



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 132



**Lernkulturen im
Deutschunterricht**

Tagebuch

- S. 2 KMK-Empfehlungen: Nehmen wir sie ernst!
(H. Bartnitzky))

Thema: Lernkulturen im Deutschunterricht

- S. 3 Den Kindern das Wort geben (U. Hecker)
S. 6 Schreibkultur und Schreibdidaktik (M. Ritter)
S. 12 Textschreiben – Rechtschreiben – Handschrift
(H. Bartnitzky)
S. 17 Rechtschreiben in der Diskussion:
Fragen an E. Brinkmann
S. 19 »Offenheit mit Sicherheit« im Sprachunterricht
(E. Brinkmann / C. Vorst)

Praxis: Sprechen, Schreiben, Lesen lernen

- S. 22 Leseförderung mit einer fliegenden Maus
(A. Ritter)
S. 26 »Lesestart« – Drei Meilensteine für das Lesen
(S. Bonewitz)
S. 28 Das große goldene Pf und das kleine goldene pf
(A. und J. Salzwedel)
S. 31 Rechtschreibung: Werkzeugkasten für das
Schreiben der Kinder (U. Hecker)

Aus der Forschung

- S. 34 Die falschen Versprechen verbindlicher Grund-
wortschätze (H. Brügelmann)

Rundschau

- S. 40 Flucht und Migration als Herausforderung für
die Grundschule (A. Pahl))

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 45 Brandenburg: Neuer Rahmenlehrplan
ab 2017/2018
S. 47 NRW: »Elterntaxis«
S. 47 Schleswig-Holstein: Was haben Grundschul-
lehrkräfte verdient?
S. 48 Sachsen-Anhalt: Inklusionspool: Chance oder
Hindernis?

Kontroversen um den Deutschunterricht

Die beiden Zeitungsausschnitte rechts sind Beispiele: Deutschunterricht ist in der öffentlichen Debatte. Mit diesem Heft liefern wir Argumente und beziehen klar Stellung.

Horst Bartnitzky bringt den Kern der Diskussion auf den Punkt: »Neben allen fachdidaktischen Unterschieden ist dies die entscheidende Kontroverse: Kinder als Empfänger von vorgegebenem Material – Schriftspracherwerb sozusagen »von oben«? Oder: Eigenaktive Wege der Kinder in die Schrift? Kinder also als Akteure ihres Lernens – Schriftspracherwerb sozusagen »von unten«?« ▶ S. 12 Der Grundschulverband hat in seinem »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit« Partei für die Kinder als Akteure ihres Lernens genommen. (S. 15 in diesem Heft) ▶ Das »Leitkonzept« und die »Tragfähigen Grundlagen Deutsch« finden Sie unter www.grundschule-aktuell.info



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, Hülsonker Str. 64, 47441 Moers,
Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos: ?????????;

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:** 6071

Beilagen: Spektrum der Wissenschaft Verlagsges. mbH

▶ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der Zeitschrift darauf verzichtet, durchgängig die männliche und die weibliche Form gemeinsam zu verwenden. Wenn nur eine der beiden Formen verwendet wird, ist die andere stets mit eingeschlossen.

Nein zum Schreiben nach Gehör

Fast alle Bundesländer erlauben den Grundschulen eine umstrittene Rechtschreibmethode, die behauptet, dass die Rechtschreibung erst mal ignoriert werden muss.

»Die Methode ›Schreiben nach Gehör‹ gibt es gar nicht.«

Erika Brinkmann im Interview: »Die Kinder schreiben nicht nach Gehör, sondern orientieren sich dabei am Sprechen und versuchen dabei, die Lautkette des Gesprochenen zu gliedern, um den Sprechlauten passende Buchstaben zuzuordnen. Dies ist sinnvoll, da unser Schriftsystem vom Schwerpunkt her ein alphabetisches ist: Aus nur 26 Zeichen und Zeichenkombinationen, denen Lautwerte zugeordnet sind, lässt sich jedes nur erdenkliche Wort lesbar konstruieren, ohne dass man das Wort zuvor als solches ›gelernt‹ hat.«

► Das Interview in voller Länge finden Sie unter www.grundschule-aktuell.info



Linda Kindler im Landtag NRW: »Die Kinder lernen mit der Grundschrift schreiben. Aus der Grundschrift entwickeln sie ihre individuelle Handschrift. Eine zweite Ausgangsschrift ist nicht erforderlich. Die Handschrift soll nicht an Bedeutsamkeit verlieren, im Gegenteil: sie wird zum Lerngegenstand gemacht. Dies gelingt durch die Thematisierung der Kriterien für eine qualitätsvolle Handschrift im Unterricht: Formklarheit, Leserlichkeit, Geläufigkeit.«

► Die Stellungnahme von Linda Kindler bei der öffentlichen Anhörung des Schulausschusses des Landtags NRW finden Sie unter www.grundschule-aktuell.info

Zerr-SPIEGEL

Vor zwei Jahren hatte der SPIEGEL die »Rechtschreib-Katerstrolche« ausgerufen, jetzt wurde nachgelegt! In einem Kommentar »Schreibn nach Gehör« erklärt das Blatt, »Wie weltferne Bildungsforscher den Deutschunterricht ruinieren.«¹



»Grundschüler«, so der Kommentator, »sind seit 30 Jahren einem Massenexperiment ausgesetzt (...) Dabei sollen schon Erstklässler nach Gehör eigene Texte verfassen – dass man ›oile‹ in Wahrheit ›Eule‹ schreibt und ›foirwer‹ ›Feuerwehr‹, spielt oft erst in der zweiten, mitunter gar in der dritten Klasse eine Rolle. Die Folge: eine Rechtschreibkatastrophe.«

Anlass der neuerlichen SPIEGEL-Attacke ist das neue Buch von Hans Brügelmann², ein »einflussreicher Bildungsforscher«, wie der Kommentator einräumt, aber: »Brügelmann war es, der seit den Achtzigerjahren den Schlechtschreibverfahren zum Durchbruch verhalf.«

Dabei gibt es tatsächlich Schlimmeres als unzureichend beherrschte Rechtschreibung. Für (zu) viele Kinder ist es eine kaum zu überwindende Hürde im Lernprozess, ohne Formblatt oder Vorlage selbst einen Text zu verfassen. Mitschuld daran hat das tradierte »heimliche Hauptfach Rechtschreiben« (Gerhard Sennlaub). Die Rechtschreibung bezeichnete Hans Magnus Enzensberger als »eine außerordentlich tabubesezte Technik«: »... den Regeln, die für diese Technik gelten, wird eine normative Kraft zugeschrieben, für die es keine rationale Begründung gibt.«

Frischluft in diesen Muff brachte eine moderne, kindgemäße Grundschulpädagogik: Lesen-, Schreiben- und Rechtschreibenlernen gehören zusammen! Und: Das Verfassen eigener Texte gehört ins Zentrum des Schriftspracherwerbs. Nur wenn Kinder etwas zu sagen (und zu schreiben) haben, macht Rechtschreiben Sinn, ist ihr Sinn Kindern begreifbar.

Allerdings stellt sich bei den in den Medien immer wieder wiederholten Argumentationsmustern die Frage, ob es vielleicht gar nicht um das Rechtschreiben geht, als um die Skandalisierung einer pädagogischen Idee und Haltung. Die Bloggerin »Dr. Mutti« resümiert: »So wird sich über die Idee, Kinder sollten ermutigt werden, zuerst lieber fehlerhaft, als gar nicht selbständig zu schreiben, genauso lustig gemacht wie über die Praxis, Kinder eher für Gelungenes zu loben als für Misslungenes zu tadeln. (...) Es geht vor allem gegen eine bestimmte Art, mit Kindern umzugehen, nämlich respektvoll statt autoritär, ermutigend statt bestrafend, kreativ statt normativ.«³

Schon 2013 wünschte sich die zitierte Bloggerin »bald einen Artikel zur ›Journalismus-Katastrophe: Warum unsere Journalisten zwar orthografisch korrekt, aber inhaltlich falsch schreiben.« Ein solcher SPIEGEL-Beitrag freilich steht noch immer aus.

Ulrich Hecker

Anmerkungen

(1) DER SPIEGEL, Ausgabe 41/2015 (2. 10. 2015)

(2) Vermessene Schulen – standardisierte Schüler: Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co., Weinheim 2015: Beltz. (Im nächsten Heft werden wir auf dieses wichtige Buch zurückkommen.)

(3) <http://drmutti.wordpress.com/2013/06/19/die-journalismus-katastrophe>

KMK »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule«

Nehmen wir sie ernst!



Dr. h. c. Horst Bartnitzky

Nahezu unbemerkt verabschiedete die Kultusministerkonferenz im Juni neue »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule«. Erstaunlich, diese fehlende Aufmerksamkeit. Denn hier ist zu lesen, wie sich die Schulministerien zu aktuellen Herausforderungen stellen – zum Ganztags, zur Inklusion, zum Lern- und Leistungsbegriff, zur Schulentwicklung ...

Etwa alle zwanzig Jahre greift die KMK die jeweils aktuellen Diskussionen, wissenschaftlichen Erkenntnisse, gesellschaftlichen und schulischen Entwicklungen auf. Im Lichte dieser Gemengelage verständigt sie sich darauf, was davon für die Weiterentwicklung der Grundschule bedeutsam ist. Das Ergebnis sind die »Empfehlungen« – als Leitkonzept für die Arbeit in den Bundesländern – von Verordnungen, Lehrerbildung, Richtlinien bis zur konkreten Schulprogrammarbeit.

1970 gab es die ersten »Empfehlungen«. Sie brachen mit dem bis dahin gültigen Schulreife-Konzept, verlangten individuelle Förderung, führten den Sachunterricht ein, empfahlen in den ersten beiden Klassen auf Zensuren zu verzichten und anderes mehr. Vieles davon gehört nun seit Jahrzehnten zum Selbstverständnis der Grundschule.

1994 wurden die Empfehlungen zum ersten Mal aktualisiert: Nun ging es z. B. um Fremdsprachenunterricht ab Klasse 3. Selbstbestimmtes und differenziertes Arbeiten in der »freien Arbeit« und im »offenen Unterricht« sollten lehrgangsbezogenes Lernen ergänzen. Ganztags als Unterricht plus ergänzende Betreuung sollte auf »gesellschaftliche Veränderungen« reagieren. Verwiesen wurde auf Entwicklungen in einigen Ländern, in denen Behinderte im gemeinsamen Unterricht integriert wurden.

Nun also die Empfehlungen 2015: Inklusion wird nunmehr zur generellen Aufgabe (S. 6). Statt Stundenschule plus Betreuung soll der Ganztags pädagogisch abgestimmt und kindgerecht rhythmisiert werden (S. 7). Das Lernkonzept soll »gesteuerte Bildungsprozesse und eigenaktive Konstruktionsprozesse von Kindern« ausbalancieren (S. 8). Dazu passt z. B. eine Aussage zum Rechtschreiblernen im Anfangsunterricht: »Das lautorientierte

Schreiben«, so die Klärung, ist »ein Entwicklungsschritt auf dem Weg zum normgerechten Schreiben.« (S. 12)

Von Zensuren, wie noch 1994, ist keine Rede mehr. Dafür von Selbsteinschätzung, von der Anleitung der Kinder zur Lern- und Leistungsreflexion, von Portfolios und Lerntagebüchern als Spiegel individueller Entwicklungen (S. 20).

Eine ausdrückliche Schlüsselfunktion erhält die Grundschule bei der »Demokratieerziehung« (S. 4 f.) und beispielhaft werden Klassenrat, Kinderparlament, Schülerzeitung genannt, überhaupt Partizipation bei der Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts, Projektarbeit, interkulturelles Lernen.

Also insgesamt eine Grundschule vom Wunschzettel? Nein, es gibt auch Widersinniges. Nur ein Beispiel: »Grundschullehrkräfte unterscheiden zwischen Lernsituationen und Leistungssituationen« (S. 21). Dieses Mantra der Testmacher legitimiert zwar deren Arbeit, ist aber pädagogischer Unfug. Lernen ist immer auch Leisten; Königswege zur pädagogischen Diagnostik sind in Lernprozesse integriert und würdigen die Lerndokumente. Der Grundschulverband hat dies mit seinen Veröffentlichungen zur Pädagogischen Leistungskultur deutlich gemacht.

Zudem: In den Empfehlungen wird ein Lehrerbild implizit und explizit entworfen, das eher einem pädagogischen Heiligen entspricht als einer Lehrkraft wie du und ich (explizit z. B. S. 19). Um sich diesem Idealbild wenigstens zu nähern, bedürfte es viel mehr als des guten Willens der Grundschul-Lehrkraft und des Kollegiums: Kleinere Lerngruppen, Arbeitszeiten für die vielen Dialoge, die Lehrkräfte mit schulischen und außerschulischen Partnern führen sollen, Supervision, kontinuierliche Unterstützungssysteme, an denen es z. B. beim Thema Inklusion derzeit mangelt und anderes mehr.

Dennoch: In der Gesamttendenz sind diese Empfehlungen es wert, nicht nur wahrgenommen, sondern ernst genommen zu werden. Nehmen wir sie als Maßstab, an dem die Taten aller Ebenen, die für Grundschule Verantwortung tragen, zu orientieren sind.

Horst Bartnitzky

Ulrich Hecker

»Den Kindern das Wort geben«

Lernkultur(en) im Deutschunterricht der Grundschule

Kinder heute kommen aus einer scheinbar fertigen Welt. Sie haben das Gefühl, dass eigentlich nichts verändert werden kann. Oft sind sie überzeugt, »alles« schon zu kennen, vor allem, weil sie »es« im Fernsehen oder am Computer schon gesehen haben. Der Unterricht trägt zu dieser Haltung nicht selten bei: Konserven und (Halb-) Fertigprodukte bedeuten (zu) leichten Konsum.

Den Kindern das Wort geben« – diese aktuelle Forderung des französischen Pädagogen Célestin Freinet für einen offenen (Sprach-) Unterricht – orientiert darauf, die Aktivität, die Neugier, den Tatendrang der Kinder zu wecken und zu entwickeln: beim Einrichten der Klassenräume, bei der Gestaltung der Schulflure, bei Festen und Feiern, im Unterricht und »natürlich« beim Umgang mit Sprache und Schrift. Denn ohne »Sachen, um die es geht« gibt es keine Sprache (und erst recht keinen Sprachunterricht). Um das Produzieren also geht es, statt um das nicht nachhaltige Konsumieren.

Wandel der Lernkultur

»Sprachgebrauch« (mündlich und – vor allem – schriftlich) hieß das Kernstück des Faches Deutsch in älteren Lehrplänen. Damit war zumeist die vom Lehrer ausgehende Hinführung zum »richti-

gen« Sprachgebrauch gemeint, nicht die selbstständige, eigen-sinnige und produktive Aneignung von Sprache durch Gebrauch.

Genau darauf aber zielt (Deutsch-) Unterricht auf der Höhe der Zeit: Auf das Lernen (von Sprache) durch Gebrauch (anwenden, ausprobieren, benutzen) und Brauchen (weil Sprache notwendig und nützlich ist, aber auch vergnüglich und spannend). Dem liegt eine veränderte Haltung Kindern gegenüber zugrunde. »Den Kindern das Wort geben«, forderte Freinet und meinte damit, ihnen Sprache und Schrift als Mittel persönlichen Ausdrucks (wieder) zu geben. Das bedeutet auch, sie als (sich entwickelnde) Persönlichkeiten an- und ernstzunehmen. Es soll um »Sprache« gehen – und wie könnte das gelingen, wenn nicht das, was Kinder bewegt, »zur Sprache kommt«?

Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und individuellen Erfahrungen

und Bedürfnisse sind dabei kein (möglichst »einzuebnender«) Störfaktor, sondern Voraussetzung, Herausforderung und produktiver Impuls, um Kindern zahlreiche Gelegenheiten zu verschaffen, auf vielfältige Weise zu lernen. Daraus entwickeln sich Schritt für Schritt veränderte Lernprozesse: Selbstständigkeit, Ganzheitlichkeit, Kooperation.

Die in den Lehrplänen genannten »Teilbereiche« des Deutschunterrichts müssen als »Tätigkeits-Wörter« gelesen, begriffen, angewendet werden: Sprechen, schreiben, lesen, mit Texten umgehen, über Sprache nachdenken.

Lernkultur: Der Begriff

»Lernkultur« verbindet die Begriffe »Lernen« und »Kultur«. Wenn »Kultur« ist, wie der ganze Mensch lebt – dann meint »Lernkultur« die Qualität der Gegenstände und Umstände des (schulischen) Lernens.

Der Grundschulverband hat in seinem »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit« Partei genommen für die Kinder als Akteure ihres Lernens.¹ In diesem Leitkonzept umreißt der Grundschulverband die Konturen einer »neuen Lernkultur«, indem er grundlegende Bildungsansprüche aller Kinder formuliert.

Horst Bartnitzky hat den Kulturbegriff in den didaktischen Zusammenhang des Deutschunterrichts gebracht: Gesprächs-, Schreib- und Lesekultur waren die Stichwörter. Seine im »Kursbuch Grundschule« formulierten »Leitideen« dazu strukturieren diesen Beitrag.²

Zur Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen brauchen Kinder eine Lernumgebung, die sie anregt und anleitet, zueinander und miteinander verständlich und verantwortungsvoll zu sprechen und sich zuzuhören, zu schreiben und zu lesen. Lernumgebungen und die darin möglichen Unterrichtsprozesse stehen im Fokus der folgenden Ausführungen.

»Der Beitrag des Faches Deutsch zur Bildung«

»Kinder bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen und Voraussetzungen für das Lernen mit. Die Grundschule und besonders der Deutschunterricht stehen vor der Herausforderung, an den jeweiligen Entwicklungsstand des einzelnen Kindes und auch an die Arbeit der vorschulischen Einrichtungen anzuknüpfen. Dabei bedürfen sowohl Kinder mit verzögerter Entwicklung als auch solche mit spezifischer Begabung einer besonderen Förderung.«

»Im individualisierenden und differenzierenden Unterricht werden kontinuierlich das Lese- und Schreibinteresse der Kinder und der Erwerb grundlegender Lese- und Schreibfähigkeiten gefördert.«

»In lebensnahen und kindgemäßen Situationen und an bedeutsamen Inhalten entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit, geschriebene und gesprochene Sprache situationsangemessen, sachgemäß, partnerbezogen und zielgerichtet zu gebrauchen.«

Aus: Kultusministerkonferenz (KMK) 2004: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4).

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf



Gesprächs- und Erzählkultur

»Der Grundschulunterricht praktiziert eine Kultur des verständigen und verantwortlichen Miteinandersprechens. Eine solche Kultur besteht vom Schulanfang und sie wird mit den Kindern weiterentwickelt.« (Kursbuch Grundschule, 438)

Zur Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz brauchen Kinder eine Lernumgebung, die sie anregt und ermutigt, zueinander und miteinander verständlich und verantwortungsvoll zu sprechen und sich zuzuhören. Alle Kinder finden Gründe und Ermutigungen, »das Wort zu ergreifen«.

Die **Sitzordnung** in der Klasse wird so gewählt, dass partner- und gruppenbezogenes Miteinandersprechen möglich ist. Je nach den Bedingungen des Raums und des Mobiliars sollten sich mit möglichst geringem Aufwand Gesprächssituationen für vier bis sechs Kinder herstellen lassen. Ebenso muss ein Klassenplenum möglich sein, bei dem jedes Kind jedes andere ansehen kann, vorteilhaft ist ein fester Klassenkreis. Solche räumlichen Voraussetzungen können mit den Kindern erarbeitet, erprobt und geübt werden.

Gesprächsforen sind regelmäßige praktizierte Gelegenheiten mit eingeführten Regeln: Morgenkreis mit Tagesplan; Partner- und Gruppengespräche; regelmäßige Zeiten für den Klassenrat; feste Zeiten für differenziertes Arbeiten in offenen Unterrichtsphasen, in denen Gespräche der Kinder miteinander stattfinden können, sind feste Einrichtungen in der Klasse. Die Gesprächsre-

geln und die Gesprächsleitung werden gemeinsam erarbeitet, formuliert und fixiert.

Anregungen zur Entwicklung der mündlichen Sprachkompetenz ergeben sich aus den unterrichtlichen Situationen: die Lehrkraft sollte »Modell« für deutliches Sprechen, aktives Zuhören und wichtige Redemuster sein. Weitere Impulse ergeben sich aus individuellen Interessen, aus den gemeinsamen Unterrichtsthemen, aus der Projektarbeit mit Gesprächen zu Planung, Durchführung und Präsentation.

Weil Sprechen als soziales Handeln im unterrichtlichen Raum stets auch Ernstcharakter haben soll, bekommen **Lerngespräche** als Gespräche über das Lernen unter den Kindern und mit der Lehrerin immer größere Bedeutung (Rechtschreib-, Schrift- und Schreibgespräche, Schreib- und Mathekonferenzen usw.). Dazu gehören auch das gemeinsame Nachdenken über die vereinbarten Gesprächsregeln und ihre Beachtung sowie Gespräche über sonstige Absprachen, Vereinbarungen und Kooperationen.

Schreibkultur

»Der Grundschulunterricht praktiziert eine Schreibkultur als Teil der Lese-Schreib-Kultur. Sie besteht von Anfang an und wird mit den Kindern weiterentwickelt.« (Kursbuch Grundschule, 446)

Wenn Schreiben wirklich eigenes, und nicht »entfremdetes« Schreiben sein soll, dann brauchen Kinder Raum und Zeit für ihre eigenen Texte – und Spielräume für die Bewältigung von Schreibaufgaben, die sich aus dem Unterrichtsgeschehen ergeben.

Wenn Kinder ihre Schreibkompetenzen entwickeln sollen, dann brauchen sie eine Lernumgebung, die sie anregt und anleitet, Texte für unterschiedliche Situationen und Anlässe aufzuschreiben.

Kinder sollten jederzeit Zugang zu verschiedenen **Schreibmaterialien** haben (unterschiedliche Papiere, Plakate, leere Hefte, Karten, Briefumschläge usw.). Ebenfalls sollte ein Sortiment von **Schreibgeräten** zur Verfügung stehen (Bleistifte, feine schwarze und farbige Filzstifte, dicke Filzstifte für fett gedruckte und große Schriften, Farbstifte und Wachskreiden, Buchstabenstem-

pel, Zugang zu einem PC oder Laptop). Für die Gestaltung von Texten brauchen Kinder **Layout-Werkzeuge** (Scheren; Klebestifte; Lineale; Papiermesser; eine Kiste mit Zeitschriften, Prospekten, Katalogen mit Bildern zum Ausschneiden usw.).

Zur Schreibumgebung gehören aber nicht nur Materialien, sondern auch Hilfen und Tipps für das Schreiben. In Ordnern oder auf Plakaten lassen sich **Schreibanregungen** aller Art unterbringen und ständig ergänzen: Bilder, Geschichten-Anfänge, Wortfelder zu Themen, Satzanfänge, Fortsetzungsgeschichten, Schreibspiele und Ähnliches mehr.

In **Schreibprojekten** ist Schreiben der Ernstfall: eine persönliche Seite für das Klassen-Buch »Unsere Hobbys«, ein Eintrag im Klassentagebuch, eine Erlebnisgeschichte für das Buch zur Klassenfahrt. Klassenbriefkasten, Pinnwand oder Wandzeitung sind Beispiele für **ständige Schreibanlässe**, die feste Bestandteile der Schreibkultur in der Klasse sind.

Unterricht vermittelt Kindern persönlich bedeutsame Begründungen zum Schreiben, und damit verbunden auch zum Rechtschreiben. Für die Normorientierung sind Schreibgelegenheiten nötig, die Texte mit Normanspruch erfordern (z. B. Klassenzeitung, Geschichtenbuch für andere Leser, Lesetipps für die Schulbücherei). Dabei gilt der Normanspruch selbstverständlich erst nach dem Entwurf für die Überarbeitung und Endfassung von Texten.



Schriftkultur

Aus einer mit der Hand geschriebenen Druckschrift entwickeln die Kinder eine individuelle, für sie gut schreibbare und für andere gut lesbare Handschrift. Dabei setzen sie sich mit ihrem persönlichen Schreibprozess sowie ihren und anderen Schreibprodukten kritisch auseinander.

Ziel des Schreibenlernens ist nicht der Erwerb einer genormten verbundenen Schrift, sondern die Entwicklung einer persönlichen Handschrift, die formklar, lesbar und flüssig zu schreiben ist (vgl. Bildungsstandards der KMK 2004). Deshalb ist eine überkommene Schulschrift (als »Vor-Schrift«) überflüssig. Das Konzept der Grundschrift ist so angelegt, dass die Kinder von Beginn an angeregt und motiviert werden, sich mit ihrem persönlichen Schreibprozess sowie ihren Schreibprodukten kritisch auseinanderzusetzen. Ein weites Feld reichhaltiger Anregungen und Aufgaben bietet sich bei der Gestaltung schulischer Schriftkultur als Teil des Schul- und Klassenlebens: Plakate, Collagen, Anschläge und die eigenen Arbeitsdokumente.

Lesekultur

»Der Grundschulunterricht praktiziert eine Lesekultur als Teil der Lese-Schreib-Kultur. Sie besteht von Anfang an und wird mit den Kindern weiterentwickelt.« (Kursbuch Grundschule, 458)

Freie Lesezeiten und offene Buch-Angebote sind Kernstücke schulischer Lesekultur. Die moderne Kinderliteratur bietet unerschöpfliche Möglichkeiten des individuellen Zugangs, unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und eine große Vielfalt unterschiedlicher Leseerfahrungen.

Als vorrangige Leseförderung müssen Kinder in der Schule erleben: **Lesen und Vorlesen** sind fester Teil des Klassenlebens. Häufig wird in altersgemäßen Sachbüchern nachgeschlagen. Es gibt **feste Lesezeiten**, in denen frei oder themenbezogen gelesen und über das Gelesene gesprochen wird. Lesen ist nicht nur Teil des Faches Deutsch, sondern **ständige Arbeitsspur** in jedem Unterricht und im Schulleben. Nur auf

diese Weise erfahren Kinder die Bedeutung und Anziehungskraft des Lesens.

Eine so verstandene Leseförderung umfasst ein ganzes Netz an Aktivitäten, das die Lesekompetenz der Kinder und eine zunehmend stabile Lesepraxis aufbaut: **Leseprojekte** der Schule, **Buchausstellungen** und **Buchempfehlungen**, aber auch gezielte **Übungen zu Lesetechniken** und -strategien.

Neben der schulischen Arbeit gehört zu einem solchen Förderkonzept die **Kooperation mit außerschulischen Partnern** – Bibliotheken, Buchhand-



lungen, Theatern, Lesepaten – und die Elternarbeit, die als wichtige Instanz der Lesesozialisation vor allem in Schulen mit einem hohen Anteil an schrift- und buchfernen Elternhäusern beachtet werden muss.

Kultur des gemeinsamen Nachdenkens über Sprache

»Im Grundschulunterricht kommunizieren die Kinder auf der Metaebene über ihr Sprechen, Schreiben und Lesen. Dabei gewinnen sie Einsichten über die Sprachverwendung und sprachliche Gegebenheiten, Regelmäßigkeiten, Besonderheiten. Dies trägt zum verantwortlichen Umgang mit der Sprache bei.« (Kursbuch Grundschule, 469)

Sprachreflexion oder, wie in den KMK-Bildungsstandards formuliert wird, »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«, ist ein Querschnittsbereich, der in alle anderen Bereichen des Deutschunterrichts integriert ist. Der ursprüngliche Begriff von »Grammatik« ist in

diesem Zusammenhang sehr nützlich: »Grammatik« ist hergeleitet vom griechischen Wort für »schreiben« (*graphein*) und *gramma* für »Geschriebenes, Buchstabe, Schrift«. *Grammatiké techné* ist die »Kunst des Schreibens«.

Diese eigentliche Bestimmung von Grammatik unterstreicht das, was mit dem Begriff »Reflexion über Sprache« in den neuen Lehrplänen gemeint ist: Das gemeinsame Nachdenken über Sprachgebrauch und Sprachsystem in der Absicht, Sprache sicherer und zweckmäßiger gebrauchen zu können; Kommu-

nikation bewusster und sicherer mitgestalten zu können; sprachliche Formen und Sachverhalte beschreiben zu können – als Hilfe beim Rechtschreiben und bei der Überarbeitung von Texten.

Anmerkungen

(1) Grundschulverband, Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit.

www.grundschulverband.de/bildungspolitik/bildungsstandards/tragfaehige-grundlagen/

(2) In: Bartnitzky, H. u.a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule, 438, 446, 458, 469.

Literatur

Bartnitzky, H./Brügelmann, H./Hecker, U./Heinzel, F./Schönknecht, G./Speck-Hamdan, A. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule, Frankfurt a. M. 2009: Grundschulverband
 Bartnitzky, H.: Sprachunterricht heute, Berlin 2011 (17. Aufl.): Cornelsen Scriptor
 Bartnitzky, H.: Deutschunterricht (Kompetent im Unterricht der Grundschule, Bd. 1), Baltmannsweiler 2010: Schneider Hohengehren
 Gadow, A./Hecker, U.: Fördern im Deutschunterricht. In: Bartnitzky, H./Hecker, U./Lassek, M.: Individuell fördern – Kompetenzen stärken: ab Klasse 3 (Heft 1), Frankfurt a.M. 2013: Grundschulverband

Michael Ritter

Schreibkultur und Schreibdidaktik

Zu einer Neufassung des Schreibkompetenzbegriffs

Worterfahrung – Welterfahrung: Die beiden Texte von Martin und Anne (vgl. Kasten 1) vermitteln eine Ahnung davon, welchen Kosmos das Schreiben Kindern bereits am Beginn eines Lebens mit der Schrift eröffnen kann. Ein Sprachspiel ist bei Martin der Ausgangspunkt.

Anknüpfend an das Bilderbuch »Du Gruselgorilla! – Du Schmusegorilla« von Heinz Janisch und Isabel Pin (2010) haben sich die Kinder durch Wortzusammensetzung eigene Kosenamen und Schimpfwörter ausgedacht. Martin verbindet seine Kreationen geschickt mit ihm bereits bekannten Schmeichelworten. Es entsteht ein hauchzartes Gedicht, das wie eine streichelnde Hand und Seelenbalsam wirkt. Gerade die Einfachheit drückt dabei die unbedingte Zuneigung aus. Der unregelmäßige Rhythmus ist nur scheinbar beliebig. Beim lauten Vorlesen entwickelt sich fast wie ein Singsang eine Art Melodie, die Klang und Inhalt im Wortsinne in Einklang zu bringen scheint. Ebenso als offene Gedichtform zeigt sich Annes Heimattext. Er ist als Parallelgedicht zu Arne Rautenbergs gleichnamigem Text (Rautenberg 2014) entstanden und adaptiert dessen für ein Gedicht relativ ungebundene und narrative Gestalt, die z. B. auf Reime weitgehend verzichtet. Eher scheint eine Aufzählung vorgenommen zu werden, die umreißt, was das eigene Zuhause ausmacht. Damit erinnert das Gedicht auch an Günter Eichs »Inventur« (1945) und stellt sich als Methode der Selbstvergewisserung in den Formen und Strukturen der lyrischen Sprache dar. Anders als Arne Rautenberg spitzt Anne diese Reihung mit dem abschließenden »Alle haben mich lieb« in einem Resümee zu, das als Fazit dieses gedanklichen Streifzugs durch das eigene Zuhause ein glückliches Bekenntnis zu diesem wichtigen Ort ist.

Beide Texte überzeugen wegen ihrer inhaltlichen Dichte und Intensität, die gerade aufgrund der beeindruckenden Konsistenz von Inhalt und Form und der durchscheinenden starken persönlichen Bedeutsamkeit für die Autoren-

kinder ins Auge stechen. Wie steht es mit Pascals Text (vgl. Kasten 2), den er im Anschluss an die Lektüre des Bilderbuchs »Wenn ich eine Katze wäre« von Eduardo Bardella Rapino und Matteo Gubellini (2008) formuliert? Pascal artikuliert in seinem Text und durch Adaption der Formulierungsvorlage »Wenn ich ein ... (selbstgewähltes Tier) wäre, ...« seinen Spaß am Fantasieren. Er stellt sich vor, ein Frosch zu sein, und diese Vorstellung macht ihm offenkundig solche Freude, dass sich der Übermut der Vorstellung in den beschriebenen Verhaltensweisen des Froschs Bahn bricht. Nicht nur das Auskosten der Möglichkeit, blitzschnell Fliegen zu fangen und zu tauchen – hier verarbeitet Pascal Sachwissen, das er über den Frosch erworben hat –, sondern gerade auch der abschließende Looping stellt eine wichtige Schnittfläche der dargestellten Sachlage (Pascal als Frosch) und seiner emotionalen Beteiligung dar. Der Looping ist Ausdruck von Pascals Freude über die Vorstellung und damit ein

deutlicher Beweis für seine innere Beteiligung am Schreiben. Er unterscheidet den Text von einem reinen Sachtext und gibt ihm wiederum eine charakteristische Substanz, die schmunzeln lässt. Dennoch, die Freude über diesen Text ist nicht ungetrübt. Vor allen diesen Beobachtungen fällt das optische Erscheinungsbild ins Auge, die Schrift, die Pascals täglichen Kampf mit den Spuren der Stifte auf dem Papier dokumentiert. Die Buchstabenformen sind kaum ge-läufig und nur vage formklar, die Orientierung an der Grundlinie ebenfalls eine ungelöste Herausforderung. Auch die Rechtschreibung von Pascals Text löst mitunter sorgenvolle Blicke aus. Dabei verschriftet Pascal nahezu vollständig phonologisch korrekt, die Groß- und Kleinschreibung realisiert er in der Mehrzahl der Wörter richtig und auch der Satzschluss wird bei ihm durch die Interpunktion markiert. (Dass der Konjunktivgebrauch noch nicht ganz normgerecht geschieht, ist ebenfalls altersgerecht.) Sicherlich liegt vor Pascal noch ein langer Weg zur entwickelten Rechtschreibung, seine Leistungen in diesem Bereich weichen aber nicht deutlich von den altersgemäßen Ergebnissen seiner MitschülerInnen ab.

Gedichte von Martin und Anne

Das Lob-/Liebgedicht

Du bist mein Augenstern,
So fein wie ein Herzmaler.
Du bist so süß, wie ein Zimtkuss,
so weich wie 1000 Flauschfedern,
so nett wie ein Segnungsregen,
so toll wie eine Glücksbringerwolke.
Du bist mein Sorgenfresser,
mein Liebaufwecker.
Du bist mein so liebenswerter
Mückenvertreiber.

Martin, 5. Klasse

Wo zuhause ist

Zuhause ist, wo ich alles kenn',
denn mein Kater, der ist schnell.
Ich und Mama spielen gern,
an der Wand tanzt die Fee mit den
Sternen.
In meinem Zimmer schlaf ich gut.
Mit Papa lese ich ein Buch.
Auf meinem Baumhaus spiel ich Küche,
wo die blaue Rutsche hängt.
Spiel ich Puppe, dann bin ich still.
Bücher lesen macht Spaß.
Alle haben mich lieb.

Anne, 2. Klasse

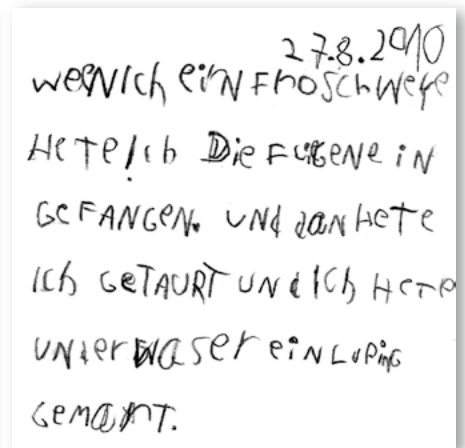
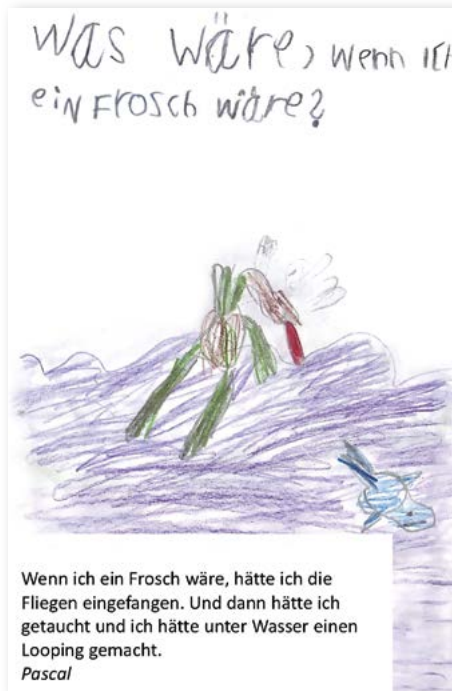
Kasten 1

Schreibkompetenz – ein Wahrnehmungsproblem?

In Veranstaltungen mit Studierenden und LehrerInnen lösen diese drei Texte sehr unterschiedliche Reaktionen aus. Während Martins und Annes Texte un widersprochen als gelungene Arbeitsprodukte mit großer Faszination und Bewunderung aufgenommen und besprochen werden, ist Pascals Text eher Gegenstand kritischer Reflexionen. Dabei sind Martins und Annes Texte in der vorliegenden Form natürlich bearbeitet worden. In den exakten Buchstaben der Computerschrift geschrieben und von orthografischen Abweichungen befreit (andere Änderungen wurden nicht vorgenommen), lenken sie den Blick auf die Textebene und lassen Inhalt und Sprache unverfälschter zur Geltung kommen. In Pascals Text dominiert die Wahrnehmung seiner tatsächlich problematischen Handschrift und seiner nur scheinbar problematischen Rechtschreibung. Zwar werden auch seine Textidee und deren Formulierung besprochen, jedoch versehen mit einem deutlichen pädagogischen »Aber«, das eine ungetrübte Würdigung seiner Schreibleistung wie bei Martin und Anne nicht zulässt.

Allgemeiner Leistungsverfall beim Schreiben?

Diese Beobachtung ist auch deshalb brisant, weil Pascal exemplarisch für einen allgemeinen Verfall der Schreibfähigkeiten heutiger Kinder zu stehen scheint. In der gesellschaftsöffentlichen Diskussion über Bildung und Schule dominieren seit Jahren Einschätzungen, die der Schule gerade im Bereich der Schriftvermittlung ein katastrophales Zeugnis ausstellen und in kulturpessimistischer Perspektive einen allgemeinen Verfall wichtiger kultureller Grundlagen zu erkennen glauben. Sucht man bei Google heute die Phrase »Schreiben lernen in der Grundschule«, so finden sich in den ersten Suchergebnissen ausschließlich Beiträge, die unter Schlagworten wie »Unsere Kinder verlernen das Schreiben«¹ und »Versuchslabor Grundschule«² das Chaos zur Methode der aktuellen Schriftspracherwerbsdidaktik erklären; allen Problemen voran die Anlauttabelle. Kein



Pascals Text (Anfang Klasse 2)

Kasten 2

Wunder also, dass die Schreibfähigkeiten heutiger Kinder stetig schlechter würden, so der allgemeine Tenor. Gestützt werden solche Berichte von Äußerungen aus der Wissenschaft, wie sie z. B. für die im Jahr 2013 gestartete Spiegel-Kampagne zur »Recht Schreib-Katerstrofe«³ (vgl. auch Grundschule aktuell (2013) Heft 124) genutzt wurden. Wolfgang Steinig von der Universität Siegen bescheinigt dabei einen enormen Leistungsverlust im Bereich der Rechtschreibung. Grundlage dafür ist eine Vergleichsstudie (Steinig et al. 2009), in der er und seine Mitarbeiter Texte von Kindern aus den Jahren 1972 und 2002 verglichen, die unter nahezu identischen Bedingungen entstanden.⁴

Im Gegensatz zur Darstellung im Rahmen der Spiegel-Berichterstattung, lesen sich die veröffentlichten Studienergebnisse allerdings sehr viel positiver (vgl. Kasten 3).

Die hier zusammengefassten Ergebnisse sind natürlich ebenfalls selektiv. Neben vielen weiteren positiven Tendenzen deuten Steinig et al. an, dass Schriftbild und Rechtschreibung problematische Tendenzen zeigen und dabei gerade die herkunftsbedingten Leistungsunterschiede Grund zur Sorge bereiten. Dennoch zeichnet sich hier ein völlig anderes Bild, als im Spiegel und anderen Medien beschworen. Im Gegensatz zur öffentlichen Wahrnehmung, die allgemeinen Schreibfähigkeiten

»Die Texte von 2002 scheinen, im Vergleich zu den älteren Texten, kommunikativ näher, spontaner, variabler und erzählender gestaltet. Der Adressat fühlt sich stärker angesprochen. [...] Als Indiz für eine größere Freude am Schreiben können die deutlich längeren Texte gelten. Die durchschnittliche Wortzahl stieg [...] um 19 Prozent. Neben dieser quantitativen Steigerung weisen andere Merkmale auf einen Anstieg kommunikativer Qualität hin. [...] Die einleitenden Sätze waren 2002 weniger stereotyp. Öfter wurden Einleitungen gewählt, die für Erzählungen charakteristisch sind und sich an entsprechenden literarischen Formen orientieren. [...] Durch die häufigere Verwendung von wörtlicher Rede gewinnen die Texte an erzählerischer Qualität. [...] Die Texte wurden nicht nur stilistisch interessanter, sondern auch spannender: Komplikation und Plötzlichkeit wurden häufiger markiert. Schließlich sind auch die Kohärenzbrüche deutlich zurückgegangen [...] Viertklässler schreiben 2002 konzeptionell schriftlicher als 1972.«

Kasten 3: Auszug aus der Ergebniszusammenfassung (Steinig et al. 2009, 345 ff.)

keiten von Kindern würden sich systematisch verschlechtern, ist eine ganz andere Tendenz zu erkennen. Während Kinder früher souveräner in den stark formalisierten Bereichen des Schriftgebrauchs agierten, zeigen heutige SchülerInnen vielfältigere und funktional variantenreichere, flexibel einsetzbare Schreibfähigkeiten. Damit bilden sich hier weniger Folgen eines allgemeinen Leistungsverfalls ab. Vielmehr zeigen sich die Resultate als Auswirkungen einer veränderten ›Didaktik des sprachlichen Handelns‹ (vgl. Bartnitzky 2011), die als kompetenzorientierte Didaktik stärker die funktional-pragmatischen Zusammenhänge realer Sprachhandlungen im Blick hat. Und keineswegs ist das eine einseitige Verschiebung zugunsten von mehr Spaß am Lernen und auf Kosten der Lerninhalte des Schreibenlernens. Vielmehr zeigen Steinig et al., dass dabei viele textbezogene Schwerpunktbereiche heute mehr Aufmerksamkeit erfahren und eben dann auch bessere Ergebnisse erzielen, als das in der Vergangenheit der Fall war. Doch das geschieht auf Kosten traditionell sehr dominanter Lernbereiche des Deutschunterrichts wie z. B. der Rechtschreibung und der Handschrift. Man kann diese Entwicklung durchaus kontrovers betrachten, ein allgemeiner Leistungsverfall im Schreiben ist jedoch eine Fehldiagnose.

Zum Schreiber werden – Lernkultur und Selbstkonzept

Man könnte Pascals Text also als Ergebnis der didaktischen Entwicklungen der letzten Jahre lesen. Veränderte unterrichtliche Schwerpunktsetzungen schlagen sich positiv in seiner Fähigkeit nieder, eine kreative und situationsangemessene Textidee zu entwickeln und diese zu verschriften. Handschrift und Rechtschreibung erfahren hingegen wenigstens am Schulanfang quantitativ nicht mehr die Aufmerksamkeit wie vor einigen Jahrzehnten noch. Ihre Entwicklung wird nicht unwichtig, jedoch auf einen längeren Zeitraum des Lernens hin konzipiert und parallel mit anderen Inhalten erweitert, welche früher in einem stärkeren Nacheinander nach der Vermittlung der »Basiskompetenzen« gedacht wurden. Kinder haben dadurch die Möglichkeit, bereits früh

- Inhaltliche Kompetenz: Was schreibe ich?
- Zielsetzungskompetenz: Warum und für wen schreibe ich?
- Strukturierungskompetenz: Wie baue ich den Text auf?
- Formulierungskompetenz: Wie formuliere und überarbeite ich?

Kasten 4: Teilbereiche der Schreibkompetenz (vgl. Fix 2006, 26)

die funktionalen Zusammenhänge des Schreibens persönlich zu erleben und damit auch von der Erfahrung zu profitieren, dass von ihnen in den Schreibübungen für sie relevante und bedeutsame Themen verhandelt werden können. Prägnant fasst das Mechthild Dehn zusammen: »Unterricht kann Schrift nicht gegen die Alltagswelt der Kinder durchsetzen. Die Chance der Unterrichten liegt vielmehr in dem Auffinden von Anknüpfungsmöglichkeiten an die Alltagskultur der Kinder. Ihren Zugang zur Schrift finden diese Kinder, wenn es gelingt, dass sie Schrift als eine Erweiterung ihrer Ausdrucksmöglichkeiten erfahren, die ihre kulturelle Identität nicht in Frage stellt, sondern weiterentwickeln hilft« (Dehn 1996, 12).

Dabei ist es nicht nur wichtig, dass Kinder Schreibszenarien vorfinden, die zum produktiven Gestalten mit Schrift einladen. Mindestens ebenso wichtig ist, dass LehrerInnen erkennen, worin die Leistung eines Arbeitsprozesses besteht. Und dort wird diese Argumentation wieder für Pascal relevant. Denn groß ist die Gefahr – und noch immer machen Kinder eben diese Erfahrung –, dass eine so komplexe Schreibleistung, wie sie Pascals Text ohne Zweifel darstellt, in der Beurteilung auf die nicht zufriedenstellende Handschrift reduziert wird. Stattdessen braucht es Ermutigung und die Stärkung von Pascals Schreibwillen, um eine Grundlage dafür zu schaffen, auch die Teilbereiche stetig weiter zu üben, die ihm noch Mühe machen. Eine beeindruckende Erfahrung berichtet in diesem Kontext der berühmte Schweizer Autor Peter Bichsel, der als Legastheniker galt, was seiner literarästhetischen Leistung allerdings keinen Abbruch tat. Bichsel schreibt über seinen Weg zum Schreiben: »Ich hatte einen [...] Klassenlehrer, der meine Aufsätze liebte und schätzte – trotz der 40 Rechtschreibfehler, trotz meiner Handschrift und meiner Klekse – er hat mein Talent unter

dem Schutt meiner Legasthenie, unter dem Schutt meiner Linkshändigkeit für mich ein für allemal entdeckt« (Bichsel in Bänzinger 1984, vgl. auch Bichsel 1997, 37). Dass das nicht nur eine Frage der Würdigung war, sondern erhebliche Auswirkungen auf das Selbstkonzept des jungen Bichsel hatte, wird im Folgenden deutlich: »Kein Bezirkslehrer und kein Mittelschullehrer konnte mich mehr von meiner Überzeugung abbringen, daß [sic!] ich ein Schriftsteller sei. Die Befreiung durch meinen Primarlehrer war endgültig und unwiderruflich, und wer mir von da an in Deutsch schlechte Noten machte, dem begegnete ich achselzuckend oder gar mit Erbarmen« (ebd.). Die unverkennbare (Selbst-)Ironie in dieser Darstellung überlagert nicht die Erfahrung, dass hier ein Pädagoge eine klare Vorstellung davon hatte, dass die Formebenen der Schriftsprache (nur) ein Mittel zum Zweck darstellen, das eigentlich Gesagte zum Ausdruck zu bringen. Diese Wahrnehmung, so Bichsel, stellte die Grundlage für einen wichtigen Initiationsmoment seiner Karriere als Schriftsteller dar und schaffte ein Selbstbewusstsein, das gegen andere Fährnis-

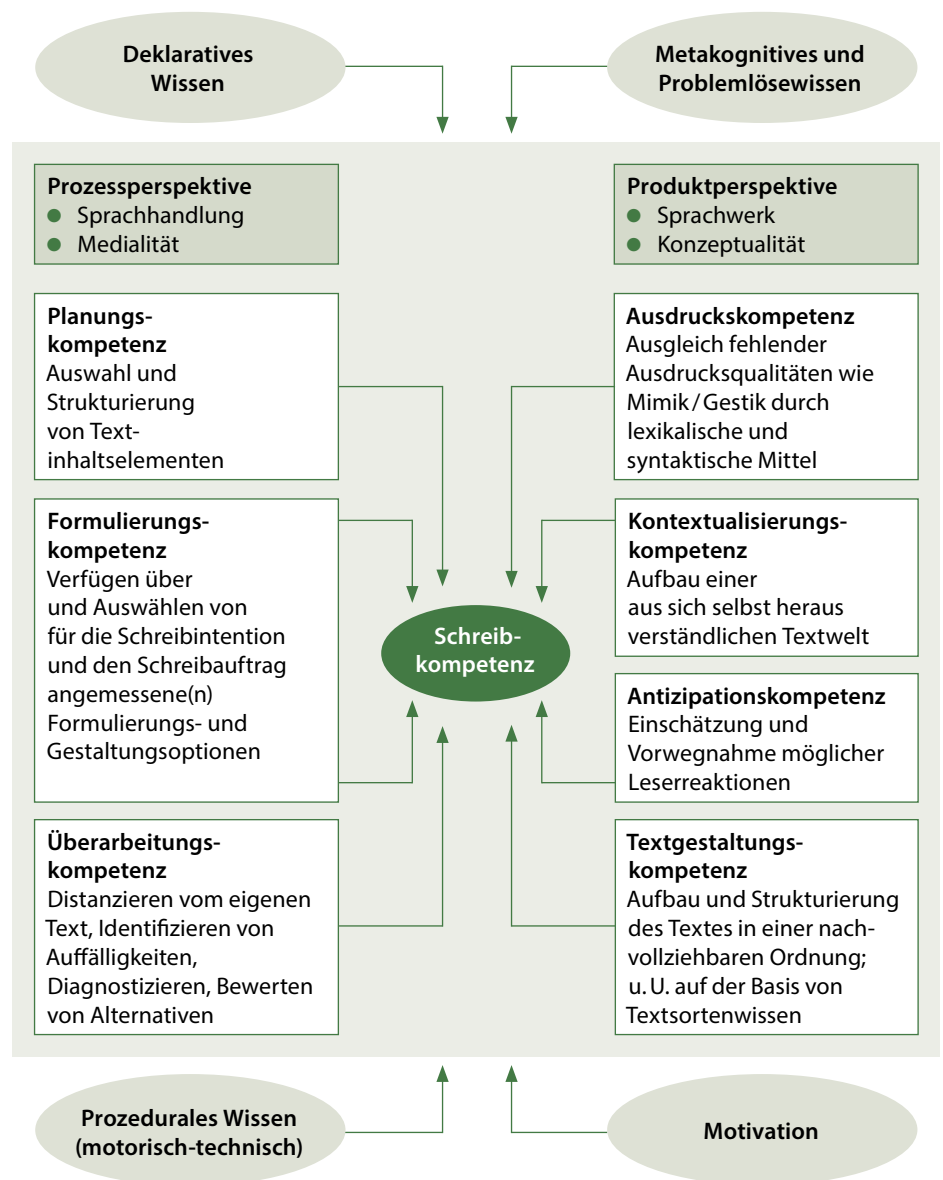


Dr. Michael Ritter

Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Kreatives Schreiben, Bilderbuchtheorie, -rezeption & -didaktik, inklusive Deutschdidaktik.

se gut gerüstet war. Eben dieses Selbstbewusstsein brauchen auch Kinder wie Pascal. Wohl aber auch eine gute Anleitung zu einer zunehmend funktionalen und ästhetisch ansprechenden Handschrift.

Nun mag man aber einwenden, dass die primäre gesellschaftliche Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule nicht die Vermittlung der Schriftstellerei, also die Befähigung der SchülerInnen zur literarästhetischen Gestaltung von Sprache sei. Gegenstand des Lernbereichs ›Schreiben‹ ist laut Bildungsstandards die Entwicklung von Schreibfertigkeiten (Handschrift, typographische Textgestaltung, Nutzung diverser Schreibmittel), Rechtschreibkompetenzen und der Fähigkeit, Texte zu planen, zu schreiben und zu überarbeiten (vgl. KMK 2005, 10f.). Die Ausrichtung dieser Inhalte soll – dem gesellschaftlichen Bildungsauftrag der grundlegenden Bildung für Teilhabe gemäß – funktional und pragmatisch ausgerichtet sein; also orientiert am Schriftgebrauch in vielgestaltigen Sprachhandlungssituationen, um die SchülerInnen auf eben solche Situationen vorzubereiten und das Schreiben als eine grundlegende Kulturtechnik der Alltagsbewältigung möglichst anwendungsorientiert gebrauchen zu lernen. Zusammenfassend kann dieser Anspruch mit dem Begriff der ›Schreibkompetenz‹ umrissen werden, der gleichermaßen das Ziel des schulischen Schreibunterrichts und auch die Folie für die Beurteilung der Schreibergebnisse darstellt. Damit kann der oben eröffnete Problembereich genau auf diesen didaktischen Terminus hin zugespitzt werden. Um eine gerechte, ermutigende und erwerbsbezogen produktive Rückmeldekultur im Unterricht zu etablieren, braucht es eines Schreibkompetenzbegriffs, der eben die unterschiedlichen Dimensionen des Schreibens im Blick hat und damit eine differenzierte Rückmeldung erlaubt, die wichtige Lernbaustellen nicht auspart, jedoch durch deren Berücksichtigung nicht das eigentliche Lernergebnis überlagert. Denn natürlich muss Pascal an seiner Handschrift arbeiten, jedoch ist deren Ausprägung nur ein geringer Teil dessen, was die Qualität seines Textes und damit seine Lernleistung tatsächlich ausmacht.



Kasten 5: Ein integratives Schreibkompetenzmodell (Baurmann/Pohl 2009, 96)

Schreibkompetenz – Dominanz kognitiver Modelle

Vielmehr fokussiert die aktuelle wissenschaftliche Diskussion in der Schreibdidaktik vorrangig die kognitiven Prozesse, die im Kontext der in den 1970er und 80er Jahren von John Hayes und Linda Flower herausgearbeiteten Phasen des Schreibprozesses primär relevant erscheinen. Hayes und Flower (1980; vgl. auch Spitta 1998) arbeiteten als wichtigste generalisierbare Grobstruktur von Schreibprozessen die Phasen des Planens, Schreibens und Überarbeitens heraus. Zwar stehen diese in Abhängigkeit mit anderen Persönlichkeitsvariablen wie der Motivation, jedoch spielen solche Bereiche bei der Modellierung von Schreibkompetenz eine deutlich untergeordnete Rolle

(vgl. Fix 2006, 28, Becker-Mrotzek et al. 2014, 21). Neben der Prozessperspektive auf das Schreiben, wie sie z. B. für die Zusammenstellung der Teilkompetenzbereiche nach Martin Fix (Kasten 4) leitend war, ist bei der Bestimmung von Schreibkompetenzen natürlich auch der Blick auf das Schreibprodukt, den Text von Bedeutung. Den Versuch einer Integration beider Perspektiven legen Jürgen Baurmann und Torsten Pohl vor (vgl. Kasten 5). Hier zeigen sich vielfältige sprachliche und kognitive Teilbereiche, die es zu bewältigen und zu koordinieren gilt, wenn von einer entwickelten Schreibfähigkeit gesprochen werden soll.

Bei dieser sehr verkürzten Zusammenschau deutet sich bereits an, dass

Schreibkompetenz in der wissenschaftlichen Diskussion der Deutschdidaktik aktuell eher als kognitives Problem gefasst wird – bezogen auf Wissen und Fähigkeiten – und dass volitionale, emotionale und habituelle Perspektiven dabei eine eher untergeordnete Rolle spielen. Das scheint jedoch mit der weiter oben unter Rückgriff auf Dehn und Bichsel diskutierten Bedeutung der Selbstwirksamkeitserfahrung beim Schreiben im Konflikt zu stehen. Schreibkompetenz nur auf Wissens- und Fähigkeitsbereiche zu reduzieren, kann in didaktischer Perspektive kaum funktional operationalisiert werden; zu nahe liegt dabei ein rein instruktiv-lehrgangsgesteuertes Vorgehen, das den vielschichtigen sozialen und emotionalen Schrifterfahrungen keine Aufmerksamkeit widmet. Ertragreich scheint für dieses didaktische Problem jedoch ein Blick in eine andere Teildisziplin der Deutschdidaktik, die Lesedidaktik.

Exkurs: Lesekompetenz als Mehrebenenmodell

Spätestens seit der ersten PISA-Studie 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) gibt es in Deutschland eine rege Diskussion über den Begriff der Lesekompetenz; gerade im Hinblick auf seine didaktische Anwendbarkeit (vgl. z. B. Bartnitzky 2006). Ein didaktisch ausgerichtetes Modell, das neben kog-

nitiven Prozessdimensionen auch Befunde der Lesesozialisationsforschung berücksichtigt, legten Cornelia Rosebrock und Daniel Nix vor (vgl. Kasten 6).

Für sie kann Lesekompetenz als vielschichtiges Phänomen besonders auf drei miteinander eng verflochtenen und in gegenseitiger Abhängigkeit sich entwickelnden Ebenen beschrieben werden. Zentral ist die Subjektebene, die das Selbstkonzept des Individuums betrifft. Hier spielen Einstellungen zum Lesen und Leseerfahrungen eine große Rolle. Leser bzw. lesekompetent ist nach dieser Sicht nur, wer nicht nur lesen kann, sondern es auch tut. Die Erfahrung, dass Lesen eine zentrale Rolle im Leben spielt, Perspektiven eröffnet und Chancen bereitet, ist grundlegend für die Entwicklung von Lesekompetenz. Dazu gehören natürlich soziale Erfahrungen (soziale Ebene), die das Lesen nicht nur als individuellen Lektüreprozess zeigen, sondern in vielfältige Formen der sozialen Erfahrung und der Anschlusskommunikation integrieren. In Gruppen über gemeinsame und individuelle Lektüreprozesse zu sprechen, Lesevorbilder zu erleben und so am konkreten Modell zum Lesen animiert zu werden, sind wichtige Bedingungen, unter denen Lesefähigkeiten sich entwickeln können. Natürlich gehören auch kognitive Fähigkeiten der Textwahrnehmung, -erschließung und

-verarbeitung zu einer entwickelten Lesekompetenz. Diese verorten Rosebrock und Nix auf der Prozessebene.

Das Zusammenspiel aller drei Ebenen ist komplex, doch einleuchtend. Fehlen Kindern die nötigen kognitiven Strategien, um einen Text zu erschließen (Prozessebene), führt das zu Misserfolgserlebnissen und einem negativen lesebezogenen Selbstkonzept (Subjektebene). Könnenserfahrungen hingegen stärken eben dieses Selbstkonzept, animieren damit auch zum Lesen und wirken positiv auf die Prozessebene zurück (Wer viel liest, liest auch besser!). In einer sozialen Umgebung, in der das Lesen in vielfältigen Formen eine Rolle spielt und zum Alltag dazu gehört, machen Kinder vielfältige persönliche Erfahrungen mit Lektüre (soziale Ebene). Es entwickelt sich an vielfältigen Anlässen der auch interaktiven Lektürepraxis ein stabiles Selbstkonzept, was wiederum positiv auf die Teilfähigkeiten des Lesens (Prozessebene) zurückwirkt. Als Konsequenz ist der Leseunterricht als ein Unterricht zu denken, in dem nicht nur kognitive Strategien der Texterschließung trainiert werden (wie das leider im Anschluss an rein kognitive Kompetenzmodelle im Kontext von PISA mitunter missverstanden wurde), sondern in dem Lesetraining und Leseförderung in einer anregungsreichen, vielfältigen und vielgestaltigen Lernumgebung realisiert werden.



Kasten 6: Das Mehrebenenmodell der Lesekompetenz (Rosebrock/ wNix 2008, 16)



Kasten 7: Schreibkompetenz als Mehrebenenphänomen

Übertragung: Schreibkompetenz als Mehrebenenmodell?!

In diesem in der Lesedidaktik etablierten didaktischen Modell der Lesekompetenz liegt ein enormes Potenzial für die oben skizzierte Diskussion um Schreibkompetenz verborgen. Denn analog zur Lesekompetenz kann auch der didaktische Blick auf Schreibkompetenz nicht ausschließlich auf die sprachlichen und kognitiven Teilbereiche beschränkt bleiben. Die Entwicklung eines Selbstkonzeptes als Schreiber (oder noch besser als Schriftnutzer) ist eine zentrale Grundlage für die Entwicklung von ausdifferenzierten Schreibfertigkeiten. Könnenserfahrungen und Selbstwirksamkeitsempfinden schaffen die Grundlage, sich immer wieder auch den mühsamen Momenten des Schreibenlernens zu stellen; so wie oben bei Mechthild Dehn konzeptionell und Peter Bichsel erfahrungsbezogen beschrieben. Nur wer erlebt, dass das Schreiben ein Schlüssel zur Darstellung persönlicher Inhalte ist, zum selbstbestimmten Umgang mit Sprache und Weltdeutung einlädt und andere an persönlichen Ideen teilhaben lässt, dass Texte nicht nur gelesen, sondern vorgelesen werden können und Lektüreerfahrungen auch eine Autorenperspektive haben, die von der Wertschätzung der anderen profitiert, dass der eigene Text ein unaustauschbarer Beitrag zum Klassenleben und zur gemeinsamen Lernkultur darstellt, der von anderen gern und mit Freude und Interesse aufgenommen wird, kann im Schreiben eine positive Erweiterung der eigenen Ausdrucksmöglichkeiten und des persönlichen Handlungsrepertoires erkennen. Voraussetzung dafür ist eine Unterrichtskultur, die vielfältige Angebote zum Schreiben unterbreitet, das Schreiben nicht nur lehrt, sondern Räume für seine Praxis eröffnet. Vielfältige produktive Schreib Anregungen, wie die eingangs skizzierten Beispiele, Vorlesestunden, Diskussionen, Schreibkonferenzen und Möglichkeiten der Weiterarbeit (z. B. Überarbeitung, Drucken und Buchbinden) und Veröffentlichung (z. B. Schulzeitung, Buch der schönsten Geschichten der Klasse etc.) bieten einen interaktiven Kontext (soziale Ebene), in dem auch die sprachlichen und kognitiven Voraussetzungen des Pla-

nens, Schreibens und Überarbeitens notwendig und zunehmend trainiert werden.

Für Pascal bedeutet dies in erster Linie, dass er weiterhin die Möglichkeit erhält, seine guten Ideen in kleinen Sprachgebilden zum Ausdruck zu bringen. Damit diese von allen gelesen werden können und damit auch zugänglich werden, bedarf es einer zunehmend formklarerer Handschrift und auch einer Rechtschreibung, die den Normen der Orthographie entspricht. Pascal wird sich dieser Anforderung dann mit Geduld und Muße stellen, wenn die Anstrengung einen persönlichen Sinn verspricht und als wichtige Teilkompetenz in sein Selbstbild (als Schreiber) zu integrieren ist. Gelingt dies nicht, werden alle Bemühungen sehr viel weniger nachhaltig wirksam werden können. Vermeidungsverhalten liegt nahe.

Insofern steht am Ende dieses Beitrags der Versuch der Übertragung der kompetenztheoretischen Überlegungen aus der Lesedidaktik (vgl. Kasten 7). Dieser Versuch der Kompetenzmodellierung integriert unterschiedliche Diskurslinien der Schreibdidaktik (vgl. Ritter 2008), die bislang vielfach eher als konzeptionelle Gegensätze gehandelt wurden. In diesem Modell sind eher sprach- und kognitionswissenschaftliche Differenzierungen ebenso berücksichtigt (Prozessebene) wie auch Momente des Selbstkonzeptes (Subjektebene) und der sozialen Integration des Schreibens in eine vielfältige und auch gemeinschaftliche Erfahrung schriftkultureller Praxis (soziale Ebene). Schreiben wird damit nicht nur als kognitives, sondern auch als ein identitätsorientiertes und habituelles Thema herausgestellt.

Dieses Schreibkompetenzmodell begründet keinen neuen Schreibunterricht. Vielmehr führt es eine alte Diskussion fort, die Gerhard Sennlaub 1980 mit dem polemisierenden Titel seiner Streitschrift »Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung« (Sennlaub 1998) umschrieb. Dieser scheinbare Gegensatz kann in dem Kompetenzmodell nun jedoch aufgehen. Ein guter Schreibunterricht vernachlässigt keine der drei Ebenen, bietet sinnvolle und vielschichtige Lernangebote und hilft dabei Kindern bei der Entwicklung eines stabilen schreibbezogenen Selbstkonzeptes.

Unter diesem Blickwinkel macht es keinen Sinn, Pascals Förderung einseitig auf seine Handschrift oder aber seine Schreibfreude zu beschränken. Nötig ist eine integrative Perspektive auf das Schreiben, wozu das Kompetenzmodell einen förderdiagnostischen Rahmen bietet. Zur Ausdifferenzierung der Prozessebene sind Modelle wie das oben dargestellte Modell nach Baurmann und Pohl (2009) ausgesprochen hilfreich. Sie zeigen aber nur eine Seite der Schreibmedaille.

In der didaktisch-methodischen Konkretisierung dieser Überlegungen leitet sich ein Unterricht ab, der bereits im Klassenraum eine Kultur der Schrift etabliert, die weit über einen enggeführten Lehrgangsgedanken hinausreicht. Das Schreiben als Gestaltungsfeld, persönlichen Artikulationsraum und als Werkzeug von Kulturaneignung und Weltdeutung zu begreifen, ist unabdingbar. Dass das nicht im Widerspruch zur systematischen Thematisierung der entsprechenden schreibhandwerklichen Grundlagen steht, sollte deutlich geworden sein.

Anmerkungen

- (1) www.faz.net/aktuell/politik/inland/grundschulen-kuemmern-sich-kaum-um-rechtschreibung-13032906.html [Stand: 04.09.2015]
- (2) www.zeit.de/gesellschaft/schule/2010-10/trends-modern-grundschule [Stand: 04.09.2015]
- (3) www.spiegel.de/spiegel/print/d-98091072.html [Stand: 04.09.2015]
- (4) Auf die forschungsmethodisch problematische Untersuchungsanlage und die eingeschränkte Aussagekraft der Studie macht Hans Brügelmann aufmerksam: www.grundschulverband.de/fileadmin/aktuell/NEWS/Allgemein/bredel.13.anhoerung_schulausschuss-HH.Lds_rsu.KOMM_brue_bri.OR.131214.pdf [Stand: 04.09.2015]

Literatur

- Eich, Günter (1945): Inventur. www.deutsche.lyrik.de/index.php/inventur.html [Stand: 08.09.2015]
- Janisch, Heinz / Pin, Isabel (2010): Du Gruselgorilla – Du Schmusegorilla. Zürich: Bajazzo.
- Rapino, Eduardo Bardello / Gubellini, Matteo (2008): Wenn ich eine Katze wäre. Zürich: bohem press.
- Rautenberg, Arne (2014): Wo Zuhause ist. Ein Gedicht in sechs Bildern und sieben Sprachen. Berlin: kulturkind.

Ein ausführliches Literaturverzeichnis finden Sie im Internet unter
wird noch ergänzt

Horst Bartnitzky

Textschreiben – Rechtschreiben – Handschrift

Fachdidaktische Lehrgänge oder integrativer Sprachunterricht?

Schreibdidaktik – das ist ein strittiges Feld mit konkurrierenden didaktischen Konzepten. Dies betrifft das Textschreiben, das Rechtschreiben und die Handschrift. Um sich hier zu orientieren und zu entscheiden, bedarf es auch der Frage, welches Bild vom lernenden Kind hinter der jeweiligen Didaktik steckt.

Auch muss bedacht werden, inwieweit fachbezogenes Lernen in überfachliche Prinzipien der Grundschararbeit eingebunden sein muss. Wir werden sehen ...

Textschreiben

Ein in der Literatur mehrfach zitierter Beispieltext ist der Text von Christoph über sein Klassenzimmer. Er stammt aus einer wissenschaftlichen Studie zur Textkompetenz-Entwicklung, die Augst u. a. 2007 vorlegten und die fünf traditionelle Textsorten umfasste: Erzählung, Bericht, Anleitung, Beschreibung, Argumentation (Augst 2007). Hier also der (rechtschriftlich korrigierte) Text von Christoph, Klasse 2, der seinen Klassenraum beschreiben sollte:

*Unser Klassenraum
Wir haben eine Tafel in unserem
Klassenraum. Unser Klassenraum
ist sehr schön. Wir haben sehr
schöne Bilder in unserem
Klassenraum. Wir haben 23 Kinder
in unserer Klasse. Wir machen
sehr viel Rechnen. Wir haben
sehr viele Poster.*

In der aktuellen Didaktik-Diskussion soll der Text über den Klassenraum ein Beispiel für die 1. Entwicklungsphase von schreibenden Kindern sein, in der assoziative Texte geschrieben werden: Die Schülerinnen und Schüler bringen »assoziativ unmittelbar das zu Papier, was ihnen durch den Kopf schießt«. Erkennbar sei typisch für diese Phase auch, dass »die Autoren oftmals aus der angestrebten Textfunktion (hier: zu beschreiben) ausscheren («Wir machen



sehr viel Rechnen»)» (Baurmann / Pohl 2009, 81 f.).

Entwicklungen der Kinder werden linear gedacht, in sog. Kompetenzstufen: Zuerst schreiben Kinder assoziativ, danach orientieren sie sich an den Konventionen geschriebener Sprache. Auf der folgenden Stufe können sie danach erst kommunikativ, also auf einen Adressaten hin schreiben: »Frühestens gegen Ende der Grundschulzeit ... wird der reale Lesende vom schreibenden Kind ausdrücklich mitgedacht«, so legte Jürgen Baurmann schon 1993 fest.

Kreatives Schreiben gehört danach sogar erst zu einem höheren Fähigkeitsniveau, nämlich wenn »originelle, auch literarische Gestaltungen möglich sind ... Epistemisches Schreiben (Schreiben als Medium der Gedankenerzeugung – By) ist in diesem Alter noch nicht oder nur kaum entwickelt« (Ministerium für

Schule und Weiterbildung NRW 2012, 23). Nebenbei: Fachlicher Hintergrund dieser Stufenfolge sind die Schreibstrategien, die Carl Bereiter modellhaft entwickelte, die aber, wie hier, häufig als Stufen auf der Altersachse missverstanden werden (siehe z. B. Weinhold 2000, 52 ff.).

Es kursieren zur Zeit im Bereich Schreiben/Texteverfassen etliche verschiedene Kompetenzstufen-Beschreibungen. Gemeinsam ist ihnen, dass sie linear aufsteigend Entwicklungsphasen zu beschreiben versuchen, dass sie normativ festlegen, was Kinder können müssen und was sie in diesem Alter angeblich noch nicht können. Mit Hilfe dieser Festlegungen sollen »gute Aufgaben« für Lernarrangements gefunden werden, die auf die Kompetenzstufen bezogen sind, und sie sollen auf einfache Weise dann auch die jeweilige Qualität der Kindertexte bewerten lassen (Nick befindet sich beim Schreiben auf Kompetenzstufe X). Die Schreibaufgaben bei VERA sind entsprechend konzipiert und die Texte der Kinder werden auf diese schlichte Weise bewertet, was bei einem solchen flächendeckenden Screening wohl auch nötig ist. Sie wirken zugleich als quasi-amtliche Modelle für den Unterricht, wie dies in Nordrhein-Westfalen in einer schulministeriellen Handreichung exemplarisch wird (Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW 2012). Kein Wunder, wenn die Schulbuchverlage dem folgen.

Die Aufgabe Klassenraum-Beschreibung steht auch für einen textsortenbezogenen Aufsatzunterricht. Jede Textsorte wird durch ihre Kriterien definiert: Ein beschreibender Text darf z. B. keine Meinungsäußerung und keine erzählenden oder berichtenden Elemente enthalten, die bei anderen, dafür spezifischen Textsorten zum Tragen kommen. Man kennt solche Festlegun-

gen aus den VERA-Kriterien. Die Textsorten-Spezifität liegt fest. Das Schreiben solcherart berichtender, beschreibender, erzählender, argumentierender Texte ist Ziel des Unterrichts, der in diesem Sinne bis in die siebziger Jahre auch offiziell Aufsatzunterricht genannt wurde.

Solchen festlegenden Konzepten haben Steffi Habersaat und Mechthild Dehn schon 1998 widersprochen (Habersaat/Dehn 1998). Sie zitieren einen Text von Pia, ebenfalls Klasse 2:

*Ich bin Rosinchen.
Ich bin die mutigste Maus.
Heute wandere ich aus.
Da entdecke ich einen Riesen.
Ich lege mich hinein.
Er streichelt mich.*

Unterrichtlicher Zusammenhang ist die Begegnung mit dem Bilderbuch »Rosalind das Katzenkind«. Hier wird ein Konflikt thematisiert, den die Kinder gut verstehen können. Er spitzt sich zu, bis Rosalind sich entscheiden muss, sich anzupassen oder wegzugehen. Die Kinder schrieben dann die Geschichte weiter und es entstanden unterschiedliche und komplexe Texte wie der von Pia. Darunter waren auch direkt kommentierende Texte, die in Distanz zum Text eine eigene Bewertung formulierten, so bei Simon: »Ich fand es schade, dass Rosalind weggegangen ist, und ich fand es lustig, als Rosalind mit dem Hund geschlafen hat.«

Die Autorinnen verweisen darauf, dass wir es in Pias Text »mit einer Ich-Erzählsituation zu tun haben, aber dennoch erzählt Pia nicht von sich selbst. Sie zeigt in ihrem Text, wie sich jemand anderes fühlt. Dieses in der Ich-Form tun zu können, setzt einen doppelten Perspektivwechsel voraus: Pia muss von ihrer Perspektive als Schreiberin absehen, um dann aus der Perspektive der Figur, von der sie spricht, wiederum in die Ich-Form zu wechseln.«

Swantje Weinhold resümiert ihre Erfahrungen mit Kindertexten: »Texte aus dem ersten ... und aus dem zweiten Schuljahr ... verblüffen immer wieder darüber, was Schreibanfänger textuell schon alles leisten können, wenn sie entsprechend herausfordernde Aufgaben bekommen, und das, obwohl sie noch viel lernen müssen« (Weinhold 2008, 24).

Michael Ritter nimmt zum o. a. Klassenraum-Text und zu seiner Bewertung durch Baurmann/Pohl wie folgt Stellung: »Texte sind immer nur so komplex wie ihr Inhalt, der diese dazu herausfordert, mit dem sich die Kinder auseinandersetzen. Eine Klassenraumbeschreibung legt es nicht nahe, von Kindern komplexe Sprachgestaltungen zu erwarten. Hier ist eher eine assoziative Sammlung spontaner Gedanken, das Abbild beliebiger sinnlicher Reize ohne stärkere emotionale Beteiligung zu erwarten. Der Text erweckt zudem den Anschein, Christopher finde diese Form des Schreibens wenig befriedigend« (Ritter 2012, 30).

In der Tat: Welchen Sinn für Kinder soll eine Beschreibung des Klassenraums haben, in dem sie täglich sitzen und handeln? Was soll hierbei ihre sprachlichen Fähigkeiten herausfordern?

Nimmt man für Entwicklungsphasen von Kindern begrenzte Schreibfunktionen an, die sich zudem auf traditionelle Aufsatzformen beziehen, oder schließt man bestimmte Schreibhaltungen aus, dann wird man zu anderen Ergebnissen kommen, als wenn Kinder reichhaltige, auch literarische Anregungen erhalten und früh selbst zu Schreibern werden. Ist nur die Lehrkraft Adressat der Texte und zugleich Beurteiler, dann werden Leseorientierung und Nachdenken über Texte weniger früh ausgebildet, als wenn Kinder von Anfang an für reale Leser schreiben, wenn sie Texte im Vorlesekreis, in der Versammlung, in der Schreibkonferenz mit anderen beraten. Zu welcher erstaunlichen, auch kreativen Leistungen Kinder ab Klasse 1 fähig sind, wenn Schreibsituationen sie befähigen, ist an vielen Beispielen im Band von Alexandra und Michael Ritter zu erfahren (Ritter/Ritter 2012).

Rechtschreiben

Konjunktur haben zurzeit die verschiedenen silbenbasierten Konzepte. Das sind zum einen eher akademische Konzepte, die von einer linguistischen Theorie her eine didaktische Anwendung entwickeln: Entsprechend der sprachwissenschaftlichen Analyse stellen sie Wörter ins Zentrum, die als trochäische Zweisilber strukturiert sind (Schule, lau-fen, fah-ren). Protagonisten sind

z. B. Christa Röber und Ursula Bredel. Unterrichtlich verbreiteter ist ein praxisbezogenes silbenorientiertes Konzept, das aus der schulpseudologischen Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Kindern entstanden ist und auf die Grundschararbeit übertragen wurde. Es hat einen sprechrhythmischen Ansatz (To-ma-ten-sa-lat). Dies, verbunden mit üblichen Lösungsstrategien wie Verlängern, firmiert als Methodik der »Freiburger Rechtschreibschule«, kurz: FRESCH-Methodik. Sie hat auch Nachahmer und dominiert eine Reihe von Schulbüchern.

Neben diesen silbenbasierten Konzepten sind vielfältige Materialien, Arbeitshefte, Karteien verbreitet, die nach Rechtschreib-Phänomenen und -Regeln gegliedert sind.

Schulpolitisch motiviert sind amtliche und abzuarbeitende Grundwortschatzlisten, wie sie als politisches Beruhigungsmittel zum Beispiel vom Hamburger Schulsenator eingeführt wurden.

All diese sehr unterschiedlichen Didaktik-Konzepte haben eines gemeinsam: Das Wortmaterial ist vorgegeben, bzw. wird so ausgewählt, wie es dem jeweiligen Konzept entspricht. Die Konzepte zielen auf normgerechtes Schreiben von Anfang an und erfordern dazu einen rechtschriftlich fokussierten Lehrgang.

Grundlegend anders verfahren dagegen Konzepte, die in das Schreiben eigener Wörter und Texte von Anfang



an eingebunden sind, in denen also die Schreibwörter der Kinder Ausgangspunkt der Rechtschreibentwicklung sind. Hierbei geht es nicht darum, der normierten Rechtschreibung von Anfang an zu entsprechen, sondern rechtschriftliche Strukturen, Muster und Regelungen sukzessive zu entdecken, zu erforschen, miteinander zu reflektieren und dann natürlich auch zu nutzen. Hierbei gibt es eine größere Zahl von Konzepten, die sich insbesondere darin unterscheiden, welche Art von Anregung, Unterstützung und Übung einbezogen wird und in welchem Ausmaß dies geschieht. Zahlreiche wissenschaftliche Studien haben seit den 80er Jahren diesen entwicklungsbezogenen Ansatz fundiert, Praxisberichte haben Realisierungen gezeigt. Der Grundschulverband hat hierzu häufiger publiziert, z. B. mit dem Themenheft: Wie Kinder rechtschreiben lernen. Grundschule aktuell H. 124, November 2013.

Ausführlich sind alle hier genannten Konzepte dargestellt und diskutiert im neuen Mitgliederband 140 des Grundschulverbandes: Rechtschreiben in der Diskussion (Brinkmann 2015).

Handschrift

Spezielle Ausgangsschriften für die Schule gibt es erst seit etwa hundert Jahren. Sie firmieren traditionell als Schreibschrift und haben als besonderes Kennzeichen, dass sie die Buchstaben in einem Wort miteinander verbinden. In der ersten Nachkriegszeit war das noch die Deutsche Normalschrift, die 1941 im Rahmen ihrer Eroberungspolitik von den Nazis eingeführt wurde. Ab 1953 wurde sie in den Ländern der Bundesrepublik ein wenig modifiziert



Dr. h. c. Horst Bartnitzky
Grundschulpädagoge, langjähriger
Vorsitzender und Ehrenmitglied des
Grundschulverbandes.

und als Lateinische Ausgangsschrift (LA) verbindlich. 1968 wurde eine vereinfachte Form in der DDR eingeführt: die Schulausgangsschrift (SAS).

Durch Wegfall der Schönschreibstunden in den Stundentafeln und neue Aufgaben für die Schule fehlte in den siebziger Jahren die Zeit, die schwierige LA einzuüben und weiterhin zu pflegen, das führte zum Angebot einer vereinfachten Variante: der Vereinfachten Ausgangsschrift (VA).

Seit der Wiedervereinigung stehen nun als Schreibschrift drei Schriftvarianten zur Auswahl. Die jeweilige Schrift wird in der Regel Ende Klasse 1 oder in Klasse 2 eingeübt und verwendet.

2005 fragte ich in dieser Zeitschrift: »Wie viele Schriften brauchen Grundschul Kinder?« Die Frage stellte sich, nachdem seit den achtziger Jahren in Grundschulen zunehmend als erste Ausgangsschrift die handgeschriebene Druckschrift verwendet wurde – für die ersten Wörter und eigenen Texte der Kinder. Die oben genannten Ausgangsschriften wurden damit auf die zweite Position geschoben, sodass es nun zwei Ausgangsschriften gab. Die Frage war rhetorisch gemeint und die Antwort lautete: eine, nämlich die erste, die handgeschriebene Ausgangsschrift. Aus ihr können die Kinder mit entsprechender Unterstützung der Lehrkraft ihre eigene Handschrift weiterentwickeln, die damit die Funktion einer Schreibschrift erhält. Die Idee war nicht neu, sondern knüpfte an reformpädagogische Konzepte vom Anfang des 20. Jahrhunderts an (Bartnitzky 2005).

Im Grundschulverband wurde in der Folge das schreibpädagogische Konzept der Grundschrift entwickelt. Es verleiht dem Handschreiben von Buchstabenformen analog zur Druckschrift und den späteren Erprobungen und Üben von Verbindungen und Buchstabenvarianten besondere Aufmerksamkeit. Eine zweite Ausgangsschrift wird damit entbehrlich (Bartnitzky/Hecker/Mahrhofer 2011).

Der lerntheoretisch besondere Wert liegt in der Erwerbsdidaktik. Hier wird nicht imitativ eine auf den Schulunterricht hin konzipierte Ausgangsschrift eingeübt wie bei LA, SAS oder VA. Vielmehr werden die Schriftformen übernommen, die Kinder oft schon vorschulisch in der Lebenswelt entdecken und



nutzen. Auch im weiteren Verlauf steuert die Aktivität der Kinder die Entwicklung: durch eigene Experimente mit Buchstabenverbindungen und -varianten, durch Schriftgespräche, in denen Kinder über ihre Schriften miteinander kriterienbezogen reflektieren.

Inzwischen hat sich das Konzept der Grundschrift an Grundschulen verbreitet. Konzept und aktuelle Informationen finden sich unter www.die-grundschrift.de.

Neben aller Zustimmung gab und gibt es auch heftigen Widerspruch, der sich allerdings weniger fachdidaktisch, sondern eher im Internet und in den Printmedien äußert. Nur ein Beispiel: Ute Andresen wird dazu häufiger in der taz zitiert, z. B.: »Wir können doch nicht den Kindern überlassen, sich die Handschrift selbst beizubringen. Das wäre ein Verrat unserer Schriftkultur durch Verrat des pädagogischen Auftrags« (taz 30.4.2011). »Es droht ein Bildungs- und Kulturverlust« (taz vom 18.6.2014).

Insgesamt geht es auch hier um die Frage: Vorgabe oder eigenaktive Erarbeitung? Soll eine Schrift nach Vorgabe des Schriftmusters imitativ gelernt und angewendet werden oder können Kinder aus ihren Beobachtungen und Erfahrungen in der Lebenswelt und mit Unterstützung der Lehrkraft ihre eigene Schrift entwickeln – wobei die Kernkriterien Lesbarkeit und Geläufigkeit sind? Die Schriftzeichen und die Hand-

schriftrealisierung sind damit im Übrigen nicht willkürliche Krakel, sondern an der sog. Gemischt-Antiqua orientiert, die auf die römischen Groß- und mittelalterlichen Kleinbuchstaben zurückgeht. Sie sind das Kulturgut. Die Schulausgangsschriften sind lediglich weitere verschnörkelnde Anwendungen dieser Schriften, wie es in den vorigen Jahrhunderten unzählige andere gab. Soweit auch zum Vorwurf des Kulturverlustes.

Zur Diskussion siehe wikipedia – Stichwort: Grundschrift.

Schreibenlernen »von oben« oder »von unten«?

Neben allen fachdidaktischen Unterschieden im Einzelnen ist dies die entscheidende Kontroverse:

- Lehrgangsmäßig gestufter Unterricht, bei dem nach vorgegebenen Inhalten, Methoden und Abfolgen (Stufigkeit) Unterricht gestaltet wird? Kinder also als Empfänger von vorgegebenem Material – Schriftspracherwerb sozusagen »von oben«?

Oder:

- Eigenaktive Wege der Kinder in die Schrift mit anregenden Situationen zur Schrifthanwendung und -reflexion, mit interaktiver Anregung und förderlicher Wegbegleitung und Unterstützung, auch mit Belehrung durch die Lehrkraft? Kinder also als Akteure ihres Lernens – Schriftspracherwerb sozusagen »von unten«?

Der Grundschulverband hat in seinem »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit« Partei für die Kinder als Akteure ihres Lernens genommen:

»Die Schule soll die bereits erworbenen Selbstlernfähigkeiten der Kinder aufgreifen und weiterentwickeln und das Kind als Subjekt des Lernens immer wieder ermutigen, sich alle notwendigen Kompetenzen und Erkenntnisse möglichst selbstständig anzueignen – selbstverständlich immer mit der gezielten Unterstützung seiner Lehrerinnen und Lehrer und immer im sozialen Raum der Klassengemeinschaft« (Grundschulverband o. J.).

Mit diesem Bild vom lernenden Kind wird zugleich eine fachübergreifende Setzung vorgenommen. Fachdidaktische Konzepte müssen ihr Rechnung tragen. Ein fachdidaktischer Ansatz,

der lediglich eine fachwissenschaftliche Spezialität didaktisch zurechtmacht, griffe hier zu kurz. So zum Beispiel eine Rechtschreibdidaktik, die ein silbentheoretisches Konzept der Linguistik als Lehrgang für Anfangsklassen aufbereitet (Stichwort: trochäische Zweisilber).

Deshalb setzen wir beim *Schreiben/Texteverfassen* auf einen Unterricht, den Michael Ritter wie folgt charakterisiert: »offene und anregende Impulse, ein Umfeld, das persönliche Schrift- und Texterfahrungen ermöglicht und Freiräume für individuelle Formulierungen und Akzentuierungen, um das Schreiben als Teilhabe an schriftkultureller Praxis zu erproben und durch die Auseinandersetzung mit diesen Erfahrungen die eigenen schriftsprachlichen Kompetenzen Schritt für Schritt an die normativen Momente des Schriftgebrauchs anzunähern« (Ritter 2012, 34).

Deshalb setzen wir beim *Rechtschreiben* auf einen Unterricht, der von den Vorerfahrungen der Kinder ausgeht, sie dabei unterstützt, das Grundprinzip der Buchstabenschrift zu erkennen und damit erste Schreiberfahrungen zu machen, der zugleich die Begegnung mit normgerechten Schreibweisen möglich macht und mit den Schreibwörtern der Kinder auch die Muster und Rege-

Lebenswelt entdecken, mit der sie ihre ersten Schreiberfahrungen machen, und unterstützen sie dabei, mit dieser ersten Schrift ihre eigene Handschrift zu entwickeln, die gut leserlich, also normgerecht in Bezug auf die Buchstaben sein muss und zunehmend geläufig werden soll. Der Grundschulverband hat dies mit inzwischen verschiedenen



Materialien für den Unterricht unter dem Namen »Grundschrift« publiziert (Bartnitzky/Hecker/Mahrhofer 2011 sowie www.die-grundschrift.de).

An den Beschreibungen wird auch deutlich, dass hier keinem Laissez-faire-Unterricht das Wort geredet wird. Es geht um Schreib-, Rechtschreib- und Schriftnormen. Nur steht nicht ihre Vermittlung im Mittelpunkt, sondern die Entwicklung der Kinder auf die Normen zu. Es gilt also die Doppelstrategie: Unterricht als kind- und normgeleitet.

Diese entwicklungsbezogene Didaktik schließt ein, dass es auch Lehrgangselemente und Phasen intensiven Übens gibt – in der Klasse, in Lerngruppen oder als individuelle Förderung. Doch dominiert der Lehrgang nicht den Unterricht, sondern fungiert als didaktische Schleife: Im entwicklungsbezogenen Unterricht zeigt sich ein Arbeitsfeld, eine Methode, ein Lerninhalt, eine Teilkompetenz als bei Kindern förderbedürftig. Ein eingeschobener Lehrgang oder eine intensivere Übungsphase kann hier der lernökonomische Weg sein. Eine solche didaktische Schleife führt zeitweise aus dem Unterricht heraus, dann aber wieder in den Unterricht



lungen der Rechtschreibung entdecken und verwenden hilft (Grundschulverband 2013, Brinkmann 2015).

Deshalb setzen wir bei der *Schrift* auf die Schriftformen, die Kinder in ihrer

zurück. Dieses Prinzip hat der Grundschulverband in seinen Materialien zum Förderkonzept ausgeführt (Bartnitzky / Hecker / Lassek 2012 und 2013).

Schreibenlernen fraktioniert oder integrativ?

Getrennte Lehrgänge haben immer Auswirkungen auf die anderen Schreibaspekte.

Wer z. B. Rechtschreiben von Beginn an als Lehrgang mit normgerechten Schreibweisen konzipiert, der muss das Schreiben eigener Texte auf einen späteren Zeitpunkt verschieben. Die frühere Aufsatzdidaktik verfuhr so: In der Rechtschreibung galt das »Fehlervermeidungsprinzip«, deshalb setzte das eigene Schreiben von Texten, damals Aufsätze, erst in Laufe der Klasse 3 ein.

Wer nach dem Schreiben mit handgeschriebenen Druckbuchstaben in Klasse 1 zu Anfang von Klasse 2 einen Lehrgang in VA, LA oder SAS einschiebt, riskiert die Schreibentwicklung der Kinder in der ersten Schrift abzurechnen.

Um die Entwicklungen der Kinder in der Schriftsprache von Beginn an kontinuierlich zu fördern, müssen deshalb die drei Aspekte Textschreiben – Schrift – Rechtschreiben zusammen gedacht und realisiert werden: Beim Schreiben von Anfang an verwenden die Kinder notwendigerweise Schrift und dabei stellt sich auch die Frage nach der Rechtschreibentwicklung.

Integrativ hinzu kommen auch das Lesen und die mündliche Kommunikation hinzu, die aber hier nicht Gegenstand meines Beitrags waren.

Ein Beispiel aus Klasse 2:

Thema: Lieblingstiere. Die Kinder erzählen von ihren Lieblingstieren, finden Bilder und Informationen in Büchern, im Internet, malen und schreiben zu ihrem Lieblingstier. Hierbei ist in der Klasse von Meerschweinchen und Katze bis Pferd, Löwe und Dinosaurier vielerlei versammelt. Bücher aus der Bücherei werden geholt und gelesen. Spezialwörter zu Tieren werden auf Postern gesammelt. Kinder präsentieren in Interessengruppen ihr Lieblingstier mit Bildern und einem Vortrag.

Ein Steckbriefformular wird erarbeitet, die Ergebnis-Bögen werden in einem Lexikon der Klasse gesammelt: Unsere Lieblingstiere. Mehrere Kinder schreiben, auch angeregt durch einige der Bücher, eigene Tiergeschichten und stellen sie im Vorlesekreis vor. Sie werden für ein Tierbuch der Klasse gesammelt, dazu kommen Lesetipps.

Handschriftlich werden Buchstabenverbindungen an wichtigen Wörtern erprobt, z. B. ein verbundenes ie wie bei Tier oder lieb. Mit Schrift besonders gestaltet werden die Überschriften bei den eigenen Tiertexten.

Rechtschriftlich gibt es Klassenwörter (wie das Tier, der Hund, die Katze, das Pferd, essen, fressen, das Futter, streicheln, weich) und eigene Wörter, die sich

auf das eigene Lieblingstier beziehen. Sie werden nach einem vereinbarten Modus geübt. Rechtschriftliche Modellwörter sind Tier (Wörter sammeln mit ie, Lautlänge klären), Hund, Pferd (warum d am Ende? Wörter sammeln, bei denen das auch so ist). Je nach individuellen Schwierigkeiten können dabei auch andere Modellfälle gewählt werden.

Bleiben zwei Schlussbemerkungen, eine amtliche Auskunft und mein persönliches Fazit:

Die amtliche Auskunft:

Integrativer Unterricht entspricht den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz als Vorgabe für alle Länder-Lehrpläne: »Die Kompetenzbereiche sind im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen« (KMK 2005, 8). Gut zu wissen.

Mein persönliches Fazit:

Wie viel Zeit gewinnt man durch den Synergie-Effekt bei den fachbezogenen Anliegen! Zeit, die frei wird, damit Kinder sich auf ein Thema lustvoll und anstrengungsbereit einlassen können und am Ende auch auf Geschafftes, auf ein Werk schauen können!

Und welche Lernmöglichkeiten stecken in solchen integrativ gestalteten Themen, auch weit über die engeren Fachziele hinaus!

Literatur

Augst, Gerhard u. a. (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Lang, Frankfurt a. M.
Bartnitzky, Horst (2005): Welche Schreibschrift passt am besten zum Grundschulunterricht heute? In: Grundschule aktuell, H. 91, 2 – 12.
Bartnitzky, Horst (2015): Sprachunterricht heute. 17. Aufl. Cornelsen Scriptor, Berlin.
Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich / Lassek, Maresi (Hrsg.) (2012): Individuell fördern – Kompetenzen stärken – in der Eingangsstufe. Grundschulverband, Frankfurt a. M.
Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich / Lassek, Maresi (Hrsg.) (2013): Individuell fördern – Kompetenzen stärken – ab Klasse 3. Grundschulverband, Frankfurt a. M.
Bartnitzky, Horst / Hecker, Ulrich / Mahrhofer-Bernt, Christina (Hrsg.) (2011): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Grundschulverband, Frankfurt a. M.

Baurmann, Jürgen (1993): Texte verfassen. In: Heckt, Dietlinde / Sandfuchs, Uwe (Hrsg.) (1993): Grundschule von A bis Z. Westermann, Braunschweig, 254 – 256.
Brinkmann, Erika (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Grundschulverband, Frankfurt a. M.
Grundschulverband (2013): Wie Kinder rechtschreiben lernen. Themenheft Grundschule aktuell H. 124.
Grundschulverband (o. J.): www.grundschulverband.de/standpunkte. Dort weiter: Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit, 2 (Aufruf 4. Sept. 2015).
Habersaat, Steffi / Dehn, Mechthild (1998): Komplexität in Kindertexten – konzeptionelle Schriftlichkeit als Aufgabe für den Anfangsunterricht. In: Spitta, Gudrun (Hrsg.) (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle, Lengwil, 169 – 197.
KMK (2005): Bildungsstandards im

Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15. 10. 2004. Wolters Kluwer, München.
Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2012): Kompetenzorientierte Aufgaben für das selbstregulierte sprachliche Lernen im Fach Deutsch der Grundschule (KompAss). Ritterbach, Frechen.
Ritter, Alexandra / Ritter, Michael (Hrsg.) (2012): Schreibkompetenz und Schriftkultur. Grundschulverband, Frankfurt a. M.
Ritter, Michael (2012): Den Wal im Wald entdecken. In: Ritter / Ritter (2012), 18 – 36.
Weinhold, Swantje (2000): Text als Herausforderung. Zur Textkompetenz am Schulanfang. Fillibach, Freiburg.
Weinhold, Swantje (2008): Texte schreiben (Schriftliche Kommunikation). In: Jürgens, Eiko / Standop, Jutta (Hrsg.) (2008): Taschenbuch Grundschule. Band 4. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler

»Rechtschreiben in der Diskussion«

Fragen an Prof. Dr. Erika Brinkmann

Der neue Mitgliederband, Nr. 140 in der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule«, ist soeben erschienen – »Rechtschreiben in der Diskussion« sein Titel. Anlass für Fragen an die Herausgeberin, Professorin Erika Brinkmann.

Grundschule aktuell: Warum macht der Grundschulverband schon wieder einen Band zum Rechtschreibunterricht? Gibt es nicht wichtigere Themen, auch im Sprachunterricht?

Erika Brinkmann: »Schon wieder« ist übertrieben: Der letzte Band speziell zur Rechtschreibung liegt 15 Jahre zurück. Seit dem SPIEGEL-Artikel zur angeblichen »Rechtschreibkatastrophe« vor zwei Jahren ist das Thema aber ein Dauerbrenner in den Medien, und auch in der Bildungspolitik – mit unmittelbaren Folgen für die Schulen, z. B. in Hamburg. Die Delegiertenversammlung fand, wir müssten auf den öffentlichen Druck reagieren und Klarheit schaffen, gerade um die Kolleg/inn/en in der Praxis zu entlasten.

Aber muss man nicht den Sprachunterricht insgesamt in den Blick nehmen?

Findet sich das nicht ganz konkret in diesem Heft? Außerdem hat der Grundschulverband 2012 einen Band zu »Schreibkompetenz und Schriftkultur« (herausgegeben von Alexandra und Michael Ritter) veröffentlicht, der das Schreiben sehr viel breiter aufnimmt. Im Übrigen haben Mechthild Dehn und Daniela Merklinger erst vor einem halben Jahr einen Band zum Thema »Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen« publiziert, in dem einerseits Zugänge zur Kinderliteratur und andererseits der mündliche Sprachgebrauch im Vordergrund stehen. Rechtschreibung ist in der Tat nur ein Aspekt und sie hat ganz klar eine dienende Funkti-

on. Manchen Bildungspolitikern ist das nicht bewusst, aber genau so steht es auch in den KMK-Bildungsstandards. In verschiedenen Beiträgen des aktuellen Bandes wird das sehr entschieden aufgenommen und auch durch unmittelbar nutzbare Beispiele konkretisiert.

In dem Band finden sich aber auch Beiträge, die nicht mit den pädagogischen und didaktischen Positionen in den »Standpunkten« des Grundschulverbands übereinstimmen.

Das ist richtig, der Grundschulverband versteht sich eben nicht als Vor- und Mund seiner Mitglieder, und innerhalb der Mitgliedschaft streuen Positionen breit. Aber im ersten Teil des Bandes, wo verschiedene Ansätze vorgestellt werden, sind den Autor/inn/en zehn zentrale Fragen vorgegeben worden, zu denen sie Stellung beziehen. Insofern können die Leser/innen die Antworten

Zum Nachdenken:

Zitate aus dem Band »Rechtschreiben in der Diskussion«

Freies Schreiben eigener Texte und systematisches Rechtschreiblernen stehen nicht im Widerspruch zueinander – sofern Letzteres aus Ersterem erwächst (Gudrun Spitta)

Dass Schrift eine Funktion hat, dass sie dabei hilft, etwas zu erfahren oder selbst etwas festzuhalten, diese für den Schriftspracherwerb grundlegende Erfahrung machen viele Kinder hier in der Schule zum ersten Mal.

(Angelika Gadow / Nina Löffler)

Nachhaltig wirksames Rechtschreiblernen ist kind- und zugleich normgeleitet: Von Anfang an ist das eigenaktive Entdecken der Kinder zu fördern und zugleich die rechtschriftliche Norm als Arbeitsperspektive einzubringen.

(Horst Bartnitzky)

Angesichts der Komplexität unseres Schriftsystems einerseits und der Vielfalt der Nutzungsformen andererseits kann keine Anlauttabelle alle Anforderungen gleichzeitig erfüllen. Sie ist ein Werkzeug, dessen Nutzen und Grenzen die Lehrerin kennen – und den Kindern verständlich machen muss.

(Albrecht Bohnenkamp)

Um eine Kontinuität des Lernprozesses zu gewährleisten, müssen sowohl der Form- als auch der Funktionsaufbau so erfolgen, dass in späteren Lernjahren keine Umlernprozesse erforderlich werden.

(Ursula Bredel)

Besonders wichtig ist mir, dass der Rechtschreibunterricht so gestaltet wird, dass die Kinder individuelle Lernwege auf dem Weg zum normgerechten Schreiben beschreiten können.

(Norbert Sommer-Stumpfenhorst)

Die wichtigste Basis für die Entwicklung und Übung des Wortschatzes in einem sinnstiftenden Kontext sind die eigenen Texte.

(Beate Leßmann)

Herausforderungen schaden keinem Kind, wenn es sie mit seinen Möglichkeiten angehen darf und wenn Fehler auch beim Rechtschreiblernen zu dem werden, was sie (meist) sind: Mutige Versuche, aus eigener Kraft das Bestmögliche zu leisten.

(Christa Erichson)



vergleichen und sich selbst ein Bild machen.

Andererseits fehlen aber auch Ansätze?

In einem solchen Buch ist der Raum naturgemäß beschränkt. Es ging uns um das Spektrum unterschiedlicher didaktischer Konzepte, also um Vielfalt, nicht um Vollständigkeit. Zudem gibt es viele Lehrwerke, vor allem Fibeln, die gar kein klares Konzept haben, sondern ganz unterschiedliche Elemente ohne erkennbare Struktur mischen. Sie aufzunehmen hätte keinen besonderen Erkenntnisgewinn gebracht.

Was bringt der Band denn für die Praxis?

Er bietet einen Überblick über den Stand der Diskussion, wie man ihn sonst nirgends findet. Im bereits erwähnten ersten Teil die vergleichbar strukturierten Selbstdarstellungen von vierzehn verschiedenen didaktischen Ansätzen – von teilleistungsorientierten Trainings bis hin zu einem radikal offenen Unterricht. Die Beiträge des zweiten Teils beleuchten die Rechtschreibung, ihren Erwerb und dessen Förderung aus der Sicht der Forschung. Lehrer/innen fin-

den da unter anderem Argumente gegen den angeblichen Leistungsverfall, aber auch Befunde dazu, auf welchen Wegen sich Kinder die Rechtschreibung aneignen. Im dritten Teil berichten dann Kolleg/inn/en aus der Praxis, wie sie die in den KMK-Bildungsstandards genannten Kompetenzen in ihrem Unterricht fördern.

Also ein Handbuch für die tägliche Arbeit im Klassenzimmer?

Das ist das eine. Zum anderen erhoffen wir uns eine Versachlichung der stark aufgeheizten Diskussion, auch in der Fachdidaktik. Insofern ist es darüber hinaus ein wichtiges Buch für die Lehreraus- und -fortbildung. Wir wollen zum Nachdenken anregen und herausfordern (s. beispielhaft die Zitate im Kasten). Und wir wollen zeigen, wie jede/r einzelne ihren bzw. seinen Unterricht weiter entwickeln kann.

Zum Schluss: Gibt es nach der Arbeit an diesem Buch Einsichten, die Ihnen besonders wichtig sind?

Wie ich in der Einleitung zu dem Band geschrieben habe, hat sich die fachdidaktische Diskussion in den letz-

ten Jahren verändert: Die Linie der Auseinandersetzung verläuft nicht mehr zwischen sprachwissenschaftlichen vs. grundschulpädagogischen Konzepten, sondern zwischen unterschiedlichen Positionen *innerhalb* dieser Bezugswissenschaften. Es gibt eben nicht *die* Orthographietheorie oder *die* Lerntheorie, sondern jeweils – auch fachintern – kontrovers diskutierte Modelle.

Und was bedeutet das für den Unterricht?

Blaupausen für den Unterricht sind grundsätzlich – also auch von den Beiträgen in dem Band – nicht zu erwarten. Vielmehr fordern die Texte zum Überdenken des eigenen Vorgehens heraus – und dazu, das individuelle didaktisch-methodische Repertoire schrittweise zu erweitern.

Methodische Rezepte für einen problemlosen Unterricht für alle Kinder haben sich als leere Versprechungen erwiesen. Mit dem vorliegenden Band setzen wir auf fachlich fundierte *didaktische Konzepte* – und auf Lehrer/innen, die diese situationsbezogen und mit Verstand umsetzen.

Das Gespräch führte Ulrich Hecker

Schreibprozesse bei Erwachsenen sind insgesamt also wichtige Mosaiksteine innerhalb eines kognitiven Modells des Rechtschreibens und seines Erwerbs, jedoch keine Zielvorgaben, die direkt angesteuert werden sollten und könnten.

(Gerheid Scheerer-Neumann)

Sowohl beim freien Schreiben als auch beim freien Lesen spielt das implizite Lernen durch die selbstgesteuerte Begegnung mit Rechtschreibung eine große Rolle: Auf der einen Seite durch das eigene Konstruieren und Austesten rechtschriftlicher Strukturen, auf der anderen Seite durch die wiederkehrende Begegnung mit den in diesem Bereich herrschenden Normen.

(Falko Peschel)

Wenn unter Übungswortschatz ein fest umrissener begrenzter Wortschatz verstanden wird, der am Ende der Grundschulzeit beherrscht werden soll, so stünde dieser Ansatz im Widerspruch zum strategieorientierten Rechtschreibunterricht, bei dem das Kind am Ende der Grundschulzeit jedes regelhaft geschriebene Wort schreiben kann.

(Rüdiger Urbanek)

Beim Schreiben ihrer Texte befassen sich die Kinder fortwährend mit der Lautstruktur von Sprache und Schrift, das Prinzip der Lautorientierung ist die Basis der Rechtschreibung.

(Ivonne Wiemer / Michael Hüttenberger)

Übungen sollten sich auf Wörter konzentrieren, die die Kinder wirklich brauchen – und in deren Schreibung sie unsicher sind.

(Sabine Bock)

Gemessen an den Leistungen in standardisierten Tests erweist sich keine Methode/kein Ansatz als grundsätzlich überlegen. Die methodeninterne Streuung von »Erfolgen« ist wesentlich höher als die Differenzen zwischen den Methoden.

(Hans Brügelmann)

Sie, die Lehrerinnen und Lehrer, sind eigentlich erst die, die ein Konzept zum Leben erwecken, ihm erst die wirkliche Qualität verleihen.

(Wolfgang Eichler)

Beide »Kräfte« – typische Aneignungsmuster und individuelle Zugänge – setzen den Vorstellungen einer »Steuerung« des Lernens durch »Programme« deutliche Grenzen.

(Erika Brinkmann)

Das Konstrukt Legasthenie ist wissenschaftlich nicht haltbar.

(Renate Valtin)

Der Rechtschreibförderung sollte immer eine umfassende Diagnostik vorausgehen, die nicht nur die Rechtschreib- und Lesefähigkeit des Kindes untersucht, sondern auch seine emotionale Entwicklung und aktuelle Befindlichkeit, sein Verhalten und seine kognitiven Fähigkeiten mit erfasst.

(Gerd Schulte-Körne)

Erika Brinkmann / Claudia Vorst

»Offenheit mit Sicherheit« im Sprachunterricht von Klasse 1 bis 4¹

In der öffentlichen Wahrnehmung schrumpft Sprachunterricht immer wieder auf das Rechtschreiben und seine Förderung. Dabei hat Rechtschreibung nur eine dienende Funktion: Sie erleichtert das Lesen von Geschriebenem und ermöglicht damit den Leser/innen, ihre Aufmerksamkeit auf den Inhalt von Texten zu konzentrieren. Umso wichtiger ist es, die Einbettung von Rechtschreibaktivitäten in den (Sprach-)Unterricht insgesamt deutlich zu machen (vgl. Bartnitzky 2011 und die Beiträge zu Teil III in Brinkmann 2015). Zu diesem Zweck haben wir das Vier-Säulen-Modell für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben (Brinkmann/Brügelmann 2010) weiter entwickelt. Im Folgenden stellen wir die Erweiterung dieser vier Perspektiven über Klasse 1/2 hinaus und auf die anderen Bereiche des Sprachunterrichts insgesamt vor (s. Abb. 1).

In den neuen »Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule« (KMK 2015) heißt es gleich zu Beginn: »Lernen in der Grundschule ist so zu gestalten, dass jedes Kind am Ende der Grundschulzeit bei bestmöglicher Förderung durch die Schule das von ihm leistbare Niveau erreicht« (S. 3) und erneut am Ende: »Letztlich ist für die Arbeit in der Grundschule der Blick auf das einzelne Kind Leitlinie allen Handelns« (S. 26).

In der Praxis ist es nicht einfach, einen Unterricht zu organisieren, in dem alle Kinder auf ihren je unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, mit ihren verschiedenen Vorerfahrungen, Interessen, ihrem unterschiedlichen Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten ernst genommen werden. Aber nur so können ihnen die bestmöglichen Lernchancen und -hilfen geboten werden, nur so können sie ihre (Schrift-)Sprachkompetenz möglichst gut entwickeln. Das Wesentliche dabei ist, eine Balance zu halten: die Balance zwischen der gemeinsamen Entwicklung von Arbeitsformen und Strategien, um den Kindern die notwendigen Modelle und Hilfen zu bieten, *einerseits* und ihrem selbstständigen Lernen, bei dem sie im funktionalen Gebrauch diese Arbeitsformen und -strategien erproben und verfeinern, *andererseits*.

● Offene und angeleitete Unterrichtsphasen wechseln einander ab, Phasen systematischen und phänomenorien-

tierten Erwerbs finden in funktional-sinnhafter Einbindung statt. Dies bedeutet genauso wenig reinen »Sprachbuch-Unterricht« wie »Laissez-faire«, dafür aber viele gemeinsame Aktivitäten im Klassenverband, individuell oder gemeinsam zu bearbeitende Aufgaben, auch Forscheraufgaben, Rücknahme der Lehrerpersönlichkeit zugunsten einer eher moderierenden, beratenden, anregenden Rolle (Rechtschreibgespräche, Beratungen hinsichtlich individueller Mediennutzung etc.).

● Die »Vier Perspektiven« sollen helfen, diese Spannung produktiv umzusetzen in Situationen und Aktivitäten, die Kindern individuelle Zugänge zur (Schrift-)Sprache eröffnen. Die vier Bereiche stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander und sind mehrfach miteinander vernetzt. Sie lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen, die Erträge einzelner Aktivitäten sind vielfältig. So werden z.B. die in den freien Schreibzeiten verfassten Texte zum Lesestoff für andere Kinder in den freien Lesezeiten oder (in korrigierter Form) zu Übungstexten für das Rechtschreiblernen. Je mehr die einzelnen Bereiche harmonisch miteinander verschmelzen, desto mehr werden Erzählen, Sprechen, Lesen und Schreiben für die Kinder zu selbstverständlichen Aktivitäten, die zum Alltag dazugehören: Man spricht miteinander über persönliche Erfahrungen und Vorstellungen, über gemeinsame Aktivitäten und Kon-

flikte, man liest, um etwas Neues zu erfahren, und man berichtet, erzählt oder schreibt, um anderen etwas mitzuteilen.

● Der Unterricht orientiert sich an den Kompetenzen, die die Kinder brauchen, um den (hier: schrift-)sprachlichen Anforderungen im Alltag möglichst weit gerecht werden zu können (vgl. die Bildungsstandards der KMK 2004). Für den Ausbau dieses Könnens spielt es keine Rolle, ganz bestimmte Wörter und Texte zu lesen bzw. zu schreiben, so wie es uns die Lese- und Schreiblehrgänge und die Sprachbücher oftmals vorgaukeln (vgl. Brügelmann i.d.H., XX). Wichtig ist, dass die Kinder viel reden, lesen und schreiben, und das am besten an Inhalten orientiert, die ihnen wichtig sind, für die sie sich interessieren. Das können ganz individuelle Interessen einzelner Kinder sein oder auch miteinander abgestimmte Rahmenthemen für die ganze Klasse. Bespricht und plant man mit den Kindern immer wieder gemeinsam, welche Erfahrungen und Vorhaben, welche Ideen oder Fragen im Gespräch und als Lese- und Schreib Anlass aufgegriffen werden könnten – wird man rasch feststellen, dass die Ideen der Kinder das üblicherweise didaktisierte Angebot bei Weitem übersteigen.

● Im Bereich »Werkzeuge« geht es darum, dass die Lehrerin – zusammen mit den Kindern – die (Schrift-)Sprache selbst in den Fokus des Nachdenkens rückt und dass sie ihnen Modelle und Strategien anbietet, die den (Schrift-)Sprachgebrauch erleichtern. Im Anfangsunterricht muss z.B. der Gebrauch der Anlauttabelle beim Schreiben modelliert werden – ein zu Beginn täglich wiederkehrendes gemeinsames Ritual. Später bietet sich der Umgang mit dem Lesekrokodil zum gezielten Aufbau der Sinnerwartung beim Lesen an, und ab Klasse 2 das regelmäßige Nachdenken und Diskutieren über Grammatikphänomene bzw. Rechtschreibstrategien beim »Harten Brocken des Tages«. Ein

solch regelmäßig eingeplanter, systematischer Umgang mit den grundlegenden Elementen und Verfahren der (Schrift-)Sprache hilft den Kindern, ihre Struktur immer besser zu verstehen und dabei nach und nach selbstständiger mit ihr umzugehen, sich fremde Texte zu erschließen und eigene Texte so zu verfassen und zu überarbeiten, dass sie für andere verständlicher werden.

● In den Bereichen »Freies Schreiben«, »Freie Lesezeiten« und »Forschen, Sammeln, Sortieren und Üben« werden die Kinder dazu herausgefordert, die (Schrift-)Sprache für ihre eigenen Vorhaben – und ihren persönlichen Fähigkeiten entsprechend – zu nutzen. Gemeinsame und individuelle Aktivitäten sollten sich dabei abwechseln – und ergänzen. Die individuelle Lektüre der Kinder in den Freien Lesezeiten sollte z.B. immer wieder auch den anderen Kindern in gemeinsamer Runde (etwa durch Buchvorstellungen, kurze Leseausschnitte und weiterführende Gespräche) zugänglich gemacht werden. Daraus können sich wiederum neue individuelle Lesevorhaben für andere Kinder ergeben. Oder aus einem gemeinsamen Gespräch entwickelt sich ein interessanter Schreibanlass, den die Kinder ganz individuell nutzen – um einander hinterher, wieder im gemeinsamen Austausch, ihre Produkte vorzustellen, sie zu diskutieren und zu würdigen. Über das Vorlesen von Märchen, Geschichten und Gedichten, das Aushandeln von Bedeutungen in anregungsreichen Bilderbüchern wiederum gewinnen sie nicht nur einen Zugang zur (Kinder-)Literatur, sie lernen so auch unterschiedliche Formate für ihre eigenen Texte kennen.

● Fragen, die beim wöchentlichen Rückblick zeigen können, ob alle vier Perspektiven auf den Deutschunterricht berücksichtigt wurden:

- Haben wir uns ausreichend Zeit für die gemeinsame Entwicklung von Arbeitsformen und Strategien genommen?
- Gab es Raum für Gespräche über aktuelle Ereignisse und konnten einzelne Kinder ihre Erfahrungen und Gedanken zur Sprache bringen?
- Hatten die Kinder genügend Zeit, sich aus einem breiten Angebot selber Bücher auszuwählen und in ihnen mit Interesse und Genuss zu lesen?

Gab es Buchvorstellungen/-empfehlungen?

- Konnten die Kinder eigene Schreibideen entwickeln und ihre Schreibvorhaben verwirklichen? Gab es genügend Zeit für Beratungsgespräche, für Schreibkonferenzen, für die Überarbeitung der Texte und Formen der Präsentation?
- Hatten die Kinder Gelegenheit zur Klärung von Bedeutungen von Wörtern und Texten, zum gezielten Forschen zu Sprachphänomen und zum Sammeln, Sortieren und Üben von Wörtern?

Gemeinsam mit den Kindern über diese Fragen zu sprechen ist übrigens selbst ein bedeutsamer Anlass für Gespräche und (Selbst-)Reflexion – und eine gute Möglichkeit, die Kinder ernsthaft in die Verantwortung für ihre Arbeit einzubeziehen ...

Anmerkung

(1) Überarbeitete Fassung eines Auszugs aus unserem Beitrag in Maier (2014).



Dr. Erika Brinkmann

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



Dr. Claudia Vorst

Professorin für deutsche Literatur und ihre Didaktik (mit Schwerpunkt Grundschule) an der PH Schwäbisch Gmünd. Aufbau des Bilderbuchzentrums BUFO an der PH Gmünd

bei Vorst weggelassen: Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, ihre Medien und ihre Didaktik; Ästhetisches und erfahrungsbezogenes Lernen und Lehren;

Gemeinsame Entwicklung von Arbeitsformen und Lese-/Schreibstrategien

1. Werkzeuge zum Lesen und Schreiben, gemeinsam über Sprache nachdenken

- **Alphabetsystem kennen lernen**
→ Anlauttabelle als Werkzeug zum Schreiben kennen und nutzen lernen
→ zusätzlich: Arbeiten am »Buchstaben der Woche« zwecks Kennenlernen der Form- und Lautvarianten einzelner Buchstaben
- **Unterstützung von Leseprozessen**
→ Hilfen bei der Synthese und beim »Sprung zum Wort«; Stärkung der Sinnerwartung durch gezielte Nutzung des Kontextes
→ Förderung von Lesestrategien
- **Strategien und Hilfen zum richtigen Schreiben kennen lernen**
→ Umgang mit Wortfamilien, Morphemen, orthografischen Mustern, Nachschlagen lernen
- **Arbeitsformen zum sinnvollen Üben kennen lernen**
→ »richtig« abschreiben (z.B. Abschreibebefehl, Dosen-Diktat), Umgang mit Lernwörtern, Fehler finden und korrigieren
- **»Experten«-Gespräche führen**
→ Sprechen und Zuhören: Gesprächsregeln vereinbaren
Diskutieren und Argumentieren: Besprechen – Erklären – Begründen
Fachbegriffe nutzen
- **Gemeinsam über Sprache nachdenken**
→ Austausch über Sprachforschungsergebnisse der Kinder, über den Bau von Sprachen nachdenken (z.B. Satz der Woche)
- **Gemeinsam über die Rechtschreibung nachdenken**
→ Entwicklung eines »Rechtschreibgefühls«, Rechtschreibgespräche, »Harter Brocken des Tages«, Modellwörter für unterschiedliche Rechtschreibmuster, Austausch über »Forschungsergebnisse«
- **Schriftgespräche**
→ Entwicklung der eigenen Handschrift
- **Rückmeldekultur entwickeln**
→ Würdigung von Kinderleistungen

Selbstständiges Lernen im Wechsel von individueller und gemeinsamer Arbeit

2. Texte verfassen	3. Lesen, Umgang mit Texten und Medien	4. Forschen, Sammeln, Sortieren, Üben
● Lust und Zutrauen zum Verfassen eigener Texte gewinnen → Am Anfang: Erzählen und Diktieren selbst erdachter Geschichten ● Diverse Schriftverwendungsformen in funktionalen Zusammenhängen nutzen → z. B. Briefe, Einkaufs- und Merkzettel schreiben, Bilder beschriften, Geschichten, Gedichte, ... schreiben ● Freies Schreiben als persönliche Ausdrucksform erleben ● Austesten von Schreibstrategien und orthografischen Hypothesen → über das lautorientierte Verschriften zum immer verständlicheren Schreiben durch zunehmende Nutzung orthografischer und morphematischer Strategien ● Nutzen von Hilfsmitteln zum Schreiben → Schreib Anregungen, Anlauttabellen, (Bild-) Wörterbücher, Sachbücher → Textverarbeitung ● Überarbeitung und Präsentation eigener Texte → Schreibkonferenzen (Überarbeitung, auch orthografisch), Gestaltung der Endfassung für Leser/innen, Buch erstellen, Text vortragen, Portfolio für die gelungensten Texte	● Lust auf Bücher und aufs Lesen bekommen → Am Anfang: Stöbern in Büchern, Bilder anschauen, etwas auswählen, das einen interessiert → Entdecken, dass Schriftzeichen Bedeutung tragen → Paired Reading ● Beim Lesen (und Zuhören): → Baumuster und Sprachformen von Texten kennen lernen – auch als Modelle für eigene Texte → Auseinandersetzen mit verschiedenen Selbst- und Weltansichten → Informationen gewinnen → Automatisierung der Lesefertigkeiten → Sich faszinieren lassen von Lese- und Höreindrücken → Vorlesegespräche führen → Austesten von Lesestrategien ● Nutzung von Medien und Medienverbünden → Kennenlernen von Hörbüchern, Filmen ... → Reflektieren → Produzieren ● Dokumentation des Gelesenen, Gesehenen, Gehörten → Leselisten, -pässe, Lese-, Medientagebücher ● Buchvorstellungen/-empfehlungen → Vorlesen vorbereiten und üben (Lesecafé ...) → mündlich Präsentieren üben (Plakat, Referat ...)	● Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes → Wichtige und häufig gebrauchte Wörter sammeln: erst z. B. Schatzkästchen, später »Wortschatz« alphabetisch ordnen, z. B. in ABC-Heft oder Wörterkartei → Üben und Automatisieren z. B. beim »Bingo«; Übungsformen wie Dreh- oder Schleich-Diktat oder selbstständig üben mit Kartei/ABC-Heft ● Regelmäßigkeiten der Orthografie erforschen Wörter zu Rechtschreibphänomenen sammeln, sortieren → z. B.: Wann schreibt man <tz>, wann <z> im Wort? → Wörter, in denen <a> lang klingt ... ● Sprachforscheraufgaben → Recherche und Forschung zu Lexik, Semantik, Etymologie u. a.: z. B. »Teekesselchen«, »sprechende« Namen, Sprichwörterlexikon, Wortgeschichte des Tages → Sprachspiele → Sprachen vergleichen

Vier Perspektiven für einen offenen Sprachunterricht in der Grundschule

Literatur

Bartnitzky, H. (2011): Sprachunterricht heute. Berlin: Cornelsen Scriptor (15. Auflage).
 Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Frankfurt: Grundschulverband.
 Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2010): Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung »Offenheit mit Sicherheit«).

Hamburg: Verlag für pädagogische Medien (8. völlig neu bearb. Aufl.; 1. Aufl. 1993).
 KMK (2004): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. Download: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf
 KMK (2015): Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusminister-

konferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Download: www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf
 Vorst, C./Brinkmann, E. (2014): Freie Lese- und Schreibzeiten gestalten – strukturierter Unterricht und Begleitung individueller Lernwege. In: Maier, U. (Hrsg.): Lehr-Lernprozesse in der Schule: Praktikum. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB 4090, 61 – 79.

Alexandra Ritter

Leseförderung mit einer fliegenden Maus

Lindbergh – eine Maus erobert die Lüfte

Wer hat nicht schon von ihm gehört, Charles Lindbergh, dem ersten Mann, der im Alleinflug den Atlantik von New York nach Paris überquert hat. Doch die eigentliche Geschichte dieses Atlantikfluges beginnt schon früher. In dem Buch »Lindbergh. Die Geschichte einer fliegenden Maus« (Abb.1) zeichnet Torben Kuhlmann ein Bild von Hamburg zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Zeit ist geprägt von großen Auswandererwellen und ungewöhnlichen Erfindungen. So kommt es, dass eines Tages die Mausefalle erfunden wird und eine kleine Maus in Hamburg plötzlich allein zu sein scheint. Sie vermutet, dass die anderen Mäuse aufgrund der Bedrohung durch die Mausefallen nach Amerika ausgewandert sein müssen. Gern möchte die Maus folgen, doch der Weg mit dem Schiff wird von hungrigen Katzen bewacht. Da kommt die Maus auf die Idee, eine Flugmaschine zu bauen und nach Amerika zu fliegen, was ihr nach mehreren gescheiterten Versuchen auch gelingt.

Das 2014 erschienene Bilderbuch erzählt seine Geschichte verstärkt über die Bilder, die sich mal großformatig über eine Doppelseite erstrecken oder in kleinen Fotos als Pinnwand collagenartig unterschiedliche Eindrücke zu einem Gesamtbild verbinden. Mal als sepiafarbene Fotoimitate, mal als Skizzen und Zeichnungen wirken die Bildwelten vielfältig und faszinierend. Der Text nimmt sich im Gegensatz dazu sehr zurück. Nicht alle Bilder werden kommentiert. Allerdings bringt gerade die Sprache viele Begriffe aus dem technischen Bereich ein, ergänzt die Skizzen und Entwürfe der Fluggeräte mit dem entsprechenden Vokabular und führt so ganz selbstverständlich in die Welt der Technik ein. In der Jurybegründung für die Nominierung des Buches für den Deutschen Jugendliteraturpreis

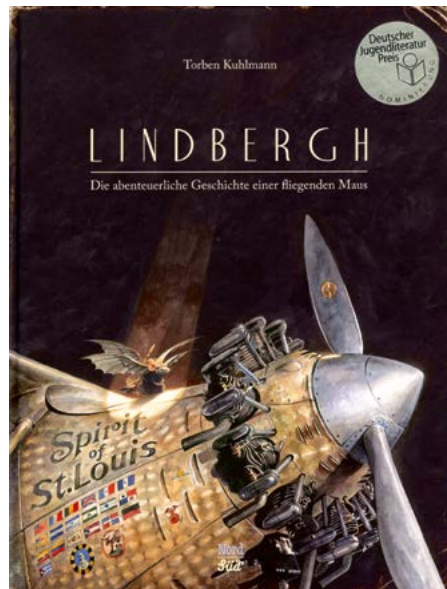


Abb. 1: Cover Lindbergh

2015 ist zu lesen: »Ein großer Reiz des Buches geht von dieser Authentizität, den realistischen Stadtdarstellungen und der nostalgischen Patina der Illustrationen aus. Jede Seite ist anders aufgebaut, mal in der Draufsicht, mal in der Untersicht und oft lebt die Darstellung von der Übermacht der Menge, der sich die kleine Maus gegenüberstellt« (Jurybegründung zur Nominierung zum Deutschen Jugendliteraturpreis 2015). Die Authentizität und das Spiel mit den Perspektiven scheinen hier besonders zu faszinieren.

Das Projekt »Literanauten überall«

Diese Faszination übt das Buch aber nicht allein auf die Kritikerjury aus. Auch Kinder der zweiten Klassen an einer Hallenser Grundschule haben bereits im Rahmen der Initiative »Literanauten überall« des Arbeitskreises für Jugendliteratur e. V., gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (in Rahmen des Programms »Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung«), zu dem Buch gearbeitet. Anspruch der Initiative ist es, bildungsbenachteiligten Kindern und

Jugendlichen außerhalb der Schulzeit interessante Begegnungen mit Literatur zu ermöglichen. Diese werden von anderen Jugendlichen oder (in diesem Fall) von Studierenden entwickelt und durchgeführt.

Leseförderung wird dabei sowohl durch die Begegnung, das Kennenlernen und Beschäftigen mit anspruchsvoller Literatur als auch durch unterschiedliche Möglichkeiten des produktiven Umgangs mit Literatur gestaltet. Wie dies konkret umgesetzt wurde, soll im Folgenden skizziert werden.

In eine andere Zeit versetzt

Zunächst sollen die Kinder sich auch gedanklich in die Zeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts begeben, einer Zeit, in der der technische Fortschritt immer weiter vorangetrieben wurde und gerade in den Städten das Leben pulsierte. Mit einer »Zeitmaschine« reisen die Kinder in die Vergangenheit, indem ihnen Bilder von wichtigen Ereignissen aus dem letzten Jahrhundert in einem verdunkelten Raum gezeigt werden, der hier als Zeitmaschine genutzt wird (Abb. 2).

Dort geht es vom Sieg bei der Fußballweltmeisterschaft im letzten Jahr über die erste Reise auf den Mond, die Beatles, die Entwicklung des Fernsehens, den Kriegen in Deutschland bis nach Hamburg in die Zeit um 1900. Einige Bilder werden von den Kindern wiedererkannt und können eingeordnet werden, andere sind fremd. Deutlich wird aber, dass wir uns nun mehr und mehr in der Vergangenheit befinden, in der einige Dinge anders sind als heute. Sind die Kinder im Jahr 1900 angekommen, ist es Zeit auszusteigen und sich umzusehen. Dazu sind einige farbig kopierte Bilder des Buches im Raum aufgehängt. Die Kinder betrachten die Bilder und sammeln gemeinsam, welche Unterschiede sie zu unserer Zeit entdecken können (alte Fotoapparate, viele Nachrichten werden über Zeitungen



Abb. 2: In der Zeitmaschine

verbreitet, andere Kleidung der Menschen, ein Bahnhof voller Dampf).

Besondere Effekte können auch durch den Einsatz einer Nebelmaschine und entsprechende Verkleidungen etwa mit einer alten Fliegerbrille oder im Anzug erzielt werden bzw. die Ausstellung besonders alter Gegenstände wie ein alter Koffer, den man auch zum Reisen brauchte, evtl. eine alte Kofferraumwaage oder eine Tellerwaage, alte Flugmodelle, schwarz-weiß Fotos etc. Auch das Buch könnte bereits unter den ausgestellten Dingen liegen, denn mit den abgestoßenen Ecken und dominierenden Brauntönen wirkt das Buch wie ein Relikt aus dieser Zeit.

Begegnung mit der fliegenden Maus

Nun wird das Buch vorgelesen und die Bilder werden gezeigt. Dazu eignet sich die App zu »Lindbergh« (vgl. Kuhlmann 2015), die z. B. über ein Tablet und eine interaktive Tafel gezeigt werden kann. Möglich ist es aber auch, die Bilder über einen Beamer zu zeigen oder im Kreis zu präsentieren. Wichtig ist dabei nur, dass die Kinder genügend Zeit haben, die Bilder zu betrachten. Hilfreich kann es auch sein, an einigen Stellen innezuhalten und Fragen zum Verlauf der Geschichte zu stellen. Wie könnte es wei-

tergehen? Was hat die Maus vor? Wer könnte ihr helfen? Je nach weiterem Vorgehen kann auch an einer bestimmten Stelle im Buch erst einmal Schluss gemacht werden, damit die Kinder in ihrer kreativen Arbeit zum Buch nicht zu sehr von dessen Ende beeinflusst werden.

Produktive Weiterführung I: Hörspiel

Katja Eder schreibt zu den Besonderheiten des Buches: »Das Bilderbuch arbeitet in seiner Dramaturgie mit filmischen Erzählweisen und ist von daher ideal, um sich diese Bildsprache bewusst zu machen und für die aktive Gestaltung zu nutzen« (vgl. Eder 2015, 10). Die filmischen Erzählweisen werden bereits im Buchtrailer und in der App deutlich (Trailer unter www.torbenkuhlmann.com; App von Kuhlmann 2015). Sie eignen sich z. B. zum Vertonen einzelner Szenen. In kleinen Gruppen bekommen die Kinder jeweils den Text einer Szene, der für das Leseniveau der Kinder noch leicht bearbeitet wurde. Die Kinder üben zunächst, die Szene zu lesen und vorzulesen. Dabei werden unterschiedliche Möglichkeiten der Betonung ausprobiert und im Text markiert. Zusätzlich überlegen die Kinder, wie sich die kleine Maus in einzelnen Momenten gefühlt haben könnte bzw. welche Gedanken sie hatte, denn diese Emotionen werden im Buch wenig herausgearbeitet. Solche Gedanken werden nun ebenfalls gesammelt und an passenden Stellen im Text ergänzt – als kleine Ausrufe und Gedankenketten der Maus – sodass die Kinder den Text nicht nur reproduzieren, sondern auch



Abb. 3: Junge beim Lesen einer Hörspielszene



Abb. 5: Was denkt die Maus?

eigene Formulierungen und Gedanken einbringen können. Literarisches Lernen wird an dieser Stelle durch das Einfühlen in die Figur in der jeweiligen Situation möglich, die ein vertiefendes Verständnis der Geschichte fördert.

Im Anschluss werden zu den Szenen auch passende Geräusche ausgewählt. Dazu steht den Kindern ein Tisch mit Instrumenten und Alltagsgegenständen (z.B. Föhn, Papier, Flasche mit Wasser und Schüssel) zur Verfügung,

die von allen Gruppen genutzt werden können. So erarbeiten die Kinder eine Hörspielszene, die mehrmals geprobt und schließlich eingesprochen wird (Abb. 3). Die Aufnahmen werden dann im Anschluss zu einem Hörspiel des gesamten Buches zusammengestellt. Die Kinder sind erstaunt darüber, wie ausdrucksstark sie in der Aufnahme der Geschichte Leben einhauchen.



Abb. 4: Kinder beim Verfassen von Zeitungsberichten

Produktive Weiterführung II: Zeitung

Eine weitere Möglichkeit, sehr differenziert an das Buch anzuknüpfen, ist die gemeinsame Produktion einer Zeitung. Diese enthält unterschiedliche Textsorten, verschiedene »Artikel«. Die Kinder berichten über die Ereignisse in Hamburg und denken sich Schlagzeilen aus (Abb. 4). Weiterhin gibt es Reiseberichte der fliegenden Maus (die auch zu anderen Orten fliegt), Rätsel, Witze und Bilder. Hier ist es möglich, dass Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gemeinsam an einem Gegenstand, der Zeitung, arbeiten. Die Ergebnisse werden dann zusammengefasst und im besten Falle auch eingescannt und

vervielfältigt an die Klasse oder an die ganze Schule verteilt.

Produktive Weiterführung III: Fluggeräte

Eine andere Möglichkeit ist, Kinder nun selbst in die Fußstapfen der Maus treten und eigene Fluggeräte erfinden zu lassen. Aus Verbrauchsmaterialien wie Tetra Paks, Joghurtbechern und Trinkstäbchen lassen sich faszinierende Flugmaschinen konstruieren, die natürlich auch einen Namen und einen genauen technischen Steckbrief brauchen. Zahlreiche Anregungen finden sich auf dem Vorsatzpapier im Bucheinband des Bilderbuches.

Weiterhin können unterschiedliche Varianten von Faltpfliegern aus Papier erprobt werden, deren Flugtauglichkeit in einem klasseneigenen Wettbewerb auf dem Schulflur oder dem Pausenhof erprobt wird. Wer gleitet am ruhigsten? Wer fliegt am weitesten? Welcher Flieger dreht die tollsten Pirouetten?

Die kleine Geschichte der Fliegerei, die im Anhang des Bilderbuches zu finden ist, kann hier noch einige historische Anregungen geben.

Weitere Anregungen

Zwei schnell umsetzbare Ideen zum Schluss: Zum einen enthält das Buch immer wieder doppelseitige Bilder, die sich zum Nachdenken über das Bild und zum Weiterschreiben eignen. So kann das Mausefallenbild (Abb. 5) dazu anregen, die Gedanken der Maus aufzuschreiben. Dazu bekommen die Kinder Post-It-Zettel in Form von Gedankenblasen, auf die sie schreiben und die Gedanken dann an das Bild kleben können. Das Bild mit der Maus im Flugzeug (Abb. 6) hingegen regt dazu an, darüber nachzudenken, wo die Maus wohl hinfliegen wird. Wird es New York sein oder eine andere Stadt? Was wird sie dort erleben? Wie wird sie dort aufgenommen? Diese Fragen regen zum Schreiben von Geschichten und kleinen Reiseberichten zum Buch an.

Literarisches Lernen an anspruchsvollen Büchern

»Lindbergh. Die Geschichte einer fliegenden Maus« ermöglicht an ganz unterschiedlichen Stellen und in vielfältiger Weise literarisches Lernen. Dabei

sind Thema und auch Umsetzung im Bilderbuch durchaus sehr anspruchsvoll. Die Bilder sind konsequent in historisierenden Brauntönen gehalten, hinzu kommen die unterschiedlichen Perspektiven und der reiche, aber ungewöhnliche Sprachstil. Diese Gestaltungsmittel fordern die Kinder bei der Rezeption heraus und faszinieren gleichzeitig. Es gelingt ihnen, in eine andere Zeit einzutauchen, sich in das Leben einer kleinen Maus mit einem großen Traum vom Fliegen hineinzuversetzen und die Geschichte weiter-

zudenken. Produktiv und handelnd wird das Buch erschlossen, sodass literarische Kompetenzen in ganz unterschiedlichen Aspekten wie z. B. mit der Perspektivübernahme oder dem Bilden von Vorstellungen zum Buch erworben werden. Das Bilderbuch wird zum vielfältigen Erfahrungsraum und Rahmen einer intensiven Eroberung des faszinierenden Themas, in dem sich sprachliche, literarische und sachkundliche Lernbereiche eng miteinander verknüpfen und Faszination erzeugen. Eine produktive Erfahrung.



Abb. 6: Wohin geht die Reise?



Dr. Alexandra Ritter

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg im Bereich Kinder- und Jugendliteratur und Literaturdidaktik für die Primarstufe.

Literatur

Torben Kuhlmann: Lindbergh. Die Geschichte einer fliegenden Maus. Zürich: NordSüd Verlag 2014.

Torben Kuhlmann: Lindbergh. Die Geschichte einer fliegenden Maus. App. Hamburg: Oetinger Verlag 2015

Jurybegründung zur Nominierung für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2015 unter: www.djlp.jugendliteratur.org/bilderbuch-1/artikel-lindbergh-3995.html

Katja Eder: Von fern und nah – Bildsprache und Sprachbilder. Material zu den Praxisseminaren Preisverdächtig des AKJ, 2015 unter: www.jugendliteratur.org/www_global/downloads/praxiskonzepte/DJLP2015_Download_Praxiskonzept_Bilderbuch.pdf

Informationen zum Projekt »Literanauten überall«: www.literanauten.org
Trailer und Film zur Entstehung von Lindbergh unter: www.torben-kuhlmann.com/lindbergh

Sabine Bonewitz

Vorlesen und Erzählen im Familienalltag

»Lesestart« – 2016 in allen ersten Klassen

Eltern zum Vorlesen motivieren und Kinder von klein auf fürs Lesen begeistern – das ist der erfolgreiche Ansatz des 2011 gestarteten Programms »Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen«, das die Stiftung Lesen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchführt.

Die positive Wirkung des Vorlesens auf die Entwicklung von Kindern ist seit Jahren unumstritten und wird durch unterschiedlichste Studien bestätigt. So gaben zum Beispiel zwei Drittel der befragten Eltern der Vorlesestudie der Stiftung Lesen, der Deutschen Bahn und der ZEIT von 2014 an, dass das Vorlesen über die Geschichten hinaus weitere Gespräche anstößt.¹ Viele vorlesende Eltern sind sich des Mehrwerts, den das Vorlesen für die familiäre Kommunikation bietet, bewusst. Deshalb setzen 41 Prozent nach eigener Aussage Bücher und Geschichten gezielt ein, um ihren Kindern beim Verarbeiten schwieriger Situationen zu helfen.

Dennoch ist das Vorlesen in vielen Familien kein fester Bestandteil des Alltags: 31 Prozent der Eltern lesen ihren Kindern selten oder gar nicht vor. Sie verzichten damit auf einen zentralen Impuls, der die Familien über die Bindung zwischen Eltern und Kindern stärkt.

Hier setzt das bundesweite Programm »Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen« an, das die Stiftung Lesen durchführt und das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wird.

Das Programm

»Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen« ist ein Programm zur Sprach- und Leseförderung, das Familien mit kleinen Kindern von Anfang an bis zu ihrem Eintritt in die Schule begleitet und aus drei aufeinander aufbauenden Phasen besteht. Herzstück der Initiative sind die kostenfreien Lesestart-Materialien mit einem altersgerechten Buch sowie einem Ratgeber mit Tipps und Informationen zum Vorlesen und Erzählen im Familienalltag.

Das Programm verfolgt zwei Hauptziele: Es möchte erstens Eltern für die Sprach- und Leseförderung ihrer Kinder gewinnen, darunter insbesondere bildungsferne Eltern. Zweitens sollen Kinder so früh wie möglich mit Vorlesen und Erzählen vertraut gemacht werden, um ihre Motivation lesen zu lernen frühzeitig zu stärken. Nachdem mit den ersten beiden Phasen des Programms von 2011 – 2015 Eltern mit ein- und dreijährigen Kindern ihre ersten Sets erhalten haben, sollen alle Kinder, im dritten dreijährigen Meilenstein von 2016 bis 2018, jeweils im Rahmen der Einschulung, ihr drittes Set erhalten. Als Programmpartner sind alle Grundschulen (inkl. der Förder- und Privatschulen) Deutschlands vorgesehen.

In der Fortführung der ersten beiden Meilensteinphasen I und II will Le-

sestart III die Familien weiterhin zum Vorlesen und gemeinsamen Lesen motivieren, um Lesefreude, Lesepraxis und Kommunikation in den Familien zu stärken und zu verfestigen.

Gerade wenn die Kinder mit Beginn der Schulzeit anfangen selbst lesen zu lernen, ist es besonders wichtig, dass das Vorlesen und Erzählen im familiären Umfeld weiterhin praktiziert wird und Kinder ihre Eltern als aktive (Vor-) Lese-Vorbilder erleben.

Die ersten Programmphasen wurden mit Kinderarztpraxen und Bibliotheken umgesetzt. Mindestens 50 Prozent der Familien mit ein- und dreijährigen Kindern konnten über diese Partner ein Lesestart-Set erhalten.

Der dritte Meilenstein sieht eine Vollversorgung für alle Kinder vor, die *ab dem Schuljahr 2016/17 bis 2018/19* eingeschult werden. Dafür werden allen Grundschulen (inklusive der Förder- und Privatschulen) ausreichend Sets für alle drei Jahrgänge zur Verfügung gestellt.



»Drei Meilensteine für das Lesen«

Ausführliche Informationen zum gesamten Programm finden Interessierte unter www.lesestart.de, und auch auf Facebook kann man sich austauschen: www.facebook.com/LeseStart.

Wie können Lehrkräfte das Programm unterstützen?

Grundschullehrerinnen und -lehrer sind entscheidende Weichensteller für den schulischen Werdegang der Kinder. Als Lehrkräfte vermitteln sie nicht allein den Schulstoff, sie begleiten die geistige und soziale Entwicklung der Kinder und setzen wichtige motivierenden Impulse.

Darüber hinaus haben sie in den ersten Klassen die wichtige Aufgabe, die Schülerinnen und Schüler mit der Welt der Buchstaben vertraut zu machen. Der Beginn der Schulzeit genießt eine hohe emotionale und positive Aufmerksamkeit in den Familien. Somit sind Lehrkräfte einer ersten Klasse wichtige Akteure, um Familien weiterhin zum Vorlesen und zum gemeinsamen Lesen im häuslichen Umfeld zu motivieren.

Die Kultusministerien der Länder und Grundschulverbände unterstützen das Programm. Und um eventuelle Besonderheiten zu berücksichtigen, findet ein intensiver Austausch mit den für die Grundschulpolitik relevanten Ansprechpartnern der Länder statt.

Wie werden Lehrkräfte und Schulleitungen informiert?

Auf der Lesestart-Homepage www.lesestart.de finden Lehrkräfte und Schulleitungen in einem eigenen Partnerbereich bereits jetzt erste Hintergrundinformationen sowie einen Fragenkatalog zum dritten Lesestart-Meilenstein. Alle Grundschulen werden automatisch mit Lesestart-Sets zur Weitergabe an die Erstklässler ausgestattet, es ist keine Anmeldung erforderlich.

- Im Winter 2015 werden alle Grundschulen offiziell angeschrieben und erhalten erste wichtige Informationen zum »Lesestart-Programm«.

- Ab dem Frühjahr 2016 haben alle Grundschulen die Möglichkeit, ihre Schuldaten im geschützten Online-Bereich einzusehen, zu überprüfen und gegebenenfalls bis Anfang Mai 2016 zu aktualisieren.



Sabine Bonewitz

leitet bei der Stiftung Lesen den Programmbereich Familie und das bundesweite Programm »Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen«.

- Auf Basis dieser Daten wird dann die Set-Zulieferung pro Grundschule in der jeweils letzten Ferienwoche eines Bundeslandes veranlasst.

Mit allgemeinen Informationsflyern, einem regelmäßigen Newsletter, Begleitmaterialien und im Rahmen von Bildungs- und Schulmessen werden Lehrkräfte kontinuierlich über Lesestart informiert. Diese Materialien werden perspektivisch auch online zur Verfügung stehen.

Das Lesestart-Set III

Die *kostenfreien Lesestart-Sets*, die allen Grundschulen ab dem Schuljahr 2016/17 zur Verfügung gestellt werden, bestehen aus einer Lesestart-Stofftasche mit:

- einem altersgerechten Lesestart-Buch,
- einem mehrsprachigen Vorlese-Ratgeber für Eltern.

In dem Lesestart-Buch werden unterschiedliche Kompetenzen sowie verschiedene Lesemotivationsmethoden aufgegriffen, um die vielfältigen Vorerfahrungen der Kinder beim Schuleintritt zu berücksichtigen.

Der Vorlese-Ratgeber für Eltern bietet wichtige Basisinformationen und hilfreiche Tipps rund ums Vorlesen im Familienalltag. Die Informationen und Anregungen sind zusätzlich in Türkisch, Russisch und Polnisch übersetzt. Online wird der Vorlese-Ratgeber zu Programmbeginn in 16 Sprachen zum Download auf www.lesestart.de angeboten.

Die wissenschaftliche Begleitung des Programms

Lesen Eltern, die Lesestart-Infos erhalten haben, mehr vor und können sie ihre Kinder besser beim Lesenlernen unter-

stützen? Solchen und vielen anderen Fragestellungen geht die wissenschaftliche Begleituntersuchung des Programms während seiner gesamten Laufzeit nach. Die ersten beiden Programmphasen evaluiert die Berliner InterVal GmbH in Kooperation mit dem Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität Köln und der AG Kinder- und Jugendpsychiatrische Epidemiologie und Evaluation am Universitätsklinikum Hamburg-Eppendorf.

Die dritte Phase wird durch das Bielefelder Institut SOKO – in Kooperation mit dem Institut für frühkindliche Entwicklung, Diagnostik und Intervention e. V. – wissenschaftlich begleitet. Um die Wirkung von Lesestart III in Familien mit Erstklässlern ermitteln zu können, sollen sowohl Lehrkräfte als auch Eltern befragt werden. Die Beteiligung der Schulen an der wissenschaftlichen Begleitung ist freiwillig und keine Voraussetzung für eine Teilnahme an Lesestart. Für die Nachhaltigkeit des Programms und eine umfassende Analyse ist es allerdings sehr hilfreich, wenn Lehrkräfte an Befragungen im Rahmen der Evaluation teilnehmen. Das SOKO-Institut wird sich dazu mit den Kultusministerien der Länder abstimmen und punktuell auf ausgewählte Schulen zugehen.



Rückfragen zum Lesestart-Programm können per E-Mail an info@lesestart.de gerichtet werden oder telefonisch über die kostenfreie Lesestart-Servicehotline: 0800 3103103.

Anmerkung

(1) www.stiftunglesen.de/institut-fuer-lese-und-medienforschung/forschungsprojekte/vorlesestudie

Viele Tipps und Anregungen zur Leseförderungsarbeit

mit Schülern aller Altersklassen bietet der *Lehrerclub der Stiftung Lesen*. Hier können Sie kostenfrei Mitglied werden und von zahlreichen aktuellen Angeboten profitieren, die sich immer an den Interessen und Lebenswelten von Schülerinnen und Schülern orientieren:

www.derlehrerclub.de

Anja und Jörg Salzwedel

Das große goldene Pf und das kleine goldene pf

Über die praktische Umsetzung eines Schriftgespräches im Erstunterricht

Schreibgespräche führen die Lehrerin in einem ersten Schuljahr nahezu täglich; gemeinsam ermitteln sie die Laut- und Buchstabenzuordnung als wesentlichen Bestandteil des Schreibunterrichts. Neu etablieren sich zurzeit die *Schriftgespräche* bei all denen, die die Grundschrift für ihre Unterrichtskonzeption entdeckt haben. Besondere Aufmerksamkeit erhielten sie durch die Entwicklung eben dieser Grundschrift, deren didaktische Grundkonzeption sowie den damit verbundenen Schritten zur praktischen Umsetzung.

Wir berichten darüber, wie die grafomotische Einführung der Buchstaben in der Grundschrift für die Entwicklung einer gut lesbaren Handschrift unterrichtspraktisch erfolgen kann.

Ein Schreibgespräch in den ersten Schulwochen

Nach den ersten Schulwochen verlaufen die Schreibgespräche schon recht geübt. Paul darf das nächste Wort lautieren. Es wird als nächstes das Wort: »HUND« geschrieben. Er hört schon sicher den ersten Buchstaben und gibt vor, dass gemeinsam das »H« geschrieben wird. Die Lehrerin begleitet seine Anweisung mit den Worten: »H« wie Hose und Hund und zeigt den Buchstaben auf der Schreibtabelle. Sie schreibt den

Buchstaben an die Tafel, die Kinder auf ihr Schreibblatt. »H« habe ich jetzt geschrieben, nun möchte ich noch »UND« schreiben.« Paul hört den Laut, findet jedoch nicht den passenden Buchstaben dazu. Die Lehrerin zeigt auf das erste Regal der Tabelle und spricht alle kurzen und langen Vokale sehr deutlich vor. »U« wie UFO oder »U« wie Unterhose, sie vergleicht gleichzeitig mit dem Wort »UND«. Die Kinder differenzieren den Laut. Jetzt spricht die Lehrerin wieder und sagt: »Ich habe nun »HU« geschrieben und möchte noch »ND« schreiben.« Wieder sucht Paul den passenden Buchstaben. Nachdem alle das »N« geschrieben haben, ist das Wort fast fertig, es fehlt nur noch der letzte Buchstabe und die Lehrerin fragt: »Was hörst du am Ende des Wortes?« Sie spricht das Wort ganz deutlich »HUND«. Die Kin-

der vermuten das »T«. Jetzt ist es wieder soweit, die Kinder erfahren von ihrer Lehrerin wieder etwas, was sie eigentlich noch nicht zu können brauchen, ein Schriftgeheimnis.

Die Lehrerin denkt laut: »Am Ende höre ich bei dem Wort HUND ein »T«, aber ich weiß, dass »HUNDE« mit »D« geschrieben wird und deshalb wird HUND auch mit »D« geschrieben.« Sie schreibt das Wort an die Tafel. Diese Schreibgespräche bilden über die gesamte Grundschulzeit einen wesentlichen Bestandteil des Orthografie- trainings, beginnend mit dem phonologischen Bewusstsein von Laut- und Buchstabenzuordnung bis später zu Gesprächen über die Rechtschreibstrategien insgesamt. Das erste Halbjahr verfasst die Lehrerin zumeist alle Tafelanschriften in Großbuchstaben, später mit der Verwendung der kleinen Buchstaben werden gemeinsame Überlegungen zur Nomenprobe angestellt und ermittelt, wann das Wort groß geschrieben wird. Damit verbunden bahnen sich die ersten Gespräche über die Lesbarkeit der Schrift an, denn in diesem Stadium wird die Größe eines geschriebe-



Anja Salzwedel

Lehrerin in der Grundschule Wiesens in Aurich und Fachseminarleiterin Deutsch im Studienseminar Aurich.

Jörg Salzwedel

Lehrer in der Grundschule Egels in Aurich und Pädagogischer Seminarleiter im Studienseminar Aurich.





nen Buchstabens ein Kriterium zur orthografischen Richtigkeit (scharf, das Schaf).

Die *Schreibgespräche* haben deutlich Einzug in den Deutschunterricht gefunden. Neu hingegen sind vielerorts die an Kriterien orientierten *Schriftgespräche*. Das grafomotorische Einführen der Buchstaben ist wesentlicher Bestandteil für die Entwicklung einer individuellen Handschrift. Hierzu wird im Folgenden eine exemplarische Stundenstruktur vorgestellt.

Die Kinder üben das große »Pf« und das kleine »pf«

Die Kinder sitzen versammelt im »Kinokreis« vor der Tafel. Die Lehrerin hat eine Grundschriftlinie an die Tafel übertragen. Sie fordert die Schüler auf, ihre Schreibrichtung zu beobachten. Sie schreibt langsam ein großes, dickes »Pf« an die Tafel, dabei nutzt sie ein breites Stückchen Kreide. Rihanna meldet sich und möchte die Pfeile in das »Pf« zeichnen. Die anderen Kinder prüfen, ob sie die gleichen Schreibrichtungen wahrgenommen haben. Die Lehrerin bestätigt, dass die Kinder ihre Schreibrichtung richtig beobachtet haben. Weiter gibt sie zu, dass es auch andere Möglichkeiten gibt, den Buchstaben zu schreiben. Wichtig sei, dass der Buchstabe eine solche Form hat wie der Kreidebuchstabe. Sie gibt den Hinweis, dass der gera-

de Strich beim »Pf« am besten von oben nach unten gezogen wird, während schräge Striche oft von unten nach oben geschrieben werden.

Als nächstes schreibt die Lehrerin das kleine »pf« an die Tafel. Auch hierzu ergänzen Kinder die Pfeile für die Schreibrichtung. Die Lehrerin schreibt das Wort »hüpfen« an die Tafel. Sofort erkennen die Kinder, dass das kleine »pf« nicht lesbar positioniert ist. Die Schüler erklärt die Ähnlichkeit zwischen dem »Pf« und »pf« und dass es deshalb wichtig ist, darauf zu achten, dass das große »P« auf der Grundlinie steht und das kleine »pf« unter die Grundlinie gezogen wird.

Nun sind die Kinder an der Reihe. Um die Riesenbuchstaben Pf, pf schreiben sie ihre Buchstaben. In diesem Fall machen einige Kinder zur visuellen Unterstützung Abstandshalter in Form eines Punktes zwischen die Buchstaben, um eine Buchstabenreihung pfpfpf zu verhindern. Sind genügend Beispiele vorhanden, betrachten alle gemeinsam die geschriebenen Buchstaben. Die Lehrerin hat nun ein Stück rote Kreide in der Hand und fragt: »Findet ihr Gefahrenstellen, an denen der Buchstabe seine Form verlieren kann?« Die Schüler ermitteln detektivisch, welche Buchstaben Verformungen aufweisen. Genau diese Stellen markieren die Kinder. Gänzlich verformte »Pf« und »pf« werden mit dem Schwamm »ausradiert«.

Bevor die Kinder nun in ihrem Schreibheft ihre eigenen Schreibversuche starten, hält die Lehrerin ein »goldenes« Stück Kreide bereit. Gemeinsam werden das beste große »Pf« und das beste kleine »pf« gekürt und gelb nachgeschrieben. In dieser Lerngruppe wird sowohl mit der Grundschriftkartei des Grundschulverbands als auch mit dem NIKO-Übungsheft (Klett) gearbeitet. Das Schreibheft hat das A5-Format und ist damit in der ersten Schulzeit eine ganz besondere grafomotorische Herausforderung für die Erstklässler, weshalb den Kindern auch Kopien der Übungsseite im A3- und A4-Format zur Verfügung stehen. Auf diese Weise können die Schüler frei wählen, ob sie sich schon zutrauen, in den kleinen Linien zu schreiben, oder ob sie lieber ein größeres Trainingsblatt nutzen wollen.

Als erste Übung spüren die Kinder zunächst die Buchstaben mit allen bunten Farben nach oder zeichnen die Pfeilrichtung ein. Danach schreiben sie die Buchstaben formklar auf Grundschriftlinie. Wer schnell genug ist, schafft es sogar, einige Wörter zu schreiben. Zusätzlich dürfen schnelle Schreiber den PC nutzen und die Nachspurübungen in dem Programm »Lernwerkstatt« nutzen. Im Programm erfahren sie die Druckbuchstaben in ihrer herkömmlichen Form, was unseres Erachtens nur zu einem anregenden Gespräch führt und die grundsätzliche Grafomotorik



positiv beeinflusst. Eine bessere Alternative ist zweifelsohne die speziell entwickelte Grundschul-App für Tablets.

Während die Schüler in ihren Heften den Buchstaben üben, bereitet die Lehrerin die Treffpunkte für die Schriftgespräche vor. In diesem Fall legt sie kleine Zuteilung der Namenskärtchen ermö- Teppichfliesen aus; darauf legt sie einen licht eine differenzierte Gestaltung der Goldmarker und die Namenskärtchen Schriftgespräche. Nach einem »Gong« der jeweiligen Kinder, die ein Tandem für treffen sich alle Schriftexperten zu ei- das folgende Schriftgespräch bilden. Nach nem gemeinsamen Abschlusskreis. Sie einer ausreichenden Schreibphase ertönt starten mit einer »Smilie-Runde« und die Treffpunkt- und die Treffpunkt- musik. Die Schüler suchen reflektieren, wie gut ihnen die Schreib- ihren Namen und tauschen ihre Schrift- übung und das Schriftgespräch gelun- proben mit ihrem Partner aus. Für ihre gen sind. Manchmal nehmen die Kin- Rückmeldung benutzen sie ein Radier- der abschließend ihre Anlauftabelle zur gummi und entfernen ggf. zwei Buchsta- Hand und die Lehrerin stellt eine mög-

liche Abschlussfrage: »Welche Buchsta- ben werden mit einer ähnlichen Bewe- gung geschrieben?« Die Schüler suchen in diesem Fall die Buchstaben, die die- ser Bewegungsgruppe angehören.

Wie geht es im zweiten Schuljahr wei- ter? Der zweite Teil der Grundschrift- kartei des Grundschulverbands und das NIKO-Arbeitsheft bieten Aufgabenfor- mate, mit denen speziell die Verbindun- gen und Buchstabenvarianten trainiert werden. Die oben eingeführte Stun- denstruktur wird auf die weiterführen- den Phänomene der Schrift übertragen. Im zweiten Schuljahr gilt es, neben der Formklarheit und Lesbarkeit der Buch- staben die Schreibgeschwindigkeit zu erhöhen, »Schreiben mit Schwung« wird also ein wesentliches Ziel. Die Kin- der besprechen ihre Schreibversuche in einem sicheren Rahmen, erhalten un- mittelbar von einem anderen Betrach- ter ihrer Schrift eine Rückmeldung und besprechen routiniert die Schriftproben ihrer Mitschüler, an klaren Kriterien orientiert. Mit der Zeit übernehmen die Schüler unwillkürlich die für sie günsti- gen Verbindungen sowie Buchstabenva- rianten in ihre Handschrift und können immer schneller schreiben.

Die Einführung der Grundschrift trägt in einem erheblichen Maße dazu bei, den Kindern vom ersten Schuljahr an die Möglichkeit zu geben, Schrift zu entdecken, über Schrift nachzudenken und somit über die Fähigkeit zu verfü- gen, eine individuelle Handschrift aus- zubilden. Ein ebenso großartiges Mo- ment liegt darin, dass den Kindern über vier Schuljahre in regelmäßigen Ab- ständen die Möglichkeit geboten wird, sich mit der weiteren Ausgestaltung ih- rer individuellen Handschrift intensiv zu beschäftigen.



Ulrich Hecker

Rechtschreibung: Werkzeugkasten für das Schreiben der Kinder

Das immer wieder aufflackernde Gerede und Geschreibe von einer drohenden »Rechtschreibkaterstrofe« (so z. B. DER SPIEGEL) hat viele Eltern und auch manche Lehrerin nachhaltig verunsichert. Dabei wurde die seit Jahrzehnten vorgetragene massive Kritik am herkömmlichen Rechtschreibunterricht in den Hintergrund gedrängt.

Nicht mehr um »Konsonantenverdoppelung«, »Schärfung«, »Dehnung« oder »dass/das« im Gleichschritt sollte es in der Schule gehen. Allerdings hat diese Kritik nur schwer Eingang in die Praxis des Deutschunterrichts gefunden. »Individualisierung« war das Stichwort: Individuelle »Fehleranalyse«, Arbeit an eigenen Fehlerschwerpunkten und selbstverantwortliches Schreiben für die/ den Einzelne/n, Arbeit und Übung an einem Übungswortschatz im Rahmen der Klasse/ Lerngruppe. Ausgangspunkt und Zentrum des Rechtschreiblernens sollten die orthografischen Probleme der Kinder sein.

So sollte Rechtschreibenlernen vom Kopf wieder auf die Füße gestellt werden: Denn eigentlich ist die Orthographie nichts anderes als ein Werkzeug, ein Hilfsmittel für das Schreiben eigener Texte. Der Kern des Rechtschreibenlernens liegt also beim Überarbeiten (»Verbessern«) eigener Texte, selbstständig oder gemeinsam mit anderen. Rechtschreibung erhält ihren eigentlichen Sinn nur aus und für das je eigene Schreiben.

Lernstände beobachten

Wenn die persönliche Rechtschreibentwicklung im Mittelpunkt steht, dann erfordert das ein gezieltes Beobachten der Lernprozesse der Kinder. Es gilt, zu Beginn Lernvoraussetzungen und Vorwissen zu erheben, während des Lernprozesses die Lernfortschritte der Kinder wahrzunehmen und am Ende neue Lernstände festzustellen und zu dokumentieren. Dabei können standardisierte Tests (z. B. Stolperwörter-Lesetest, Wörterrätsel für Fortgeschrittene) Einblicke in den Lernstand der Kinder geben.

Eine nie versiegende Quelle für lehrreiche Beobachtungen sind die Arbeiten der Kinder selbst, und zwar neben den »Endprodukten« besonders auch Entwürfe und Vorarbeiten. Die Beobachtungen können in einem Beobachtungsbogen festgehalten werden und ermöglichen so einen Überblick über die Kompetenzentwicklung der Kinder.

Wenn ein Kollegium vereinbart, einen Schwerpunkt auf die Beobachtung und Dokumentation der individuellen Entwicklungen (nicht nur) beim Schriftspracherwerb zu legen, dann ist es überaus produktiv, in den Jahrgangsstufen und dann für die ganze Schule »Werkzeuge zur Lernstandsfeststellung« zu sichten, Erfahrungen damit auszutauschen und schließlich eine Auswahl solcher Instrumente zu vereinbaren, die dann auch Eltern vorgestellt und begründet werden kann.

Dokumentation der Lernwege und -ergebnisse

Es gibt viele Formen der Lerndokumentation. Sinnvoll ist auch hier ein Prozess des Austausches von Erfahrungen, der in eine gemeinsame Vereinbarung mündet: Kinder dokumentieren ihre Lernentwicklung fächerübergreifend in einem Format, das von den Lehrerinnen im Dialog mit Eltern und Kindern entworfen, vereinbart und dann auch evaluiert wird.

Bestandteil eines solchen »Portfolios der Kompetenzen« sind Bestätigungen für erbrachte Lernleistungen und erworbene Kompetenzen. »Nur über motivierende Leistungsrückmeldungen, die auch Vertrauen in die Lernergebnisse schaffen, können Lernpfade entwickelt und begleitet werden« (Andreas Schleicher).

An unserer Schule wurde vereinbart, das Rechtschreibenlernen mit dem **»Kompetenzheft Rechtschreiben«** ab Klasse 2 zu dokumentieren. Darin werden die Fähigkeiten der Kinder zu allen wesentlichen Aspekten der Rechtschreib-

KMK-Standards: Rechtschreiben dient dem Verfassen von Texten

Von Beginn an können und sollen Kinder die Schrift zur Kommunikation, zum Festhalten von Informationen und zum gedanklichen Austausch nutzen. Zum »Schreiben« formulieren die KMK-Standards die folgenden Kompetenzen:

Texte verfassen

- Planen ● Schreiben ● Überarbeiten

In den Zusammenhang damit tritt das **»Richtig schreiben«**:

- geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben,
- Rechtschreibstrategien verwenden,
- Zeichensetzung beachten,
- über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen,
- Rechtschreibhilfen verwenden, Wörterbuch nutzen,
- Arbeitstechniken nutzen: methodisch sinnvoll abschreiben, Übungsformen selbstständig nutzen, Texte auf orthografische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf



Ulrich Hecker
Grundschullektor
in Moers (NRW)

kompetenz (vgl. Bildungsstandards der KMK, siehe Kasten) in überschaubaren Einzeltests erhoben. Diese erfordern in der Durchführung nur wenig Aufwand, belegen aber zusammengefasst sehr gut das Können und die Entwicklung der Kinder.

Das Kompetenzheft begleitet die Kinder ab Mitte der Klasse 2 bis zum Ende ihrer Grundschulzeit. Die Kinder können im Verlauf der Grundschulzeit zeigen, welche Fortschritte sie in ihrer Rechtschreibentwicklung machen.

In diesem Material werden gezielt ausgewählte Aufgaben angeboten, mit denen die orthografische Kompetenz der Kinder und ihre zunehmende Entfaltung dokumentiert werden. So können die Lehrerinnen den Leistungs-

stand der einzelnen Kinder und ihre Entwicklung jederzeit nachvollziehen und auch nach außen belegen. Gleichzeitig ergeben sich konkrete Informationen, wo eine individuelle Förderung ansetzen kann.

Zum Üben und zur Vorbereitung auf die Aufgaben im Kompetenzheft erhalten die Kinder ein ergänzendes eigenes Heft mit dem Titel *»Ich zeige, was ich kann!«*.

»Ich zeige, was ich kann!«

Damit die Kinder sich auf die konkreten Anforderungen der einzelnen Bereiche vorbereiten können, bekommen sie in einem eigenen Heft Anregungen und Hilfen. Auch die wesentlichen Faustregeln, die dabei helfen, orthografische Schwierigkeiten zu meistern, finden sie in diesem Heft nützlich zusammengestellt. Dieses Heft erhalten die Kinder als eine Art ständigen Begleiter für die weitere Grundschulzeit (ab Mitte der zweiten Klasse) und bewahren es selbst auf.

Sinnvollerweise melden sich die Kinder für die einzelnen Tests individuell an, sobald sie sich den entsprechenden

Anforderungen gewachsen fühlen. Die Kinder dokumentieren in ihrem »kleinen« Heft selbst, welche Tests sie bereits erledigt und wie sie die Aufgabe aus ihrer Sicht gemeistert haben. Die Lehrerin kann zudem an den entsprechenden Stellen Hinweise und Hilfen für das weitere Üben notieren.

Das »kleine« Heft *»Ich zeige, was ich kann!«* im »großen« *Kompetenzheft* dient dazu, den Kindern selbst einen Überblick darüber zu geben, was sie im Bereich Rechtschreiben lernen und üben sollen. Außerdem zeigt es ihnen (und als »Zertifikat« auch Dritten) anhand der bereits erledigten Aufgaben, was sie schon können bzw. welche Aufgaben sie im Kompetenzheft bereits erfolgreich bearbeitet haben.

Ein besserer Überblick über die Rechtschreibleistung

Die Aufgaben im »Kompetenzheft Rechtschreiben« helfen, sich einen deutlich besseren Überblick über das Können der Kinder beim Rechtschreiben zu verschaffen, als es sonst mit punktuellen Tests oder gar mit Diktaten/Nachschriften möglich ist. Die Aufgaben las-

Aufgabenformate im »Kompetenzheft Rechtschreiben«

- **Bandwurmsätze:** Grundlegende Regeln der deutschen Orthografie müssen angewendet werden: Wort- und Satzgrenzen finden, Satzanfänge groß schreiben, Nomen groß schreiben, Wörter richtig abschreiben.
- **»Diese Wörter habe ich geübt«:** Wörter, die die Kinder zuvor selbstständig und individuell geübt haben, sollen aus der Erinnerung korrekt aufgeschrieben werden.
- **»Ordne nach dem ABC«:** Vorgegebene Wörter werden in alphabetischer Reihenfolge sortiert und aufgeschrieben.
- **»Vorsicht Fehler!«:** In jedem Satz sollen die Kinder einen eingeschmuggelten Fehler finden und korrigieren.
- **Dreh-Diktat:** In einem vorgegebenen Text werden die schwierigen Stellen im Wort markiert (Rechtschreibbewusstsein). Anschließend wird der Text Stück für Stück auf die Rückseite des Blattes »abgeschrieben«.
- **Nachschlagen:** Anhand von Bilderlisten schreiben die Kinder vorgegebene Wörter spontan auf, suchen sie anschließend in ihrem Wörterbuch heraus und schreiben sie richtig ab.
- **»Warum schreibt man diese Wörter so?«:** Hier soll die Schreibweise von je drei vorgegebenen Wörtern erläutert werden – gefragt sind die Herleitung aus der Stammschreibung, das Erschließen der Auslaute, das Erkennen zusammengesetzter Wortbausteine, die Schreibung von Vorsilben oder das Erkennen der Doppelkonsonanten nach kurz gesprochenem Vokal.





Die lautorientierte Kinderschreibweise ist die Basis für die weitere Rechtschreibentwicklung. Die Texte der Kinder werden wertgeschätzt und sie erleben, 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. Vor der Schule und im Anfangsunterricht hat es sich bewährt, die lautorientiert geschriebenen Kindertexte zur besseren Lesbarkeit zu »übersetzen« und den Kindern damit für ihre weitere orthografische Entwicklung Anregungen und Modelle zu bieten.

sen erkennen, ob die Kinder die wesentlichen Aspekte, die das Rechtschreiben können ausmachen, in zunehmendem Maße zeigen.

Die Aufgabenformate können leicht in den »ganz normalen« Unterrichtsprozess integriert werden, sie eignen sich auch vorzüglich dazu, eigene Arbeits- und Übungsmaterialien mit eigenen bzw. klassen- und themenspezifischen Wörtern und Texten herzustellen (siehe Kasten »Aufgabenformate«).

In der Zusammenschau mit den Beobachtungen der Lehrerin im Unterricht (z.B. in Rechtschreibgesprächen) und zur Rechtschreibentwicklung in den eigenen Texten der Kinder trägt dieses Heft dazu bei, die Einschätzung des Könnens der Kinder auf eine solide, verlässliche Basis zu stellen.

Ein Portfolio des Rechtschreiblernens

Im Kompetenzheft selbst sind alle Aufgaben jeweils fünfmal – mit ansteigendem Schwierigkeitsgrad – vorhanden: für die Zeitpunkte Ende Klasse 2, Mitte Klasse 3, Ende Klasse 3, Mitte Klasse 4 und Ende Klasse 4. So lässt sich das zunehmende Können der Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit für die Lehrerin, die Kinder und die Eltern dokumentieren.

Vor allem lässt sich über die verschiedenen Termine hinweg beobachten, ob die Kinder Entwicklungs- und Lernfortschritte machen. Besondere Unterstützung brauchen selbstverständlich die Kinder, die im Verlauf keinen oder einen nur sehr geringen Lernzuwachs zeigen.

Das Wörter-Rätsel

Die Aufgaben im »Kompetenzheft Rechtschreiben« werden um das Wörter-Rätsel ergänzt. Während die oben vorgestellten Aufgaben bei den Einzelterminen kriterienorientiert ausgewertet werden, kommt beim Wörter-Rätsel der zweite zentrale Beurteilungsmaßstab zu seinem Recht: Das Wörter-Rätsel dient zur begleitenden und langfristig angelegten Beobachtung der Lernentwicklung bezogen auf die Nutzung der Rechtschreibstrategien (alphabetische, orthografische, morphematische Strategie).

Literatur

Erika Brinkmann / Nina Bode-Kirchhoff:
Kompetenzheft Rechtschreiben. Arbeitsheft
Klasse 2 – 4. vpm/Lernbuchverlag.

Hans Brügelmann

Die falschen Versprechen verbindlicher Grundwortschätze

Bildungspolitischer Kontext: Welche aktuelle Bedeutung der schon in den 1980er Jahren verbreitete Ansatz des »Grundwortschatzes« hat (vgl. etwa Hesse/Wagner 1985), zeigen bildungspolitische Maßnahmen wie jüngst in Hamburg. Schulsenator Rabe wird mit dem Anspruch zitiert (vgl. bildung+lernen 2014, 16), die Einführung eines Basiswortschatzes werde helfen, den »*allgemeinen Verfall der Rechtschreibung zu stoppen ... Er hilft den Lehrkräften, den Rechtschreibunterricht auf wichtige und häufig gebrauchte Wörter zu konzentrieren. Er zeigt weiterführenden Schulen verlässlich an, worauf die Grundschule hingearbeitet hat und worauf in der Sekundarstufe aufgebaut werden kann ...*«. Außerdem wird klargestellt, »*dass richtiges Schreiben in der Schule von Anfang an geübt werden muss*«. Ob diese Forderungen eingehalten werden, soll durch ein jährliches Vergleichsdiktat in allen Schulklassen überprüft werden.

Die öffentlich kommunizierte Botschaft ist klar: Rechtschreibung lernen Kinder durch Üben von Wörtern; Lehrer/innen sollen ihren Rechtschreibunterricht auf diese Aktivität konzentrieren; ihr Erfolg wird an der Fehlerquote in diesem Basiswortschatz gemessen. So werden es Eltern, Medien und wohl auch viele Lehrer/innen verstehen, obwohl die Handreichung der Behörde dieses simple Konzept in wichtigen Punkten differenziert (vgl. Anderer u.a. 2014). Dort heißt es etwa: »Diese angegebenen Wörter sind Beispielwörter und können durch andere Wörter ersetzt oder ergänzt werden« (a. a. O., 49). Auch wird betont, dass durch die Ordnung der Wörter nach Rechtschreibmustern und deren Diskussion Regelmäßigkeiten entdeckt werden sollen; dort wird

zudem deutlich, dass nicht die Oberflächenrichtigkeit von Wortschreibungen, sondern die Entwicklung von Rechtschreibstrategien (auch über fehlerhafte Zwischenformen) Fortschritte in der Rechtschreibfähigkeit anzeigt. Diese sollen mit der Hamburger Schreibprobe erfasst werden. Allerdings: Deren diagnostische Aussagekraft hängt davon ab, dass die diktieren Wörter vorher *nicht* geübt wurden ...

Potenziale und Probleme von Grundwortschätzen sind bereits vor 20, 30 Jahren gründlich untersucht worden (vgl. etwa Augst 1983; Brügelmann u.a. 1994). Die Befunde scheinen aber weiterhin noch immer unbekannt zu sein. Im Folgenden sollen deshalb einige zentrale Aspekte der Bestimmung und Nutzung von Wörterlisten im Rückgriff auf diese – und sie bestätigende aktuelle – Studien genauer unter die Lupe genommen werden. Dabei wird eine Reihe von Problemen angesprochen, die durch die oben kurz angesprochenen Ansprüche aufgeworfen werden, und die Kritikpunkte werden durch Ergebnisse sowohl von Textanalysen als auch von empirischen Leistungsuntersuchungen belegt.

»Grundwortschatz«: Wörterliste oder Übungsform?

In der Rechtschreibdidaktik (vgl. etwa Augst/Dehn 1998, 221ff.; Brinkmann 1997, 98ff.) versteht man unter Grund-

wortschatz eine Auswahl von Wörtern, deren korrekte Schreibung durch intensive Übung gesichert werden soll. Über die Wahl sehr häufiger, evtl. auch besonders fehlerträchtiger Wörter soll damit die Wahrscheinlichkeit von Falschschreibungen gesenkt werden. Zugleich soll die Wortauswahl so vielfältig sein, dass sie als Modellwortschatz genutzt werden kann, um über Wortvergleiche und Cluster-Bildung allgemeine Rechtschreibphänomene zu verdeutlichen (vgl. Naumann 1999). Umstritten ist aber, ob alle Kinder dieselben Wörter lernen müssen (Grundwortschatz als *Wörter-Liste*) oder ob die *Lernform* entscheidend ist, d.h. dass Kinder Rechtschreibung anhand von wiederholt geübten Wörtern lernen, deren Auswahl aber nicht für alle gleich sein muss.

In der Diskussion über Grundwortschatzarbeit als Teil(!) des Rechtschreibunterrichts überlagern sich insofern zwei Ansätze: ein inhaltlicher und ein methodischer. Vor allem in der bildungspolitischen Diskussion (s. o.) spielen vorgegebene Wörterlisten von 700 und mehr häufigen bzw. modellhaften Wörtern (1.500 im schon 1971 entwickelten Mindestwortschatz der DDR, s. Wendelmuth u.a. 1989) eine besondere Rolle. Schon vor 30, 40 Jahren haben Studien belegt, dass die Übung von einzelnen Wörtern deren Richtigschreibung fördert. Das systematische Training eines Grundwortschatzes in dritten Klassen über ein halbes Jahr hinweg reduzierte die Fehlerquote bei diesen Wörtern um gut die Hälfte (Plickat/Lüder 1979, 128–130; Beck/Eisenhauer 1979, 139–146). Auch bei ungeübten »Transferwörtern« nahmen die Falschschreibungen deutlich ab. Zehn Monate später allerdings zeigten sich deutliche Vorteile nur noch zugunsten der Übungswörter selbst, deren Fehlerabnahme jetzt dreimal so hoch war wie bei den Transferwörtern. Wiczerekowski u.a. (1979a + b) fanden in ihrer Untersuchung des »Wortlisten-Trainings«



Dr. Hans Brügelmann

bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen, Fachreferent für schulische Qualitätsentwicklung im Grundschulverband.

von Balhorn ebenfalls nur einen geringen Transfereffekt auf ungeübte Wörter. Ein bloß additives Üben von Wörtern verspricht also nur einen eingeschränkten Ertrag für die Entwicklung der Rechtschreibkompetenz insgesamt. Mit der Frage, was Häufigkeit dabei bedeutet und welchen Nutzen das Üben häufiger Wörter für die Rechtschreibsicherheit der Kinder hat, beschäftigen sich die folgenden Abschnitte genauer.

Was zählt als »Wort« im Grundwortschatz? Grundwörter vs. Wortformen

Grundwortschätze versuchen, mit der Begrenzung des Übungsaufwands zu punkten. Gezählt werden aber nur Grundwörter – also zum Beispiel der Infinitiv »sein«, aber nicht die doch sehr unterschiedlichen und damit bis zu zehn Wortformen (*bin, bist, sind, war, wären, ...*). Zwar werden den Grundformen oft ein oder zwei Ableitungen hinzugefügt, sie stehen aber in derselben Zeile und zählen deshalb nicht gesondert. So bedeuten in Berlin 700 Wörter in Wahrheit 875 gelistete Wortformen und analog würden in Hamburg aus den offiziell genannten 785 Wörtern rund 1.000 Wortformen. Der Mindestwortschatz der DDR (Wendelmuth u. a. 1989) enthielt 1.539 »Wörter«, denen aber linguistisch betrachtet über 16.000 Wortformen zugehören (eigene Schätzung), wenn man z. B. bei Adjektiven Steigerungsformen und Genus-Varianten berücksichtigt. Für die Praxis ist das allerdings hoch gegriffen, wie eine Untersuchung von Jüngling/Lenhard (2006) zeigt. Sie haben im Anschluss an (und unter Einbeziehung von) Richter (2002) Schreibwortschätze von Grundschulkindern ausgewertet. Die Texte enthalten insgesamt 186.694 Wörter, darunter 8.310 Lexeme bzw. 12.133 verschiedene Wortformen. Das sind knapp 1,5 Wortformen pro Lexem, während die Länderlisten eher bei 1,2 liegen.

In den Listen selbst ist unter diesem Gesichtspunkt keine durchgängige Logik erkennbar. So findet sich einerseits der Eintrag »gehen, geht« (ohne z. B. die eigenständigeren Vergangenheitsformen »ging« und »gegangen«), andererseits aber »treffen, traf, getroffen« und drittens »sehen, sieht« – aber ohne »sah«. Wie die Beispiele zeigen, las-

sen sich manche Wortformen für Kinder einfach ableiten (werden aber trotzdem separat genannt), während andere nicht auftauchen, obwohl sich bei ihnen besondere Rechtschreibprobleme stellen. Insofern müsste man unter dem Gesichtspunkt der Übungsbelastung zumindest teilweise Wortformen und nicht Grundwörter zählen, was die Häufigkeit der einzelnen Elemente aber noch einmal drückt.

Konkret zeigt sich auch dieser Befund in der Auswertung von Lesetexten für Grundschulkindern in dem Textkorpus »ChildLex« (Schroeder u. a. 2014a+b). Unter den rund 10 Mio. Wörtern aus Kinder- und Schulbüchern decken die ersten 10 Grundwörter zwar über 18% der Textmenge ab – diese schließen aber im Schnitt 7 verschiedene Ableitungen ein, die sich zu 71 verschiedenen Wortformen summieren (eigene Berechnung). Bei einer Zählung nach Lemmata ist die oben genannte degressive Struktur der Häufigkeit noch deutlicher als bei einer Zählung nach Wortformen (eigene Berechnung): »der, die, das, ...« auf Rang 1 tritt 3,5-mal so oft auf wie »ein, eine, einen, ...« auf Rang 5, dieses aber nur noch 0,5-mal so oft wie »es, ihm, ihn ...« auf Rang 9.

Zwischenfazit: Die angebliche Beschränkung des Übungsaufwandes durch Häufigkeitsschätze verkennt, dass bei den für die Wortlisten der Bundesländer genannten 700 oder 800 »Wörtern« nur die Grundwörter gezählt werden. Deren Ableitungen werfen aber oft neue Rechtschreibschwierigkeiten auf, sodass sie zum Teil separat gezählt werden müssten, wodurch sich der Umfang der »Grundwortschätze« erweitert.

Was heißt »häufig«? Textanteile vs. Verwendungsbreite

Für die Beantwortung dieser Frage ist vorweg zu klären, ob der Wortschatz vom Ziel (= Erwachsenenwortschatz) her bestimmt – oder als Medium des Lernens (= Kinderwortschatz) konzipiert werden soll. Dabei sprechen drei Argumente für die zweite Sicht (vgl. auch Richter 1998; 2013):

- Es geht um den Anspruch an und um die Kompetenzerfahrung von Richtigschreibung jetzt.

- Man lernt Rechtschreibung besser an Wörtern, die inhaltlich bedeutsam sind (s. unten).

- Die Wörter sollen Modell für den Erwerb von Rechtschreibmustern/Ankerwörter für Clusterlernen sein.

Nach welchen Kriterien soll dieser Übungswortschatz dann aber ausgewählt werden?

Das zentrale Argument für eine Konzentration der Übung auf »häufige« Wörter: Sie decken einen großen Anteil fließender Texte ab und damit reduziert ihre Beherrschung die zu erwartende Fehlerquote. Überprüft wurde das an Kindertexten, z. B. in der Auswertung von Aufsätzen der Klassen 1 bis 4 durch Balhorn u. a. (1983).

Textanteil in 793 Texten von 190 Schüler/innen	Anteil der 409 häufigsten Wörter
Anteil am fließenden Text	~ 80 %
Anteil an den Fehlern	~ 50 %

Tab. 1 (Balhorn u. a. 1983, ref. in Brügelmann u. a. 1994, 170)

Die Daten in Tab. 1 scheinen dafür zu sprechen, den Rechtschreibunterricht auf eine begrenzte Zahl besonders häufiger Wörter zu konzentrieren: Die ersten 400 Wörter decken immerhin mehr als drei Viertel des Wortschatzes in den Schülertexten ab, und auch die Hälfte der Fehler entfällt auf diese Wortauswahl.

Verwendungs- breite 190 Schüler/innen	Belege (inkl. Formen) in 793 Texten
alle Kinder	88
30 Kinder	409

Tab. 2 (Balhorn u. a. 1983, ref. in Brügelmann u. a. 1994, 169)

Tab. 2 zeigt aber, dass dieser erste Eindruck täuscht: In den vier Texten pro Kind finden sich nur 88 Wörter bei allen 190 Schüler/innen, die eben genannten 409 Wörter sogar nur bei 30 von ihnen. Zur Erklärung: Derselbe Häufigkeitsrang eines Wortes in einem Textkorpus kann dadurch zustande

kommen, dass es von wenigen Kindern sehr häufig verwendet wird, wie auch dadurch, dass es von vielen sehr selten genutzt wird (Brügelmann/Otto 1992). Insofern sagt die in den meisten Auszählungen erhobene *Texthäufigkeit* eines Wortes noch nichts über seine *Verwendungsbreite* aus, also über seine Bedeutsamkeit für alle Kinder (vgl. Kropp 1993). »Eine **Verwendungsbreite** von 50 oder mehr Prozent, also bei mindestens jedem zweiten Schreiber, erreichten in den drei Stichproben in unserem Text »Mein Traum« mit durchschnittlich 100 Wörtern jeweils nicht einmal 20 verschiedene Wortformen. Selbst eine Verwendungsbreite von nur 33 Prozent fanden wir lediglich für 30 Wortformen« (Brügelmann 1993, 119).

Aber auch die **Textanteile** selbst nehmen stark ab, wenn man den Kernbereich verlässt. So berichtet Augst (1990, 324f.) aus seinen Analysen (1987; 1989) aller Schulhefte eines ganzen Schuljahres von je zehn Schüler/innen der vierten und der zehnten Klasse, dass sich in dem gesamten Korpus nur 288 bzw. 311 Wörter fanden, die mindestens 40-mal auftauchten. Mindestens 100 Belege gab es sogar nur für 76 bzw. 52 Wörter. Diese degressive Struktur der Wortfrequenz hat Kropp (1993, 39) anschaulich gemacht, indem sie überprüft hat, wie oft die häufigsten tausend Wörter aus der Liste von Meier (1964) in Kindertexten aus dem Schreibvergleich BRDDR vorkommen (vgl. Tab. 3): Nach den ersten 300 Wörtern wächst der Deckungsgrad durch weitere »häufigere« Wörter nur noch begrenzt. Bestätigt werden diese Daten durch eine aktuelle Auswertung von Lesetexten für Grundschulkinder in dem Textkorpus »Child-Lex« (Schroeder u. a. 2014a + b): Während die erste Wortform mit 2,88 % noch 5- bis 6-mal so oft auftritt wie die 50., ist diese nur 3-mal so häufig wie die

150. und diese wiederum nur noch doppelt so häufig wie die 250. Wortform. Ab diesem Rang wird es somit schwierig, Wörter im Vergleich mit anderen als wirklich »häufiger« auszuzeichnen, wie auch die für Bayern repräsentative Untersuchung von Richter (2002) zeigt.

Zwischenfazit: Der Häufigkeits»vorsprung« von einzelnen Wörtern vor anderen nimmt in verschiedenen Textsammlungen schon nach den häufigsten 100–300 Elementen deutlich ab. Noch stärker ist diese Abnahme, wenn man die Verwendungsbreite, also die Nutzung durch verschiedene Schüler/innen betrachtet.

Was ist »häufig«? Struktur- vs. Inhaltswörter

Das Problem verschärft sich, wenn man sich die Art der Wörter anschaut, die im oberen Häufigkeitsbereich liegen. Nach einer Auswertung von Rickheit (1990) decken die ersten 300 rund 2/3 des Fließtextes von 341 Kindern (mündlich und schriftlich) ab. Dabei handelt es sich aber im Wesentlichen um Strukturwörter wie Artikel, Konjunktionen und Hilfsverben. Schaut man sich Inhaltswörter an (Substantive, Verben, Adjektive) verliert das Bild seinen Charme. Wie Tab. 4 zeigt, schrumpften bei den häufigsten 439 Inhaltswörtern die Belege bis auf 10 in 500 Texten zu fünf Themen. Und die häufigsten 100 Inhaltswörter tauchten noch seltener auf, so waren die Rangplätze nahe 100 nur noch in 5% der Texte vertreten. Diese Daten machen es nicht sehr plausibel, bestimmte Inhaltswörter wegen ihrer größeren »Häufigkeit« gegenüber anderen durch Aufnahme in eine verbindliche Wörterliste zu privilegieren.

Zwischenfazit: Als »besonders häufig« lassen sich im Grunde nur die rund

150–250 gängigen Funktions- bzw. Strukturwörter auszeichnen. Die für eigene Texte besonders wichtigen Inhaltswörter streuen je nach thematischem Interesse und individuellem Erfahrungshintergrund so stark, dass sie sich nicht mehr für alle Schüler/innen verpflichtend vorgeben lassen.

Die bis hier diskutierten Wortschatzanalysen haben gezeigt, dass »Auftritts-Häufigkeit« schon sprachstatistisch ein mehrdeutiges und teilweise problematisches Kriterium ist. Im Folgenden soll nun untersucht werden, inwiefern »Übungs-Häufigkeit« ein überzeugendes Argument für die Vorgabe einer verbindlichen Wörterliste sein kann. Kriterium ist dabei die Fehlerquote bzw. deren Reduzierung durch Aufnahme in einen Übungswortschatz. Dabei beziehe ich mich auf Daten aus freien Texten und Diktaten in vierten Klassen, die wir kurz nach der Wende 1989 in ost- und westdeutschen Klassen ausgewertet haben (vgl. Brügelmann u. a. 1994). Ein für unser Thema besonderer Unterschied: In der DDR wurde ein Mindestwortschatz von rund 1.500 Wörtern systematisch ab Klasse 1 eingeführt und geübt, in der BRD waren es allenfalls die Funktionswörter, die über die Aufgaben der Sprachbücher eine Art impliziten Übungswortschatz darstellten.

Fehleranteile geübter Häufigkeitswörter in freien Texten und Diktaten

Schaut man sich die erste Spalte (»DDR«) in den Tab. 5 an, sieht man, dass die Fehlerquote von DDR-Schüler/innen bei Wörtern innerhalb des Mindestwortschatzes im Vergleich zu Wörtern außerhalb nur ein Fünftel beträgt. Dieser Vorteil scheint für einen Transfer der Mindestwortschatz-Übungen

häufigste Wörter	decken im Kinderwortschatz einen Anteil ab von	Zuwachs
= 100	~ 50 %	+ 50 %-Punkte
+ 200 = 300	~ 70 %	+ 20 %-Punkte
+ 200 = 500	~ 75 %	+ 5 %-Punkte

Tab. 3 (Maren Kropp 1993, ref. in Richter 1998, 39)

Inhaltswörter Umfang des Wortschatzes	Belege (inkl. Formen) in 500 Texten
100	> 25 +
439	> 10 +
789	> 2 +

Tab. 4 (Pregel/Rickheit 1987, ref. in Brügelmann u. a. 1994, 172)

auf das Schreiben eigener Texte zu sprechen. Aber wie die nächste Spalte zeigt, weisen auch die BRD-Texte bei Wörtern innerhalb des Mindestwortschatzes eine auf 1/4 reduzierte Fehlerquote auf, obwohl in den westlichen Ländern diese Wörterliste den Unterricht nicht bestimmt hat. Diese Parallelität spricht gegen die Übung dieses Wortschatzes als Grund. Und erst recht der Sprung der Fehlerquote in beiden Gruppen bereits innerhalb des Mindestwortschatzes (rechte Spalte in Tab. 5) macht deutlich, dass es nicht die schulische Übung (allein) sein kann, die den Vorteil der ersten 300 Wörter gegenüber den weniger häufigen begründet.

Dasselbe Bild zeigt sich bei Fehlern im Diktat, wenn man die Fehlerquoten bei Wörtern aus dem Mindestwortschatz für Klasse 1/2 mit den Fehleranteilen bei Wörtern für Klasse 3/4 vergleicht (siehe die ersten beiden Zeilen in Tab. 6). Zwar könnte man für die DDR-Klassen argumentieren: Die Wörter der Jahrgangsstufen 1/2 sind einfach länger vertraut und häufiger geübt worden. Damit wäre aber auch hier die Parallelität in den BRD-Klassen nicht zu erklären. Zudem müsste ein zweiter Sprung zwischen den Wörtern der Jahrgangsstufe 3/4 und den Wörtern außerhalb des MWS auftreten. Wie die unterste Zeile in Tab. 6 zeigt, ist das aber nicht der Fall.

Auch die länderbezogenen Analysen der IGLU-Studie in vierten Klassen (2001) sprechen dagegen, dass ein verbindlicher oder empfohlener Grundwortschatz keine Vorteile bringt (Valtin u. a. 2004, 145f., 158ff.; zum Teil eigene Berechnungen):

- Von den 35 Wörtern aus dem in Bayern verbindlichen Grundwortschatz schreiben selbst die dortigen Schüler/innen rund 40 % falsch. Ein weiterer Hinweis, dass Rechtschreibkompetenz trotz einer Konzentration der Übung auf ausgewählte Wörter nicht additiv Wort-für-Wort, sondern anhand von Wörtern gelernt wird.

- Innerhalb des Grundwortschatzes werden teilweise mehr, teilweise weniger Fehler gemacht als bei Wörtern außerhalb – und zwar unabhängig davon, ob diese Wörterlisten in den Bundesländern zur Übung vorgegeben sind oder nicht.

Fehlerquote Aufsatz	DDR	BRD	BRDDR
innerhalb des Mindestwortschatzes	3,5 %	5,3 %	~ 5 % (1–300) ~ 20 % (300–1500)
außerhalb des Mindestwortschatzes	18,3 %	22,6 %	

Tab. 5 (Martina Otto 1991, ref. in Brügelmann u. a. 1994, 75)

Fehlerquote Diktat	DDR	BRD
Mindestwortschatz Klasse 1 und 2	3,5 %	5,5 %
Mindestwortschatz Klasse 3 und 4	17,3 %	23,0 %
außerhalb des Mindestwortschatzes	18,3 %	22,6 %
außerhalb des Mindestwortschatzes (Aufsatz)		

Tab. 6 (nach: Brügelmann u. a. 1994)

- Die Rangfolge der Bundesländer ist innerhalb und außerhalb der Grundwortschatzwörter gleich, d. h. Schüler/innen aus Ländern mit einer verbindlichen Wörterliste haben innerhalb ihres Grundwortschatzes keinen Leistungsvorteil.

- Insbesondere profitieren leistungsschwache Schüler/innen nicht davon, wenn in ihrem Bundesland ein Grundwortschatz vorgeschrieben ist.

Einen Grundwortschatz landesweit vorzuschreiben (statt ihn nur zu empfehlen) bringt auch innerhalb der Wörterliste keine Vorteile: Thüringer Viertklässler/innen schrieben durchschnittlich 61,6% der 32 Wörter aus ihrer *Empfehlungsliste* richtig, bayerische Schüler/innen 59,1% der 35 Wörter aus dem *verbindlichen Wortschatz* Bayerns.

Zwischenfazit: Kinder schreiben Wörter aus einem Rechtschreibwortschatz, der in der Schule intensiv geübt wurde, deutlich häufiger richtig als andere Wörter. Dies liegt allerdings eher an ihrer allgemeinen Häufigkeit als daran, dass sie Teil des Übungswortschatzes sind. In Bundesländern mit vorgeschriebener bzw. empfohlener Wörterliste sind die Leistungsunterschiede zu anderen Ländern innerhalb des Grundwortschatzes nicht anders als außerhalb des Grundwortschatzes – auch bei rechtschreibschwachen Schüler/innen.

Perspektivwechsel: persönliche Bedeutsamkeit statt allgemeiner Häufigkeit

Angesichts der Einschränkungen des Häufigkeitsarguments stellt sich die Frage, nach welchen Gesichtspunkten ein Wortschatz für die Übung der Rechtschreibung denn alternativ ausgewählt werden könnte. Auf lernpsychologischer Basis werden in der Didaktik mit Grundwortschatzarbeit lediglich bestimmte Arbeitsformen verbunden, z. B. die »5-Fächer-Kartei« (Fenske 2002; Leitner 2011), mit der im Partner- bzw. Selbstdiktat ausgewählte Wörter (nur) so lange intensiv geübt werden, bis sie sicher beherrscht werden. Dabei kann es sich um allgemein häufige, aber alternativ auch um individuell wichtige Wörter handeln (s. u.). Auch Häufigkeit und Fehlerträchtigkeit decken sich keineswegs, sodass eine einseitige Orientierung am ersten Kriterium zu überflüssigen Übungen führen kann (vgl. Risel 2008, 97, 100, im Anschluss

an Menzel 1985). Über das wiederholte Schreiben der einzelnen Wörter hinaus sollten diese zudem genutzt werden, um sie nach gemeinsamen Rechtschreibmustern zu sortieren und deren Hintergrund in Form von (Faust-)Regeln zu erarbeiten (vgl. Augst 1989). Denn eine Fokussierung auf das Einüben einzelner Wörter übersieht, »... dass Lernende ihre orthographische Kompetenz nicht dadurch erlangen, dass sie additiv Wort für Wort einer Wortschatzliste lernen, sondern dass Spracherwerb und auch Rechtschreiberwerb ein selbst gesteuerter kreativer Regelfindungs- und Regelbildungsprozess ist ...« (Merten 2011, 77). Dieser allerdings bedarf der Anregung und Unterstützung.

An dieser Stelle werden Studien interessant, die May (1994) und Richter (1998) zu den Rechtschreibfehlern von Mädchen und Jungen durchgeführt haben. Sie fanden, dass Jungen zwar im Durchschnitt mehr Fehler machen als Mädchen, dass sie aber bei Wörtern aus ihrem Erfahrungs- und Interessensbereich diesen Rückstand aufholten – auch wenn diese Wörter orthographisch anspruchsvoll waren (z. B. »Schiedsrichter« und »Computer«). Richter (1998; 2013) hat daraus – und zusätzlich gestützt auf Motivationstheorien aus der Psychologie – den Vorschlag entwickelt, Kinder Rechtschreibung an individuellen Wortschätzen lernen zu lassen, in denen sie persönlich wichtige und besonders fehlerträchtige Wörter üben. Damit wird das Üben der konkreten Wörter effektiver und außerdem unmittelbar fruchtbar für das Schreiben der individuellen Texte. Allerdings sollte auch hier die – individuell ebenfalls durchaus unterschiedliche Fehlerträchtigkeit – Zusatzkriterium für die Auswahl der Wörter sein, um die knappe Übungszeit möglichst ertragreich zu nutzen. Die erwähnte 5-Fächer-Kartei ist dafür ein geeignetes Hilfsmittel (s. zu weiteren Arbeitsformen Leßmann 2015).

Zwischenfazit: Für die Grundwortschatzarbeit sind keine allgemein verbindlichen Wörterlisten erforderlich. Rechtschreiblernen an Wörtern aus dem persönlichen Erfahrungsbereich ist nicht weniger wirksam als das formale Üben vorgegebener Wörter. An solchen individuellen Wortschätzen können zudem bei einem Umfang von

700–800 Wörtern in gleicher Weise allgemeine Rechtschreibphänomene erarbeitet werden wie an einem gemeinsamen Häufigkeitsschatz.

Optionen

Auf die beschriebene Situation kann man mit drei Konzepten reagieren, die jeweils als Rahmen einen individuell variierenden Übungswortschatz von 700–800 Wortformen über die Grundschulzeit hinweg vorsehen:

(1) Persönlicher Übungswortschatz

Kinder sammeln individuell für das Schreiben ihrer eigenen Texte besonders wichtige und fehlerträchtige Wörter, die sie individuell oder in Partnerarbeit in den bekannten Formen üben (s. zur 5-Fächer-Kartei, zum Wende- und Dosendiktat und weiteren Aufgabentypen das Lernfeld S in Brinkmann/Brügelmann 2010). Auf Klassenebene werden durch Zusammentragen und Vergleichen von Beispielwörtern aus den individuellen Wortschätzen Regelmäßigkeiten erarbeitet.

(2) Häufigkeitsschatz

Der Übungswortschatz wird aus drei Häufigkeitsgruppen zusammengesetzt, die sich an allgemeiner Häufigkeit, Bedeutung für die Sachthemen der Klasse und individueller Relevanz orientieren:

- 1/3 allgemeine häufige (Funktions-)Wörter
- 1/3 Begriffe des gemeinsamen (Sach-)Unterrichts
- 1/3 individuell wichtige Wörter

Inhaltlich vorgegeben wird also nur eine Liste der besonders häufigen 200–300 Strukturwörter. Auch an einem solchen gemischten Wortschatz können über Sortieraufgaben übergreifende Rechtschreibmuster thematisiert werden.

(3) Modellwortschatz

(s. Kasten auf S. 39)

Als Basis wird eine Häufigkeitsliste genutzt, die aber unter dem Gesichtspunkt korrigiert wird, dass untypische Rechtschreibmuster (z. B. das eher seltene »-h« nach Langvokal) nicht überrepräsentiert sind. Damit soll vermieden werden, dass die Kinder über das Üben der Einzelwörter (falsche) implizite Regeln bilden, finden sich doch unter den häufigsten Wörtern überproportional

viele irreguläre. Wird eine solche Wörterliste nach (regelhaften) Rechtschreibmustern strukturiert, besteht die Möglichkeit des Ersatzes der angebotenen durch (orthographisch) gleichwertige Klassenwörter oder »eigene Wörter« (z. B. »Panne« oder »Keller« statt »Sommer«). Dies müsste dann vor allem den weiterführenden Schulen unmissverständlich kommuniziert werden, damit nicht in den 5. Klassen (Selektions-) Diktate aus der Wörterliste gestellt werden.

Missverständnisse / Risiken und Alternativen

Der Fokus der aktuellen Diskussion (und in der Folge auch dieses Beitrags) auf verschiedene Formen der Grundwortschatzarbeit darf nicht zu einer Reduktion des Rechtschreibunterrichts auf bloßes Wortlernen führen (vgl. Bartnitzky 2014 und die Beiträge zu Brinkmann 2015). Diese Gefahr besteht, insbesondere, wenn sich auch die Evaluation auf diesen Bereich konzentriert (s. den oben erwähnten Hamburger Vorschlag jährlicher landesweiter Tests aus den Wortlisten: bildung+lernen 2014, 16).

Um Texte richtig schreiben zu können, müssen Kinder

- (1) als Grundlage über die alphabetische Strategie verfügen, d.h. Wörter in Laute gliedern und durch passende Buchstaben(gruppen) verschriften können;
- (2) die Schreibweise oft gebrauchter Wörter ohne Nachdenken aus ihrem »Lexikon im Kopf« abrufen können;
- (3) die Schreibung unbekannter Wörter – über das Stamprinzip ableiten, – mit Hilfe von Faustregeln risikoarm vorhersagen, – aus Listen »merk-würdiger Wörter« Ausnahmen abrufen, – in Wörterbüchern nachschlagen können.

Die Rechtschreibung lässt sich also nur sehr begrenzt additiv, d.h. Wort für Wort lernen. Dazu gibt es viel zu viele und je nach Situation unterschiedliche Wörter, die man schreiben muss. Zudem vollzieht sich das Rechtschreiblernen – wie jede Form des Spracherwerbs – insofern strukturiert, als unser Gehirn – ob gewollt oder nicht – nach Mustern sucht und aus Ähnlichkeiten in der Form von Einzelwörtern (impli-

zite) Regeln ableitet. Nutzen lässt sich dies, wenn man im Unterricht den – individuell durchaus unterschiedlichen – Übungswortschatz auch als Modellwortschatz für ein systematisches Nachdenken über Regularitäten nutzt (s. auch die Strukturierung eines »Orientierungswortschatzes« nach Häufigkeit und Rechtschreibregeln bei Naumann 1999 und zu sinnvollen Arbeitsformen: Leßmann 2014; 2015; Brinkmann/Bode-Kirchhoff 2014b). Dies ist auch notwendig, um angesichts der vielen nicht geübten Wörter zu möglichst wenig fehlerträchtigen Schreibungen zu kommen (vgl. das »Zwei-Wege-Modell« des Rechtschreibens, aktuell bei Scheerer-Neumann 2015).

Entsprechend breiter sind die Standards der KMK (2004, 10–11) zum (Recht-)Schreiben angelegt, was Konsequenzen für den Rechtschreibunterricht haben muss. Das Üben eines Grundwortschatzes reicht nur für die erste Anforderung auf ihrer Liste notwendiger Kompetenzen:

- *geübte, rechtschreibwichtige Wörter normgerecht schreiben,*
- *Rechtschreibstrategien verwenden: Mitsprechen, Ableiten, Einprägen,*
- *Zeichensetzung beachten: Punkt, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Zeichen bei wörtlicher Rede,*
- *über Fehlersensibilität und Rechtschreibgespür verfügen,*
- *Rechtschreibhilfen verwenden*
 - *Wörterbuch nutzen,*
 - *Rechtschreibhilfen des Computers kritisch nutzen,*
- *Arbeitstechniken nutzen*
 - *methodisch sinnvoll abschreiben,*
 - *Übungsformen selbstständig nutzen,*
- *Texte auf orthographische Richtigkeit überprüfen und korrigieren.*

Dass sich auch dieses breite Könnenspektrum entwicklungsorientiert aufbauen und überprüfen lässt, zeigen Arbeitshilfen wie das »Kompetenzheft Rechtschreiben« (Bode-Kirchhoff/Brinkmann 2014a). Es ist deshalb nicht nötig und wäre in seinen Konsequenzen fatal, wenn die öffentlichkeitswirksame Präsentation von Wortschatzlisten den Rechtschreibunterricht auf deren Übung einengen würde. Vor allem aber darf die öffentliche Aufmerksamkeit für die Rechtschreibung nicht über die vielen anderen Bereiche des Sprachunterrichts (vgl. Bartnitzky 2011) dominieren.

Üben ist nicht gleich Üben

Das Beispiel des »Bremer Rechtschreibschatzes«

Bei der Wortauswahl für einen Übungswortschatz sind unterschiedliche Kriterien zu beachten:

- **Verwendungshäufigkeit**, vor allem in Kindertexten (Nutzen für das Schreiben);
- **Fehlerträchtigkeit** (Konzentration auf – individuell! – schwierige Wörter);
- **Modellhaftigkeit** (Transfer durch Bildung impliziter Muster und bewusster Regeln).

Dabei sind im Anschluss an Nickel (2015) unter dem Gesichtspunkt orthographischer **Modellhaftigkeit** für die Rechtschreibarbeit drei Wortgruppen zu unterscheiden:

- Modellwörter als Beispiele für (Ableitungs-)Strategien;
- Modellwörter als Repräsentanten für typische orthographische Muster;
- besonders zu merkende Ausnahmen von diesen Faustregeln.

Diesen Teilwortschatzen entsprechen jeweils unterschiedliche Arbeitsformen:

(1) **Häufigkeitswortschatz** (200–300 Funktionswörter plus eigene wichtige Wörter)

- Automatisieren durch häufiges Schreiben, bei individuellem Bedarf ergänzt um gezielte Übungen (5-Fächer-Kartei, Rechtschreibspiele);

(2) **Modellwortschatz** zur Erschließung unbekannter Wörter

(2a) Beispielwörter für die Nutzung von **Ableitungsstrategien**

Zur Vorbereitung, um das Stammprinzips durch »Verlängern« (»Wald → Wälder«) und Nachdenken über »Verwandtschaften« (»Fähre wg. fahren / Fahrer«) nutzen zu können,

- Sammeln von Wortfamilien, Markierung der Familienähnlichkeiten
- Über schwierige Beispielwörter, z. B. den »harten Brocken des Tages« gemeinsam Rechtschreibgespräche führen

(2b) Wortauswahl für die Bildung von **Grundregeln**

- Anregung innerer Regelbildung durch häufiges Schreiben, ggf. gezielte Übungen
- Verdichtung von Beobachtungen beim Sammeln und Sortieren von Wörtern nach gleichen Rechtschreibbesonderheit in Faustregeln, z. B.: »nach einem Roten (= Vokal) stehen zwei Blaue (= Konsonanten) – folgt nur ein Blauer, muss er verdoppelt werden«

(2c) Sammlung von **Ausnahmen**

- Sammeln von Sonderschreibungen, z. B. in einem Heft »Merkwürdige Wörter«, das nach orthographischen Mustern strukturiert ist (z. B. »Meer, See, Tee«)
- Üben als Cluster (»Apfelsine – wie Mandarine und Maschine«)

Anmerkung

Verschiedene in diesem Beitrag nur kurz angeschnittene Fragen werden sowohl in theoretischer als auch in unterrichtspraktischer Hinsicht ausführlich diskutiert in verschiedenen Beiträgen zu dem gerade erschienenen Sammelband: Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Refom

der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt.

Das Verzeichnis der zitierten Literatur finden Sie im Internet unter www.XXXX

Flucht und Migration als Herausforderung für die Grundschule

Ein gutes Leben für alle Menschen

In der Zeitung, im Radio, im Fernsehen sowie auf Smartphone, Tablet und Laptop – dem Thema »Flucht/Flüchtlinge« kann niemand mehr entkommen. Mehr oder weniger sachlich, immer emotional berührend wird berichtet, interviewt, aufgeklärt und Unruhe verbreitet. Welche Menschen kommen, woher sie kommen und warum – für jeden von uns wird es immer schwieriger, den Überblick und oft auch die Ruhe und den Optimismus bei diesem sehr komplexen Thema zu behalten. Viele Menschen wollen helfen, bei manchen siegt die Angst und die Unsicherheit und sie reagieren abwehrend. Fast jeder wird sich wohl fragen, was haben diese Fluchtbewegungen, was haben diese Menschen für Auswirkungen auf mein Umfeld und meinen Alltag. Ein großer Teil der zu uns kommenden Menschen sind Kinder. Somit ist die Grundschule in zweifacher Sicht herausgefordert, sich mit diesem aktuellen Thema auseinanderzusetzen:

1. aktuell die Fragen unserer Kinder zu diesem Thema aufzugreifen und kindgemäß zu beantworten,
2. langfristig die zu uns kommenden Flüchtlingskinder in den Schulalltag aufzunehmen und zu integrieren.

Flucht und Migration als Thema in der Grundschule

Im Laufe dieses Jahres haben wir vom Projekt »Eine Welt in der Schule«

schon mehrfach überregionale und schulinterne Fortbildungen zu diesem Thema angeboten. Auf unserer überregionalen Lehrerfortbildungstagung im Mai in Dresden sind wir folgendermaßen in die Thematik eingestiegen:

Gruppenarbeit mit je vier Personen. Fragestellung: Was bedeutet für mich Glück?

Die Kolleginnen und Kollegen bekamen ein DIN-A4-Blatt mit einem gemalten Kleeblatt und jeder schrieb ein Wort, einen Gedanken in das Blatt. Anschließend diskutierten sie untereinander über gemeinsame/verschiedene Vorstellungen von Glück und schließlich stellte jede Gruppe der anderen ihr Glückskleeblatt vor.

Glück:

- bedeutet Erfüllung, Sicherheit, Geborgenheit, Gesundheit, Freiheit, Selbstbestimmung, Leichtigkeit, sich Positives bewusst machen, Zufriedenheit usw.
- ist ein rauschhafter Moment, Zufall, nicht materiell, aber davon abhängig, spirituell, momentan u. selten dauerhaft usw.

Warum verlassen Menschen ihr Land?

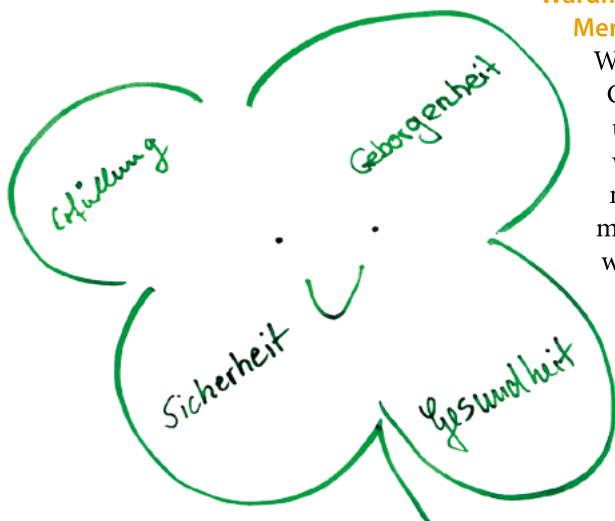
Was hat das Nachdenken über Glück mit dem Thema Flucht und Migration zu tun? Vieles, was in den Kleeblättern genannt wurde, deckt sich unmittelbar mit den Gründen, warum Menschen ihre Heimat verlassen und sich auf den Weg in unbekannte Länder machen. Ein erfülltes, sicheres und selbstbestimmtes Leben zu führen ist ein Bedürfnis aller Menschen – auch wenn sich konkret dahinter sehr verschiedene Lebensformen ver-



bergen können. Wer täglich um sein Leben fürchten muss oder seine Grundbedürfnisse nach Nahrung, Wasser und Unterkunft nicht mehr decken kann, wird sich auf die Suche nach einem lebenswerteren Ort machen. Das war schon immer so und findet auch in der Geschichte unseres Landes viele Beispiele.

Die Komplexität der politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Strukturen bzw. Probleme, die in den einzelnen Ländern die Menschen in die Flucht treiben, sind sehr unterschiedlich, schon für Erwachsene kaum überschaubar und für Kinder im Grundschulalter gar nicht zu begreifen. Das Grundbedürfnis aller Menschen nach einem »guten« und sicheren Leben ist dagegen schon Kindern verständlich zu machen. Im Rahmen der sozialen Erziehung ab der ersten Klasse kann und soll mit Kindern immer wieder zu folgenden Fragen gearbeitet werden:

- Wann und wie fühle ich mich in der Klasse wohl?
- Wie begrüßen wir neue Kinder und heißen sie willkommen?
- Wie gehe ich mit anderen um – wie sollen andere mit mir umgehen?
- Was ist mir wichtig – was ist anderen Kindern wichtig?
- Welche Regeln wollen wir uns geben, damit sich alle in der Klasse akzeptiert fühlen und arbeiten können?



Gruppenarbeit: Was bedeutet Glück?

- Wie lebe ich, wie möchte ich leben? (z.B. Themen wie Familie und Berufswünsche)
- Was hat mein Lebensstil mit dem Leben der anderen zu tun (Konsum und Konsumkritik)

Diese klassischen Themen der sozialen Erziehung bilden die Basis für den Umgang mit der aktuellen Herausforderung durch die Ankunft vieler Menschen aus anderen Ländern und Kulturen bei uns. Wenn Kinder sich ihre eigenen Bedürfnisse und Wünsche für ihr Leben bewusster gemacht haben, können sie auch leichter verstehen, warum Menschen sich auf den Weg machen und ihre Heimat verlassen. Gleichzeitig kann man aber auch über Chancen und Möglichkeiten reden, die diese Menschen für unser Leben hier in Deutschland bedeuten (mehr Vielfalt, neue Ideen, mehr Kinder). Allerdings auch ganz wichtig: Reden über Ängste! Fremde Kulturen, andere Regeln und Werte, Konkurrenz bei der Berufswahl. Diese Sorgen bringen Kinder vor allem über die Elternhäuser mit und sollten sie auch ehrlich einbringen dürfen.

Ganz wichtig: Es geht nicht darum, auf alles abschließend eine Antwort oder eine Lösung zu haben! Zu diesem Thema hat das Niemand, kein Experte, kein Politiker und natürlich auch keine Lehrkraft. Aber die Schule kann den Raum geben, um differenziert darüber zu reden, Ängste abzubauen, Chancen aufzuzeigen und die Kinder auf die Situation ein bisschen vorzubereiten. Neben der Frage: Warum verlassen Menschen ihre Länder? steht deshalb noch die Frage:

Was bedeutet es für die Menschen, ihre Heimat zu verlassen?

Neben den Überlegungen, warum die Menschen ihre Länder verlassen, ist es natürlich auch wichtig, mit den Kindern zu erarbeiten, was das Verlassen der vertrauten Heimat für diese Menschen bedeutet. Deutlich werden muss dabei, dass niemand aus purer Abenteuerlust und nur wegen materieller Anreize eine solche Flucht auf sich nimmt. Zwei Unterrichtsentwürfe sollen an dieser Stelle kurz vorgestellt werden.

Was bedeutet Heimat?

(emotional + ambivalent)

Ziel: Kinder sensibilisieren und Fragen formulieren

LehrerInnen geben Impulse für den thematischen Einstieg

Funktion:

- Empathie fördern
- zum Perspektivwechsel anregen
- Erfahrungen, Standpunkte, Meinungen, Fragen und Interessen einholen

Ideen und Bausteine

A: Begriff »Heimat(gefühl)«

(Definitionen, Assoziationen, Zitate, Redewendungen, Sprichwörter)

→ Möglichkeit der Visualisierung der Positionierungen: 0 – 100 %

B: Koffer packen – Umzug

(Was nehme ich mit?)

C: Rollenspiele

(fiktive Biographien, Bilderbücher)

D: Kooperative Abenteuerspiele im Sport

A: Fragen und Ansätze zum Thema

Was ist Heimat?

Heimat ist, wo ...

- mich die Menschen verstehen
- mein Laptop/Smartphone ist
- Kinder sind, die ich mag und die mich mögen
- ich mich nicht verstellen muss
- ich wohne
- mein Verein ist

Heimatkomposita

Heimatmuseum, Heimatort, Heimatmelodie, Heimatpflege, Heimatfilm, Heimatboden, Heimatvertriebene, Heimatland, heimatlos, heimatnah, Wahlheimat, Heimatliebe, Heimatadresse, heimatlich, Heimatdichter, Zweitheimat, Heimatdorf, Heimatdichter, Heimatforscher, Heimatstadt, Heimatgefühl, Heimatkunde, Heimatplanet, Heimatgut

Heimat/Herkunftsland

- Geburtsstätte
- Wohnsitz
- Zuhause
- Mutterland
- Geburtsland
- Vaterland
- Elternland

Heimat in anderen Sprachen

Englisch: homeland – native land

Französisch: lieu d'origine – pays natal

Spanisch: patria – tierra natal

Italienisch: patria – terra natia

(= Geburtsland)

Ungarisch: szülőföld (=Elternerde)

Heimatassoziationen

Adjektive: alt, neu, angestammt, fremd, fern, verloren ...

Verben: verlassen, zurückkehren, finden, suchen, vertreiben, abschieben ...

Substantive: Vaterland, Familie, Herkunft, Identität, Exil, Freunde ...

Heimatssprichwörter

- Man weiß nicht, was man an der Heimat hat, bis man in die Ferne kommt.
- Die ursprüngliche Heimat ist eine Mutter, die zweite eine Stiefmutter.
- Heimat mein, was kann besser sein?

Heimatzitate

- »Die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache« (Wilhelm von Humboldt)
- »Alle diese vortrefflichen Menschen, zu denen Sie nun ein angenehmes Verhältnis haben, das ist es, was ich eine Heimat nenne« (Johann Wolfgang von Goethe)
- »Ohne Heimat sein heißt leiden« (Fjodor M. Dostojewski)
- »Der wackre Mann findet überall seine Heimat« (Friedrich Schiller)

B: Koffer packen! (s. Kasten auf S. 42)

Fiktive Situation des Kofferpackens mit begrenzter Anzahl von Gegenständen und/oder unter Zeitdruck

C: Wann hast du ein Heimatgefühl?

Situationen beschrieben (Emotionen), Rollenspiele?

D: Kooperative Spiele

Beispiel 1: Blindes Sortieren

Material: Augenbinden

Teilnehmeranzahl: unbegrenzt

SpielerInnen werden durchnummeriert und merken sich die Nummer. Die Teilnehmer verteilen sich im Raum (Erleichterung / Hilfe: Aufstellen in einer Reihe). Ein Spieler bekommt die Aufgabe, die Gruppe nach Nummern geordnet aufzustellen. Es darf nicht gesprochen werden. Augen werden verbunden und die Augenbinden dürfen erst abgenommen werden, wenn der Spieler der Meinung ist, die Gruppe geordnet zu haben.

Alternativ: Zeitlimit

Wichtig: Reflexionsgespräch

Beispiel 2: Der Felsen

Material: Matten, Reifen, Teppichfliese oder Ähnliches

Ziel: Alle Gruppenmitglieder müssen es fünf Sekunden lang schaffen, gemein-

sam auf einem »Felsen« (siehe Material) zu stehen

Aufgabe: Strategie zu entwickeln, alle Gruppenmitglieder einzubinden, Balance zu halten, gegenseitig Hilfestellungen zu geben

1. Alle Teilnehmer befinden sich zu Beginn auf dem Boden, ohne Kontakt zum Felsen.
2. Befindet sich jemand auf dem Felsen und berührt den Boden, beginnt die Übung von vorne.
3. Sobald alle Teilnehmer auf dem Felsen stehen, von eins bis fünf zählen (fünf Sekunden).
4. Die Übung ist erfolgreich absolviert, wenn alle vorherigen Regeln eingehalten wurden.

Material: Bücher, kooperative Abenteuerspiele I+II, Gilsdorf, Kistner, Kallmeyer Verlag
www.abenteuerprojekt.de/spiele/kooperation.php

»Ich packe meinen Koffer ...«

Geplant ist, in einem 4. Jahrgang in kurzen Sequenzen regelmäßig im Wochentakt dieses Thema aufzugreifen.

→ Fächer: beliebig, z. B. Verfügungsstunde, Soziales Lernen, Deutsch, Sachkunde

Ziele:

- Entwicklung / Aufbau von Empathie für Menschen in Fluchtsituationen
- Entwicklung / Anbahnung eines jahrgangsübergreifenden Themen-Logos / -Symbols

1. Woche

Einstieg: jedes Kind soll einen individuellen Koffer mit 20 wichtigen Gegenständen packen. Die Kinder bekommen ein DIN-A4-Blatt mit dem Umriss eines Koffers und können darin malen oder schreiben, was sie einpacken wollen.

2. Woche

Information für die Kinder: Veränderung der Reisebedingungen!

LA: Vier Kinder bilden eine Gruppe, Rollenkarten werden verteilt (Vater und Mutter mit Erwachsenen-Sicht (Pass, Fotos, Medikamente), ältere und jüngere Kinder. Die ganze Familie muss sich auf einen Koffer mit 20 Gegenständen einigen. Reflexion a) einzeln, b) im Klassenverband (Rollenspiele)

3. Woche

Einzelfall-Schilderung Flucht (NDR KF vom 26.04.2015)

→ Bericht über syrische Familie, deren Koffer von Schleppern vor der Überfahrt auf überfülltem Boot entwendet werden
 stummer Impuls: Koffer

Auswertung / Leitfragen:

- Was war im Koffer?
- Gefühle
- Zukunft ohne Koffer?! → Probleme ohne Papiere

4. Woche

...

Koffer als Leitmotiv bei Flucht- und Migrationsthematik im Klassenunterricht

Integration von Flüchtlingskindern in den Schulalltag

Neben der Notwendigkeit, unseren Kindern das Thema Flucht und Migration grundsätzlich näherzubringen, dient dies natürlich auch der Vorbereitung für den direkten Kontakt unserer Kinder mit Flüchtlingen. Langfristig kommen immer mehr Kinder aus Flüchtlingsfamilien in unseren Schulen an. Alle sind sich einig, dass Bildung und vor allem das Erlernen der deutschen Sprache entscheidende Pfeiler der Integration von Menschen sind. Gebundene Ganztagschulen mit flexiblen Lernformen und vielfältigen Lernmaterialien sind hier sicher am besten vorbereitet. Die meisten Schulen befinden sich aber noch eher auf dem Weg zur Ganztagschule oder sind noch kaum gestartet. Auch sind gute Ideen zwar da, die Ausstattung und die Vorbereitung der beteiligten Kolleginnen und Kollegen aber noch sehr ausbaufähig.

Brücken schlagen durch sprachlichen und kulturellen Austausch

Für den Anfang ist es sehr hilfreich, wenn man möglichst viel Material sammelt, das ohne viel Text und Sprache auskommt. Vor allem Bilderbücher sind hier sehr sinnvoll. Es gibt inzwischen ein großes Angebot von Büchern mit Sprachfokus auf derzeitige Fluchtländer (Arabisch, Urdu, Farsi, Panjabi, Kurdisch) und Bilderbücher ohne Sprache.

Sehr gut einzusetzen sind auch alle Sprachfördermaterialien (Bildkarten, Sprachspiele, Wortschatzübungen u. v. m.). Die Kinder können auch gemeinsam mit den neuen Mitschülerinnen und -schülern neue Wortkarten oder Spiele entwickeln.

Große Gemeinsamkeiten können Kinder auch beim Thema »Spiele« entwickeln. Viele bei uns bekannte klassische Spiele gibt es unter anderem Namen oder variierten Regeln auch in anderen Ländern. Gemeinsames Spielen ist ein guter Start in den Austausch über Kulturen und trainiert Vokabeln und Zahlen.

Im Rahmen der Lehrerfortbildungen des Projektes »Eine Welt in der Schule« gibt es zahlreiche erprobte Unterrichtsbeispiele und Materialien, die Kindern Einblicke in die eigene und in fremde Kulturen bieten. Ein kurzes Beispiel zum Thema »Umgang mit Zeit« soll hier abschließend noch vorgestellt werden:

»Bin ich die Turmuhr oder der Vogel?«

Anhand des Kinderbuches »Die standhafte Turmuhr und der rastlose Vogel« setzen sich die Kinder mit dem Thema »Zeit« auseinander. Das Buch ist in zwei Sprachen (deutsch und persisch) verfasst. Die Geschichte kommt aus dem Iran.

Einstieg

Titel des Buches nicht vorher bekanntgeben.

1. Vorlesen des KB und Bilder zeigen
2. Kinder reflektieren in kleinen Gruppen
3. Nochmaliges Vorlesen
4. Gesprächsrunde zur Herausarbeitung der Gefühle
 - a) der Turmuhr
 - b) des Vogels
5. Frage an Kinder: Welche Situationen gibt es für dich, dich als Uhr oder als Vogel zu fühlen?

Plakat / Flipchart

	
Turmuhr	Vogel

Kinder ordnen ihre Ergebnisse zu
(in Form von Bildern, Schrift etc).



6. Mein Tagesablauf

Wann ist mein Tagesablauf eher Uhr oder Vogel?

(A4-Blatt falten;  Kinder malen; schneiden alle Teile; ordnen diese der Flipchart zu.)

7. Tagesablaufes eines Kindes im Iran

mit Hilfe des Buches: »Wir leben im Iran«, A. Erchadi und R.H. Khonsari, München 2008
Kinder finden heraus: Wo in dieser Geschichte fühlt sich das Kind wie eine Turmuhr oder wie ein Vogel?

Vergleiche ziehen ...

Überschrift des Buches finden!

Beginn der Werkstatt:

- Uhren zählen in der Schule, auf dem Schulweg und zu Hause
- Welche Uhren gibt es? (Abbildungen, Kataloge, Internet)
- Recherche in der Bibliothek – Thema: Zeit
- Umfrage am besten mit Kassettenrecorder, Diktiergerät: Was ist für dich Zeit?
- Öffnungszeiten von Geschäften in deiner Umgebung
- Zeitstoppen in sportlichen Betätigungen (schätzen – messen)
- Wortspiele mit Begriff: Zeit
- Kreatives Gestalten: Bauen einer Wasseruhr, Sonnenuhr, Kerzenuhr
- Die Uhr lernen – volle Stunden, halbe Stunden, ...

Hilfreiche Links zum Thema Flucht, Diversität und kostenlose Lernhilfen

● **Der Praxistag Globales Lernen** (Kita & Grundschule) in Schleswig-Holstein behandelt dieses Jahr (November) auch das Thema Flucht

kita-global.de/projekte/projekt/frueh-uebt-sich-globales-lernen-kita-und-grundschule-praxistag-globales-lernen-bne-2015/

● **Lehrerin in der TAZ** über die sogenannten »Willkommensklassen« (aktuelles Interview)

www.taz.de/Lehrerin-ueber-Willkommensklassen/!5234362/

Materialsammlungen

● www.baobabbooks.ch

Diese Webseite bietet Hilfestellungen bei der Suche nach Kindergeschichten, Bilderbüchern und Jugendromanen aus Afrika, Asien, dem Nahen Osten und Südamerika. Zusätzlich finden sich unter der Rubrik »Unterrichtsmaterialien« didaktische Materialien zu einzelnen Lektüren zum kostenlosen Download.

● www.childrenslibrary.org/icd/SimpleSearchCategory?ilang=German

Diese digitale Bibliothek bietet online und zur freien Verfügung eine Vielzahl an digitalisierten Kinderbüchern aus aller Welt und in vielen Sprachen.

● www.edition-lingua-mundi.com/index.php?option=com

Der Verlag edition lingua mundi bietet PDF Dokumente über mehrsprachige Bilderbücher für Kinder von drei bis acht Jahren zum Herunterladen an sowie einen Katalog 2010 mit zweisprachigen Kinderbüchern von verschiedenen Verlagen.



Andrea Pahl

Wissenschaftliche Mitarbeiterin beim Projekt Eine Welt in der Schule.



Ein Themenbeispiel zur Vorbereitung auf das Miteinander mit anderen Kulturen. Dieses und weitere Hefte können kostenlos beim Projekt »Eine Welt in der Schule« heruntergeladen werden.

● www.gew.de/migration/flucht-und-asyl/material-fuer-die-praxis/

● www.globaleslernen.de/de/aktuelles/fokus-flucht-und-asyl/materialien-und-bildungsangebote

● www.abenteuerprojekt.de/spiele/kooperation.php

Das Schul ABC

Helmut Emersberger, Wien: MA 17. Integrations- und Diversitätsangelegenheiten, 2007

Wenn Eltern die Mitteilungen in deutscher Sprache nicht gut genug oder nicht verstehen, kann es zu Missverständnissen und Problemen im Schulalltag kommen. Das »Schul-ABC« soll hier eine Hilfe sein. Ein Elternpaar hat mit Hilfe einer Pädagogin die gängigsten Mitteilungen und die meist gebrauchten Wörter zusammengestellt.

Diese wurden in acht Sprachen übersetzt: Albanisch, Englisch, Französisch, Kurdisch, Polnisch, Serbisch/Bosnisch/Kroatisch, Türkisch, Ungarisch.

Weitere Unterrichtsentwürfe

● **Misereor** – Unterrichtsentwurf für eine 1. Klasse (PDF-Link auf der Seite) www.misereor.de/blog/2015/08/19/globales-lernen-kinder-auf-der-flucht-eine-unterrichtsstunde-in-der-grundschule/

● **ExilClub** – Material (u.a. auch für Grundschule) zu Migrationsbewegung allgemein z. B. Deutschland → Amerika www.exilclub.de

Medien/Filme

● **KIKA** (Artikel, verschiedene Videos in der rechten Spalte) www.kika.de/erde-an-zukunft/sendungsinfos/fluechtlinge104.html

● **KIKA** »Schau in meine Welt – Mohammed (13) auf der Flucht« www.kika.de/schau-in-meine-welt/sendungen/sendung74476.html

● **KIKA** »Schau in meine Welt – Liiban (13) auf der Flucht« www.kika.de/schau-in-meine-welt/sendungen/sendung83602.html

● **Planet Schule** – Film (muss man bestellen) und dazugehörige Erläuterungen und Unterrichtseinheit (z. B. Arbeitsblätter zum Thema »Weltweite Gefühle«) www.planet-schule.de/wissenspool/seeking-refuge/inhalt/einsatz-im-deutschunterricht-grundschule.html

Hintergrundinfos

● **Logo** – Kurze Infotexte für Grundschüler

www.tivi.de/fernsehen/logo/artikel/36616/index.html

www.tivi.de/fernsehen/logo/artikel/21606/index.html

● **Grundlagendossier der Zentrale für politische Bildung für Lehrkräfte zum Thema Migration**

www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/

Ausführliche Informationen und Materialien zum Thema

»Flucht und Migration« gibt es unter

www.weltinderschule.uni-bremen.de



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer, denisomm@aol.com
www.gsv-brandenburg.de

Neuer Rahmenlehrplan kommt ab dem Schuljahr 2017/2018

Die Überarbeitung und Neufassung der Rahmenlehrpläne der Primarstufe und der Sekundarstufe I für die Bundesländer Berlin und Brandenburg ist ein umfangreiches Entwicklungsprojekt, das seit 2012 vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) in Ludwigsfelde bearbeitet wird. Ziele sind die Modernisierung und Entschlackung in Bezug auf Ziele, Standards und Inhalte sowie die Schaffung von curricularen Grundlagen für den Unterricht in einer inklusiven Schule. Es wird zukünftig keinen eigenen Rahmenlehrplan für Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen mehr geben. Zwischen November 2014 und März 2015 beteiligten sich ca. 3900 Personen und

Gruppen an der standardisierten Online-Befragung des LISUM. Zusätzlich gingen etwa 900 Rückmeldungen in schriftlicher Form in den beiden Bildungsverwaltungen Berlin und Brandenburg sowie am LISUM ein. Die ursprünglich für das Schuljahr 2016/2017 geplante Einführung des neuen Rahmenlehrplanes wurde nach Erstauswertung der Anhörungsergebnisse im April 2015 vom Brandenburgischen Bildungsminister Günther Baaske und von der Berliner Bildungssenatorin Sandra Scheeres um ein Jahr verschoben. Der Landesgruppenvorstand des Grundschulverbandes begrüßt diese Maßnahme der Entschleunigung außerordentlich.

Bis Ende November 2015 soll die überarbeitete Fassung des neuen Planes auf dem Bildungsserver veröffentlicht werden. Folgende Bereiche

wurden bei der Überarbeitung besonders berücksichtigt:

- Leistungsfeststellung und -bewertung
- Integration des Lehrplans mit dem Förderschwerpunkt »Lernen«
- Ausgestaltung des neuen Faches Gesellschaftswissenschaften in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (aus Geschichte, Geographie und Politische Bildung)
- Ausgestaltung des neuen Faches Naturwissenschaften in den Jahrgangsstufen 5 und 6 (aus Physik, Chemie und Biologie).

Positiv hervorzuheben ist, dass bis Ende des Jahres neben dem eigentlichen Plan auch weitere Materialien und Links bereitgestellt werden, die die Schulen mit Tipps und Hinweisen zur Unterrichtsgestaltung unterstützen sollen. Ebenfalls im Herbst 2015 beginnen

die Qualifizierungen für Fachkonferenzleitungen und Schulleitungen. Außerdem können die Schulen ab Frühjahr 2016 regionale Beraterinnen und Berater zur Implementierung des neuen Rahmenlehrplans anfordern.

Weitere Informationen unter: <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de>

In eigener Sache:

»MitstreiterInnen dringend gesucht«

Der Brandenburger Landesgruppenvorstand sucht dringend Interessierte, die die Vorstandsarbeit aktiv mitgestalten möchten. Wir treffen uns jährlich zu ca. 4 Vorstandssitzungen und stimmen nächste Vorhaben und Projekte ab. Kontaktaufnahme bitte über E-Mail an: denisomm@aol.com
Für die Landesgruppe:
Denise Sommer

Was soll hier beworben werden?



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Am 1. September fand am Landesinstitut für Schule die große Schulanfangstagung statt, an der sich der Landesverband mit einem Workshop von Nina Bode-Kirchhoff und mit einem Büchertisch beteiligte. Schwerpunkt der Tagung war der (Recht-)Schreibunterricht und im Mittelpunkt der Diskussion stand die neue Handreichung zu einem »Recht-schreibschatz«, der neben rund 250 verbindlichen Häufigkeitswörtern eine Liste von »Modellwörtern« enthält, die als Material für grundlegende Faustregeln, für die Einübung von Ableitungsstrategien und für bestimmte Ausnah-

men stehen. Das Besondere dieses Konzepts, für das sich die Landesgruppe auch bei der Senatorin eingesetzt hatte: Die Modellwörter sind Beispiele und können durch analoge ersetzt werden (vgl. den Beitrag von Hans Brügelmann in diesem Heft). Für beide Seiten informativ war ein Treffen des Landesvorstands mit VertreterInnen des Bremer Zentral-elternbeirats zur geplanten Leistungsbeurteilung durch KOMPOLEI. Deutlich wurden die Hoffnungen vieler Eltern, durch Kompetenzraster eine klarere Orientierung für die Einschätzung der Leistungs-entwicklung ihrer Kinder

zu bekommen. Von Seiten des GSV wurden neben den Chancen des neuen Systems aber auch Schwächen der bisher vorgelegten Entwürfe und Schwierigkeiten der Umsetzung im Unterrichtsalltag benannt.

Die geplanten Gespräche mit den neu gewählten bildungspolitischen SprecherInnen der Parteien müssen verschoben werden, da zu den in Aussicht genommenen Terminen die Bürgerschaft tagt.

*Für die Landesgruppe:
Nina Bode-Kirchhoff und
Hans Brügelmann*



Hessen

Anschrift: Ilse Marie Krauth, Steigerwaldweg 3, 63456 Hanau, ikrauth@gsv-hessen.de
www.gsv-hessen.de

Herausforderungen

Täglich kommen in Hessen neue Flüchtlinge an. Viele Familien sind dabei, deren Kinder in die Schulen kommen. Und das ist gut so! Der Schulbesuch kann den Kindern, die aus ihrem Umfeld gerissen wurden, die zum Teil in ihren Heimatländern bzw. auf der langen Reise Schreckliches erlebt haben, ein Stück Normalität zurückgeben. Außerdem sollten sie so schnell wie irgend möglich Deutsch lernen, damit sie bei uns eine wirkliche Bildungschance und eine erfolgreiche Zukunft haben. Das stellt Lehrerinnen und Lehrer vor neue Aufgaben. Eine neue, erweiterte Form der Inklusion gilt es zu meistern. An mangelndem Können und am guten Willen liegt es nicht, wenn die Lehrerinnen und Lehrer sich mit der Situation überfordert sehen. Im Kultusministerium gehen

zahlreiche Überlastungsanzeigen ein, der größte Teil kommt aus den Grundschulen. Die Lehrerinnen und Lehrer beklagen, dass sie mit dem gleichen Personal immer mehr Aufgaben zu bewältigen haben. Zudem ist die Zahl der Pflichtstunden z. B. in der Grundschule in keinem Bundesland so hoch wie in Hessen. Zum neuen Schuljahr wurde überdies die Stundenzahl für besondere Förderung an Grundschulen und die Zuweisung für Intensivklassen gekürzt. Eine Umfrage zur Umsetzung der Inklusion an Schulen im hessischen Main-Kinzig-Kreis ergab, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten angibt, dass der Umfang der Beratungs- und Unterstützungsleistungen nicht der »Verordnung über Unterricht, Erziehung und sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern

mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen« (VOSB) entspricht, die von mindestens vier Stunden pro Schülerin und Schüler ausgeht. Sie fordern nach wie vor mehr Unterstützung z. B. durch mehr Förderlehrer, Sozialarbeiter, Psychologen. Besonders diese werden künftig dringend benötigt, wenn es darum geht, die Traumata der Flüchtlingskinder zu bewältigen. Laut Kultusminister Prof. Dr. Lorz sind es »offene Fragen«, wo wie viele Kinder und Jugendliche künftig die Schule besuchen werden und wie das Problem der dafür benötigten Lehrkräfte und – vor allem – die Finanzierung gelöst wird. Er sagt: »Wir müssen improvisieren.« Gut und schön! Das mag für einen bestimmten Zeitraum richtig und angemessen sein, aber dann muss dringend darüber nachgedacht wer-

den, wie sich Schule verändern muss, um die Herausforderungen zu meistern, mit denen sie sich konfrontiert sieht.

Hierzu der Kultusminister: »Wir haben alles im Griff.«

*Für die Landesgruppe:
Ilse Marie Krauth*



Nordrhein-Westfalen

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

Neben Aktionen, Anhörungen, Treffen mit Vertretern aus Politik und Verbänden sind es auch die vielen eher alltäglichen Dinge, die den Vorstand der Landesgruppe erreichen und die ein Schlaglicht auf die Rahmenbedingungen werfen, unter denen die pädagogische Arbeit sich – manchmal daher auch mühevoll – vollzieht:

»Elterntaxis«

So erreichte uns eine Anfrage, was denn von den vielen Elterntaxis zu halten sei, die gerade in den ersten Wochen den Zugang zu den Grundschulen blockieren und beim An- und Abfahren die Sicherheit der Schulkinder gefährden. Wir konnten darauf hinweisen, dass viele Grundschulen im Lande diesem Problem mit Geduld und Kreativität begegnen und es auf ein erträgliches Format zurückstutzen können. Dass

aber diese Elterntaxis an Grundschulen in den letzten Jahren immer mehr wurden, liegt an der Aufhebung der Schulbezirksgrenzen, die uns seinerzeit die Landesregierung aus CDU und FDP beschert hat. Seitdem werden nun mal Grundschulkinder durch die halbe Stadt gefahren, weil dort die vermeintlich bessere Schule liegt.

Rechtschreiben

Immer wieder kommen Anfragen, die sich auf das Erlernen der Rechtschreibung beziehen. Da scheint es noch große Missverständnisse bei Eltern und wohl auch bei Pädagogen zu geben, wenn das freie Schreiben mit Hilfe von Anlauttabellen über längere Zeiträume die einzige Methode der Schreiberziehung bleibt. Wir können da getrost auf die vielen Veröffentlichungen des Grundschulverbandes verweisen, die erfolg-

reiche Lernwege auch beim Rechtschreiben aufzeigen. Aber noch sind wohl zu viele Schulen an dieses Netzwerk nicht angeschlossen. Sprich: Information und Werbung für die Mitgliedschaft von Grundschulen bleibt auf der Tagesordnung.

Lehrerfortbildung

Ständige Diskussionen drehen sich um das Thema Lehrerfortbildung. Immerhin ist es jetzt im Jahre 2015 zehn Jahre her, dass die damalige Landesregierung die Lehrerfortbildung in der Regel nur noch außerhalb der Unterrichtszeit (d. h. ja im Wege unbezahlter Mehrarbeit) stattfinden lässt. In NRW versuchte die Pädagogische Akademie der Gemeinschaft Evangelischer Erzieher eine vorsichtige Bilanz. Beim Fachgespräch Lehrerfortbildung in Düsseldorf kommentierte Prof. Oelkers aus Zürich, dass

Fortbildung außerhalb der Dienstzeit eine unerträgliche Zumutung wäre, die in der Schweiz sicherlich zu Lehrstreiks geführt hätte ... Gerade jetzt aber ist Lehrerfortbildung wichtiger denn je. Angesichts der vielen Zuwanderer aus Krisengebieten ist es dringend erforderlich, neben der lobenswerten Einstellung zusätzlicher Lehrkräfte diesen auch ein entsprechendes Angebot zu machen, damit Unterricht und Betreuung dieser teils schwer traumatisierten Kinder fachlich auf angemessenem Niveau sichergestellt ist. Dies alles und vieles mehr beschäftigt die Landesgruppe auch abseits der großen Aktionen bei Gesprächen mit der Presse, der Politik und auch im Alltag der Lehrerzimmer.

*Für die Landesgruppe:
Baldur Bertling*



Schleswig-Holstein

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

Zu Beginn des neuen Schuljahres informierte die Bildungsministerin Britta Ernst über die Schwerpunkte ihrer Politik. In Bezug auf die Qualitätsverbesserung von Unterricht kündigte sie an, dass es ab Februar ein Angebot zur externen Evaluierung geben soll. Schulen können sich freiwillig daran beteiligen.

Zeugnisse

Seit dem Schuljahr 2014/15 sind die Schulübergangsempfehlungen in Schleswig-Holstein abgeschafft. Stattdessen erhält das Kind einen kompetenzorientierten Entwicklungsbericht in tabellarischer Form, der auch Grundlage für ein verbindliches Beratungsgespräch mit Schule, Eltern und Kind ist. Die im Entwicklungsbericht des vergange-

nen Schuljahres dargestellten Kompetenzen und deren Formulierungen sind nach einer Evaluation überarbeitet worden. Aus ihnen wurden auch die tabellarischen Kompetenzzeugnisse entwickelt, die für die Klassen 1 und 2 innerhalb der nächsten 3 Jahre verbindlich werden. Das gilt ebenfalls für die Klassen 3 und 4 an den Schulen, die sich für eine notenfreie Grundschule entschieden haben. Schulen, die an der Benotung festhalten, müssen zusätzlich zum Notenzeugnis im ersten Halbjahr von Klasse 4 den verpflichtenden Entwicklungsbericht erstellen. Es bleibt nun abzuwarten, ob zu den schon jetzt notenfreien Grundschulen viele andere Schulen dazukommen. In jedem Fall hat das Ministerium Wort ge-

halten und Zeugnisse für alle Klassenstufen konzipiert. Man mag vom Ergebnis halten, was man will. Aber endlich gibt es ein Zeugnis im Land, das eine gleiche Vorlage für die Leistungsbewertung aller schleswig-holsteinischen Grundschulkinder abbildet. Inwieweit die Formulare inklusionstauglich sind und für Kinder mit anerkanntem Förderbedarf modifiziert werden können, bleibt noch abzuwarten. Vieles, was am Schreibtisch erdacht wurde, muss sich in der Praxis erst bewähren.

Was haben Grundschullehrkräfte verdient?

In Schleswig-Holstein sollen alle Grund- und Hauptschullehrkräfte an weiterführenden Schulen in die Besoldungs-

gruppe A13 wechseln können. »Sie tun das Gleiche und sie bekommen das Gleiche«, so Britta Ernst. Die Besoldung der Grundschullehrkräfte soll nicht angehoben werden. Der Unmut ist groß. Sie tun nicht das Gleiche, aber ihre Arbeit ist nicht weniger anstrengend und fordernd. Der Vorstand der Landesgruppe hat sich für eine gerechte Besoldung eingesetzt. Zum letzten Mal wurden Lehrkräfte, die an Grund- und Gemeinschaftsschulen kombiniert ausgebildet werden, eingestellt. An der Europa-Universität Flensburg gibt es die Möglichkeit, ausschließlich für das Lehramt an Grundschulen zu studieren.

*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*



Sachsen

Kontakt: c.troebitz@gmx.de

Die sächsische Landesgruppe traf sich seit der Wiederaufnahme der Verbandsarbeit in regelmäßiger Runde, so unter anderem in Grimma und Dresden. Im Zusammenhang damit informierten sich im Rahmen eines Hospitationstags einige Verbandsmitglieder an der 59. Grundschule »Jürgen Reichen« in Dresden über deren Umsetzung offenen Unterrichts und des Konzepts »Lesen durch Schreiben«.

Weiterhin ging es darum, sich mit interessierten KollegInnen auszutauschen und Themen in den Blick zu nehmen, die in naheliegender Zeit sachsenweit thematisiert werden sollen.

So wird der für Frühjahr 2016 geplante Thementag unter dem Motto »(Alternative) Formen der Leistungsermittlung und Lerndokumentation« stehen. Des Weiteren wird nach gelungenen Beispielen für Eigenproduktionen und individuellen Zeugnisformaten bzw. Tests an sächsischen Schulen gesucht. Gern können dazu Beispiele eingereicht und/oder besprochen werden.

Wir freuen uns, mit weiteren interessierten KollegInnen in einen gemeinsamen Austausch u. a. zum Thementag im Frühjahr 2016 zu kommen.

*Für die Landesgruppe:
Stefanie Schröter*



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Vorstandssitzung

Am Freitag, den 25. September fand im Hotel Loccumer Hof die Vorstandssitzung der Landesgruppe Niedersachsen statt. Im Fokus standen aktuelle schulpolitische Themen. Zu den beiden Themen »Umsetzung der Inklusion« sowie »Sprachförderung von Flüchtlingen in den Schulen« ist der Grundschulverband im Rahmen von Fachverbändetreffen und Dialogforen im Kultusministerium vertreten.



Zudem soll voraussichtlich am **28. April 2016 in Verden eine Fachtagung** stattfinden, zu der wir Sie schon jetzt herzlich einladen. Im Anschluss daran gibt es eine **Mitgliederversammlung**.

Für mögliche Themenvorschläge für die Mitgliederversammlung schicken Sie bitte eine E-Mail an bruns.osterhues@t-online.de.



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Röpziger Str. 17, 06110 Halle/Saale, thekla.mayerhofer@paedagogik.uni-halle.de; www.gsv-lsa.de

Der Inklusionspool – Chance oder Hindernis?

Pünktlich zu Beginn des neuen Schuljahres trat am 1. August ein neuer Erlass zur Unterrichtsorganisation in Sachsen-Anhalt in Kraft. Grundlegende Neuerung ist der sogenannte Inklusionspool, welcher neben dem zu errechnenden Grundbedarf die zur Verfügung stehenden Lehrerwochenstunden bestimmt.

Das zur inklusiven Förderung aller an einer Grundschule Lernenden bestimmte Stundenkontingent orientiert sich an der jeweiligen Schulentwicklung, wobei besonders die allgemeine, präventive und sonderpädagogische Förderung Beachtung finden. Angedacht ist, dass Stunden aus diesem Pool ein breitgefächertes, schulspezifisches sowie differenziertes Förderangebot im Sinne des allgemeinen

Förderauftrags der Schule ermöglichen. Die zugewiesenen Stunden können dabei nicht nur für die Förderung von Kindern mit ungünstigen Lernausgangslagen, Entwicklungsverzögerungen oder Beeinträchtigungen sowie dem sonderpädagogischen Förderbedarf genutzt werden, sondern sind ebenso für die Förderung besonderer Lernpotenziale sowie das Erlernen der deutschen Sprache vorgesehen. Auch sollen davon Stunden zur vorschulischen Bildung genutzt werden, um den Übergang zwischen Kita und Grundschule zu erleichtern. Ein Zusatzbedarf zur Erweiterung des Inklusionspools kann für Sportförderunterricht sowie zur Weiterentwicklung von Heranwachsenden mit Migrationshintergrund erteilt werden.

Die Inhalte des Erlasses bieten jeder Schule die Möglich-

keit, notwendige Stunden selbstbestimmt und den spezifischen Gegebenheiten derselben entsprechend zur gewinnbringenden Förderung ihrer Schüler einzusetzen. Der sich somit theoretisch eröffnende Handlungsspielraum ist ein Gewinn für die schulinterne Entwicklung und Gestaltung einer jeden Grundschule. Doch die Tatsache, dass die zugewiesenen Stunden als ein verlässlicher Inklusionspool für drei Jahre festgesetzt werden, kann zur großen Herausforderung für Schulen werden: Ist es doch unmöglich, schon heute verlässliche Prognosen über die Schülerschaft der nächsten drei Jahre aufzustellen. Was, wenn im nächsten Jahrgang neben mehreren hochbegabten Schülern unvorhergesehen viele Kinder mit Migrationshintergrund oder gravierenden Lernschwierigkeiten eingeschult werden

oder an die Schule wechseln? Wie soll der zusätzliche Stundenbedarf gedeckt werden? Wird er überhaupt gedeckt werden?

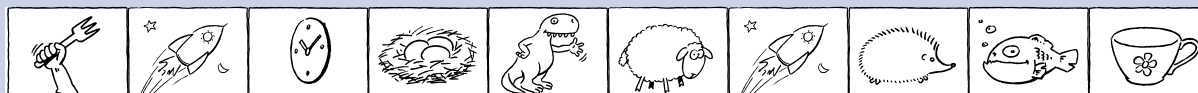
Der festgesetzte Stundensatz des Inklusionspools soll unverändert bleiben, wenn sich nicht die Gesamtschülerzahl um 5 % verändert.

Ist dies nicht der Fall, scheint die Schule gezwungen, Kürzungen im individuellen Förderangebot vornehmen zu müssen.

*Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer*

Jetzt erhältlich

Die Lautbilder zur Grundschrift als Schrift für den eigenen PC



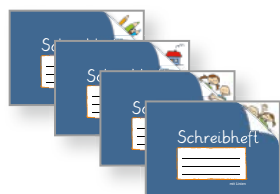
»Ich hätte gern die Anlautbilder zur Grundschrift auf meinem Rechner!«
Dieser Wunsch ist sehr oft an den Grundschulverband herangetragen worden.
Dahinter steht die Absicht, die Illustrationen für eigene Arbeitsblätter nutzen zu
können. Nun ist das möglich – zum einfachen Herunterladen und dann sofort
verwendbar wie eine ganz normale Computerschrift.

Die »Bilderschrift« kostet 15 Euro (Einzelplatzlizenz) bzw. 30 Euro (Mehrplatzlizenz)
und ist erhältlich über den Webshop der Grundschrift-Homepage:

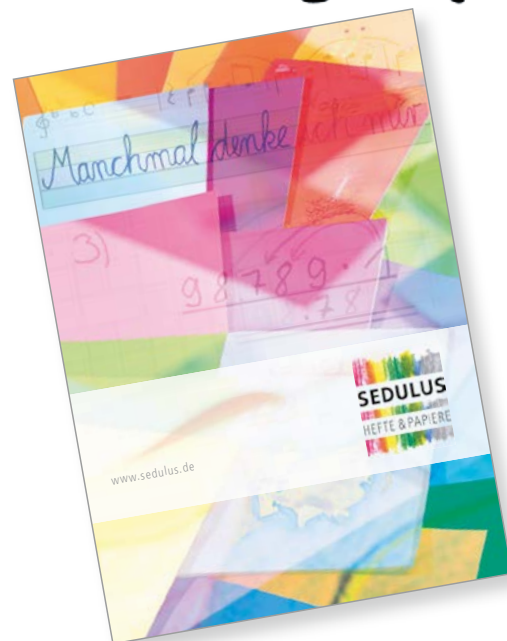
www.die-grundschrift.de/downloads/webshop/



Kleeblatt-Hefte zum
Lernen, Üben und Gestalten



Grundschrift-Schreibhefte



FORDERN SIE UNSEREN NEUEN KATALOG AN!

0202/27053-36 oder info@sedulus.de

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

Versandadresse

Beitrittserklärung

An den
Grundschulverband
Niddastraße 52
60329 Frankfurt/Main

Sie können sich auch im Internet anmelden:
www.grundschulverband.de

oder per **Fax 0 69 / 7 07 47 80**

Ich beantrage die Mitgliedschaft im Grundschulverband e. V.

Als Mitglied erhalte ich jährlich zwei neue Mitgliedsbände aus der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule« sowie die Vierteljahresschrift »Grundschule aktuell« jeweils nach Fertigstellung kostenfrei zugesandt.

Den angekreuzten Betrag

- ☐ Jahresmitgliedsbeitrag Einzelmitglied: 75,- €
- ☐ Jahresmitgliedsbeitrag Schulen: 75,- €
- ☐ Ermäßigter Beitrag (bitte belegen!): 39,- €
(für Studierende, LehramtsanwärterInnen)
- ☐ Förderbeitrag: mindestens 39,- €
(keine Mitgliedsbände, nur Zeitschrift – für Pensionäre, die weiterhin aktuell informiert werden wollen und andere Förderer, die die Arbeit des Grundschulverbandes unterstützen möchten)

zahle ich ☐ nach Erhalt der Jahresrechnung
☐ per Einzug als SEPA-Lastschriftmandat

IBAN: _____ BIC _____

Kreditinstitut _____

Der Jahresbeitrag wird Anfang des Jahres fällig. Sie erleichtern sich und uns den Zahlungsausgleich, wenn Sie den Betrag **per SEPA-Lastschrift einziehen lassen**.

Name _____

Straße und Hausnummer _____

PLZ und Ort _____

E-Mail _____

Tel. _____

Datum und Unterschrift _____



Als Mitglied im Grundschulverband

... unterstützen Sie unsere Ziele:

»Die pädagogisch begründeten Ansprüche der Kinder dieser Schulstufe zu vertreten, die Grundschulpädagogik weiter zu entwickeln und die Stellung der Grundschule im öffentlichen Bildungswesen zu verbessern.« (aus der Satzung)

... erhalten Sie jährlich zwei neue Bände der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule«

... erhalten Sie viermal jährlich die 40-seitige Mitgliederzeitschrift »Grundschule aktuell« mit Beiträgen zur Bildungspolitik, aus der Grundschulforschung und zur pädagogischen Praxis

... können Fortbildungsveranstaltungen des GSV stets zu ermäßigten Tagungsgebühren besucht werden.

Für Ihren Beitritt zum Grundschulverband halten wir folgendes Werbeangebot für Sie bereit:

(Bitte nur eine der beiden Möglichkeiten ankreuzen!)

- ☐ Als neues Mitglied im Grundschulverband wünsche ich mir den Band _____ als Aufnahmegeschenk.
- ☐ Oben genanntes Mitglied habe ich für den Grundschulverband geworben.
Als Werbepremie senden Sie mir bitte den Band _____ an folgende Anschrift:

Name

Straße und Hausnummer

PLZ und Ort