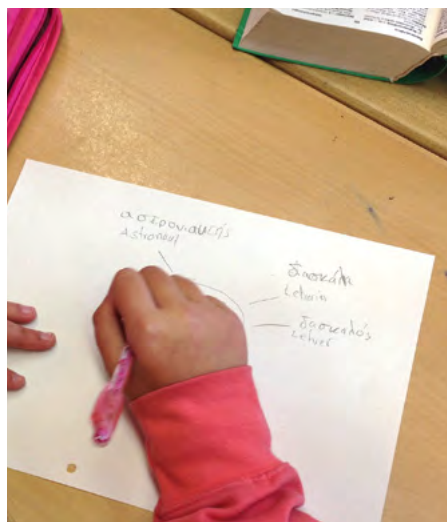
● Folgende Bedingungen sind für das Gelingen von Bilinguaalem Lernen wichtig:

- Unerlässlich ist, dass alle Lehrkräfte der Schule das Konzept mittragen und nicht nur diejenigen, die im bilingualen Zweig arbeiten, da dieser Teil des Schulprogramms ist.
- Die Kinder lernen im Sprachunterricht in muttersprachengemischten Gruppen, damit sie voneinander lernen können.
- Der Sachunterricht wird in Doppelbesetzung mit italienischer und deutscher Lehrkraft mit zwei bis vier Wochenstunden erteilt, wodurch beide Sprachen und Kulturen gleichberechtigt vertreten sind.
- Das interkulturelle Lernen ist von besonderer Bedeutung. Die Lehrkräfte leben dies durch ihre Arbeit im Tandem vor. Die Schülerinnen und Schüler können unabhängig von ihrer Herkunftssprache oder ihrem Pass alle Kulturen, die in der jeweiligen Klasse vertreten sind, leben. Diesen interkulturellen Aspekt tragen die Kinder in die Familien, was einen positiven Einfluss auf die Integration hat.

Die bilingualen Klassen arbeiten weder vollständig nach dem Immersionsmodell (als Kontrast zum Submersionsmodell in multinationalen Regelklassen) noch nach CLIL (Content and language integrated learning), da bei uns nicht ein Sachfach in einer Fremdsprache, sondern der Sachunterricht bilingual unterrichtet wird.

Es finden sich zahlreiche Aspekte der Immersion in diesem Unterricht wieder, z.B. wird der herkunftssprachliche Unterricht einsprachig durchgeführt (Sprachbad), der Sachunterricht bilingual.

Die neuere CLIL-Methode findet eher in den Sachfächern der weiterführenden Schulen Anwendung. Der Sachunterricht ist sehr ähnlich ange-



legt, d. h. Sach-Fachwissen und Sprache werden durch den thematischen Bezug gleichzeitig gelernt, allerdings wird der Sachunterricht bilingual und nicht einsprachig unterrichtet.

Die Alphabetisierung erfolgt koordiniert. Die Anlauttabelle sollte für beide Sprachen geeignet und kontrastiv angelegt sein.

Das Konzept »Gelebte Mehrsprachigkeit« – Methodik und Didaktik, Möglichkeiten der Einbindung der verschiedenen Sprachen im alltäglichen Unterricht

Im schulischen Kontext gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, dem Thema Mehrsprachigkeit zu begegnen und ein Bewusstsein für dieses Thema zu schaffen. Wichtigstes Ziel dabei ist die Anerkennung der Mehrsprachigkeit und deren Würdigung als eine wichtige Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Die Sprachenvielfalt in der Klasse bietet eine Fülle von kommunikationsorientierten Lernanlässen, die Wissen, Kompetenzen und Sensibilität für die eigene und fremde Sprache und Kultur fördern.

Es wäre ein verschenkter Schatz, im Unterricht nicht an die Mehrsprachigkeit der Kinder anzuknüpfen und ihre individuellen Spracherfahrungen und Kompetenzen fruchtbar zu machen. »Ich schenke dir meine Sprache und du schenkst mir deine Sprache.« Kommen Kinder so miteinander ins Gespräch, werden ihre metakommunikativen Fähigkeiten erweitert, sie erlernen Strategien der Informationsbeschaffung und -verarbeitung, legen Wörtersammlungen an, vollziehen konstruktive Sprachvergleiche und üben ein solidarisches Zusammenleben über die Grenzen der eigenen Kultur hinweg.

In einem interkulturellen Unterricht, der um die mehrsprachige Perspektive erweitert wird, werden alle Kinder in ihrer individuellen sprachlichen Identität ernstgenommen und wertgeschätzt. Jedes Kind kann zu einer Sprachexpertin / zu einem -experten für die eigene Sprache, einen regionalen Dialekt oder eine Fremdsprache werden und den Sprachschatz in sich und der Klasse entdecken. Es gelingt vielleicht nicht immer von jetzt auf gleich. Eine Kultur für sprachensible Begegnun-

gen im Unterricht braucht Zeit, um sich entwickeln zu können. Es erfordert pädagogisches Feingefühl und die Schaffung eines Klimas von Akzeptanz und Wertschätzung in der Klasse, damit alle Kinder in selbstverständlicher und stolzer Weise in gemeinsamen sprachlichen Projekten von- und miteinander lernen.

Die Reihe »Gelebte Mehrsprachigkeit für die Primarstufe« zeigt hierfür praxiserprobte Unterrichtsideen, mit denen der Unterricht um die mehrsprachige Perspektive erweitert werden kann. Sie bietet Anregungen zur Einbindung aller in der Klasse gesprochenen Sprachen.

In der Reihe »Gelebte Mehrsprachigkeit« der Arbeitsstelle Migration der Bezirksregierung Köln sind auch acht Hefte mit spielerischen Lehrinheiten erschienen, die direkt anwendbar sind. Ohne die Sprache selbst beherrschen zu müssen, können sich die Lehrkräfte die Kinderreime, Lieder oder Sprachspiele aneignen (eine CD mit allen Texten gehört zu den Heften) und mit der Klasse



Rosella Benati (links)

ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration bei der Bezirksregierung Köln und Geschäftsführerin des ZMI (Zentrum für Mehrsprachigkeit und Integration). Sie ist Koautorin des Lehrwerkes »Il Gabbiano Tricolore« und »Meine Freunde und ich«, Langenscheidt Verlag.

María José Sánchez Oroquieta (rechts)

ist Fachberaterin in der Arbeitsstelle Migration und Koordinatorin des Verbundes »Koordinierte Entwicklung von Lese- und Schreibfähigkeiten in Deutsch und in der Herkunftssprache während der Primarstufe«, sie ist Koautorin des Lehrwerkes »Cocodrilo« zur Alphabetisierung spanischsprachiger Schülerinnen und Schüler in Deutschland, Weyel Verlag.

einüben. Plötzlich können die Kinder, deren Herkunftssprache in den Mittelpunkt gerückt wird, ihre kulturellen und sprachlichen Kenntnisse in das Unterrichtsgeschehen einbringen.

Es geht keineswegs um die Lehre der Familiensprachen, sondern vielmehr um die Anerkennung und Würdigung dieser und um die Ermunterung der Kinder, sich mit ihren Familiensprachen auseinanderzusetzen und diese Ressource aktiv in ihre Lernprozesse miteinzubeziehen.

Die Kinder erfahren, dass die eigene Sprache wertgeschätzt wird. Auch die Lehrperson wird teilweise bzw. zeitweise in die Lage des Lernenden hineinversetzt, wenn die Kinder in der Klasse mit ihren Herkunftssprachen Teile des Unterrichts gestalten, wenn sie in ihrer Herkunftssprache singen oder Spiele vorstellen. Die Lehrperson sollte diesem gemeinsamen Lernen im Sinne der interkulturellen Pädagogik Raum geben.

So wendet sich das Blatt: Wo dem Kind möglicherweise früher weisgemacht wurde, dass seine Herkunftssprache eine Belastung darstellt, wird sie hier zu einer Bereicherung für die Klassengemeinschaft.

Die Hefte sollen als Anreiz und Ansporn dienen, die Mehrsprachigkeit der Kinder im Schulleben einzubeziehen. Seit 2013 sind die Hefte bisher in folgenden Sprachen erschienen: Albanisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Romanes, Rumänisch, Russisch, Spanisch und Türkisch. ■

Anmerkungen

- 1) Das Konzept wurde im Facharbeiterzentrum des hessischen Kultusministeriums unter der Leitung von Frau Nakipoglu-Schimang zwischen 1991 und 1995 konzipiert. Ende der 90er Jahre wurde das Konzept an Schulen in NRW zunehmend eingesetzt.
- 2) Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht von Prof. Dr. Hans H. Reich, Bezirksregierung Köln 2011. Download unter www.zmi-koeln.de
- 3) Inzwischen bieten sieben Kölner Grundschulen den Bilingualen Unterricht in folgenden Sprachkombinationen an: DT-IT, DT-TR, DT-SP, DT-FR, DT-E.

Horst Bartnitzky

Kinder testen oder Kinder stärken?

Sind die Ziele, die überprüfbaren Kompetenzen am Ende das Maß für Schulqualität? Diesen Eindruck hat man alle Jahre wieder, wenn die neueste sog. Leistungsstudie veröffentlicht wird, sei es PISA und TIMSS für 15-Jährige oder IGLU und VERA für Grundschul Kinder. Ein Beleg für qualitativollen und ertragreichen Unterricht ist dies alles nicht. Den definieren die Kultusministerien an anderen Stellen.

Aber Grundschulen befinden sich in der Zwickmühle: Kinder schulen für Tests oder entwicklungsbezogene, die Kinder stärkende Grundschulpädagogik?

Die widersinnige Trennung von Lernen und Leisten

»Kinder wollen lernen und etwas leisten.« Jawohl, das wollen sie, und wenn die Lernatmosphäre »wertschätzend und angstfrei« ist, dann können sie auch »ihrer individuellen Lernentwicklung entsprechend ihre bestmögliche Leistung entfalten«. Auf diese pädagogisch so richtigen Aussagen haben sich die Kultusministerinnen und -minister aller Bundesländer verständigt. Sie finden sich neben vielem anderem pädagogisch ebenso Erfreulichem in den aktuellen »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule«, dort auf S. 10 unter der Überschrift: 2.2 Lernen und Leisten. In den Abschnitten 3.3 Pädagogische Diagnostik und 3.4 Leistungsbeurteilung wird dann ausgeführt, was der Grundschulverband als »Pädagogische Leistungskultur« beschreibt – Selbsteinschätzung der Kinder und Selbstbeurteilungen, Lerntagebücher und Portfolio. So weit, so fortschrittlich.



Abb. 1: Verschriftung

Dann aber folgt ein Satz, der das bisherige auf den Kopf stellt: »Grundschullehrkräfte unterscheiden zwischen Lernsituationen und Leistungssituationen« (S. 22). In Lernsituationen, so liest man weiter, dürfen Fehler gemacht werden, wird experimentiert und geübt; in Leistungssituationen dagegen wird überprüft. Das kennt man aus der alten Schule: nach den Lektionen erfolgt die Klassenarbeit, nach dem Lernen der Test. Nur hatten wir dies doch eigent-

lich überwunden. Pädagogische Leistungskultur geht anders.

Verschriftung (Abb. 1): Wir sehen Lucy ins Gesicht. Hoch konzentriert prüft sie ab: Wie klingt das, was ich jetzt schreiben will, im Wort? Welcher Buchstabe passt dazu? Lucy aktiviert das bisher Gelernte und kommt mit angespannter Konzentration zur Lösung, die ihrem Entwicklungsstand entspricht. Sie leistet beim Lernen und sie lernt beim Leisten.

Schreibkonferenz (Abb. 2): Dies ist ein didaktisch anspruchsvoller Klassiker der Deutschdidaktik. Was lernen, was leisten die Kinder hier? Ein Kind hat einen Text geschrieben und präsentiert ihn zwei Mitschülern. Es liest ihn zuerst ganz vor, dann satzweise. Die Mitschüler teilen eigene Gedanken zum Text mit: Was gefällt mir? Was kann ich mir gut vorstellen? Was verstehe ich nicht? Was ist gut geschrieben? Was klingt nicht so gut? Was schlage ich vor? Eine komplexe Unterrichtssituation mit vielfältigen Leistungen der Kinder: den Text präsentieren, aufmerksam zuhören, den Wert schätzen, bisher an Stilkriterien Erarbeitetes aktivieren und anwenden, darüber miteinander sprechen. Am Ende muss das Kind entscheiden, wie es seinen Text überarbeitet. Alle Kinder haben in dieser Erarbeitung gelernt, geübt und Enormes geleistet.

Portfolio (Abb. 3): Anna zeigt ihre Portfolio-Mappe. Hier hinein legt sie Blätter und Arbeiten, die ihr besonders gut gelungen sind, die sie mit Mühe und Sorgfalt gefertigt hat, auf die sie



Abb. 2: Schreibkonferenz



Abb. 3: Portfolio

nun auch stolz ist. In anderen Klassen werden die ausgesuchten persönlichen Arbeitsdokumente in Pappschubladen oder in Körbchen gesammelt. Der Sinn ist der gleiche: Es ist der individuelle Leistungsnachweis, der über die Monate hinweg die persönliche Lern- und Leistungsentwicklung deutlich macht, aus der Einschätzung des Kindes heraus. Das Portfolio ist auch Grundlage für Lerngespräche. Ist die Portfolio-Mappe gefüllt, dann wandern die Dokumente in einen Ordner. Mit der »7-Sachen-Regel« kann man festlegen, dass bis zu sieben Dokumente in der Mappe verbleiben dürfen, vielleicht mit einem Kommentar: Warum mir diese Arbeiten besonders wichtig sind. Kinder lernen, über ihre eigene Leistung nachzudenken und sie einzuschätzen, Rechenschaft abzulegen und darüber in Dialog zu treten, indem sie anhand des Portfolios über ihre Lernwege und ihre Lernergebnisse miteinander und mit der Lehrkraft sprechen.



Dr. h. c. Horst Bartnitzky

Autor von Fachbüchern und Deutsch-Lehrwerken, langjähriger Vorsitzender des Grundschulverbandes.

Nimmt man die wenigen Beispiele zusammen, dann wird deutlich: Lernen und Leisten sind pädagogisch untrennbar – Lernen, das Kinder herausfordert, ist immer zugleich Leisten. Leistung zeigt sich integriert in den *Arbeitsprozessen* (Verschriftung, Schreibkonferenz), in den *Arbeitsdokumenten* (Schreibdokument, Portfolio) sowie in den reflektierenden *Lerngesprächen* (Schreibkonferenz, Portfolio).

Nun mag man fragen: Wie kommt die Kultusministerkonferenz zu diesem Bruch in der Argumentation und unterstellt, Grundschullehrer würden zwischen Lern- und Leistungssituation unterscheiden? Diese Behauptung ist das Mantra der gegenwärtigen evidenzba-

über Lesefähigkeiten verfügen	• Altersgemäße Texte sinnverstehend lesen • Lebendige Vorstellungen beim Lesen und Hören literarischer Texte entwickeln
über Leseerfahrungen verfügen	(Textsorten, Kinderliteratur kennen und nutzen) • Texte begründet auswählen • Die eigene Leseerfahrung beschreiben und einschätzen
Texte erschließen	(Lesestrategien ...) • Eigene Gedanken zu Texten entwickeln ... • Bei der Beschäftigung mit lit. Texten Sensibilität und Verständnis für Gedanken, Gefühle, zwischenmenschliche Beziehungen zeigen
Texte präsentieren	• Selbstgewählte Texte zum Vorlesen vorbereiten und sinngestaltend vorlesen • Ein Kinderbuch selbst auswählen und vorstellen • Verschiedene Medien für Präsentationen nutzen

Abb. 4 aus KMK: Bildungsstandards Deutsch Primarstufe 2004:
Lesen – mit Texten und Medien umgehen (S. 11 – 13, Auswahl)

sierten, psychologisch dominierten Bildungsforschung. Nach PISA 2000 hatte die KMK sich ohne langes Besinnen der Umsteuerung des Bildungssystems hin zur Output-Orientierung verschrieben. Seitdem wird die Bildungspolitik in der Öffentlichkeit von den Ergebnissen bei PISA, TIMSS, IGLU, VERA getrieben.

Dennoch ist pädagogisches Denken bei der KMK dadurch offensichtlich nicht verschüttet worden, wie an den übrigen Empfehlungstexten zu erkennen ist (s. Abb. 4 Bildungsstandards).

Daran sollten wir uns weiter orientieren.

Der verkürzte Kompetenzbegriff

Ein zentraler Testbereich ist seit PISA 2000 die Lesekompetenz, verkürzt auf das, was in der anglo-amerikanischen Didaktik Reading Literacy heißt. Die Lesefähigkeiten werden dabei auf solche Ziele reduziert, wie sie zur Lebensbewältigung beim weiteren Lernen und beim beruflichen Erfolg nötig sind. Lesekompetenz wird gestützt auf fünf sogenannte Kompetenzstufen:

- I. Wörter / Sätze dekodieren
- II. Explizit angegebene Informationen identifizieren
- III. Einfache Schlussfolgerungen ziehen
- IV. Komplexe Schlussfolgerungen ziehen, interpretieren
- V. Prüfen und Bewerten von Inhalt und Sprache

Diese Kompetenzstufen wiederum werden im Sinne der Formate operationalisiert, die für schulische Massentests geeignet sind. Es gilt, was vorwiegend mit Multiple-Choice abfragbar ist, und dies wird als »Ertrag« des Unterrichts, eben

als Output behauptet. Interpretationen z.B. lassen sich damit schwerlich abfragen. Und wenn Kinder auf durchaus treffende, aber von den Testmachern nicht vorausgesehene Interpretationen kommen, gelten sie als falsch. Begründungen der Kinder sind durch das Testformat ausgeschlossen.

Ganz zu schweigen von der Problematik der Textwahl: Der eine Text soll tüchtige Lesekönnner herausfinden, damit wird aber billigend in Kauf genommen, dass schwächere Kinder schon beim Anlesen mutlos werden und versagen.

Das Unrecht, das hier Jahr für Jahr praktiziert wird, hat der Grundschulverband bis 2011 an den jeweiligen Aufgaben deutlich gemacht. Daran hat sich inzwischen nichts geändert.

Das alles ist fern von den mehrdimensionalen Kompetenzen, wie sie in der deutschen Lesedidaktik gelten und zum Rüstzeug der Grundschullehrkräfte gehören – fern also von Lesekultur mit Kindern, von Kinderbüchern und poetischen Texten, von eigenständiger Auseinandersetzung mit Literatur oder dem handelnden Umgang mit ihr (siehe z.B. Grundschulverband 2006, 2015).

Die Kultusministerkonferenz orientiert sich in ihren Empfehlungen und in den Bildungsstandards an der komplexen und leser-, d.h. kindbezogenen deutschen Lesedidaktik und setzt damit unausgesprochen einen Widerspruch zur evidenzbasierten Bildungsforschung mit dem Literacy-Konzept. Dies zeigt auch die Auswahl aus den Bildungsstandards zum Kompetenzbereich Lesen (Abb. 4).



Abb. 5: Freies Lesen

Wieder nur einige Beispiele, die kindbezogene Lesedidaktik auch im Sinne der Bildungsstandards konkretisieren:

Freies Lesen (Abb. 5): Vier Jungen haben sich aus der Bücherei Sachbücher geholt und lesen darin, tauschen sich aus, weisen sich auf Interessantes hin, bilden Expertengruppen: Was ist wichtig, interessant, erstaunlich, spannend, witzig? Sie mögen mit dem Buch einen kurzen Vortrag vor der Klasse vorbereiten, einen Lesetipp schreiben, ein Plakat, eine Ausstellungsecke gestalten. Solche Situationen freien Lesens orientieren sich an außerschulischen Lesesituationen und sie ermöglichen auch Kindern aus lesefernen Milieus, entsprechende Erfahrungen zu machen. Bedingungen sind freies, auf individuelles und gemeinsa-

mes Interesse bezogenes Lesen, auch informelle Kommunikation über im Buch Entdecktes und Gelesenes.

Themenbezogenes Lesen: Neben dem freien Lesen hat der Unterricht die anregungsreiche Möglichkeit des themenbezogenen Lesens: Wenn der Unterricht thematisch organisiert ist, die Kinder in das Thema eintauchen können, dann können sie Bücher zum Thema besorgen und sich im Rahmenthema Spezialthemen wählen. Das mögen Sachthemen sein wie Wilde Tiere oder Weltraum, literarische Themen wie Märchen oder Abenteuer.

Lesetagebuch (Abb. 6): Kinder führen ein Lesetagebuch, in das sie ihre persönlichen Leseerfahrungen schreiben. Standards sind Titel, Autor oder Autorin und die eigene Lesezeit. Dann: Worum

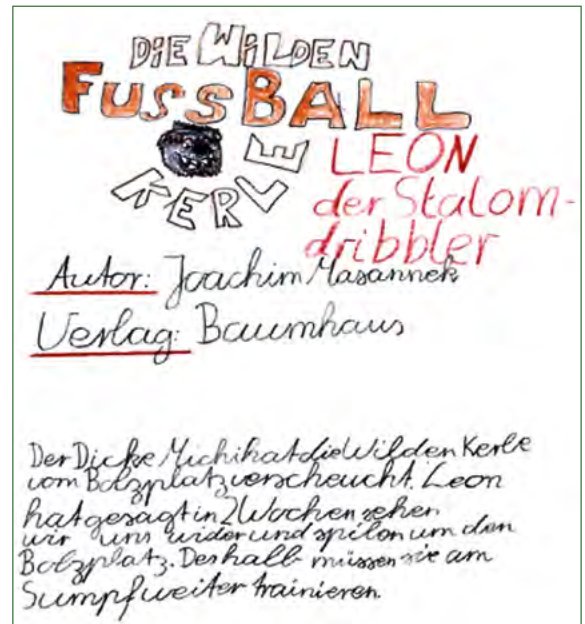


Abb. 6: Lesetagebuch

es geht und was mir besonders gefällt. Aspekte, die im Laufe der Zeit ergänzt werden, können sein: Ich schreibe einen Brief an eine Person aus dem Buch. Was ich anders gemacht hätte usw. Mit den Kindern kann vereinbart werden, dass die Lehrkraft die Lesetagebücher lesen darf, selber auch Anmerkungen, Fragen und Lesetipps ins Buch oder auf eingelegte Zettel schreiben kann. Dialogisches Lernen in Schriftform, zugleich Anregung für weitere Gespräche über Lesen und Literatur.

Leseschachtel (Abb. 7): Ist das Lesetagebuch ein persönliches Dokument, so wird die Leseschachtel auch für die Präsentation gestaltet. In einen Schuhkarton wird das Buch, werden Bilder oder Figuren zum Buch, wird ein Miniheft mit Inhaltsangabe und persönlicher Wertung eingelegt. Das Ganze wird in der Lerngruppe vorgestellt, besondere Stellen aus dem Buch werden vorgelesen, auch mit verteilten Rollen, einzelne Szenen können vorgespielt werden. Die Präsentation der Leseschachtel kann andere Kinder neugierig auf das Buch machen. Es ist zugleich wie das Tagebuch ein Dokument individueller Leseleistung.

Bei solchen kinderaktivierenden Möglichkeiten einer entwickelten Lesekultur in Klasse und Schule werden die Kompetenzstufen der internationalen und nationalen Tests im Übrigen fast nebenbei mit erworben. Nur eben nie isoliert, sondern sinngegeben und aktiv erarbeitet.



Abb. 7: Leseschachtel

Wider die Ökonomisierung der Bildung und für die Stärkung aller Kinder

Zwei sich widersprechende Didaktik-Konzepte bestimmen seit etlichen Jahren die didaktische Diskussion: evidenzbasiert versus entwicklungsbezogen (Abb. 8).

Beim evidenzbasierten Konzept wird der Maßstab für alles Lernen von

reiche, soziales und entdeckendes, philosophierendes und debattierendes Lernen, überhaupt jedes mehrdimensionale Fachverständnis z. B. bei der Lesekompetenz.

Diese Ökonomisierung wird auch in anderen Bereichen der Bildung sichtbar, zum Beispiel in der schulpolitisch gewollten Beschleunigung von schulischem Lernen. G8, Vorverlegung des Schulanfangs, bei der zweijährigen Schuleingangsstufe der Durchlauf in ei-

Fazit

Die beiden Konzepte stehen in Widerspruch zueinander. Das evidenzbasierte Denken hat seit Jahren Vorrang: Ergebnisse der Tests, »unser VERA-Jahr«, wie dies eine Schule titelte, Länderrankings stehen hoch in der medialen und politischen Aufmerksamkeit und schieben das ökonomische Bildungsverständnis nach vorn. Schulbuchverlage verkaufen Vorbereitungsmaterial »Fit für VERA«, bieten, wie die Werbeattribute lauten: »gezielte und passgenaue« Materialien und Tests an – weil der Markt, sprich die Schulen und die Lehrkräfte danach verlangen. Lehrkräfte greifen zu Trainingsmappen und Schlichtformate wie »Lies-mit-Hefte« finden weite Verbreitung.

Das alles verdrängt die ohnehin knappe Zeit für freies Lesen, für Projektarbeit, für Schreib- und Schriftgespräche, für Lerngespräche der Kinder. Und es verdrängt damit die Zeit für bildungswirksame und nachhaltige Lern- und Leistungsprozesse und für Kindern zugewandte geduldige Lernbegleitung.

Bleibt der Appell an die Schulen und die Lehrkräfte: Seid standhafte Anwälte für ein kinder- und entwicklungsbezogenes Bildungskonzept. Die Bildungsstandards und die Empfehlungen der KMK sind, wie wir gesehen haben, zu großen Teilen dabei eine wichtige Orientierung und Legitimierung. ■

Literaturverweise

Die angesprochenen *Texte der Kultusministerkonferenz* sind im Netz veröffentlicht: KMK Bildungsstandards Deutsch Primarstufe / Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule 2015
 Angegebene *Literatur des Grundschulverbandes*, siehe www.grundschulverband.de, weiter: Veröffentlichungen, Veröffentlichungen ab 1969:
 2004: Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 1 und 2, darin Heft: Deutsch.
 2005: Pädagogische Leistungskultur: Materialien für die Klasse 3 und 4, darin Heft: Deutsch.
 2006: Lesekompetenz. Ein Lese- und Arbeitsbuch.
 2015: Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen
 Aufgabenkritik zu den Vergleichsarbeiten: www.grundschulverband.de, weiter: Bildungspolitik, Vergleichsarbeiten



Abb. 8: Der aktuelle Widerspruch

den überprüfbaren Leistungserwartungen her definiert. In Lernsituationen soll das Wissen vermittelt werden, in Leistungssituationen wird es durch die Lehrkraft oder durch externe Vorgaben im Testformat überprüft. Zugrunde liegt ein ökonomisches Bildungsverständnis, es folgt dem Technik-Modell: Unterricht ist die Herstellung, der Test die Endkontrolle und Abnahme. Effizient ist der Unterricht, der genau das liefert, was bei der Abnahme zu guten Ergebnissen führt: Im Ranking auf einen guten bis Spitzenplatz. Alle Jahre wieder wird dieses Spiel öffentlich und meinungsbildend vorgeführt.

Die Ökonomisierung wird auch an der Zweiteilung der Lernbereiche deutlich: die Priorisierung von Deutsch, insbesondere Lesen im Literacy-Format und immer wieder Rechtschreiben, von Mathematik und Fremdsprachen, so die Fächerwahl in den Bildungsstandards der KMK und bei VERA. Die anderen Bereiche werden zum »nice to have«, zum schmückenden Beiwerk, wenn denn die Zeit es erlaubt: die ästhetischen Lernbe-

nen Jahr, Englischunterricht ab Klasse 1 sind schulbezogene Beispiele dafür.

Entwicklungsbezogenes didaktisches Denken beginnt dagegen beim Kind und ist auf die förderliche Entwicklung gerichtet. Auch hier sind Leistungsziele mit im Spiel, natürlich, denn Entwicklung hat immer eine Perspektive. Aber mit Blick vom Kind aus gilt es nun, sein Entwicklungsmotiv aufzugreifen, anzuregen, durch kluge Arrangements, Lernumgebungen, Settings, Aufgabenstellungen die eigen-aktiven Kräfte des Kindes herauszufordern und seine Weiterentwicklung ermutigend und förderlich zu begleiten.

Die Kinder handeln als Subjekte ihres Lernens. Über ihr Lernen und, damit verbunden, ihre Leistungen reflektieren sie dialogisch. Zugrunde liegt ein anthropologisches Bildungsverständnis: Kinder verstanden als eigenständige Persönlichkeiten, deren Lernen als Selbstaneignung der Welt verstanden wird und die ein Recht auf sinnerfülltes Lernen an Inhalten haben, die für sie selbst hier und heute bedeutsam sind.

Marion Gutzmann

Eine Sache zur Sprache bringen

Das Gedicht von Hugo Ramnek betont die Freude, gemeinsam nach Wörtern zu fischen, im Wörtersee, im Wörtermeer; darin unerschöpflich neue Wörter hervorgebracht werden, Wörter und ihre Bedeutung sich verändern und uns mit vielen Kompositionen überraschen – und uns mit Sprache spielen lassen. Spracharbeit ist für manche Kinder Schwerstarbeit, dennoch sollte es gelingen, auch jene ein Stück Freude dabei gewinnen zu lassen und alle Kinder bei der Suche nach ihren Worten und auf dem Weg zu ihrem Wörtermeer zu begleiten.

Meine Worte, deine Worte: Mit Bildern, Gegenständen, Texten sprachbildende Prozesse anregen

Die Bedeutung vieler Wörter erschließt sich oftmals erst aus dem Satz-, Situations- und Handlungskontext. Deshalb ist das Entdecken von Wörtern und Arbeit am Wortschatz dann vor allem effektiv, wenn es in einem gemeinsamen Tun und Erleben eng mit Themen und aktuellen Lerninhalten verbunden wird, die für die Kinder wichtig und bedeutsam sind. Wortschatzarbeit ist eine Schaltstelle für das erfolgreiche Verstehen und Produzieren von Texten. Viele Kinder scheitern an fehlenden Wortschatzkenntnissen. Jeglicher Unterricht kann dazu beitragen, Wortschatz zu aktivieren und damit das entsprechende Vorwissen bereitzustellen bzw. den Austausch darüber anzuregen.

Bekannt für erfolgreiche Sprachförderung und Wortschatzerweiterung ist die Arbeit mit Wimmelbüchern. Die Aufmerksamkeit für Bilder, Symbole und Zeichen ist eine basale Lernvorausset-

zung. Viele Lehrbücher verfügen über detaillierte Illustrationen, Fotos, Landkarten, Sachzeichnungen oder Kapiteleinstiegsseiten. Selten berücksichtigen die damit verbundenen Aufgabenstellungen die sprachliche Heterogenität der Lernenden bzw. fehlende Wortschatzkenntnisse. Empfehlenswert und wirksam ist die Arbeit mit Post-it-Streifen. Mit einem »Spaziergang zum Sehen, Sprechen, Hören ...«

werden die Kinder eingeladen, die Abbildungen im Lehrbuch genauer zu betrachten, Wortschatz zu entdecken, auf Post-it-Streifen zu schreiben und dem entsprechenden Bildaus-

zug zuzuordnen. Gemeinsam kann der Wortschatz zu der entsprechenden Unterrichtsthematik in der Kleingruppe bzw. mit einem Partnerkind entdeckt werden. Dabei sind alle aktiv und es finden Gespräche statt, die dazu beitragen, dass manch unbekanntes Wort hörbar und sichtbar gemacht wird und Bedeutsames zur Sprache kommt. Das Zaubermittel »Post-it-Streifen« kann ggf. auch für die rechtschriftliche Sicherung genutzt werden. So kann vorab festgelegt werden, dass alle Wörter, die zugeordnet werden, auch im Wörterbuch überprüft werden. Ist jedoch das Ziel, möglichst viel Wortschatz zu aktivieren, kann verabredet werden, dass zuerst



Schule ist ein Ort, der gewährleistet, dass Kinder ihrem Bedürfnis, sich mitteilen zu wollen, auf vielfältige Art nachkommen können. Kinder möchten ausreichend Gelegenheit erhalten, sprachlich handeln zu können. Dabei können sie sowohl den Alltagssprachlichen als auch den Bildungssprachlichen Wortschatz erweitern und situationsgemäß nutzen. In diesem Artikel wird insbesondere das Augenmerk darauf gelegt, wie es gelingen kann, Lerngelegenheiten so zu nutzen, um gemeinsam eine Sache zur Sprache zu bringen.

Die Wörter

Die Wörter, wo kommen die Wörter denn her?

Aus dem Wörtersee, ja, aus dem Wörtermeer.

Wirf deine Netze aus,

Fang dir die Wörter raus,

Beutel's am Ufer aus,

Nimm sie zu dir nach Haus!

Und was machen die Wörter dann bei mir?

Die Wörter, sie spielen, sie spielen mit dir!

Hugo Ramnek

Wörter gesammelt und dann zehn davon ausgewählt und überprüft werden. Die korrigierten Wörter können leicht ausgetauscht werden.

Eine Wortschatzkiste entdecken – Wörter sortieren und Ordnungssysteme erkunden

Besonders einprägsam ist das Handeln mit realen Dingen: Es lohnt sich, kleine Wortschatzboxen einzurichten, in denen sich die verschiedensten Gegenstände thematisch einordnen lassen. Gut geeignet ist z. B. eine durchsichtige Angelbox, es könnten aber auch leere Keksschachteln mit Fächer-aussparungen oder andere Dosen genutzt werden. Kleine Gegenstände werden zu einem bestimmten Thema gesammelt und in die Fächer der Box eingeordnet. So können beispielsweise Boxen zu verschiedenen Farben, zu den vier Jahreszeiten oder zu Themen wie Tiere, Schulsachen, Bekleidung, Schulweg, Lebensmittel oder Früchte zusammengestellt und in den verschiedensten Unterrichtsfächern genutzt werden (s. Abb. 1 und 2 auf S. 22). Die Gegenstände werden in die einzelnen Fächer einsortiert und die Bezeichnungen darin eingeklebt. In mehrsprachigen Klassen sollte das Wort auch mit dem entsprechenden farbigen Artikel, ggf. auch in Ergänzung mit einem



Abb. 1: Wortschatzbox Tiere



Abb. 2: Wortschatzbox Jahreszeiten

Kompositum oder der Pluralform ergänzt werden. Darüber hinaus bietet es sich an, dass die Kinder die Namen der Wörter auch in ihrer Herkunftssprache aufschreiben und einsortieren könnten.

Ob Kinder, Lehrkräfte oder Eltern, die Wortschatzboxen »verführen« den Betrachter geradezu zum Hantieren mit den Gegenständen, zum Bestaunen und Besprechen der Entdeckungen mit anderen. Die Boxen sind für die Arbeit am Wortschatz vielfältig einsetzbar und ermöglichen bei der gemeinsamen Arbeit an einer Thematik verschiedene differenzierende Aufgabenformate und Übungsformen. Am Anfang der Arbeit an einem neuen Thema steht oft das Sammeln von Wörtern. Wichtig ist dabei das Handeln mit realen Gegenständen, um möglichst viele Sinne anzusprechen. Die Kinder können dazu selbst Gegenstände mitbringen, oder Lehrkräfte greifen auf eigene Schätze zurück. Die Gegenstände werden betrachtet, befühlt, benannt, verglichen, geordnet, neu sortiert, Zweck und Funktion geklärt. Dabei erschließt sich die Bedeutung der einzelnen Wörter. Grammatische Kategorien wie Genus, Kasus und Numerus können thematisiert werden, Wörter aufgeschrieben und unterschiedlich geordnet werden, Wörter gelesen und Gegenstände eingeordnet werden, Satzstrukturen geübt und Geschichten erzählt und aufgeschrieben werden.

Viele Aufgabenideen sind in Partner- oder Gruppenarbeit umsetzbar, z. B.:

- Gegenstände benennen und richtig einsortieren
- Begriffe vorlesen und Gegenstände zuordnen

- Singularformen aufschreiben, Pluralformen ergänzen
- Wörter nach Oberbegriffen ordnen
- Gegenstände nach Merkmalen ordnen (weich, hart, spitz, rund, lang, kurz, ...)
- Sätze zu einem Gegenstand formulieren und aufschreiben
- Rätsel formulieren (z. B. Abb. 3)



Abb. 3: Das Geheimnis in meiner Hand

- Gegenstände vertauschen und als »Kuckuckseier« herausuchen
- einen Lückentext ergänzen mit den passenden Gegenständen, den Text vorlesen, aufschreiben
- eine Geschichte mit ausgewählten Gegenständen erzählen, ggf. auch aufschreiben
- Adjektive zuordnen (z. B. Wie sehen die Häuser aus? Was ist das Besondere an jedem Haus?)
- Zusammensetzungen bilden (z. B. himmelblau, tintenblau, hellblau, dunkelblau, ...)
- Verben zuordnen (z. B. Was können diese Tiere?)

- nach der Anzahl der Silben in Tabellen ordnen)
- nach dem Genus ordnen, ggf. auch aufschreiben
- Wörter in anderen Sprachen zuordnen
- ein szenisches Spiel entwickeln
- ...

Die Auflistung ließe sich sicherlich noch fortsetzen und ermöglicht insbesondere auf die einzelnen Themen der Wortschatzboxen bezogen noch spezifischere Aufgabenstellungen. So beinhaltet z. B. die Schulwegbox eine Vielzahl kleiner Holzhäuschen mit den Namen wichtiger öffentlicher Gebäude, die als Schulumgebung aufgestellt werden können. Straßennamen können zugeordnet und der Schulweg beschrieben werden. Namen für Häuser können benannt, geordnet, gezeichnet und von der Bedeutung her erklärt werden. So könnte ein Lexikon der Häuser entstehen (z. B. Hochhaus, Schneckenhaus, Krankenhaus, Landhaus, Rathaus, Kaufhaus, Fachwerkhaus, Nachbarhaus, ...). Wo kommen diese Wörter her? Wann und warum sind welche Wörter wichtig? Welche Lieblingswörter haben die Kinder und welche, die sie überhaupt nicht mögen? Wie klingen die Wörter und welche unterschiedliche Bedeutung können sie haben? An Fragen wie z. B.: *Was unterscheidet ein Ziegelhaus von einem Strohhaus? Warum heißt das Haus Nachbarhaus? Was ist das Besondere an einem Hochhaus? Wird in einem Rathaus geraten/beraten?* wecken die sprachliche Entdeckungsfreude der Kinder und fördern Sprachbewusstsein.

Scheinbar spielerisch wird den Schülerinnen und Schülern eine varianten-



Abb. 4: Taschenleptorello

reiche und systematische Wortschatzarbeit ermöglicht, indem sie Wörter bilden, deren Bedeutungsunterschiede erfassen, die Wörter im mentalen Lexikon vernetzen sowie darüber reflektieren. Wortfelder, Wortfamilien, Synonyme, Antonyme, Ober- und Unterbegriffe können gebildet, die Bedeutung von grundlegenden idiomatischen Wendungen erklärt und Sprache(n) verglichen und unterschieden werden (z.B. Abb. 4).

Museumsmacher sein: Sammeln, Ordnen, Beschriften, Ausstellen, Präsentieren ...

In vielen Rahmenlehrplänen finden sich übergreifende Themen, wie z. B. das Thema Kulturelle Bildung, die für das schulische Lernen insgesamt bedeutsam sind und mit Inhalten der verschiedensten Fächer verknüpft werden können. Kinder erleben z.B. das gemeinsame Gestalten einer Ausstellung, das Präsentieren und Vermitteln eigener Ideen in einem kulturell anerkannten und wertschätzenden Rahmen und werden so gleichfalls zu Mitgestalterinnen und Mitgestaltern kulturellen Lebens. Dies ist bewährte Praxis an vielen Schulen und in vielen Klassen. Unterschiedliche Anregungen, um »eine Sache zur Sprache zu bringen«, nehmen Kinder mit auf eine Entdeckungsreise nach Bedeutsamkeiten, die hörend, sprechend, gestaltend, schreibend und lesend angeeignet werden können beim gemeinsamen Sammeln, Ordnen, Forschen, Beschriften, Ausstellen und Präsentieren. Präsentieren ist eine der wichtigsten sprachlichen Handlungen, bei der

Adressat, Zweck und Situation berücksichtigt werden müssen. Visualisierung und Sprache werden sinnvoll miteinander verknüpft. Die Schaffung eines anregungsreichen Ambientes, das Kinder zum Fragen und Forschen und damit zur sprachlichen Auseinandersetzung herausfordert, steht im Mittelpunkt.

So können z. B. anhand eines Apfelmuseums, eines Farbenmuseums, einer historischen Ausstellung Themen und Inhalte aus den unterschiedlichsten Fächern aufgegriffen und miteinander zu einem Lernsetting verknüpft werden (Abb. 5). Bezogen auf die sprachliche Gestaltung geht es insbesondere um die Präsentation und Beschreibung der Ausstellungsstücke. Auch hier können im Sinne des Scaffoldings Textstrukturen als sprachliches Lerngerüst vorgegeben werden.

Sammeln, Ordnen und Erzählen zu einer Sache zieht sich gleichfalls als roter Faden durch das Buch »Das Streichholzschachtel-Tagebuch« (Abb. 6 auf S. 24). Es lässt die Lesenden eine anrührende Reise in die Vergangenheit miterleben, indem Schachtel für Schachtel des Tagebuchs geöffnet werden und an etwas erinnern: ein Olivenkern an den Hunger in Italien oder eine Bordkarte



Abb. 5: Lernsettings



Marion Gutzmann

ist Mitglied im Bundesvorstand des
Grundschulverbands.

(weitere Informationen siehe S. 7)

an eine lange Schiffsreise nach Amerika. Diese Erzählgegenstände wurden zusammengetragen und ebenfalls in Streichholzschachteln aufbewahrt. So kann die Geschichte insgesamt, aber auch in einzelnen Teilen wiedergegeben werden. Gerade diese kleinen zu einer Sache erzählten Geschichten können als Mustertext für das persönliche Erzählen fungieren. Auch die Kinder tragen Sachen zusammen, die für sie eine bestimmte Bedeutsamkeit haben und worüber man eine Geschichte erzählen kann. Dafür wurde die Textstruktur gemeinsam überlegt und für die persönliche Erzählung genutzt.

Name: Kaffeemühle Aus welcher Zeit?

Um 1920

Wie alt? Fast 100 Jahre

Was war zu der Zeit?

Oma und Opa, die aus dem heutigen Polen

stammen, haben nach dem ersten Weltkrieg in Berlin Arbeit gefunden und sich dort kennengelernt.

Nutzung: Mit dieser Kaffeemühle wurden Kaffeebohnen gemahlen. Die Kaffeebohnen kommen oben rein. Dann dreht man die Kurbel. Unten fällt Kaffeepulver in die Schublade. Nach dem Krieg hat meine Oma damit geröstete Gerste gemahlen und daraus Muckefuck gekocht.

Wer hatte das? Viele Familien

Gibt es das heute noch? Heute kann man gemahlene Kaffeebohnen kaufen. Große Kaffeemaschinen haben auch ein Mahlwerk. Aber man sieht es nicht.





Abb. 6: »Streichholzschachtel-Tagebuch«

Rotkäppchen, Pinocchio & Co: Figuren, Handlungsabläufe, Textstrukturen (wieder)ent- decken und wiedergeben

Märchentexte bieten insbesondere durch das Schaffen von Situationen für das Hörverstehen die Chance, die Entwicklung des rezeptiven Wortschatzes, die Lautbildung und Aussprache sowie die Sprechmelodie zu befördern. Bekannte Kontexte und Handlungsabläufe lenken die Aufmerksamkeit auf Vergleiche wichtiger Wörter und Wendungen.

Wie klingt beispielsweise der Name vom Rotkäppchen in den anderen europäischen Sprachen, welche Entdeckungen können die Kinder beim Betrachten des Namens in mehreren Sprachen machen – was ist ähnlich, was ist unterschiedlich (Abb. 7)? In welcher Sprache gibt es beispielsweise Komposita, in welcher nicht? In welchen Wörtern kann das Wort Kappe entdeckt werden?



Abb. 7: Märchen und Märchenname
in verschiedenen Sprachen

Little Red Riding Hood
Rotkäppchen
Cappuccetto Rosso
Kpčervená čiaročka
Crvenkapa асная Шапочка
Kırmızı Başlıklı Kız



Mithilfe einer Erzählstraße können Textinhalte und Handlungsabläufe wiedergegeben werden (Abb. 8). Auch hier wird eine Sache zur Sprache gebracht. Gegenstände, die zum jeweiligen Text gehören, können dem Handlungsablauf folgend auf ein rotes Kreppband gelegt werden, nach dem Hören können aber auch Figuren und Gegenstände aus dem Märchentext gerissen oder geschnitten werden und in Erzählabschnitten auf verschieden farbigem Krepppapier abgelegt werden (Abb. 9). Gemeinsam wird jeweils der Inhalt des gehörten oder gelesenen Textes erzählt. Auch hier ist es möglich, die Herkunftssprachen der Kinder mit einzubeziehen. Wie klingt beispielsweise die Frage des Rotkäppchens »Aber Großmutter, was hast du für schrecklich große Ohren?« in anderen Sprachen, in welcher Intonation werden Fragen formuliert, welche Ähnlichkeiten gibt es, wenn diese Szene in mehreren Sprachen vorgesprochen oder vorgespielt wird?



Abb. 8: Ein Märchen mit Hilfe
einer Erzählstraße wiedergeben

Die Besonderheiten von sprachlichen Phänomenen und Strukturen zu entdecken, Abweichungen, Auffälligkeiten oder auch Verfremdungen zu untersuchen, bilden gleichfalls einen sinnstiftenden Handlungsrahmen für die Produktion eigener Texte. Dabei bieten Märchen Textmuster bzw. Textmodelle, die allen Kindern erfolgreiches Erzählen oder Schreiben ermöglichen. ■

Literatur

Fleischman, Paul/Ibatoulline, Bagram (2013): Das Streichholzschachtel-Tagebuch, Jacoby & Stuart, Berlin.
Gelberg, Hans-Joachim (2011): Wo kommen die Worte her? Neue Gedichte für Kinder und Erwachsene. Weinheim, Basel.
Gutzmann, Marion/Jungschlaeger, Kirsten/Pols, Regina/Schulte, Brigitte (2013): Vom Zuhören zum Erzählen. Didaktisches Material zum Projekt ErzählZeit. LISUM Berlin-Brandenburg.
Sauer, Walter (Hrsg.) (2005): Rotkäppchen europäisch – polyglott. Edition Tintenfaß.
Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Schneiderverlag Hohengehren.



Abb. 9: »Scherenschnitte« zu
Erzählabschnitten auf verschieden
farbigem Krepppapier

Lilo Verboom

Fachbezogene Sprachförderung im Mathematikunterricht

Das WEGE-Konzept: ein übersichtlicher Weg durch den Sprachförder-Dschungel

- »Ist rückwärts, wie soll ich das sagen ...«
- »Die Zahlen hier, die sinken, und die steigen.«
- »Das, wenn man so macht, dass die Zahlen immer weiter wandern.«
- »Die ... ich weiß gar nicht, was das heißt.«

Dies sind Äußerungen von Kindern, die versucht haben, Zahlbeziehungen zu beschreiben. Den Kindern fehlen die Fachbegriffe, um genau das in Worte fassen zu können, was sie auf der symbolischen Ebene der Zahlen »sehen« und auch zum Ausdruck bringen, wenn sie aufzählend hinzufügen: »24, 26, 28, 30.«

Der Wortschatzlernprozess

Fachbegriffe nehmen im fachlichen Lernprozess eine Schlüsselstellung ein. Sie sind Träger fachlicher Informationen. »Schülerinnen und Schüler müssen ... fachliche Begriffe beherrschen, um sich mit Fachinhalten auseinanderzusetzen zu können sowie ihr Fachwissen aufzubauen und zu erweitern.«¹

Das »Beherrschen« von Fachbegriffen geht allerdings in der Regel weit über ein beiläufiges Wahrnehmen neuer Wörter hinaus. Von der Fremdsprachendidaktik und von »Deutsch als Fremdsprache« wissen wir, wie planvoll der Wortschatzlernprozess angelegt sein muss – von der ausführlichen Einführung und Klärung neuer Begriffe über deren direkte Einübung und Verankerung im Gedächtnis bis hin zur Stimulation ihrer flexiblen Anwendung in unterschiedlichen (Sach-)Situationen.

Wie aber kann ein solcher Prozess (gerade auch) im Fach Mathematik systematisch angestoßen und strukturiert geplant werden? Wie können Beliebigkeit und Zufälligkeit bei dem Aufbau einer fachbezogenen Sprache vermieden werden? Wie kann ausgleichende Sprachförderung für spracharme Kin-

der und Kinder mit DaZ in den Mathematikunterricht integriert werden, ohne die fachlichen Inhalte zu vernachlässigen? Das sind Fragen, die sich ergeben, wenn Unterricht fach- und zugleich sprachfördernd angelegt werden soll.

Das WEGE-Konzept

Das **WEGE**-Konzept² bietet einen möglichen Ansatz für eine Orientierung im »Dschungel« sprachfördernder Maßnahmen im Fachunterricht. Es greift mit seinen vier Elementen wesentliche Aspekte des Wortschatzlernens auf:

- **Wortspeicher:** (Gemeinsame) Erarbeitung und Visualisierung des benötigten Fachwortschatzes (Fachbegriffe und ihre sprachliche Einbettung in fachbezogene Ausdrücke und Satzmuster)
- **Einschleif-Übungen:** Differenzierter Einsatz grundlegender Übungen zur direkten gedächtnismäßigen Verankerung und korrekten Verwendung der aktuell erworbenen einzelnen Fachbegriffe in einem eng begrenzten inhaltlichen und sprachlichen Rahmen (mit gleichbleibenden Satzmustern)
- **Ganzheitliche Übungen:** Individualisiertes Angebot weiterführender Übungen – meist gegen Ende einer Unterrichtseinheit – zur Aktivierung und flexiblen Anwendung einer Vielzahl erworbener Fachbegriffe in einem erweiterten inhaltlichen Kontext, aber sprachlich vorgegebenen Rahmen (mit unterschiedlichen Satzmustern)
- **Eigenproduktionen:** Impulse zur selbstständigen Anwendung erworbe-

ner Sprachmittel mit inhaltlicher und sprachlicher Öffnung

Es ist empfehlenswert, sich hinsichtlich eines strukturierten Vorgehens bei Planung von Unterrichtsreihen an dem »SIOP®-Planungsrahmen für den sprachfördernden Fachunterricht« von Melissa Castillo und Nicole Teyechea³ zu orientieren. Der Duisburger BiSS-Verbund »Sprachbrille auf! Im Mathematikunterricht« hat diesen in einigen Punkten abgewandelt und die Elemente des WEGE-Konzepts mit aufgenommen (Abb. 1 auf S. 26).

Konkretisierung am Beispiel »Hundertertafel«

Bedarfsanalyse

Vor den konkreten Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts wird der zu erarbeitende Unterrichtsstoff auf seine sprachlichen Anforderungen hin analysiert und der spezifische Fachwortschatz im Wortspeicher aufgelistet. Dazu gehören Fachbegriffe sowie relationale und positionale Ausdrücke und Satzmuster wie:

- »die Zeile/ die Spalte/ die Diagonale«,
- »der Einer/ der Zehner«, »an der Einer-/Zehnerstelle«, »die Zehnerzahl«,
- »die Ziffer«, »gleiche Ziffern«,
- »über, unter«, »rechts/ links von«,
- »zwischen«, »über-/ unter-/ nebeneinander«,
- »immer um 1/ 10 größer/ kleiner«,
- »bleibt gleich«
- »Die ... kommt hierhin, weil ...«
- »Die ... steht in der ... Zeile und in der ... Spalte.«

Lernstandserfassung

Im nächsten Schritt wird der aktuelle Sprachstand der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die benötigten sprachlichen Mittel erhoben. Welche Begriffe wurden bereits zu einem

früheren Zeitpunkt bei der Erarbeitung eines ähnlichen Unterrichtsinhalts eingeführt? An welche sprachlichen Vorkenntnisse könnte also angeknüpft und erinnert werden?

Aus der Behandlung der Zwanzigertafel im ersten Schuljahr sind bereits einige Ausdrücke und Satzmuster wie »rechts/links von«, »zwischen«, »über-/untereinander« oder »Die Zahl ... muss hierhin, weil ...« bekannt. Das bedeutet allerdings nicht, dass die Kinder sich an all diese bereits »gelernten« Sprachmittel erinnern und unaufgefordert auf den neuen Inhalt anwenden.

Für die Ermittlung tatsächlich vorhandener fachsprachlicher Redemittel werden – mangels geeigneter standardisierter Verfahren – informelle Verfahren wie die kontinuierliche Beobachtung des Sprachverhaltens in Unterrichtsgesprächen oder in schriftlichen Eingangsstandortbestimmungen gewählt. Wenn sich die Kinder eingangs

spontan zu ihren Entdeckungen an der Hundertertafel äußern, sollte die Lehrkraft aufmerksam auf den verwendeten Wortschatz achten. Im Allgemeinen verwenden die Kinder zunächst umgangssprachliche Ausdrucksweisen: »Da ist immer ... äh ... bei der ... ähm ... hier sind immer Nuller, da sind immer Neuner, Achter und Siebener.« Im Unterrichtsgespräch fallen auch typische Fehler von Kindern mit DaZ auf (s. u.).

Sprachliche Lernziele

Auf der Grundlage dieser informellen Sprachstandsfeststellung werden neben den fachlichen Zielen auch themenbezogen sprachliche Ziele festgelegt:

Die SuS sollen bei der Erforschung von Strukturen und Zahlenanordnungen an der Hundertertafel

- die Positionen von Zahlen (in Zeilen und Spalten) sowie deren räumliche Beziehungen untereinander sprachlich korrekt angeben können (Stolpersteine

für Kinder mit DaZ: Präpositionen; Verwendung der Artikel im richtigen Kasus nach Präpositionen),

- die Struktur der Hundertertafel korrekt beschreiben können,
- dabei typische Fachbegriffe, Ausdrücke und Satz- sowie Fragemuster korrekt und sicher verwenden können,
- zweistellige Zahlen richtig aussprechen können (Stolperstein: Zahlendreher) und die Ordnungszahlen 1. bis 10. korrekt bilden können.

Erarbeitung eines Wortspeichers⁴

Die benötigten Sprachmittel zu einzelnen Unterthemen werden sukzessiv von der Lehrkraft eingeführt oder idealerweise zusammen mit den Kindern erarbeitet und anschaulich im Wortspeicher festgehalten und zur Unterstützung im Klassenraum ausgehängt (Abb. 2). Durch die Visualisierung wird der zu einem Thema gehörende Fach-

Planungsrahmen in Anlehnung an das SIOP®-Raster – bezogen auf das **WEGE-Konzept**

Titel der Stunde(n) / der Reihe:	Klassenstufe:
Verknüpfung zu Vorwissen / Erfahrungen der SchülerInnen und zu bereits Gelerntem (fachlich):	Verknüpfung zu Vorwissen / Erfahrungsfeld der SchülerInnen und zu bereits Gelerntem (sprachlich):
Eingangsstandortbestimmung (Lernausgangslage):	
Fachliche(s) Lernziel(e):	Sprachliche(s) Lernziel(e):
Unterstützende Materialien / Medien (auch non-verbale Veranschaulichung):	Wortspeicher (Schlüsselvokabular; Fachwortschatz):
Sinnvolle Aktivitäten, die ein Sprachhandeln erfordern:	Einschleifübungen (grundlegende sprachliche Übungen):
Fragen/Aufgaben, die kognitiv höhere Denkprozesse hervorrufen, nach oben differenzierte Angebote:	Ganzheitliche Übungen (erweiterte sprachliche Übungen):
Eigenproduktionen (weitgehend selbstständige [schriftliche] Sprachproduktionen)	
Abschlussstandortbestimmung (Lernzielüberprüfung):	

Abb. 1: Leerer Planungsrahmen

Mathe-Wörter zur Hundertertafel:

die **Zeile** / die Reihe die **Spalte** die **Diagonale**

von links nach rechts von oben nach unten von links oben nach rechts unten

nebeneinander untereinander diagonal

über: Die 18 steht über der 28.

links von: Die 38 steht unter der 28.

rechts von: Die 27 steht links von der 28.

unter: Die 29 steht rechts von der 28.

Die 28 steht zwischen der 27 und der 29.

der **Zehner** der **Einer**

die **Zehnerstelle** die **Einerstelle**

an der **Zehnerstelle** 28 an der **Einerstelle** 28

Die Zahlen haben ...

Die Zahlen werden immer um ... größer (kleiner).

Abb. 2: Wortspeicher zur Hundertertafel (Ausschnitt)

AB 5: Rätsel: Zeile

Name: Nalan

In welcher Zeile steht die 58?

Die 58 steht in der sechsten Zeile.

in welcher Zeile steht die 39?

Die 39 steht in der vierten Zeile

in welcher Zeile steht die 36?

Die 36 steht in der vierten Zeile

Schreibe selbst 2 Rätsel auf wie PIKO.

Gib dein Blatt deinem Partnerkind.
Dein Partnerkind schreibt die Antworten unter deine Rätsel.

Abb. 3: Partnerübung: Rätsel mit Antwort

wortschatz für die SuS transparent. Bestimmte Gestaltungselemente erleichtern eine zielgerichtete Nutzung, z. B.

- Überschrift mit Themenangabe
- Geordnete Darstellung von thematischen Zusammenhängen (Unterthemen)
- Reduzierte Anzahl von Begriffen
- Nomen mit bestimmtem Artikel; ggf. auch im Plural
- Zusätzliche Einbettung der Fachbegriffe in einen für den Unterrichtsinhalt relevanten sprachlichen Kontext (Ausdruck oder Satz)
- Bildliche Veranschaulichungen, Beispiele oder Erläuterungen zur Unterstützung des Verständnisses und Erleichterung des Behaltens
- Übersichtliche Strukturierung ggf. durch unterschiedliche Farbgebung

Einschleifübungen

Das Behalten von Fachbegriffen wird durch wiederholte kleinschrittige Wortschatzübungen gefördert, die direkt auf die Verankerung und die Verwendung der neuen Fachwörter abzielen.⁵

Zur Festigung der beiden Begriffe »Zeile« und »Spalte« stellt die Lehrkraft den Kindern Rätsel wie: »In welcher Zeile (oder Spalte) steht die Zahl 52?« Die Kinder antworten im ganzen Satz:

»Die 52 steht in der sechsten Zeile (oder zweiten Spalte).« Diese mündliche Einschleifübung wird immer wieder aufgegriffen und dann auch von den Kindern selbstständig im Klassenverband oder in Partnerarbeit durchgeführt. Eine Vertiefung erfolgt durch das schriftliche Formulieren eines Rätsels für das Partnerkind, das sodann den passenden Antwortsatz unter die Rätselfrage schreibt (Abb. 3).

Anschließend setzen die Kinder in Dreiergruppen ein Textpuzzle zusammen. Aus jeweils drei farblich unterschiedlich gestalteten Satzbausteinen (Die ... steht / **in der ... Zeile** / **und in der ... Spalte**) müssen inhaltlich korrekte Sätze zur Angabe der Position einer Zahl in der entsprechenden Zeile und Spalte gebildet werden (Abb. 4). Als zusätzliche spielerische Übung vertauscht ein Kind einzelne Satzbausteine innerhalb der richtig zusammengesetzten Sätze. Die anderen Kinder müssen die »fehlerhaften« Satzteile finden und wieder richtig einordnen. Die einzel-

Die 7 steht	in der 9. Zeile	und in der 10. Spalte.
Die 27 steht	in der 3. Zeile	und in der 9. Spalte.
Die 30 steht	in der 4. Zeile	und in der 4. Spalte.
Die 31 steht	in der 1. Zeile	und in der 5. Spalte.
Die 84 steht	in der 3. Zeile	und in der 1. Spalte.
Die 65 steht	in der 5. Zeile	und in der 7. Spalte.
Die 49 steht	in der 7. Zeile	und in der 7. Spalte.

Abb. 4: Textpuzzle

★ Name: _____

links von / zwischen / rechts von

Wichtige Mathe-Wörter!

Vervollständige die Sätze.

- Die 36 steht **links von** der ____.
- Die 36 steht **rechts von** der ____.
- Die 36 steht **zwischen** der 35 und der ____.
- Die ____ steht ____ der ____.
- Die ____ steht ____ der ____.
- Die 62 steht ____ der ____ und der ____.
- ____.

Abb. 5: Einschleifübung Präpositionen

nen Sätze werden immer wieder in verschiedenen Varianten vorgelesen oder in Form eines Raps gruppenweise vorgelesen. So wird das eingeschleifte Satzmuster im Hörgedächtnis verankert.

Auf verschiedenen Arbeitsblättern wird u.a. der richtige Gebrauch einzelner Präpositionen mit dem Artikel im richtigen Kasus gefestigt. Bei den schriftlichen Übungen (s. Abb. 5) wird ein und dasselbe Satzmuster mehrfach eingeübt. Dabei werden die sprachlichen Vorgaben durch Lücken im Text immer weiter zurückgenommen, sodass am Ende entsprechend dem Sprachvorbild ein vollständiger Satz mit selbstgewählten »Variablen« formuliert werden muss. ▶



Achtung! Hier haben sich **5 Fehler** eingeschlichen!

Streiche die falschen Wörter durch und
schreibe die richtigen Wörter darüber.

ü

- 1.) Die 28 steht ~~unter~~ der 38.
- 2.) Die 36 ~~steht~~ zwischen der 35 und der 37
- 3.) Die Zahlen 34, 35, 36, 37 stehen alle in der vierten Spalte.
- 4.) Die Zahlen 15, 25, 35, 45 werden immer um 10 größer.
- 5.) Die Zahlen 18, 28, 38, 48 haben alle 8 Zehner.
- 6.) Die Zahl 65 ~~steht~~ in der sechsten Zeile.
- 7.) Bei den Zahlen in einer Spalte sind immer alle Zehner gleich.
- 8.) In der zehnten Spalte stehen nur glatte Zehnerzahlen.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100



Die Kinder haben die Hundertertafel erforscht. Sie haben viel entdeckt.

Bei welchem Kind weißt du genau, was es entdeckt hat?

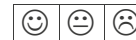
Felix:

„Das ist immer
alles gleich.
Immer die
gleichen Zahlen.“



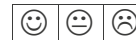
Ayshe:

„Da ist immer
eine 1“



Romina:

„Bei den Zahlen in der
ersten Spalte steht an
der Einerstelle immer
eine 1.“



Da weiß ich es genau.



Da weiß ich es nicht ganz genau.



Das verstehe ich nicht.

Abb. 6: Fehlersuche

Abb. 7: Sprachbewusstheit fördern

Ganzheitliche Übungen

Wenn die einzelnen Begriffe und Satzmuster gesichert sind, können diese in größere fachliche und sprachliche Kontexte eingebettet werden. Auf Arbeitsblättern werden die verschiedensten Aussagen zur Hundertertafel in unterschiedliche Übungsaktivitäten eingebettet. Dazu gehören u. a. die Fehlersuche (Abb. 6), das Identifizieren richtiger oder falscher Aussagen oder das Ausfüllen von Lückentexten. Zur Förderung der Sprachbewusstheit eignen sich Aus-

sagen, bei denen die Kinder beurteilen müssen, ob sie verständlich sind (Abb. 7).

Besonders beliebt sind natürlich spielerische Formen wie BINGO: Die Kinder notieren die Zahlen 26, 40, 43, 46, 52, 74, 81, 84, 93 durcheinander in ein 3×3-Feld. Die Lehrerin (und später auch ein Kind) stellt Fragen wie: »Welche Zahl steht unter der 36?«, »Welche Zahl steht in der achten Zeile und in der vierten Spalte?«, »Welche Zahl hat doppelt so viele Zehner wie Einer?«

Eigenproduktionen

Erst wenn die Kinder in der Lage sind, mit den erworbenen Redemitteln selbstständig kleine Texte (mündlich oder schriftlich) zu verfassen, können sie zeigen, ob sie das Gelernte verinnerlicht haben und »frei« darüber verfügen können. Für solche Eigenproduktionen gibt es verschiedene Anregungen:

Die Kinder können

- für ein BINGO-Spiel selbstständig Fragen zu ausgewählten Zahlen formulieren.
- Zahlenkarten auf der Hundertertafel einsortieren und begründen, warum die Zahl genau an die gewählte Stelle gehört.
- zu vorgegebenen Fachbegriffen passende Sätze bilden.

- aufschreiben, was sie über die Hundertertafel gelernt haben, oder zu einer anders strukturierten (Hunderter-)Tafel einen Forscherbericht formulieren.

Abschließend sollte mit den Kindern noch einmal Rückschau gehalten und reflektiert werden, welche »Mathe-Wörter« sie gelernt haben und inwieweit diese ihnen geholfen haben, Aussagen zur Hundertertafel zu formulieren. Das Bewusstmachen auch des sprachlichen Lernfortschritts im Mathematikunterricht stärkt das Selbstbewusstsein und ermutigt, sich im Unterricht zu äußern. □

Anmerkungen

- 1) Beese, M. et al. (2014): Sprachbildung in allen Fächern. München: Klett-Langenscheid, S. 58
- 2) vgl. Verboom, L. (2013): Sprachförderung im Fach mit Plan, in: Grundschule Mathematik, Nr. 39, 2013, S. 16 – 19
- 3) vgl. <http://blog.smu.edu/projectconnect/files/2013/08/ELA3-G6.pdf> sowie https://ells.wiki.farmington.k12.mi.us/file/view/Lesson_Plan_template4.doc/101560855/Lesson_Plan_template4.doc (zuletzt aufgerufen November 2016)
- 4) Die Abbildungen 2 bis 6 sind dem PIK-Material entnommen: <http://pikas.dzlm.de/node/649#3>
- 5) vgl. Storch, G. (1999): Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Wilhelm Fink, Paderborn, S. 72



Lilo Verboom

ist Fachleiterin Mathematik am ZfSL Duisburg. Als ehemalige PIK AS-Mitarbeiterin und als Verbundpartnerin unterstützt sie den BiSS-Verbund Duisburg (Sprachbrille auf! Im Mathematikunterricht!); liloverb@web.de

Regina Pols

Nummer – Name – Fundort: mein Farbenmuseum

Sprachliches Lernen im Kunstunterricht

Kinder jeder Altersstufe setzen sich gerne mit Farben auseinander. Schon Kleinkinder haben Lieblingsfarben, die sie bevorzugen, wenn sie z. B. die Farben ihrer Kleidung oder ihrer Spielsachen selbst wählen dürfen. Ebenso ist das Sammeln eine ästhetische Praxis, die Kinder aus eigenem Antrieb ausüben. Wenn man mit kleinen Kindern unterwegs ist, heben sie ständig etwas auf, was ihnen wertvoll erscheint, seien es Steine, Stöckchen, Laubblätter, Kastanien und andere Früchte aus der Natur oder Papierschnipsel und Plastikteile, die andere verloren oder weggeworfen haben.

Ausgehend von diesen Interessen der Kinder bietet es sich daher an, das Sammeln von Farben zum Unterrichtsinhalt zu machen.

Farbensammler – mögliche Unterrichtseinstiege

Tony Cragg

Der wohl bekannteste Farbensammler ist der 1949 in Liverpool geborene

Künstler Tony Cragg. In den 1980er Jahren arrangierte er Plastikfundstücke zu großen Feldern in den Farben des Spektrums oder zu monochromen Figuren, die z. B. *Flugzeug*, *Blatt*, *Mond*, *Cowboy* und *Indianer* heißen. Diese Fundstückcollagen fordern den detektivischen Spürsinn von Schülerinnen und Schülern heraus, wenn möglichst viele der Einzelteile identifiziert und benannt werden sollen. Im

Cowboy aus dem Jahre 1984 sind z. B. Flaschen, Schaufeln, ein Hut, eine Sonnenbrille, ein Eislöffel, Zahnbürsten, ein Kamm, ein Schmetterling, ein Federball, ein Stift, Feuerzeuge, ein Boot und ein Schnuller zu erkennen – Spielsachen und Alltagsgegenstände, deren Wortschatz bei der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk spielerisch gelernt und trainiert werden kann (Abb. 1).

Die Arbeiten Tony Craggs regen Schülerinnen und Schüler an, ähnlich wie der Künstler Figuren aus gesammelten Gegenständen in einer Farbe zu arrangieren. Ein Beispiel ist der »Blauer Engel« von Schülerinnen und Schülern eines 4. Jahrgangs aus Gegenständen, die im Kunstraum gefunden wurden (Abb. 2).

Tony Cragg 1984, Kunststoff, 255 x 180 cm. Fuller Golden Gallery, San Francisco. In: Tony Cragg – Signs of Life, Richter Verlag 2003, S. 109



Abb. 1 (links): Cowboy; Abb. 2 (oben): Blauer Engel

A black bird with a yellow beak is perched on a nest made of dry grass and twigs. The nest is situated in a natural, outdoor setting with some green foliage visible in the background.



GS aktuell 137 • Februar 2017

den, in Rahmen, auf Regalen, in Vitrinen oder Schaukästen.

Stellen wir uns einen Flaschendeckel vor: Dieser ist zunächst einmal ein Gebrauchsgegenstand mit der Funktion, eine Flasche zu verschließen. Ein roter Flaschendeckel wird selektiv wahrgenommen, gewissermaßen neu entdeckt, wenn ich rote Dinge sammle. Er wird ausgewählt, weil er rot ist, wird aus seinem Gebrauchszusammenhang entfernt und ist nun hauptsächlich ein rotes Objekt in einer roten Sammlung. In diesem neuen Zusammenhang ist seine wichtigste Eigenschaft nicht mehr die, eine Flasche zu verschließen, sondern die, rot zu sein. Er wandert nun z. B. in einen weißen Rahmen/ eine weiße Schachtel, wird dort dauerhaft befestigt und erhält ein erklärendes Etikett. Gemeinsam mit anderen roten Dingen in weißen Schachteln mit Erklärungsetiketten wird er ausgestellt. Dieser Akt ist die museale Inszenierung.

Das Erklärungsetikett dient der Kategorisierung. Jedes registrierte Stück in einem Museum hat zunächst einmal eine Inventarnummer, unter der es archiviert ist. Es folgen weitere wichtige Informationen zum Gegenstand: Worum handelt es sich? (Name), Woher stammt der Gegenstand? (Fundort), Aus welcher Zeit stammt er? Aus welchem Material ist er? Wie sind seine Maße? Je nach Art des Museums können weitere Sachverhalte erforscht und angegeben werden, in einem historischen Museum erfährt man Funktionen von Dingen, die es heute nicht mehr

gibt, und in einem ethnologischen Museum Funktionen von Dingen, die man bei uns nicht kennt.

Ein Flaschendeckel auf einer Flasche braucht kein Erklärungsetikett, er erklärt sich von selbst. Ein Flaschendeckel in einem Museum, der seiner Funktion beraubt ist, wird jedoch erklärungsbedürftig und andererseits auch ein Stück weit deutungssoffen. Wenn wir den Deckel so isoliert mit anderen Augen sehen, stellen sich u. U. ganz neue Sichtweisen ein und ein Flaschendeckel könnte vielleicht auch ein Puppenkochtopf, ein Spielzeugautoreifen oder ein Monsterauge sein. Damit begeben wir uns in die künstlerische Strategie der Verfremdung, ein lohnenswerter Ansatz, der im Zusammenhang mit diesem Artikel aber nicht weiterverfolgt werden kann.

Sowohl die Art der Museumspräsentation als auch die Struktur von Museumsetiketten können mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam entwickelt werden. Je nach Kompetenzstufe im Schreiben von Texten werden die Etiketten an Umfang und inhaltlicher Qualität zunehmen. Immer sind beim Schreiben informierender Texte in der Grundschule Textmuster und -bausteine sowie Wortlisten bereitzustellen.

Formen musealer Inszenierungen

Museum aus Faltschachteln

Die Abbildung 6 zeigt ein Schachtelmuseum einer Zweitklässlerin zu ihrer Lieblingsfarbe Rot. Die Schachteln



Regina Pols

hat 30 Jahre Kunst an Berliner Brennpunktschulen unterrichtet. Sie war Lehrbeauftragte an der Universität der Künste Berlin, Fachseminarleiterin für das Fach Kunst und ist seit 2003 am LISUM Berlin-Brandenburg in der Unterrichtsentwicklung und Lehrerfortbildung tätig.

werden aus weißem A4-Papier, das die Lehrkraft zum Quadrat geschnitten hat, mit allen Kindern gemeinsam Schritt für Schritt gefaltet. Die Faltanleitung findet man im Internet. Es gibt einige Kinder, die den Vorgang schnell begreifen oder auch schon kennen – diese Kinder können bei der weiteren Schachtel-Produktion die Lehrkraft unterstützen und Kindern helfen, denen das genaue Falten nicht so leicht fällt. Jeder stellt drei Schachteln her. Diese werden von der Lehrkraft mit einem Bürohefter zu einer Schachtelpyramide zusammengetackert und auf einer A4-Pappe fixiert. Nun hat jedes Kind sein Museum, in dem es drei Ausstellungsstücke arrangieren kann. Die Hintergrundpappe bietet ausreichend Platz für die Museumsetiketten, die die Lehrerin vorbereitet hat. Es sind drei Angaben vorgesehen: Nummer, Name, Fundort. Im Lehrerbeispiel wurden dreistellige Nummern vorgegeben (001, 002, 003), die von einigen Kindern so übernommen, teilweise aber auch individuell abgewandelt wurden: 100, 200, 300 oder 101, 102, 103. Kein Kind nummerierte mit einstelligen Zahlen – offensichtlich war allen klar, dass es im Museum viele Dinge und daher große Zahlen gibt. In die zweite Zeile des Etiketts wird der Name des ausgestellten Gegenstandes eingetragen. Einige Kinder müssen überlegen und nachfragen, wie ihr Gegenstand auf Deutsch heißt: Haargummi? Haarclip? Haarspange? Einige Erstklässler in der altersgemischten Klasse können noch nicht schreiben, ihnen



Abb. 6: Museum aus Faltschachteln



Abb. 7: Schätze im Kleinodierschrank

werden ihre Begriffe auf einem Extrablatt aufgeschrieben und sie schreiben sie auf ihrem Museumsetikett ab. Der Begriff Fundort in der dritten Spalte muss geklärt werden.

Die Lehrerin hat jeweils fünf Pappen oben und unten links und rechts ge-
locht und dort mit Büroklammern an-
einandergeklippt. So ergab sich ein be-
eindruckendes zusammenhängendes
Museum aller Lieblingsfarben der Kin-
der in dieser Klasse..

Museum aus unterschiedlichen Schachteln

Schülerinnen und Schüler ab Klasse 3 werden aufgefordert, Schachteln jeder Art zu sammeln und zur Schule mitzubringen: Streichholzschachteln, Zigarettenschachteln, Käseschachteln, Seifenschachteln, Nudel-, Reis- und Müslikartons usw. Jeder wählt einige Schachteln aus und fügt sie zu einem Schachtelmuseum zusammen, entweder mit einem Bürohefter oder mit doppelseitigem Klebeband. Um die störenden Aufschriften verschwinden zu lassen und jedes Schachtelensemble ästhetisch zu vereinheitlichen, werden diese mit farbigem Seidenpapier kaschiert. Dazu wird Seidenpapier in kleine Stücke gerissen, in angerührten Kleister getunkt und in mehreren Schichten auf das Schachtelensemble aufgeklebt. Es ergibt sich ein einheitlicher Kleinodierschrank, in den man gesammelte Schätze einsortieren kann (Abb. 7).



Abb. 8: Museum in der Yoghurtpalette



Abb. 10: Museum in Styropor

Museum in der Yoghurtpalette

Yoghurt- oder Puddingpaletten sind als Museum geeignet, wenn sie Zwischenwände haben, auf denen man die Dinge lagern kann. Ohne solche Zwischenwände kann man die Sammlung nur schwer befestigen (Abb. 8).

Museum in der Knabberbox

Kekse und Salzgebäck sind meistens in Plastikschalen verpackt, die museumsgeeignete Unterteilungen in verschiedenen Größen aufweisen (Abb. 9).



Abb. 9: Museum in der Knabberbox

Museum in Styropor

Elektronische Geräte werden oft in aufwändigen Styroporverpackungen mit interessanten Aussparungen verkauft, die sich als museale Ausstellungsflächen hervorragend eignen (Abb. 10). Auf einer Fortbildung bekam ich von einer Teilnehmerin den Tipp, viele solcher Styroporverpackungen miteinander zu einem Regalsystem zu verbinden und dieses als flexible Ausstellungsfläche immer wieder neu zu nutzen. Das kann ich mir ästhetisch sehr ansprechend vorstellen.

Fazit

Die Unterrichtsidee »Farbenmuseum« bietet viele Möglichkeiten. Man kann auf unterschiedliche Art in das Thema einsteigen, und man kann verschiedene Präsentationsformen für ein Museum wählen. Wichtig ist eine Inszenierung, die das Prinzip Museum deutlich macht: Museum bedeutet sammeln, kategorisieren, erforschen, ausstellen. Die Spracharbeit findet dabei an zwei didaktischen Orten statt: einerseits beim mündlichen Erschließen der Vorbilder und andererseits bei der erklärenden Beschriftung von Museumsetiketten. Hier gibt es von der einfachen Kategorisierung Nummer, Name, Fundort bis hin zu komplexen Steckbriefen eine weite Spannweite. □

Rüdiger Urbanek

Eine fremde Sprache kennen lernen – eine besondere Chance –

Diesen Text hat Turgut aus Klasse 1 in der 18. Unterrichtswoche geschrieben. Das dritte Wort heißt »wir«. Wie kommt es zu dieser Schreibweise?

Libetinto wiger
1 illedich komtinto

Beim gedehnten Sprechen des Wortes »wir«, das im Ruhrgebiet in der Regel als »wia(r)« ausgesprochen wird, kann man zwischen dem »i« und dem »a« einen Gleitlaut hören, ähnlich wie er im Wort »Ferien« zwischen dem »i« und dem »e« klingt, nämlich einen schwachen j-Laut. Im Deutschen wird dieser Laut nicht notiert, im Türkischen gibt es aber ein entsprechendes Graphem, nämlich das »yumuşak-g« (weiches g): ğ. Da Turgut aber schon weiß, dass es Häkchen über Buchstaben im Deutschen nicht gibt, schreibt er nur ein g. Offensichtlich hat er auch schon gelernt, dass er das am Wortende wahrgenommene »a« durch »er« darstellen muss. Bei Turgut findet sich auch das Wort »schon« als »son« geschrieben (schon leichter zu verstehen nach einem Blick auf den Kasten auf Seite 35) und in einem Text von



Dr. Rüdiger Urbanek

Regierungsschuldirektor i. R. am LSW NRW, war Grundschullehrer, Fachleiter für Deutsch, Seminarleiter und Schulleiter, ist Autor und Herausgeber mehrerer Deutschlehrwerke und hilft zzt. in einer Willkommensklasse.

Yıldız findet sich das Wort »YAK«, gemeint ist Jacke.

Nutzt ein Kind beim Schreiben deutscher Wörter und Sätze spezifische Elemente seiner Muttersprache, so sprechen wir von *Interferenzen*.

Wie kann es sein, dass Turgut und Yıldız türkische Buchstaben nutzen? Sie sind doch nur auf Deutsch alphabetisiert worden. Auch wenn in der Schule nicht auf das türkische Alphabet eingegangen wird, kann es durchaus sein, ja, es ist in gewisser Weise wahrscheinlich, dass ein Kind im häuslichen Umfeld mit dem Buchstabensystem seiner Muttersprache (z. B. durch seinen Namen) in Berührung kommt, dann aber in einer Situation, in der ihm wahrscheinlich niemand erklärt oder erklären kann, wo die Unterschiede liegen und warum es sie gibt. Das führt dann zu den oben beschriebenen Interferenzen.

Wenn Kindern mit anderen Familiensprachen erklärt würde, dass es in ihrer Muttersprache Buchstaben gibt, die es im Deutschen nicht gibt, wäre ihnen wahrscheinlich geholfen, und sie könnten sich in verschiedenen Schreibsituationen immer wieder die Frage stellen, »will ich jetzt in der einen oder der anderen Sprache schreiben?«. Durch die Einführung einer Lauttabelle ihrer Muttersprache schon in Klasse 1 kann das wirkungsvoll geschehen. Dabei ist die türkische Schriftsprache für das Schreibenlernen mit Hilfe der Lauttabelle besonders geeignet, weil sie eine Eins-zu-eins-Übereinstimmung von Laut und Buchstabe aufweist, oder anders formuliert: Wer im Türkischen korrekt spricht und genau abhört, schreibt fehlerfrei!

Die Beachtung der Besonderheiten der jeweils genutzten Schriftsprache gilt nicht nur für die Buchstaben, also für die Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln, sondern auch für bestimmte orthografische Gesetzmäßigkeiten. Das Prinzip der Morphemkonstanz (z. B.: »halb« mit b, weil es in der flektierten Form »halbe« heißt) ist uns so in Fleisch und Blut übergegangen, dass es uns schwerfällt, uns eine Schriftsprache vorzustellen, in der dies nicht gilt. Ge-

nau aber das ist im Türkischen der Fall: »kitap« (Buch) wird zu »kitabım« (mein Buch).

Auch für deutsche Kinder würde ein Vergleich der sprachspezifisch unterschiedlichen Lauttabellen und bestimmter orthografischer Gesetzmäßigkeiten ein (hoffentlich) willkommener, wirklich situativer, natürlicher und didaktisch hoch geladener Anreiz zur Sprachreflexion sein. Der Blick in die andere Sprache ermöglicht ihnen die Einsicht, dass bestimmte Regeln nicht »gottgewollt« zwingend gesetzt sind: Muss man den »sch-Laut« unbedingt durch die drei Buchstaben »sch« darstellen, oder wäre es nicht praktischer, das »ş« mit Häkchen wie im Türkischen zu benutzen? Erstaunen dürfte es sicher auch hervorrufen, wenn sie an Hand einer russischen Lauttabelle erfahren, dass die aus sieben Buchstaben bestehende Kombination »schtsch« (uns geläufig aus dem Wort Chruschtschow) im Russischen mit nur einem Buchstaben wiedergegeben werden kann.

Das gehaltvolle gelungene Nachdenken über die andere Sprache führt zur Achtung vor dieser und ihren Nutzern. Diese erleben: Unsere Sprache und damit auch wir in unseren Besonderheiten sind es wert, dass darüber nachgedacht wird. Wenn Eltern dieser Kinder so miterleben, dass ihre Sprache nicht als störendes Moment abgelehnt wird, sondern ein alle Kinder bereichernder Unterrichtsgegenstand ist, wird es ihnen sicher erleichtert, ein positives Verhältnis zur Lehrerin, zum Unterricht und zur Schule aufzubauen.

Führt man alle Kinder (nach der Beherrschung der deutschen Lauttabelle) gleichermaßen in die türkische Lauttabelle ein, so schafft man nicht nur einen interessanten Buchstaben-Laut-Vergleich. Die deutschen Muttersprachler interessieren sich in der Regel für die Be-

Das türkische Laut-Buchstaben-System

Das erst unter Atatürk 1932 eingeführte türkische Alphabet hat eine ein-eindeutige Phonem-Graphem-Korrespondenz. Das heißt, jeder Laut entspricht genau einem Buchstaben und jeder Buchstabe einem Laut.

Buchstaben, die es im Deutschen nicht gibt:

Graphem	Aussprache	Beispiel	Übersetzung
ç	wie Tsch in Tschechien	çocuklar çok	Kinder viel
ş	wie sch	şişe şik	Flasche schick
ı	im Deutschen nicht vorhandener dunkler i-Laut (ähnlich e wie bei Sage)	ışık kırmızı	Licht rot
ğ	je nach Stellung dunkler oder heller Gleitlaut, wie wir ihn z. B. im Wort Ferien zwischen dem i und dem e bilden, bewirkt auch die Dehnung des vorangegangenen Vokals	ağa eğri doğru bağdaş	Herr krumm gerade Türkensitz

Buchstaben, die anders ausgesprochen werden als im Deutschen:

Graphem	Aussprache	Beispiel	Übersetzung
z	stimmhafter s-Laut wie in Sonne	zar zeki	Würfel klug
s	stimmloser s-Laut wie am Ende von Bus	su ses	Wasser Laut
c	stimmhafte Lautkombination wie am Anfang von Dschungel	camı cici	Moschee schön
y	wie J in Jäger	yatak yeşil	Bett grün
j	wie der Anlaut von Genie	jilet jeni	Rasierklinge Genie
h	Im Anlaut wie h (hat), im Wortinneren auch als schwacher ich- oder ach-Laut	halı ahmak	Teppich dumm
v	immer stimmhaft wie in Vase	vazo vak vak	Vase quak quak
r	ungerolltes Zungenspitzen-r	radio otur	Radio Setz dich!
â	Dehnungszeichen nur in arabischen Stämmen		

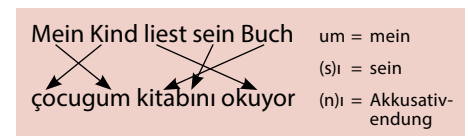
finden zu lassen. Auch wenn man dabei keine Vollständigkeit anstrebt, wird man feststellen, dass es erstens eine ganze Reihe Möglichkeiten der Pluralbildung gibt mit folgenden Endungen: e – en – er – s und keine Endung. Hinzu treten die Nutzung spezifischer Artikel und das Phänomen der Umlautung. (Die Varianten werden zum einen durch das grammatische Geschlecht und zum anderen durch den Wortstamm beeinflusst.) Zweitens machen einfache Vergleiche »Maus – Mäuse«, aber nicht »Haus –

Häuse« oder »Band – Bänder«, aber nicht »Hand – Hände« den Kindern leicht deutlich, wie komplex und teils unregelmäßig (und daher schwierig zu erlernen) die Pluralbildung im Deutschen ist.

Im Kontrast dazu können die türkischstämmigen Kinder feststellen, wie einfach und regelmäßig ihr System ist, da es nämlich nur zwei Pluralendungen gibt: »ler« und »lar«. Außerdem legt eine Gesetzmäßigkeit (die Vokalharmonie) ausnahmslos fest, wann die eine oder die andere Endung benutzt wird: Ist

der letzte Vokal im Stamm des Nomens hell (i, e, ö, ü), folgt »ler«, ist er dunkel (ı, a, o, u), folgt »lar«. Damit alle Kinder gut folgen können, werden als Beispiele einfach die schon bekannten Wörter der Lauttabelle herangezogen.

Werden die Kinder über die Umstellproben mit den Möglichkeiten des Deutschen vertraut gemacht, Sätze zu variieren (und dadurch subtile Änderungen in der Bedeutungsunterlegung zu bewirken), so bietet sich an, die Wortstellung im Satz verschiedener Sprachen zu vergleichen:



Dabei werden die Kinder vereinfachend feststellen, dass viele Wörter, die wir vor die Nomen stellen, im Türkischen als Silbe an diese angehängt werden.

Schon in Klasse 1 sensibel dafür gemacht, wie spannend es ist, Sprachen zu vergleichen, werden die Kinder einer Klassengemeinschaft mit verschiedenen Muttersprachen im Laufe der Grundschulzeit immer wieder interessante Möglichkeiten finden, dieses zu tun und damit ein höheres Bewusstsein für die eigene Sprache ausbilden.

Sicher ist es nicht unproblematisch, dass ich mich in diesem Aufsatz so sehr auf die türkische Sprache konzentriert habe, aber diese Migrationsgruppe ist die größte und wird wohl am stärksten diskriminiert. Auch hatte ich mit ihr während meiner Zeit als Lehrer und Schulleiter die intensivsten Kontakte. ■

Literatur

Urbanek, R.: Türkisch schreiben und lesen lernen mit der Lauttabelle. In: Praxis Grundschule H. 3, 1999, S. 12 – 14

Urbanek, R.: Didaktischer Sprachvergleich Deutsch – Türkisch. Unterricht für ausländische Schüler, H. 1 A, Neuss (Landesinstitut für Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung und Weiterbildung)

Internet

A, B, C – das türkische Alphabet: www.grammatiken.de/tuerkische-grammatik/tuerkisches-alphabet-lernen-aussprache.php?idfr#

Sprachvergleich Türkisch-Deutsch für den pädagogischen Kontext www.google.de/search?client=safari&rls=en&q=sprachvergleich+deutsch+tuerkisch&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=oQbDV4HbKu6v8weN956gCg

Hans Brügelmann

»Erster, Zweiter, Dritter – Letzter«

Ende 2016 haben drei Schulleistungsstudien wieder mal für Aufregung in den Medien gesorgt. Was sagen uns IQB-Bildungstrend, TIMSS, PISA und andere Ländervergleiche?

Als erstes kam Baden-Württemberg unter die Räder. Im »IQB-Bildungstrend 2015« (Stanat u. a. 2016) wurden vor allem die Deutsch-Leistungen von 9.-Klässler*innen in den verschiedenen Bundesländern verglichen. Zu ihrer Erhebung wurden Tests in den Bereichen »Lesen«, »Zuhören« und »Orthographie« eingesetzt. Beim Vergleich der Ergebnisse wurde Baden-Württemberg unter den 16 Bundesländern auf den Rängen 10, 14 und 12 eingestuft. Nach Plätzen im oberen Bereich bei früheren Erhebungen war die Aufregung groß. Wie der Bildungsforscher Ulrich Trautwein im SPIEGEL (Nr. 44/2016), so malte auch Heike Schmoll in der FAZ v. 2.11.2016 die Schulentwicklung in Baden-Württemberg aufgrund der Daten des Ländervergleichs in düsteren Farben. Zu Recht – oder mediale Brandstiftung?

Erklärungen für den angeblichen »Leistungsabfall« hatten die Kritiker*innen auch gleich zur Hand: Abschaffung der verbindlichen Schulempfehlung nach Klasse 4, Einführung der Gemeinschaftsschulen, Schreiben mit der Anlauttabelle im Anfangsunterricht. Und das, obwohl die Autor*innen (a. a. O., S. 185) selbst ausdrücklich anmerken, »... dass die Gemeinschaftsschule als neue Schulart ... noch nicht berücksichtigt werden« konnte. Und zur Grundschule sind die 9.-Klässler*innen noch zu Zeiten der CDU/FDP-Koalition gegangen. Insofern läuft der Versuch, aus dem IQB-Trend 2015 ein Grün-Rot-Bashing zu konstruieren, leer.

Im Übrigen lohnt es, sich die Ergebnisse genauer anzuschauen. Denn was bedeuten die unterschiedlichen Rangplätze konkret?

Im Lesen erreicht Baden-Württemberg den zehnten Platz mit 496 Punkten, Schleswig-Holstein auf dem zweiten Platz erreicht 514 (Stanat u. a. 2016, S. 337). Sind diese 18 Punkte (oder rund

3 Prozent) Unterschied eine inhaltlich bedeutsame Differenz? Wir wissen es nicht, denn die Forscher*innen teilen nicht mit, welchen Realunterschieden (gelesene Textmenge pro Minute, Anteil der falsch gelösten Aufgaben) diese Werte entsprechen. Das gilt auch für die Differenz zu den baden-württembergischen Ergebnissen von 2009, als das Land 521 Punkte erreichte.

Kasten 1: Medaillenverteilung nach hundertstel Sekunden

Bei den alpinen Ski-Weltmeisterschaften 2015 gewann der Schweizer Patrick Küng die Abfahrt. Er brauchte für die Strecke in Beaver Creek 1 Minute, 43 Sekunden und 18 Hundertstel. Elfter wurde sein Landsmann Didier Défago. Dank der eingesetzten Präzisionsgeräte konnte die elektronische Zeitmessung einen Rückstand von 71 Hundertstel feststellen. Nicht mal eine Sekunde langsamer – bezogen auf eine Gesamtzeit von über 100 Sekunden. Der Dritte brauchte sogar nur sieben Hundertstel mehr als der Zweite. Das sind gerade mal 0,06 Prozent mehr – für die »Ski-Kompetenz« im Alltag belanglos. Bedeutsam ist der Unterschied nur für Wettbewerbe unter einzelnen Spitzenfahrern. Merke: Mit Präzisionsverfahren messbare Unterschiede sagen noch nichts über ihre alltagspraktische Bedeutung aus.

bergischen Ergebnissen von 2009, als das Land 521 Punkte erreichte.

Zwar übersetzen die Autor*innen die Punktdifferenzen in zeitliche Unterschiede und sagen zum Beispiel (a. a. O., S. 536), in dieser Untersuchung entsprechen 20 Punkte ungefähr dem Lernfortschritt von einem Schuljahr. Aber ist der in diesem Alter wirklich bedeutsamer, als die in Kasten 1 berichteten Unterschiede in der Ski-Abfahrt? Lesen durchschnittliche 9.-Klässler*innen in derselben Zeit 2 Prozent oder 20 Prozent mehr Text als 8.-Klässler*innen? Und lösen sie mit 15 Jahren nur 4 Pro-

zent der Aufgaben falsch, mit 14 aber noch 10 Prozent oder auch nur 5 Prozent? Die Bedeutung der Punktunterschiede für Leistungen im Alltag bleibt also offen.

Und noch eine zweite Einschränkung: Die Ergebnisse stammen aus Stichproben, mithilfe derer die Verhältnisse in der Grundgesamtheit lediglich geschätzt werden. Eine solche Schätzung geht immer mit einem gewissen Schätzfehler einher, der es streng genommen nur zulässt, einen Wertebereich anzugeben, das sogenannte Vertrauens- (»Konfidenz-«) Intervall, in dem sich der tatsächliche Wert in der Grundgesamtheit mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit befindet. In der Rechtschreibung beispielsweise liegt der tatsächliche Wert für die Grundgesamtheit aller baden-württembergischen 9.-Klässlerinnen auf Platz 12 mit 95%iger Wahrscheinlichkeit irgendwo innerhalb des Vertrauensintervalls von 491 bis 506, für die Zweitplatzierten aus Sachsen irgendwo zwischen 500 und 514 (a. a. O., S. 340). Die Überschneidungen der beiden Vertrauensintervalle zeigen, wie unsicher die berichteten Differenzen und damit die zugewiesenen Plätze 2 und 12 sind, denn es könnte auch sein, dass der tatsächliche Wert in der sächsischen Grundgesamtheit 501 beträgt und in der baden-württembergischen 505.

Veränderungen der Rangplätze von 2009 nach 2015 sind ähnlich wenig verlässlich zu interpretieren. Zwar erreichte die baden-württembergische Stichprobe in der Orthographie 2009 noch 516 Punkte (a. a. O., S. 351). Aber die Vertrauensintervalle (mit immer noch 5 Prozent Fehlerwahrscheinlichkeit) für die tatsächlichen Werte (in der Grundgesamtheit) liegen für 2015 bei 499 bis 513 und für 2009 bei 509 bis 523. Also überschneiden sich auch hier die Vertrauensintervalle. Zudem: Rangplätze sind relative Bewertungen. So sinken sie auch ohne Verschlechterung der Leistungen, wenn andere Länder gewonnen haben.

Umso verwunderlicher das Mediengetöse. Die Autor*innen stellen dagegen in der durchschnittlichen Rechtschreibkompetenz sachlich »... keine signifikanten Unterschiede zwischen den Jahren 2009 und 2015« fest (a. a. O., S. 351). Warum aber soll dann im Anfangsunterricht z.B. das Schreiben mit Anlauttabellen verboten werden?

Ganz zu schweigen davon, dass niemand weiß, welchen Anteil das lautorientierte Schreiben in baden-württembergischen Grundschulen tatsächlich hat (bundesweit lag z.B. Reichens Marktanteil nie über 1 Prozent). Und noch weniger ist bekannt, in welchen methodischen Kombinationen (etwa mit Grundwortschatzarbeit) es in der Regel auftritt und wie lange es durchschnittlich andauert (vgl. die Varianten in den Beiträgen zu Brinkmann 2015). Positive Effekte auf die spätere Rechtschreibung sind für das synthetisch-analytische Konstruieren von Wörtern in der Anfangsphase im deutschen wie im angelsächsischen Raum nachgewiesen (s. u. a. Richter 1992, S. 150ff.; National Early Literacy Panel 2008).

Wie oberflächlich empirische Befunde in vielen Medien dargestellt und kommentiert werden, konnte man auch nach der Veröffentlichung des internationalen Grundschulvergleichs in Mathematik und den Naturwissenschaften (TIMSS) beobachten. So war auf FAZ-online am 29.11.2016 in einer dpa-Meldung zu lesen: »Deutschlands Grundschüler haben anscheinend große Probleme mit Mathematik. In diesem wichtigen Unterrichtsfach sind sie laut der Bildungsstudie TIMSS im internationalen Vergleich mit 522 Punkten tief ins Mittelfeld gerutscht und liegen nun unterhalb des EU-Durchschnitts von 527 Punkten« (Hervorhebung brü).

Schaut man sich die Daten genauer an, stellt man fest, dass die deutschen Viertklässler*innen 2007 bei 525 Punkten lagen, auf diesen Basiswert bezogen also bis 2011 drei Punkte gewonnen und bis 2015 drei Punkte verloren haben. Demnach kein erkennbarer Trend, sondern Schwankungen – statistisch durchaus im Zufallsbereich für einen Trend. Zudem beziffern die Autor*innen des TIMSS-Berichts den Lernfortschritt für ein Schuljahr auf rund 30 Testpunkte; selbst sechs Punkte Differenz (2015 vs.

2011) entsprechen also gerade mal zwei Monaten. »Große Probleme«?

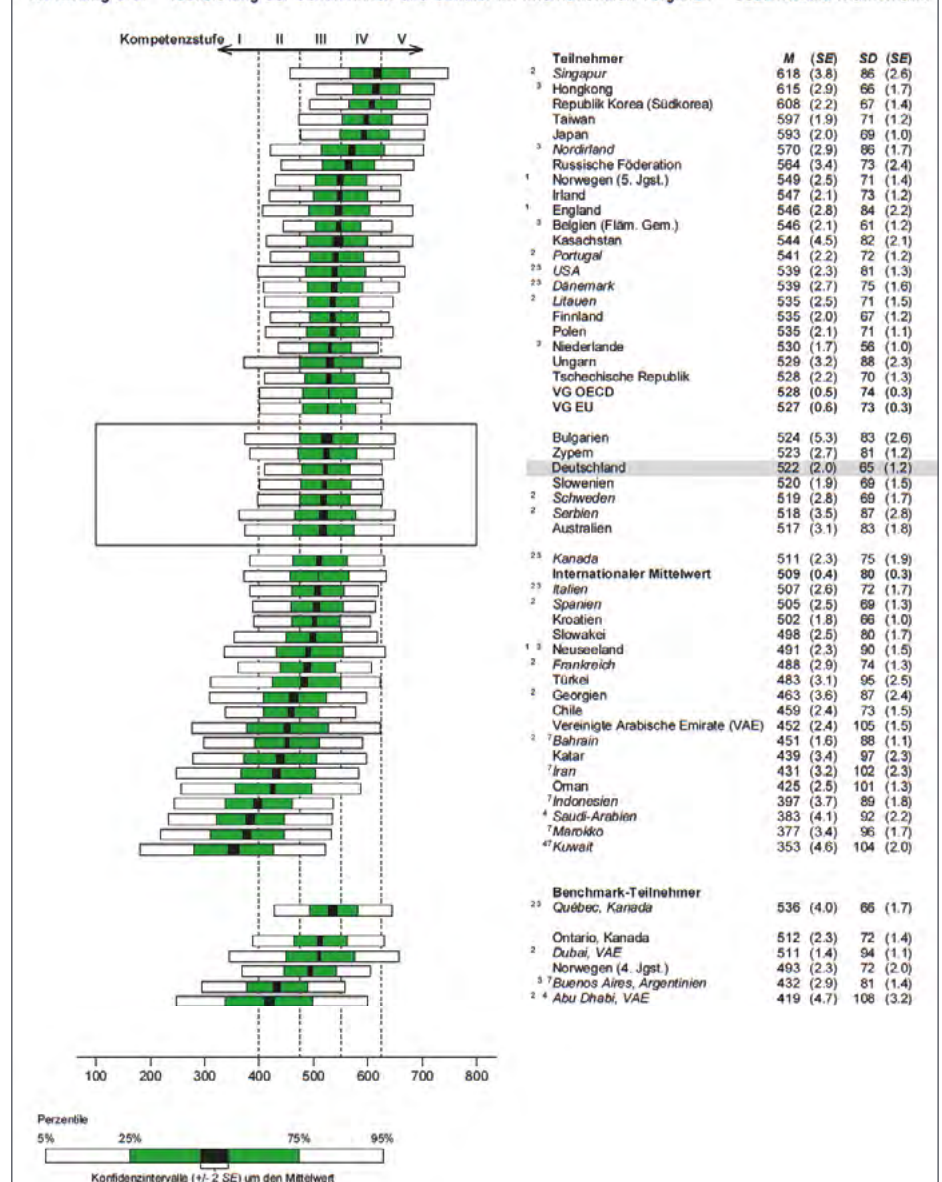
Entsprechend zu relativieren ist die Differenz von fünf Punkten zum europäischen Durchschnitt, der bei 527 Punkten liegt. Denn die Verteilungen der Leistungen in den einzelnen Ländern überlappen sich erheblich. Dass Deutschland nicht mehr über dem EU-Durchschnitt liegt, kann zudem nicht einfach als Folge schlechterer Leistungen in unserem Land interpretiert werden (»tief ... gerutscht«), sondern ist zumindest auch einer Verbesserung der Testergebnisse in anderen Ländern geschuldet: Der europäische Durchschnitt lag 2011 bei 519 Punkten.

Vor allem aber wurde in den Medien kaum zur Kenntnis genommen, dass

sich die deutsche Schülerpopulation von 2011 bis 2015 bedeutsam verändert hat, so dass Veränderungen nicht ohne Weiteres auf den Unterricht zurückgeführt werden können. In den Worten der Autor*innen des TIMSS-Berichts: »In Mathematik sind unter Berücksichtigung von Veränderungen in der Schülerschaft die durchschnittlichen Leistungen von dem Jahr 2007 zu dem Jahr 2011 statistisch signifikant um 11 Leistungspunkte gesunken und von TIMSS 2011 zu 2015 statistisch signifikant um 8 Punkte gestiegen. Damit wurde in TIMSS 2015 wieder das Leistungsniveau von TIMSS 2007 erreicht« (S. 375, Hervorhebung brü).

Das Bild ist also viel komplizierter, als in der öffentlichen Diskussion verhan-

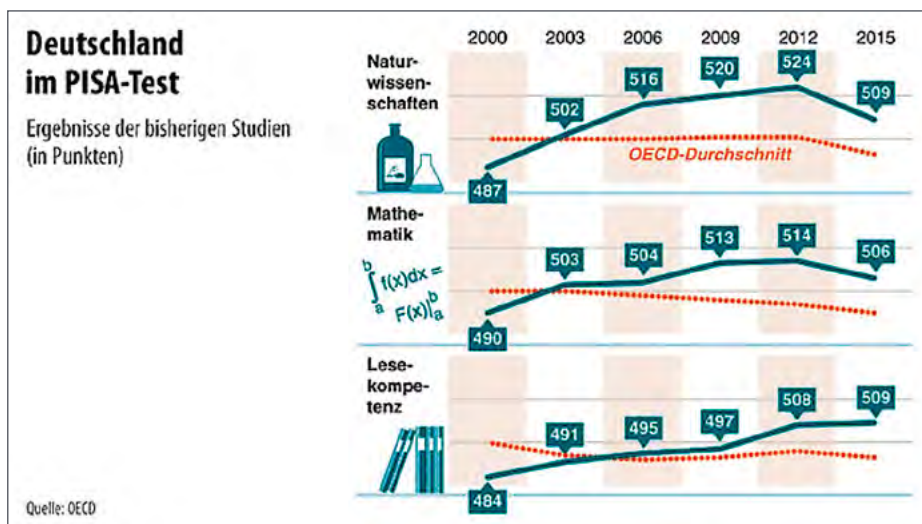
Abbildung 3.5: Testleistung der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich – Gesamtskala Mathematik



Kasten 2: Mittelwertsunterschiede und Vertrauensintervalle: Überlappende Leistungsverteilungen bei TIMSS 2015 (aus Abb. 3.5 in Wendt u. a. 2016, S. 107)

delt. Und: Vorschnelle Ursachen- und Schuldzuweisungen können zu fatalen Fehlschlüssen bei der Entscheidung für die erforderlichen Maßnahmen führen – wie sich schon oben bei den Fehlinterpretationen der IQB-Trendstudie gezeigt hat.

Und dann kam PISA – zum sechsten Mal seit 2000. Nach den Erfolgsmeldungen der letzten Runden, in denen die deutschen 15-Jährigen jeweils Punkte gewonnen und hier und da Plätze gut gemacht hatten, dieses Mal »Stabilisierung auf hohem Niveau« (so KMK-Präsidentin Claudia Bogedan): Im Lesen + 1 Punkt, in Mathematik – 8 und in den Naturwissenschaften – 15 Punkte. Die rücksichtsvolle Bewertung erstaunt, wurden doch in den Vorjahren schon Zuwächse von 4 oder 9 Punkten zu »Fortschritten« hochgejubelt und als »Beweis« für eine erfolgreiche Bildungspolitik verkauft: die Einführung von Bildungsstandards und regelmäßigen Tests habe die »Qualität« der Schulen gesteigert. Nun heißt es, solche Differenzen seien »statistisch nicht signifikant«.



Kasten 3: Unterschiede ohne Basisbezug (dpa/ FAZ-online v. 6.12.2016)

Das stimmt, aber dann muss man sich das Ganze doch etwas grundsätzlicher anschauen. Bekanntlich werden auch kleine Unterschiede »statistisch signifikant«, wenn die Stichproben nur groß genug sind. Bei PISA umfassen sie 5.000 bis 10.000 Schüler*innen pro Land. Wenn dann Unterschiede von 5 bis 10 Punkten (je nach Messfehler) oft »nicht

signifikant« werden, können sie auch inhaltlich nicht besonders bedeutsam sein. Bei PISA 2000 konnte schon die Lösung einer einzigen Aufgabe zusätzlich zu 20 Punkten Zugewinn führen. Die Umrechnung der Punkte auf eine 500er-Skala lässt selbst kleine Unterschiede groß erscheinen – visuell zusätzlich verzerrt, wenn in den Kurven die unteren

Kasten 4: Wann sind Unterschiede in Testergebnissen »bedeutsam« für Bildungspolitik und für den pädagogischen Alltag?

Rangplätze in einer Stichprobe sagen nicht viel über reale Abstände aus. Darum muss man die Unterschiede zwischen den Punktwerten in mehrfacher Hinsicht prüfen.

1. Ist angegeben, ob Punktdifferenzen zwischen Gruppen »statistisch signifikant« sind? Nur dann sind die zwischen den Stichproben gefundenen Unterschiede mit großer Wahrscheinlichkeit auch zwischen den entsprechenden Grundgesamtheiten (bspw. alle 15-jährigen Schüler*innen Deutschlands und Finnlands) zu finden. [Technische Anm.: Die realen Punktwerte liegen mit (immer noch 5%igem Fehlriskiko) im Bereich von rund +/- zwei Standardfehlern um die Werte in den Stichproben (in dem »Vertrauensintervall«).] Die deutschen Schüler*innen könnten demnach bei einer Wiederholung von PISA statt auf Platz 10 (bezogen auf die OECD-Länder) wegen der Messfehler auch auf Platz 6 oder Platz 13 landen, in 5 Prozent der Fälle sogar außerhalb dieses Bereichs (und das auch, falls sich die Werte anderer Länder ebenfalls verändern). Schon die Plätze auf den Ranglisten sind also sehr unsicher ...

2. Sind Unterschiede statistisch signifikant, sind sie damit aber noch nicht inhaltlich bedeutsam. Denn bei gleichen Durchschnittswerten spielt es eine Rolle, wie breit die Einzelwerte innerhalb einer Gruppe um den Mittelwert streuen. Scharen sich die Werte in beiden Gruppen eng um den Durchschnitt, ist der Unterschied zwischen den Mittelwerten von zwei Gruppen trennschärfer, als wenn sich beide Verteilungen breit überlappen. [Technische. Anm.: Ein Maß für diese Trennschärfe ist die *Effektstärke* – meist berechnet als Differenz der beiden Mit-

telwerte geteilt durch die gemittelte Streuung in den beiden Gruppen (zur einfachen Berechnung aus den üblichen Tabellenwerten s. das Formular unter www.soerenwallrodt.de). Dieser Wert sollte mindestens 0.2 – 0.3 (Schwelle für einen sogar nur »schwachen Effekt«), besser sogar mehr als 0.5 (»mittlerer Effekt«) erreichen. Differenzen selbst von 10 Plätzen in den hier berichteten Studien erreichen meist nur Werte von 0.1 bis 0.2.] 3. Letztlich kommt es aber auf das *fachlich begründete Urteil* an, welche Bedeutung man Punktdifferenzen in persönlicher Verantwortung zuerkennt. Werden Originaldaten angegeben, kann man die Bedeutung von Unterschieden für den Alltag selbst abschätzen: Macht z.B. die eine Gruppe auf 1.000 Wörter 81 Rechtschreibfehler und die andere 79, spielt die Differenz von 2 Fehlern für den Alltag sicher keine große Rolle. Oft werden aber – wie bei PISA oder TIMSS – statt der Originaldaten nur umgerechnete Werte berichtet. Manchmal veranschaulichen die Autor*innen die Bedeutung von Unterschieden durch den Vergleich mit Lernfortschritten über die Zeit hinweg. Aber auch dann muss man aufpassen: Im Lesen verbessert sich die Leistung über ein Schuljahr hinweg auf Klassenstufe 1/2 erheblich, auf Klassenstufe 9/10 dagegen nur noch wenig. Geht es andererseits um neue Inhalte (z.B. in Mathematik), kann auch auf Klassenstufe 9/10 ein Schuljahr einen bedeutsamen Unterschied darstellen.

Mehr zu den technischen Details bei Lind (2016):
www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/Lind-2016_Effektstaerke-Vortrag.pdf

480 Punkte »abgeschnitten« werden (s. Kasten 3).

Und in der Tat erreichen selbst 10–20 Punkte auf der PISA-Skala in der Regel nicht die Schwelle auch nur »kleiner Effektstärken«, die für Mittelwertsunterschiede bei $d = 0.2$ bis 0.3 angesetzt werden (s. Kasten 4).

Nachdenklich stimmt auch, dass Korea von 2012 bis 2015 in den Naturwissenschaften 30 Punkte verloren hat, die Schüler*innen also binnen drei (!) Jahren um ein ganzes Schuljahr schwächer geworden sein sollen. Schweden andererseits hat von 2003 bis 2012 insgesamt 31 Punkte verloren, dann aber bis 2015 schon wieder 16 Punkte aufgeholt, was angeblich einem halben Schuljahr entspricht. Werden in solchen Schwankungen tatsächlich reale Veränderungen abgebildet?

Es gibt auch noch andere Erklärungen. So mussten die Aufgaben bis 2012 mit Bleistift auf Papier bearbeitet werden – 2015 aber am Computer. In einem Vergleich beider Formen stellten Robitzsch u. a. (2016) fest, dass deutsche Schüler*innen bei denselben Aufgaben am PC deutlich (um 10 und mehr Punkte) schlechtere Ergebnisse erzielten als auf dem Papier. Dafür, dass dieser Medienwechsel einen gewichtigen Einfluss auf die Leistungsvergleiche hat, spricht auch ein Ergebnis aus Österreich: Dort haben sich im Lesen die Mädchen verschlechtert, die Jungen etwas verbessert (s. Nimmervoll 2016).

Wenn aber schon der Wechsel der Aufgabenform solche Unterschiede ausmachen kann – was bedeutet das erst für die Aussagekraft der künstlichen Testsituation für Leistungen unter Alltagsbedingungen? Und welche Bedeutung hat der Zeitdruck für den Abruf vorhandener Kompetenzen, welche Rolle spielt dabei z. B. die unterschiedliche Textlänge der Aufgabe in verschiedenen Sprachen, wie stark überlagern zudem die Leseanforderungen der textgebundenen Aufgabenstellung die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen? Viele Fragezeichen.

So ist auch denkbar, dass die Leistungszuwächse vorher, also nach 2000, auf eine wachsende Vertrautheit der Schüler*innen mit den Aufgabenformaten und deren stärkere Nutzung im Unterricht zurückzuführen sind. Außerdem verändern sich die Maßstäbe für die Bewertung erreichter Punkte, nämlich die Mittelwerte von EU, OECD und internationaler Stichprobe, von Termin zu Termin, weil nicht immer dieselben Länder teilnehmen, so dass sich Rangplätze selbst bei gleich bleibenden Ergebnissen verändern können.

Das PISA-Ranking und das mit ihm verbundene Verständnis von Forschung ist demnach hoch problematisch (ausführlicher: Jahnke/Meyerhöfer 2006; Brügelmann 2015; Dammer 2015). Interessanter als die Ergebnisse solcher Studien sind Fragen, die sie aufwerfen: So erreichen bei PISA 2015 die deut-

schen Schüler*innen in den Naturwissenschaften – bezogen auf Unterrichts- und Hausaufgabenzeit – mehr Punkte als alle anderen Länder außer Finnland. Ein Indiz für besonders effektives Lernen, für besonders erfolgreiche Lehrer*innen? Und anders als erwartet sind sie im Fachwissen besonders gut – im methodischen Denken eher schwach. Letzteres beherrschen angeblich die asiatischen Schüler*innen besser, deren Schulen immer wieder reiner Drill vorgeworfen wird. An der Untersuchung solcher Überraschungen sollte Bildungsforschung ansetzen. Und vor allem sollte sie untersuchen, wie es manchen Schulen gelingt, selbst unter schwierigen Bedingungen erfolgreich zu arbeiten. Aber das erfordert einen anderen Stil von Forschung: Lernbiographien von Schüler*innen, Beobachtungen der Interaktionen im Unterricht aus verschiedenen Perspektiven, Dokumentation und Analyse von Umsetzungsvarianten desselben Programms/derselben Methode, Fallstudien der Entwicklung von Schulen und Lehrer*innen. Die nächste PISA-Olympiade kann dafür noch zehn Jahre warten. □

Prof. Dr. Hans Brügelmann

Prof. i. R., Grundschulpädagoge und
Schriftsprachdidaktiker, Fachreferent
im Grundschulverband;
hans.bruegelmann@
grundschulverband.de

Literatur

Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt.

Brügelmann, H. (2015): Vermessene Schulen – standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co. Beltz: Weinheim/ Basel.

Dammer, K.-H. (2015): Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument. Schneider Hoheneggen: Baltmannsweiler.

Jahnke, T./Meyerhöfer, W. (Hrsg.) (2006): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim: Franzbecker

National Early Literacy Panel (Hrsg.) (2008): Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy & The Partnership for Reading. Jessup, Maryland.

Nimmervoll, L. (2016): Statistiker hinterfragt Österreichs PISA-Verschlechterung.

In: Der Standard v. 8.12.2016. Download: <http://derstandard.at/2000048953546/Statistiker-hinterfragt-Oesterreichs-Pisa-Verschlechterung>

Reiss, K. u. a. (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Waxmann: Münster/ New York.

Richter, S. (1992): Die Rechtschreibentwicklung im Anfangsunterricht und Möglichkeiten der Vorhersage ihrer Störungen. Phil. Diss. FB 12 der Universität Bremen. Verlag Dr. Kovac: Hamburg.

Robitzsch, A. u. a. (2016): Herausforderungen bei der Schätzung von Trends in Schulleistungstudien. Eine Skalierung der deutschen PISA-Daten. Online am 6.12.2016: <http://econtent.hogrefe.com/doi/full/10.1026/0012-1924/a000177>

Stanat, P. u. a. (Hrsg.) (2016): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten

Ländervergleich. Waxmann: Münster / New York.

Wendt, H. u. a. (Hrsg.) (2016): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster u. a.

Verhandlungen über VerA mit der KMK

Ein Bermuda-Dreieck

Im März 2014 hat der Grundschulverband – gemeinsam mit VBE und GEW – ein Manifest zu VerA veröffentlicht (s. GSa Heft 126). Am 5. Juni 2015 kam es dann zu einem Gespräch mit Vertreter/inne/n von KMK und IQB, in dem die Bedenken der Verbände gegen eine Fortsetzung von VerA diskutiert und Veränderungen in Aussicht gestellt wurden. Seitdem war offiziell nichts mehr aus der KMK zu hören. Für den im kommenden Frühjahr anstehenden Durchgang und die weitere Diskussion hat der Grundschulverband deshalb in einem Brief vom Oktober 2015 noch einmal auf seine zentralen Einwände aufmerksam gemacht und gefordert, diese endlich ernsthaft zu bedenken:

1 Es muss auch öffentlich eindeutig kommuniziert werden, was in internen Papieren seit Längerem geklärt ist: VerA ist nicht gedacht und eignet sich *nicht* für den *Systemvergleich* zwischen Bundesländern und auch *nicht* für eine vergleichende Evaluation von *Schulen*, u.a. da Durchführung und Auswertung in der Hand von Lehrer/inne/n liegen und damit sehr unterschiedlich gehandhabt werden.

2 Es muss ebenso deutlich gemacht werden, dass VerA als Baustein der (Selbst-) Evaluation mit dem Ziel Unterrichtsentwicklung gedacht ist und sich *nicht* zur *Individualbeurteilung* eignet. Diagnostisch können die Ergebnisse zwar als »Warnlampe« zur genaueren Lernbeobachtung anregen, diese aber nicht ersetzen. Lehrer/innen brauchen Hinweise auf alltagstaugliche Anschlussinstrumente. Wichtig ist dabei die Möglichkeit, bei der Auswertung auch Näherungs- bzw. Teillösungen (an)erkennen zu können.

3 Bisher berücksichtigt VerA nicht den *inkluisiven* Auftrag der Schulen. Wir halten deshalb vor allem an unserer Forderung fest, das Aufgaben-

spektrum so zu erweitern, dass auch Leistungen im unteren Bereich erfasst und Zwischenschritte in der Kompetenzentwicklung sichtbar gemacht werden können. Darüber hinaus bleibt die Textlastigkeit der Aufgaben außerhalb des schriftsprachlichen Bereichs ein Problem.

4 Evaluation muss inhaltlich auf den Stand des Unterrichts und anstehende Entwicklungsaufgaben abgestimmt werden können. Deshalb sollten die Schulen selbst entscheiden können, welche *Schwerpunkte* sie in einem Durchgang setzen wollen (d.h. Wahl des Faches und Bestimmung der zentralen Bereiche innerhalb der Fächer). Dies setzt eine Modularisierung des Testangebots voraus. Zwar ist dann kein Bezug mehr auf Landesdurchschnitte möglich, Referenzwerte könnten aber aus der Pilotierung angeboten werden. Sie sollten nach validen Kriterien für unterschiedliche Einzugsbereiche/ Untergruppen aufgeschlüsselt werden.

5 Auch zeitlich gestehen Lehrpläne Lehrer/inne/n Flexibilität in der Reihenfolge zu, in der sie Inhalte und Kompetenzbereiche bearbeiten. Zudem haben Grundschulen – auch wegen der sehr verschiedenen Ferienzeiten – unterschiedliche Arbeitsrhythmen. Die Lehrer/innen sollten deshalb die *Termine* für die Durchführung in einem größeren Zeitfenster frei wählen können. Um *Lernentwicklungen* beobachten zu können, wäre es zudem hilfreich, wenn Lehrer/innen Aufgaben zu Bereichen, die für die Entwicklung ihres Unterrichts wichtig sind, wiederholt einsetzen könnten.

6 Nach wie vor halten wir eine *externe Evaluation* der Nutzung und Wirkung von VerA für dringend notwendig. Diese müsste auch die Bedingungen/Ressourcen einbeziehen, die von Seiten der Länder für die Fortbil-

dung und Unterstützung der Lehrkräfte bereitgestellt werden, um deren diagnostische Kompetenz zu entwickeln. Diese kann nicht durch punktuelle Tests einmal in ein, zwei oder gar vier Jahren ersetzt werden.

Trotz der Forderung, nach über einem Jahr »Funkstille« endlich zeitnah eine Reaktion auf die vorgetragenen Bedenken und Vorschläge zu erhalten, ist auch bis Anfang Januar 2017 keine Antwort aus dem KMK eingegangen. Damit bleibt es bei dem Fazit des Grundschulverbands in seinem Brief: »Für uns ist völlig intransparent, was seit dem Gespräch im vergangenen Sommer [2015] innerhalb von KMK und IQB geschehen ist. Vor allem haben wir nicht den Eindruck, dass das im Gespräch geäußerte Interesse, den Verband und auch seine fachliche Kompetenz bei einer eventuellen Weiterentwicklung von VerA zu nutzen, noch ernsthaft besteht. Damit entfele dann aber auch die Voraussetzung für eine weitere Kooperation.«

Schon im Frühjahr 2016 sah sich die Delegiertenversammlung des Grundschulverbandes deshalb genötigt, den Kolleg/inn/en in der Praxis für einen produktiven Umgang mit VerA eigene Empfehlungen und konkrete Hilfen zu geben. Sie sind angesichts der unveränderten Situation erneut auf S. 41 als Ermutigung für die Kolleg/inn/en vor Ort abgedruckt worden, VerA in eigener Verantwortung konstruktiv für die eigene Unterrichtsentwicklung zu nutzen. ■

Hans Brügelmann

Kolleginnen und Kollegen, geht pädagogisch mit VerA um!

In den dritten Klassen stehen auch dieses Jahr wieder die bundesweiten Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik an. Der Grundschulverband erinnert deshalb an die Hinweise zum Umgang mit VerA, die seine Delegiertenversammlung im November 2015 beschlossen hat (vgl. »Grundschule aktuell« Heft 133, Februar 2016, S. 27).

Die Kultusministerkonferenz und das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB, Berlin) beanspruchen für die Tests eine förderdiagnostische Funktion und Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Nimmt man diesen Anspruch ernst, muss man den Einsatz der Aufgaben so variieren, dass sie den besonderen Anforderungen der jeweiligen Lerngruppe gerecht werden. Die Delegiertenversammlung hat deshalb alle Kolleg/inn/en aufgefordert, die Tests so vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten, dass die Kinder ihrer Klasse keine Überforderung oder Entmutigung erfahren, sondern realistische Kompetenzerfahrungen machen können.

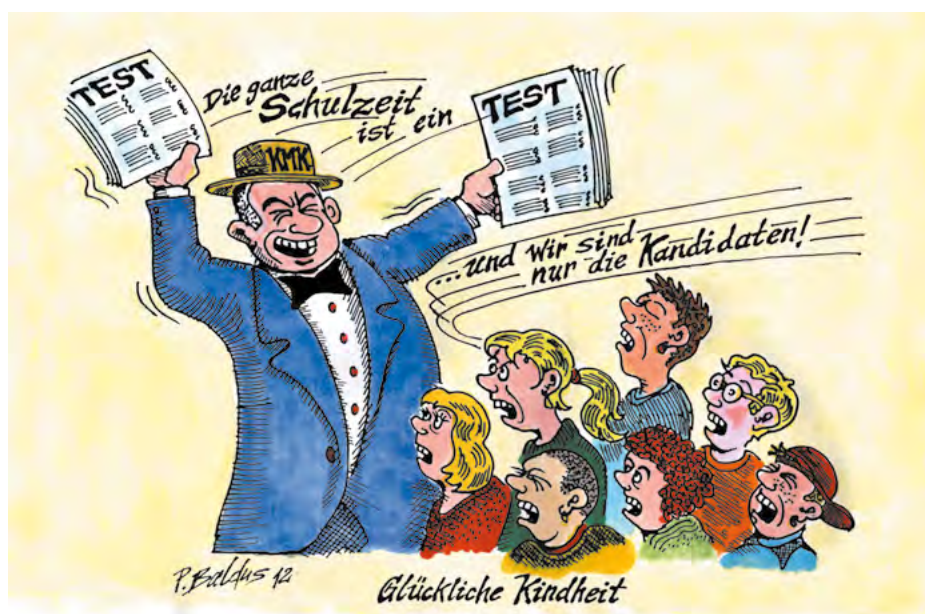
Vor allem aber ist wichtig, mit den Kindern in Gespräche über ihre individuellen Lösungsversuche zu kommen. Sie zeigen oft einen sinnvollen Umgang mit Verständnisbarrieren in den Tests, auch da, wo die Antwort des Kindes im Sinne der standardisierten Auswertung als »falsch« zu bewerten ist.

► Um dieses Problem offen zu diskutieren, bitten wir Sie, uns bedenkenwerte Antworten/Erläuterungen von Kindern zu schicken, die wir dann gerne kommentiert veröffentlichen. Zuschriften bitte an ulrich.hecker@gmail.com.

Einige Beispiele, die die Fragwürdigkeit einer standardisierten Auswertung veranschaulichen, haben wir bereits in »Grundschule aktuell« Nr. 89 (2005), S. 11 ff.; Nr. 99 (2007), S. 5 ff.; Nr. 103 (2008); S. 4 ff.; Nr. 111 (2010), S. 25 f. veröffentlicht. ■

Konkret ist es zum Beispiel sinnvoll ...

- bei einem Lesetext am Tag vorher Begriffe zu klären, von denen man annimmt, dass sie einzelnen Kindern Schwierigkeiten bereiten, damit diese nicht aufgrund fehlender Erfahrung an einem Text scheitern;
- für Mathematikaufgaben, deren fachlicher Inhalt nach dem bisherigen Unterricht für die Kinder der Klasse noch nicht lösbar erscheinen, die Reihenfolge der Bearbeitung freizugeben und unbekannte Aufgabenformate vorweg zu erläutern;
- zumindest leistungsschwachen Kindern sollte mehr Zeit gegeben werden; man kann sie z. B. die Aufgaben, die sie nach Ablauf der vorgesehenen Dauer bearbeitet haben, markieren lassen und ihnen die Möglichkeit bieten, anschließend daran weiterzuarbeiten, sodass sichtbar wird, welche Anforderungen sie inhaltlich bewältigen können – unabhängig von einem Zeitdruck;
- bei (wesentlicher) Teilrichtigkeit oder bei (aus Kindersicht) plausibler Alternativlösung die Aufgabe als korrekt gelöst zu bewerten – zumindest für die direkte Rückmeldung;
- im Kollegium nicht bloße Punktwerte zu vergleichen, sondern gemeinsam über die Qualität der Aufgaben, ihre Passung auf den Unterricht und verschiedene Gründe für unerwartete Ergebnisse einzelner Kinder(gruppen) nachzudenken;
- für die weitere Arbeit Aufgaben gemeinsam in einer Weise zu überarbeiten, dass sie auch diagnostisch und für die Förderung genutzt werden können; beispielsweise könnte eine längere Geschichte in drei Teilen präsentiert werden, um den verschiedenen Leistungsniveaus gerecht zu werden:
 - Teil 1 wird vorgelesen, dann lesen und beantworten die Kinder selbst die (einfachen) Fragen (»Wie heißt der Igel?«).
 - Teil 2 (kurzes Textstück mit Fragen mittlerer Schwierigkeit) lesen und beantworten die Kinder selbst.
 - Nach Fertigstellung im eigenen Tempo können sie das umfangreichere dritte Stück (mit schwierigeren Fragen, auch zum ganzen Text) bearbeiten.



Das Comenius-Netzwerk Projekt TdiverS »Teaching diverse learners in (school)subjects«

»Bringing you inspiring practices for inclusive education“

Wie kann Inklusion im (Fach-) Unterricht gelingen? Die Projektpartner von TdiverS, Wissenschaftler/innen, Lehrer/innen und Expert/innen aus Deutschland (PH Ludwigsburg, Geschwister-Scholl-Schule-Tübingen, Landesinstitut für Schulsport, Schulkunst und Schulmusik Ludwigsburg), Island (University of Iceland), Luxemburg (University of Luxembourg), Litauen (Siauliai University, Zokniu Progymnasium/Schule, Sandoros Progymnasium/Schule), Schweden (University of Borås) und Spanien (Autonoma Universita Madrid), haben sich drei Jahre lang u. a. zu dieser Frage ausgetauscht.

Ziel der Zusammenarbeit war es, grundlegende Modelle, Konzepte und Erfahrungen zum inklusiven Unterricht in differenten Fächern und Schulstufen auszutauschen, voneinander und miteinander zu lernen und auf der Basis der gemeinsamen Erkenntnisse text- und videobasierte Materialien für die Lehrerbildung zu entwickeln und für eine größere Öffentlichkeit zusammenzustellen. Im Laufe der Projektzeit konnten im Rahmen von insgesamt vier Konsortium-Meetings (in Schweden, Spanien, Island und Litauen), einem Seminar (in Island) und zwei öffentlichen Konferenzen mit mehr als 200 Gästen (in Luxemburg und Ludwigsburg) in allen sechs Ländern Einblicke in inklusive Schulen vor Ort gewonnen, forschungsbasierte Erkenntnisse ausgetauscht und die Auswahl ebenso wie die Produktion der Materialien diskutiert werden, die nunmehr auf einem USB-Stick erhältlich sind. In allen beteiligten Ländern liegen die Anteile der Schüler/innen in Sonderschulen deutlich unter der Quote von Deutschland (mit nahezu 5 Prozent), so hat nur Luxemburg mit 1,8 Prozent an der Gesamtschülerschaft an Sonderschulen oder in Sonderklassen eine Quote über 1,5 Prozent. Alle anderen liegen darunter. Zudem haben die meisten im Projekt beteiligten Länder bereits seit Jahrzehnten ein ausgewiesenes Gemeinschaftsschulsystem (von der 1. bis mindestens zur 8. Klasse), dies entspricht auch dem

mehrheitlichen Konzept in den europäischen Ländern. Nur in 5 Ländern Europas (darunter die deutschsprachigen) wird bereits nach der 4. Klasse die Schülerpopulation entsprechend der bildungsplanbezogenen Niveaus in getrennte Sekundarschulen selektiert. In einem Gemeinschaftsschulsystem lässt sich inklusive Bildung auch für die sogenannten »Förderschüler/innen«¹ deutlich besser organisieren und umsetzen.

Zu den Materialien auf dem USB-Stick zählen beispielsweise Videoaufnahmen von inklusivem (Fach-)Unterricht, Dokumentationen inklusiver Schulentwicklung, Fallbeispiele und Interviews zu den Erfahrungen von Lehrkräften, Eltern, Schulleiter/innen und Kindern, kommentierte Power-Point-Präsentationen inklusiver Projekte (zum Beispiel im Fach Mathematik an einer Grundschule) aus den sechs beteiligten europäischen Ländern. Dazu einige Beispiele:

1. Bilingualer (Fach-)Unterricht – Gebärdensprache und Spanisch für alle in der inklusiven Schule Centro Educativo Ponce de León (Madrid/ Spanien)

An einer ehemaligen Sonderschule für Hörgeschädigte und Gehörlose in Madrid werden seit vielen Jahren alle Schüler/innen mit und ohne Beeinträchtigungen (unterschiedliche Behinderungen) vom ersten bis zum achten Schuljahr in allen Klassen und Stunden in Gebärdensprache und Spanisch bilingual unterrichtet. Jede Klasse hat eine lautsprachliche und eine gebärdende Lehrkraft beziehungsweise eine/n Tutor/in. Einige Eltern formulieren in dem Filmbeitrag in überzeugender Weise, wie ihre »nichtbehinderten« beziehungsweise hörenden Kinder an der Schule die Gebärdensprache erlernt haben und sie die Diversität der Schüler/innen an der Schule als eine Chance zum Erwerb von besonderen kommunikativen und sozialen Kompetenzen sehen. Sie beschreiben ihren eigenen

Weg in der Auseinandersetzung mit Vielfalt, die Einschulung ihrer Kinder und die überraschend positiven Erfahrungen mit dem für sie neuen Schulkonzept.

2. Sportunterricht in der achten Klasse mit einer heterogenen Schülerschaft an der Geschwister-Scholl-Gemeinschaftsschule (Tübingen/ Deutschland)

Ein anderer Film gibt Einblicke in eine Sportunterrichtsstunde einer inklusiven Klasse an einer Gemeinschaftsschule in Tübingen, in welcher der Lehrer, von den Stärken aller Schüler/innen ausgehend, tradierte Sportspiele mit Wettbewerbscharakter – wie zum Beispiel Völkerball – im Hinblick auf eine größere

Chancengerechtigkeit gemeinsam mit den Schüler/innen inklusionsorientiert adaptiert. Anschaulich und mit einer überzeugenden Professionalität dokumentiert ein Sportlehrer, wie er im Dialog mit den Schüler/innen Bewegungs- und Sportspiele so modifiziert hat, dass alle Schüler/innen – auch jene, die nicht so schnell laufen oder eine Sehbeeinträchtigung haben – ihre ganz eigenen Kompetenzen in die gewählten Mannschaften einbringen können. In der Klasse werden auch Schüler/innen mit sogenannter »geistiger Behinderung« unterrichtet.

3. Lese- und Mathematikunterricht im Freien an der Strömskolan (Grundschule in Västra Götaland County/ Schweden)

Im Video der Strömskolan in Schweden wird u. a. gezeigt, wie es möglich ist, durch die Veränderung der Lernumgebung alle Kinder aktiv in den Unterricht mit einzubeziehen. So wird kurzerhand der Lese- und Mathematikunterricht auf den Schulspielplatz und den angrenzenden Schulpark/Wald verlegt. Bei einem Alphabet- und Rechenspiel müssen die Kinder beispielsweise in Teams Buchstaben- und Rechenaufgaben, die die Lehrkraft zuvor auf dem Schulhof versteckt hat, finden und lösen. Die Lehrerin achtet beson-



ders darauf, dass die Teams so zusammengestellt und die Aufgaben dahingehend gestaltet sind, dass jedes Schulkind entsprechend seinen Fähigkeiten partizipieren sowie in Interaktion mit den anderen Kindern treten kann. Schulleiterin und Lehrer/innen dieser Schule haben es sich zum Ziel gemacht, in jeder Unterrichtsstunde die Vielfalt der Schüler/innen in einer wertschätzenden Haltung zu berücksichtigen und so Inklusion – ein gemeinsames Lernen von und mit allen Kindern – zu unterstützen. Dementsprechend endet das Video mit den folgenden Sätzen der Schulleiterin: »... all children will develop intellectually and socially in a context, in a group. There they will develop in the best way. This is something that permeates the work at our school.«

4. Englischunterricht mit iPads in der Gemeinschaftsschule Norðlingaskóli (Reykjavík/Island)

Wie mit digitalen Medien im inklusiven Unterricht gearbeitet werden

selbst besucht hat. In diesem Zusammenhang stellt sie den Schüler/innen die neue App »Instant Poetry« vor, mit deren Hilfe sie Gedichte über das im Video Gesehene schreiben können. Im Zusammenhang mit der Unterrichtsstunde zeigt die Lehrerin auch auf, wie sie – auf die Vielfalt der Schülerschaft reagierend – den Lernenden unterschiedliche Wege ermöglicht, ihre Gedichte zu präsentieren.

Dies sind nur einige Beispiele der Videobeiträge auf dem USB-Stick. Alle Filmbeiträge haben einen kurzen Einführungstext in den fünf Sprachen des Projektes (Deutsch, Englisch, Litauisch, Schwedisch, Spanisch) sowie Verweise auf vertiefende Literatur und englischsprachige Untertitel. Einige Texte stehen als PDF-Datei zur Verfügung oder sind mit der entsprechenden Onlinequelle verlinkt.

Die auf dem USB-Stick zusammengestellten Materialien sollen insbesondere als Inspiration dienen für die Aus-



Aus einem Film an einer isländischen Gemeinschaftsschule.

kann, zeigt ein Videobeispiel aus einer Gemeinschaftsschule in Island. Darin erklärt die Lehrerin zunächst, welche Strategien sie verwendet, um in ihrem Unterricht auf die Bedürfnisse jedes/r einzelnen Schülers/in eingehen zu können. Sie unterrichtet English Poetry in einer heterogenen Klasse der neunten Jahrgangsstufe. In diesem Unterricht verwendet sie iPads und verschiedene Apps als Lehr- und Lernwerkzeug. In der gezeigten Unterrichtsstunde präsentiert die Lehrerin ein Video von einem Kriegsgräberfriedhof in Frankreich, den sie im vergangenen Sommer

bildung und Schulung von Lehrkräften zur Gestaltung von inklusiven Lernumgebungen und Unterrichtsangeboten.

Weitere Einblicke in das internationale Projekt bietet die Homepage (www.tdivers.eu), die darauf verfügbaren jährlichen Projektberichte und Newsletter. Ein Bestellformular für den USB-Stick, auf dem mehr als 20 Stunden Videomaterial gespeichert sind, findet sich unter: www.tdivers.eu/order-usb-drive/. Das Projekt wurde gefördert von der Europäischen Kommission, Comenius – Lifelong Learning Program (Projektlaufzeit von Dezem-



Prof. Dr. Kerstin Merz-Atalik (links)
Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung / Inklusion,
PH Ludwigsburg

Katja Weber (rechts)
Wissenschaftliche Mitarbeiterin,
Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung / Sport / Professional School of Education, PH Ludwigsburg

ber 2013 bis November 2016) und durch die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg koordiniert. □

Anmerkung

1) Diese im Alltagssprachegebrauch der deutschsprachigen Länder häufig als Klassifikation verwendete Begrifflichkeit erscheint gerade angesichts der Tatsache obsolet, dass international eine extrem geringere Schülerzahl diese Schulen besucht.



Stellenausschreibung

Zum 1. August 2017 suchen wir eine fachlich und persönlich geeignete **Geschäftsführung** (m/w), Teilzeit 80 % mit Erweiterungspotenzial.

Ihre Aufgaben:

Sie leiten die Bundesgeschäftsstelle in enger Verzahnung mit der Vorsitzenden/ dem Vorstand, der/dem sie rechenschaftspflichtig sind. Die betriebswirtschaftliche Gesamtsteuerung des Verbandes wird von Ihnen überwacht und dokumentiert. Eine Mitwirkung bei der Definition der pädagogischen und strategischen Zielsetzungen und die sorgfältige Umsetzung der Beschlüsse wird erwartet.

Ihr Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich umfasst die Bereiche Gremienarbeit, Personalwesen, Verwaltung, Finanzen und Controlling, Verlagswesen, Öffentlichkeitsarbeit/Presse, EDV, Logistik und Service und Veranstaltungsmanagement.

Die ausführliche Stellenausschreibung finden Sie auf unserer Homepage unter:

www.grundschulverband.de



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Einladung an unsere Mitgliedsschulen

Am Freitag, 17. März 2017, findet an der Grundschule Stein (Neuwerker Weg 29, 90547 Stein) von 14.30 Uhr bis 17.30 Uhr ein Gespräch des Landesgruppenvorstands Bayern mit Vertretern der Mitgliedschulen im GSV statt. Hierbei dürfen die Wünsche und Vorstellungen der Schulen eingebracht und diskutiert werden. So können die Schulen miteinander in Kontakt kommen und ausführen, welche Themen sie derzeit beschäftigen.

Als weiterer Schwerpunkt ist ein Austausch zu den Inhaltsbereichen »Pädagogische Leistungskultur – Lerngespräche – kompetenzorientierte Zeugnisformulierungen« geplant.

Auch Grundschulen, die (noch) nicht Mitglied im Grundschulverband sind, sind herzlich willkommen und eingeladen. Melden Sie sich bei Interesse bitte per E-Mail an: konstanze.unold@grundschulverband-bayern.de

Haltung zählt! – Auch für den Grundschulverband in Bayern

Mit dem Manifest: HALTUNG ZÄHLT, das im Juni 2016 initiiert und Anfang September der Öffentlichkeit vorgestellt wurde, will der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (BLLV) auf die zunehmende Verrohung der Sprache und des Miteinanders in der Gesellschaft aufmerksam machen. Hass, (sprachliche) Aggressionen und Angst wirken sich auch auf Kinder und Jugendliche aus, heißt es im Manifest. Sie zerstören

Gemeinschaft – egal ob im Klassenzimmer, in der Schule oder zwischen den Nationen Europas.

Der Landesgruppenvorstand Bayern im Grundschulverband unterstützt das Manifest und seine Ziele, die Gesellschaft vor Spaltung, Brutalität, Rücksichtslosigkeit und Radikalisierung zu schützen. Wir sind uns einig: Haltung zählt! Auch Sie können das Manifest online unterzeichnen unter www.bllv.de/haltungzaehlt.

Für die Landesgruppe: Gabriele Klenk, Kathrin Danhof und Konstanze v. Unold



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Prof. Dr. Claudia Vorst

claudia.vorst@ph-gmuend.de, www.gsv-bw.de

Grundschultag

Im Oktober 2016 fand wieder ein Grundschultag statt, diesmal an der Römerschule Stuttgart. In einer Podiumsdiskussion mit der neuen Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann und weiteren Vertreter_innen der Bildungspolitik, Experten, Eltern- und Seminarvertreterinnen und Mitgliedern des Landesvorstandes wurden die Themen Digitalisierung in der Grundschule, Ganztag und Lehrerversorgung zum Teil kontrovers diskutiert. Anschließend besuchten die anwesenden Lehrerinnen und Lehrer Workshops zum differenzierenden und individualisierenden Deutsch- und Mathematikunterricht, zum individuellen Lernen mit Montessori und zur digitalen Medienbildung. Die Ergebnisse der Podiumsdiskussion sind nachzulesen auf der Webseite des Landesverbandes (www.gsv-bw.de/index.php).

Neuwahl des Vorstands

Im Anschluss an den Grundschultag fand die jährliche Mitgliederversammlung

statt, in deren Zentrum die Neuwahl des Vorstands stand. Erneut gewählt wurden **Gabriele Doderer** (Schulleiterin in Gundelfingen), **Magdalene Haug** (pensionierte Schulleiterin aus Klingenberg), Prof. Dr. **Martina Knörzer** (Universität Dresden), Lehrerin **Annette Pohl** (Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart), **Gerlinde Straub** (Bereichsleiterin für Ästhetische Erziehung und die Eingangsstufe der Grundschule am Staatlichen Seminar für Didaktik und Lehrerbildung Heilbronn). Neu hinzugekommen ist Lehrerin Dr. **Annette Graf** (Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart), die das Amt der Schriftführerin übernimmt. Prof. Dr. **Thomas Irion** (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd) widmet sich angesichts der aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen nun stärker seinen Aufgaben als Leiter des Referates Medienbildung im Bundes-GSV, bleibt aber der Landesgruppe als kooptiertes Mitglied verbunden. Als **Landesvorsitzende** bestätigt

wurde Prof. Dr. **Claudia Vorst** (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd). Zu ihrer Stellvertreterin wurde Magdalene Haug gewählt. Unsere langjährigen Mitglieder **Angela Berkenhoff** und **Edgar Bohn** haben den Landesvorstand verlassen. Beide haben jahrzehntelang die pädagogische Entwicklung der Grundschule verfolgt und die Arbeit des GSV konstruktiv mitgestaltet. Wir haben von ihrer fachlichen Expertise und pädagogischen Erfahrung ungemein profitiert und wünschen ihnen für die kommende Zeit von Herzen alles Gute.

Ministerin Eisenmann über Orthografie und Handschrift

Die Entscheidung darüber, über welche verbundene Schrift – ausgehend von der Druckschrift – die Kinder eine individuelle, gut lesbare und flüssige Handschrift entwickeln, hat die Kultusministerin in einem Schreiben an die Grundschulen vom 7. Dezember getroffen: Nur VA und LA sind erlaubt. Am selben Tag

gab es unter der Überschrift »Orthografie, Schriftspracherwerb und Schrift in der Grundschule« die Aufforderung, der »Richtigschreibung von Wörtern« wie auch dem Erwerb einer flüssigen, gut leserlichen Handschrift doch wieder mehr Bedeutung beizumessen und von Anfang an zu üben. Die Stellungnahmen des GSV lesen Sie auf S. 45. Die Landesgruppe ist angesichts der aktuellen bildungspolitischen Diskussion im Lande wie im Ländle, die wenig evidenzbasiert vonstattengeht, bestrebt, den »Runden Tisch Grundschule« wiederzubeleben.

Mailadressen bitte melden!

Wir bitten auf diesem Wege alle Personen und Schulen, von denen uns keine aktuelle Mailadresse vorliegt, eine solche an die Geschäftsstelle in Frankfurt zu schicken: info@grundschulverband.de. Künftig werden wir Nachrichten an die Mitglieder, auch Einladungen zur Mitgliederversammlung, nur noch papierlos versenden.

■ Offener Brief der Landesgruppe Baden-Württemberg

Endlich wieder überall Fehler anstreichen ...?!

Liebe Verbandsmitglieder, liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr geehrte Eltern und Interessierte an den Themen Schriftspracherwerb, Rechtschreibunterricht und verbundene Handschrift!

Unlängst hat Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann allen Grundschulen in Baden-Württemberg ein Schreiben mit dem Betreff »Orthografie, Schriftspracherwerb und Schrift in der Grundschule« übermitteln lassen, in dem den Lehrkräften suggeriert wird, das für den Schriftspracherwerb essentielle lautorientierte Schreiben zu überschlagen, auf entsprechende Hilfsmittel zu verzichten und vor allem die Kinder von Beginn an defizitorientiert auf jeden Fehler hinzuweisen.

Ein weiteres Schreiben haben die Versuchsschulen erhalten, die mit der Grundschrift begonnen haben und diese auch weiterführen dürfen; alle anderen Schulen, die aufgrund der überaus positiven Rückmeldungen der Versuchsschulen und aus wissenschaftlich gut nachvollziehbaren Gründen diese einführen wollten, werden sich jedoch nun nach einer Alternative umsehen müssen. Die da lautet: Volte rückwärts. Weiter wie gehabt mit den alten Schreibschriften VA und LA und all ihren weidlich nachgewiesenen Mängeln.

»In unserer Gesellschaft hat die Richtigschreibung von Wörtern nicht mehr den Stellenwert, der ihr als Kulturtechnik zukommen sollte«, heißt es in dem erstgenannten Schreiben – das ist zweifellos korrekt, denn beide Schreiben

weisen, obzwar von ganz oben kommend, selbst redaktionelle, orthographische und/oder grammatikalische Mängel auf. Dabei ist unwahrscheinlich, dass sie von jemandem verfasst wurden, der bzw. die mit einer Anlauttabelle das Schreiben gelernt hat, aber wir wollen nicht zu kleinlich werden. Nur so viel: Den **Grundschulverband** haben in den letzten Tagen entsetzte Mails und Anrufe erreicht von Schulen, die sich unter Generalverdacht gestellt sehen, ihren fachdidaktischen Auftrag im Fach Deutsch nicht ernst zu nehmen, oder eben solchen, die sehr gern mit der Grundschrift begonnen hätten (und zwar gerade aufgrund der von der Ministerin in ihrem Schreiben monierten Beobachtungen!), dies aber nun aus ungenannten Gründen nicht mehr dürfen sollen.

Das Thema Methodenfreiheit wird im ministeriellen Schreiben im Slalom umfahren, wo es juristisch kritisch hätte werden können, allein: Der Rechtfertigungsdruck der Schulen, die nicht von Anfang an jedem Kind in jedem Fach jeden Fehler rot anstreichen wollen, vor den Eltern und der Öffentlichkeit wird natürlich enorm.

Aus meiner Sicht als **Professorin an einer Pädagogischen Hochschule** ärgert mich sehr, dass wir unsere Studierenden mit profundem Wissen über den Schriftspracherwerb und den Rechtschreibunterricht

sowie über verschiedenste methodische Ansätze und Materialien hierzu ins Referendariat entlassen und ihnen goldene Worte zur theoretisch und empirisch fundierten Lehrerbildung auf den Weg mitgeben – nur damit sie an den Ausbildungsschulen demnächst auf verunsicherte Lehrkräfte treffen, die nicht wissen, was noch erlaubt ist und was nicht.

Interessant wäre nun, ob auch die weiterführenden Schulen ein analoges Schreiben erhalten werden. Denn die Rechtschreibentwicklung ist, dies weiß die empirische Forschung (vgl. z. B. Peter May) schon lange, mit dem letzten Schultag der Klasse 4 noch längst nicht abgeschlossen.

Leider scheint das just gewählte Wort des Jahres »postfaktisch« hier einen prominenten Stellenwert einzunehmen – der Auftrag des Bildungsplans jedenfalls, jeglichen Unterricht, auch den schriftsprachlichen Anfangsunterricht, auf wissenschaftlich fundierter Basis zu gestalten, wird konterkariert angesichts des Bestrebens einer fachfremden Politikerin, als diejenige in die Geschichte einzugehen, die im Ländle endlich die Rechtschreibung gerettet hat.

Trotz alledem: Freundliche Grüße und alle guten Wünsche, Ihre Claudia Vorst, Vorsitzende der Landesgruppe Baden-Württemberg

■ Aus dem Offenen Brief an Ministerpräsident Kretschmann

Ministerin Eisenmann stellt pädagogische Verantwortung und Methodenfreiheit in Frage

»Mit diesem Schreiben wenden wir uns an Sie als Ministerpräsidenten, weil wir durch einige Aktivitäten der Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann die bildungspolitischen Erfolge und die zukunftsweisende Weiterentwicklung von Baden-Württemberg als gefährdet ansehen.

Zunächst möchten wir betonen, dass wir auf unserem Grundschultag in Stuttgart bereits den Dialog mit der Kultusministerin gesucht haben, die aber wenig offen reagiert und sich auch in der Folge bei weiteren öffentlichen Terminen als wenig zugänglich für innovative Themen gezeigt hat.

Konkreter Anlass ist nun ein Brief von Frau Dr. Eisenmann, der Anfang Dezember an alle Grundschulen gegangen ist, über dessen Inhalt wir erstaunt und irritiert sind.

Die darin angesprochenen Punkte und auch Äußerungen der Ministerin diesbezüglich in der Öffentlichkeit und in der Presse verursachen große Unruhe in den Kollegien und Seminaren, die sich

hilfesuchend an uns gewandt haben, und Verärgerung auch in den Schulämtern, die nicht vorab informiert worden waren. Im Brief spricht die Ministerin davon, dass »richtiges Schreiben« eine »Schlüsselkompetenz« sei, die »wieder [!] gestärkt werden« müsse. Dies legt den Umkehrschluss nahe, dass den Grundschullehrkräften unterstellt wird, die Entwicklung dieser Kompetenz vernachlässigt zu haben. *Die uns vorliegenden empirischen Untersuchungen zeigen, dass die Rechtschreibleistungen seit 2000 in der Sekundarstufe gleich geblieben, in der Grundschule sogar besser geworden sind.* Die Ministerin stellt Unterrichtskonzepte, die von Anlauten ausgehen, ins Abseits. Diese würden häufig zu einem unangemessenen langen Verharren der Schülerinnen und Schüler in der Phase des alphabetischen Schreibens führen und somit einem frühen systematischen Rechtschreibunterricht eher entgegenwirken. Diese wissenschaftlich und didaktisch haltlose Aussage, die so tut, als gäbe es nur

die erste Stufe des Schriftspracherwerbs, nicht aber die nachfolgenden orthographischen und morphematischen Strategien, bei deren Erwerb die Kinder in der Grundschule selbstverständlich differenziert unterstützt und angeleitet werden, ist nur befremdlich. Dabei hat sich die Ministerin in der Öffentlichkeit immer wieder dahingehend geäußert, den von der grün-roten Vorgängerregierung erarbeiteten Bildungsplan, der explizit die Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Modelle beim Erwerb der Schriftsprache und der Rechtschreibung verlangt, umsetzen zu wollen.«

Der Offene Brief endet mit dem ernüchternden Fazit:

»Die langfristigen Folgen durch ihre (Frau Eisenmanns, Red.) zahlreichen – nur scheinbar unbedachten – Äußerungen sind nicht absehbar. Gerne stehen wir auch für einen sachlichen Austausch und ein Fachgespräch zur Verfügung; im Kultusministerium selbst sehen wir – derzeit – keine Perspektive für einen fruchtbaren Dialog.«



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer,
info@gsv-brandenburg.de, www.gsv-brandenburg.de

Potsdamer Stadtteilschule macht Kultur – ein inklusives Theaterprojekt

»Das ist ein tolles Projekt ...«, so äußerte sich der Ministerpräsident des Landes Brandenburg, Dietmar Woitke, bei der Aufführung der Winteroper an der Drewitzer Stadtteilschule im Dezember 2016. Er meint damit ein Projekt, das zur »Integration durch Bildung« in einem Stadtteil von Potsdam beitragen soll. inzwischen ist das Projekt der »Drewitzer Winteroper« mit vier schulischen Aufführungen ein alljährlicher Höhepunkt, der in Kooperation verschiedener Partner entsteht. Heute heißt es »Stadtteil macht Oper«. Der Entwicklungsweg aber begann vor Jahren mit der Vision von einer Stadtteilschule.

Die Lehrkräfte der Priesterweg-Grundschule erlebten täglich den starken Zusammenhang zwischen den Lebensbedingungen der Kinder und ihren Bildungschancen und suchten nach Lösungen, um die Schule für die Kinder, die Eltern und die Anwohner des Stadtteils stärker zu einem Ort der Begegnung, des Mitgestaltens und der Kultur zu machen. Für die Schulleiterin, Frau Elvira Eichelbaum, war das einer der Auslöser, um gemeinsam mit ihrem Kollegium über ein neues Schulkonzept nachzudenken, die Politik zu interessieren und den Weg zu einer Stadtteilschule zu konzipieren und zu beginnen. Heute ist diese Schule mit ihrer modernen Architektur, dem integrierten Begegnungszentrum »Oskar«, ihren vielfältigen öffentlichen Angeboten, den engagierten Kooperationspartnern und mit dem

unermüdlichen Kollegium ein Herzstück des Stadtteils und weit darüber hinaus für seine Leistungen bekannt.

Seit 2008 ist dabei die Kammerakademie mit dem Orchester ein enger Partner der Stadtteilschule. Die Kammerakademie ist sowohl im Unterricht als auch durch Musikveranstaltungen und -proben für die Öffentlichkeit und wegen des inklusiven Opernprojekts kontinuierlich an der Schule tätig.

Die »Drewitzer-Winteroper« an der Priesterweg-Grundschule ist seit 2010 das inzwischen siebte gemeinsame Musiktheater-Projekt. Die schulische Winteroper wird seit einigen Jahren parallel zur eigentlichen »Potsdamer Winteroper« entwickelt. Die »Potsdamer Winteroper« inszeniert in Koproduktion von Kammerakademie und Hans-Otto-Theater einmal jährlich klassische Musikwerke, beispielsweise Händel-Oratorien. Zu den Kernthemen dieser Winteroper entsteht in einem mehrmonatigen partizipativen Prozess eine eigene Fassung mit den Kindern in der Schule. Bereits zum dritten Mal war es nun so, dass die fast vierhundert Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Lebenssituationen, Leistungsmöglichkeiten und Herkunftsländern alle an den beiden Aufführungstagen mitmachen. Die Begeisterung dabei ist jedes Mal bei den Eltern und Kindern ganz groß, und den Kindern wachsen regelrecht »Flügel«. Entstanden ist dieses Ergebnis in einem kontinuierlichen Prozess. Es ist ein schrittweiser schulischer Entwicklungs-

prozess geworden, immer wieder beobachtet, evaluiert, kritisch betrachtet und weiter entwickelt. Zu Beginn gab es erste Unterrichtsprojekte für Kunst und Musik mit der Gestaltung kleiner Szenen, dann kamen die Musiker der Kammerakademie mit ihren Instrumenten in den Musikunterricht aller Klassen, stellten Instrumente vor und begeisterten die Schülerinnen und Schüler.

Daraufhin begann eine regelmäßige Arbeit mit kleinen Inszenierungen und Bewegungen zu »klassischer« Musik, wie dem »Karneval der Tiere«. Durch die Freude und durch das Interesse der Kinder an der Musik und der Arbeit mit den Musikern im Unterricht entstand zunehmend eine Beziehung von Vertrauen und Achtung zueinander. Und eine andere Art von Musik fand bei den Kindern Gehör, Akzeptanz und Freude. Damit hielt dann die Opern-Idee Einzug. Die Kinder, die alle eine Rolle haben, spüren die Wertschätzung und sind mit Begeisterung bei der Sache. Die Freude der Eltern und weiterer Zuschauer an der enormen Leistung aller Beteiligten war bei der Aufführung deutlich zu spüren. Sie erlebten ihre Kinder einmal wieder anders und waren stolz darauf, sie so erfolgreich zu sehen.

Inzwischen ist an der Schule eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen Musikern, Lehrkräften, Kindern, Tänzern und Schauspielern entstanden. Die Experten gestalten einmal wöchentlich den Unterricht zusammen mit den Lehrkräften und Kindern. Die Lehrkräfte erleben das für sich auch als eigene Fortbildung. Es bleibt das Ziel aller Beteiligten, weiterhin kontinuierlich gemeinsam »Stadtteil macht Oper« zu gestalten. Die Kooperation im »Dreiklang« von Schule, Begegnungszentrum und Kammerakademie machte ein solches erfolgreiches und nachhaltiges Schulprojekt möglich. Unterstützt wird die Arbeit u. a. von der F.C. Flick Stiftung, dem Wissenschaftsministerium sowie dem Verein der Förderer der Kammerakademie.

Für die Landesgruppe:
Dr. Elvira Waldmann



Freitag, 24. März 2017
9.00 bis 16.00 Uhr

Fachtagung im LISUM
Ludwigsfelde

»Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln – Lernumgebungen lernförderlich gestalten«

mit Prof. Wahl
Anmeldung unter der
Tis-Nummer: 16L980214



Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

Herbsttagung in Kassel

In diesem Jahr besuchte nahezu der gesamte Vorstand der Landesgruppe die Herbsttagung in Kassel zum Thema »Sprache und Sprachbildung«. Die vielfältigen Anregungen wurden von uns

begeistert aufgenommen und werden ihren Platz in unserem alltäglichen Unterricht finden.

Grundschultag 2017

Nach dem gelungenen Grundschultag im Frühjahr



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstraße. 7, 20099 Hamburg
stefan.kauder@gsvh.de, www.gsvhh.de

Neuwahl des Vorstands

Für den 11. Oktober 2016 hatte der Vorstand der Landesgruppe zur Mitgliederversammlung in die Heinrich-Wolgast-Schule eingeladen. Sie startete mit einem Informations- und Diskussionsabend zu einem zurzeit in Hamburg aktuellen bildungspolitischen Thema. Unter dem Titel »Kommt das Grundschullehramt nach Hamburg?« informierten der Projektkoordinator Aart Papst und Frau Prof. Susanne Miller als Mitglied der Expertenkommission zur Reform der Lehramtsstudiengänge in Hamburg über den Stand des Projektes. Im weiteren Verlauf stand die Neuwahl des Vorstandes

der Landesgruppe Hamburg an. Angelika Schirge ist ausgeschieden. Die Mitgliederversammlung sprach ihr den Dank für Ihre Arbeit in den vergangenen Jahren aus. Neu in den Vorstand wurde Andrea Karlsberg gewählt. Die übrigen Vorstandsmitglieder wurden bestätigt. Zum Abschluss lud der Vorsitzende der Landesgruppe Stefan Kauder alle Mitglieder, die Interesse an der Vorstandsarbeit haben, herzlich ein, zu Vorstandssitzungen dazuzukommen.

Isabel Abedi berichtet vom Schreiben und liest aus ihren Büchern

Am 13. Dezember 2016 hatte die Landesgruppe gemeinsam mit dem Arbeitsbereich

Deutschdidaktik der Universität Hamburg und der Arbeitsgemeinschaft Jugendliteratur und Medien der GEW eingeladen, der bekannten Kinder- und Jugendbuchautorin Isabel Abedi zuzuhören, die vom Schreiben erzählte und aus ihren Büchern vorlas. Der Veranstaltungsraum in einem kleinen Kulturzentrum am Rande des Campus war fast zu eng, um den zahlreichen Zuhörerinnen und Zuhörern Platz zu bieten. Er vermittelte die gemütliche Atmosphäre eines nostalgischen Wohnzimmers, in dem Frau Abedi zunächst über ihren Weg von der Werbetexterin zur freiberuflichen Autorin berichtete. Die Gemeinsamkeit ihrer Werke sei, dass sie nicht für

Kinder, sondern von Kindern schreibe, und sie sich für die Figuren, über die sie erzählt, wirklich interessiere. Das Thema »Familie« zieht sich durch alle Bücher, Familien, in denen jemand fehlt. Es geht um Geliebtwerden und Geborgenheit. Die Textpassagen, die Frau Abedi für die Lesung ausgewählt hatte, und die Art ihres Vortrages fesselten das Publikum. Zum Abschluss bot sie an, Fragen zu beantworten. Die Gäste, die sich so kurz vor Weihnachten Zeit für diese Lesung genommen hatten, konnten sich über eine interessante Veranstaltung freuen, für die sich das Kommen wahrlich gelohnt hatte.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*



Berlin

Kontakt: Karin Laurenz
vorstand@gsv-berlin.de, www.gsv-berlin.de

Was tun wir als Vorstand der Berliner Landesgruppe

Karin Laurenz, Lydia Sebold und Gerti Sinzinger als gewählter Vorstand der Berliner Landesgruppe werden in ihrer vielfältigen Tätigkeit für den Grundschulverband unterstützt durch einige kontinuierlich im »erweiterten Vorstand« mitarbeitende Mitglieder. Dieser »erweiterte Vorstand« trifft sich ca. alle sechs Wochen (www.gsv-Berlin.de/Vorstand). Wir arbeiten kontinuierlich zusammen mit GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) und GGG (Verband

für Schulen des gemeinsamen Lernens e. V.) sowie mit folgenden verbandsübergreifenden Initiativen:

- *Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung* (AKGEM). Dieser 1991 gegründete multiprofessionelle Arbeitskreis begleitet kritisch konstruktiv die Berliner Integrations- und Inklusionsentwicklung (www.akgem-berlin.org)
- *Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit* des Zentrums für Allgemeine Sprachwissenschaft (BIVEM). Außerdem engagiert sich je ein Mitglied des Vorstands in verschiedenen

von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft eingerichteten Facharbeitsgruppen:

- von 2012 bis 2016 im Beirat »Inklusive Schule in Berlin«
- in der Arbeitsgruppe »Schulhilfe und Schulassistenten«
- in der Projektgruppe der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft, in der alle Ergebnisse der Arbeitsgruppen zusammengetragen werden
- in der Arbeitsgruppe »Übergang Kita – Grundschule«
- in der Arbeitsgruppe »Nachteilsausgleich«

- in der neu eingerichteten »Facharbeitsgruppe zur Schulraumqualität«. Diese breit angelegte multiprofessionelle Arbeitsgruppe soll prüfen, wie das anstehende neue Berliner Schulbauprogramm Anforderungen an eine moderne inklusive Pädagogik berücksichtigen kann. Darüber hinaus beteiligen sich die Mitglieder des erweiterten Vorstands der Landesgruppe kontinuierlich auf vielfältige Weise an der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion zu Fragen der Berliner Grundschule.

2016 wird am Mittwoch, **22. Februar 2017** der nächste **Grundschultag in Speyer** an der Woogbachschule stattfinden. Dazu können Sie sich ab Mitte Januar auf der Homepage der Landesgruppe

www.grundschulverband-rlp.de anmelden. Wir freuen uns schon jetzt, dass Prof. Rosemarie Tracy von der Universität Mannheim den Abschlussvortrag zum Thema »Sprachliche Kompetenzen fördern«

halten wird. Dazu haben die Teilnehmer*innen die Möglichkeit, am Vormittag zwei Workshop-Runden zu besuchen. Die Einwahl der Teilnehmer*innen in die Workshops findet dieses Mal am Tagungstag vor Ort in

der Reihenfolge der Ankunft statt.

*Für die Landesgruppe:
Heike Neugebauer,
Priska Ruf*



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Ruhrbogen 30,
45529 Hattingen; www.grundschulverband-nrw.de

Mitgliederversammlung und Grundschultag 2016

Wie bereits im letzten Jahr fand Ende November die jährliche Mitgliederversammlung der Landesgruppe NRW wieder in Kombination mit einem Grundschultag an der Dortmunder Libellen-Grundschule statt. In ihrem einleitenden Referat zeichnen Ulrich Hecker und Baldu Bertling anhand von fünf Bereichen die Entwicklungslinien der Grundschularbeit in den letzten Jahren und Jahrzehnten nach. Viele der aktuellen Themen sind durch die langjährige wissenschaftliche und bildungspolitische Arbeit des Grundschulverbandes beeinflusst und geprägt worden. Wie wichtig den Lehrkräften der gemeinsame kollegiale Austausch ist, zeigten die Teilnehmer/innen in den sich anschließenden Arbeitsgruppen, die noch einmal aktuelle Arbeitsschwerpunkte von Grundschule aufgriffen, wie z. B. Dialogische Leistungsbewertung, Grundschrift, sprachfördernder Mathematikunterricht, Willkommensklasse. Nach durchweg positiven Rückmeldungen wird der Vorstand auch im nächsten Jahr wieder einen Grundschultag in dieser Form durchführen.

Landtagswahl 2017

Die anstehende Wahl wirft ihren Schatten voraus: Mit einem »Masterplan Grundschule« soll die Grundschule in NRW gestärkt werden. Bei einer Anhörung dazu im Landtag war auch der Grundschulverband vertreten und wies in seiner Stellungnahme auf die seit geraumer Zeit bekannten bildungspolitischen Brennpunkte in der Grundschule wie Anrechnungsstunden, Besoldung, Leitungszeit, Qualität im Ganztags, Schulsozialarbeit und Sprachförderung, Inklusion hin. Dazugekommen ist ein dramatischer Mangel an Lehrkräften, der deutlich macht, dass nur durch entsprechende politische Weichenstellungen die Attraktivität des Berufes gesteigert werden kann. Ein erster Schritt weist mit der Anhebung der Besoldung der Schulleitungen in die richtige Richtung, ist aber längst nicht ausreichend. Der GSV wird in Gesprächen mit den Parteien seinen Forderungen nach einer kindgerechten Schule beharrlich Nachdruck verleihen! Alle weitergehenden Informationen auf unserer Homepage: www.grundschulverband-nrw.de
Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Neues Schulgesetz

In Sachsen wurde ein neues Schulgesetz verabschiedet, das im kommenden Schuljahr in Kraft treten soll. Verschiedene Kundgebungen und Demonstrationen dagegen laufen bereits. Aus dem Kultusministerium ist zu erfahren, dass sich die gesetzlichen Änderungen ergeben, weil sich der »Anspruch an Bildung geändert« hat. Kultusministerin Kurth ist der Annahme, dass »bildungspolitische Reformwellen die so wichtige Schüler-Lehrerinteraktion bedrohe« und spielt dabei auf die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention an. Das Kultusministerium wird das Schulsystem Sachsens, das ausnahmslos dreigliedrig ist, trotz der notwendigen Umsetzung der Konvention nicht umkrempeln wollen. Kleine Klassen für inklusiven Unterricht sind nicht angedacht. Neu ist, dass Eltern, deren Kinder bisher Förderschulen besuchten, nun entscheiden können, ob ihr Kind in einer Grundschule, Oberschule oder am Gymnasium besult wird. Voraussetzung dafür ist eine entsprechende Ausstattung der Schulen. Das Kultusministerium versteht es als seinen Auftrag, Kinder

und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft zu integrieren. Lehrpläne sollen an diese Situation angepasst werden. Die Schulqualität soll regelmäßig durch die Schulaufsicht überprüft werden. Offen bleibt, auf welche Art und Weise. Zudem sollen kleine Schulen auf dem Land erhalten werden, wenn jahrgangsgemischter Unterricht erfolgt. Die sächsische Landesgruppe des Grundschulverbandes ist der Meinung, dass mit der Gesetzesänderung keine wesentlichen Änderungen erfolgen und diese weder auf eine strukturelle Veränderung noch auf eine Verbesserung der Unterrichtsqualität zielen. Der sächsischen GEW können wir uns damit nur anschließen, die herausstellt: »Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im schulischen Bereich erfolgt nur halbherzig und wird an so viele Voraussetzungen geknüpft, dass sie in der Realität nur scheitern kann. Kritisch ist zudem auch das Fehlen von Aussagen zur Stärkung von Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen und zur Zulassung von Gemeinschaftsschulen.«
Für die Landesgruppe:
Stefanie Schröter



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Gemeinsam unterwegs im Grundschulverband

Seit einigen Jahren gibt es im Grundschulverband das Netzwerk »Starke Grundschulen – gemeinsam unterwegs im Grundschulverband« (www.starke-grundschulen.de). Die Landesgruppe Niedersachsen möchte dieses Netzwerk gern wieder auf-

leben lassen. Daher laden wir VertreterInnen aller Schulen dieses Netzwerkes und ausdrücklich auch VertreterInnen anderer interessierter Schulen zu einem ersten Treffen ein. Im Vordergrund dieses Treffens wird zunächst ein Austausch über die Schwerpunkte der Arbeit der teilnehmenden Schulen stehen. In einem zweiten

Schritt sollen bedarfsorientiert Themen der weiteren Zusammenarbeit festgelegt werden.



Das Treffen findet statt am Dienstag, **7. März** ab 15.00 Uhr: Stehkafee 15.30 Uhr: Beginn 17.30 Uhr: Ende im Best Western Hotel zur Post in Bremen.

Bei Interesse oder für weitere Informationen melden Sie sich bitte bis zum 1. März unter der E-Mail-Adresse osterhues-bruns@grundschule-nordholz.de. Wir freuen uns über eine rege Teilnahme.
Für die Landesgruppe:
Eva-Maria Osterhues-Bruns



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann, Steffi.Juenemann@studienseminar.thueringen.de
www.grundschulverband.de/landesgruppen/landesgruppe-thueringen/

Weitreichende Zusammenarbeit als Qualitätskriterium

Nachdem im September 2016 der neue Vorstand der Landesgruppe Thüringen gewählt wurde, galt es zunächst, aktuelle Entwicklungen, Herausforderungen und Aufgaben zu identifizieren, die Beachtung bedürfen. Dass sich Akteurinnen aus verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit unterschiedlichen Hintergründen und Expertisen im neuen Landesvorstand vereinen, unterstützt

dabei eine zielführende Arbeit. So bereichert eine Vertreterin aus dem Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport auf ministerialer Ebene neben einer Lehramtsanwärterin den Vorstand. Zu jenem können sich auch Vertreterinnen der ersten und zweiten Ausbildungsphase anheben der Lehrerinnen und Lehrer zählen. Die heterogene Zusammensetzung des Vorstandes repräsentiert dabei gleichzeitig die gesamte Landesgruppe, die sich aus verschiedensten Beteiligten

der Thüringer Bildungslandschaft formiert. Die Heterogenität der Gruppe erwies sich als glücklicher Umstand, der eine differenzierte Betrachtung verschiedener Thematiken erlaubt. Als gemeinsames Ziel wurde etwa die Ausgestaltung des Übergangs von der ersten in die zweite Ausbildungsphase von Lehrpersonen bestimmt. Umgesetzt werden soll dieses Vorhaben zum einen durch einen lebhaften und stetigen Austausch mit Lehramtsstudierenden sowie Lehramtsanwärterinnen und

-anwärtern. Zum anderen soll die Intensivierung von Kooperationen zwischen verschiedenen Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowohl der inhaltlichen als auch der methodischen Abstimmung dienen. In naher Zukunft sollen gemeinsame Wege gefunden werden, um Übergänge zu erleichtern und zur Qualität und Nachhaltigkeit von Lehrerinnen- und Lehrerbildung beizutragen.

*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Hafenstr. 44, 06108 Halle/Saale
May_The@web.de

DaZ-Tagung: Förderung mehrsprachiger Kinder im Land Sachsen-Anhalt

Mit steigenden Zahlen von Flüchtlingskindern in den Schulen unseres Landes gilt es auch, Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit diesen Kindern zu stärken. Ein zentraler Aspekt auf dem Weg der Integration dieser Schülerinnen und Schüler ist die Vermittlung von Sprachkenntnissen des Deutschen. Um eine unterrichtsbegleitende Förderung der Kinder zu realisieren, braucht es Kompetenzen sowie Erfahrungen, welche es in unserem Land noch an vielen Stellen auszubilden gilt.

Um dem entgegenzukommen, initiierte unser Vorstand die erste DaZ-Tagung, welche Anfang November stattfand. 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmer konnten sich, durch einen Impulsvortrag von Prof. Dr. Anja Wildemann (Uni Koblenz-Landau) zum Thema »Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule – Herausforderungen und Chancen« inspiriert, in verschiedenen Workshops praxisorientiert ausprobieren sowie viele neue Erkenntnisse und Ideen gewinnen. Mit Stolz blicken wir auf eine gelungene Tagung zurück, die auch in der Evaluation von den Teilnehmenden

ausschließlich mit den Prädikaten »sehr gut« und »gut« bewertet wurde.

Kürzung der Angebote zur Begabtenförderung

Doch während die einen gefördert werden, wird den anderen das Angebot zusätzlicher Förderung versagt – merkwürdig, wo es doch zentrale Aufgabe des Bildungssystems ist, allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Doch für die Förderung begabter Kinder im Rahmen von Kreisarbeitsgemeinschaften ist für das Haushaltsjahr 2017 kein Etat mehr vorgesehen, sodass vielfältige

Maßnahmen zur Förderung Begabter in Sachsen-Anhalt wegrationalisiert werden sollen. Irritiert über diesen Kurs unserer Landesregierung, versuchen wir dem entgegenzuwirken. Bundesweit konstatiert Bildungsministerin Wanka die Notwendigkeit der flächendeckenden Weiterentwicklung sowie Etablierung von Angeboten zur Förderung begabter Kinder. Für uns ist es inakzeptabel, dass Sachsen-Anhalt an dieser Stelle gegensteuert und einen konträren Kurs einzuschlagen versucht.

*Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer*



Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg
blaseoi@uni-flensburg.de, www.gsvsh.de

Fachanforderungen für die Grundschule

Der Vorstand der Landesgruppe begrüßt, dass das Ministerium nach 20 Jahren eine Überarbeitung und Neuausrichtung der alten Fachlehrpläne für die Grundschulfächer Deutsch

und Mathematik auf den Weg gebracht hat. Im Dezember hat der Vorstand der Landesgruppe dazu eine kritische Stellungnahme abgegeben. Aus der Sicht vieler Kollegen, die sich damit in den Fachkonferenzen der Schulen auseinandergesetzt haben,

müssen die Fachanforderungen dringend überarbeitet werden, sprachlich und auch inhaltlich. Teile scheinen nicht unter dem Aspekt einer praktischen Umsetzung der Inklusion erstellt worden zu sein. Die Stellungnahme ist auf der Homepage der

Landesgruppe nachzulesen (www.gsvsh.de).

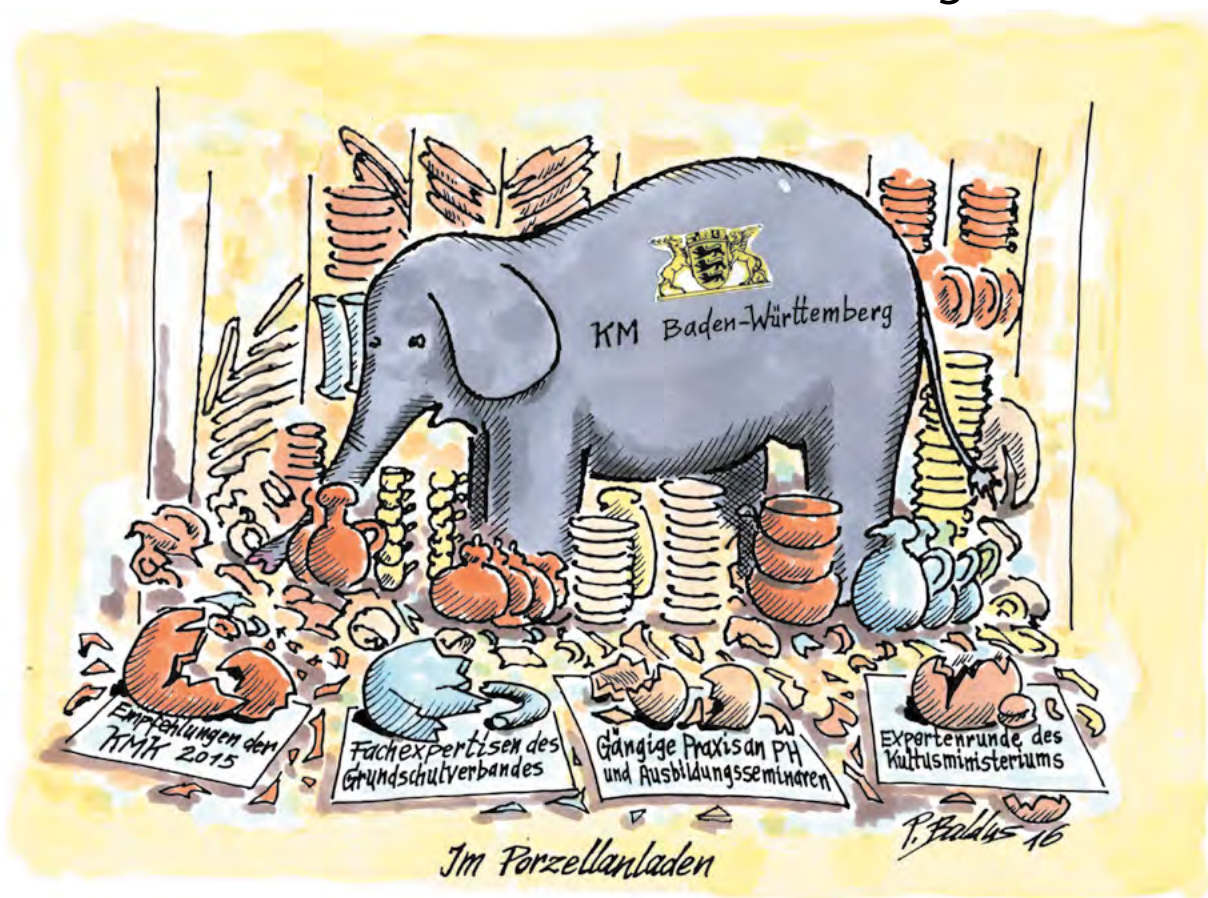
Ein großer Dank gilt den zahlreichen Schulen, die uns Rückmeldungen gegeben haben.

*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*

Grundschulverband e. V.
Niddastraße 52 · 60329 Frankfurt/Main
Tel. 069 776006 · Fax 069 7074780
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Versandadresse

»Ruhe, Zeit, Verlässlichkeit für Schulen.« * Theorie und Praxis in Baden-Württemberg



Zeichnung: Peter Baldus 2017 | www.peter-baldus.eu

* Kultusministerin Dr. Eisenmann



Mai 2016



September 2016



November 2016

Die nächsten Themen

- Heft 138 | Mai 2017
Landkarten des Lernens
- Heft 139 | September 2017
Zeit(en) zum Lernen und Leben
- Heft 140 | November 2017
Ganztag