



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 128



**Sprachbildung –
Bildungssprache**



Tagebuch

- S. 2 Inklusion: Nicht locker lassen (U. Widmer-Rockstroh)

Thema: Sprachbildung - Bildungssprache

- S. 3 Mehr als Sprachförderung bzw. Sprachtraining (M. Gutzmann)
 S. 6 Mehrsprachigkeit wertschätzen und fördern (St. Jeuk)
 S. 9 Scaffolding als Prinzip effektiver Sprachförderung (B. Juska-Bacher / C. Nodari)
 S. 11 Drei Beispiele zur Förderung der Textkompetenz
 S. 16 Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen (M. Dörfler)

Praxis: Sprachbildung - Bildungssprache

- S. 20 »Es fährt ein Bus durchs Abc« (K. Eder)
 S. 22 Wie der Hahn blau wurde (R. Pols)
 S. 26 Sommererlebnisse – einmal anders (M. Ritter / N. Röncke)
 S. 30 Eine Schule wird zur Wörterfabrik (B. Janzen / I. Hoppe)

Rundschau

- S. 33 Give a fair chance to everybody! (S. Peters)
 S. 36 Schulschrift in der Schweiz (U. Hecker)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 37 Bayern: Flexible Grundschule
 S. 38 Berlin: Inklusion – mit oder ohne Schulförderer/innen?
 S. 40 Baden-Württemberg: Arme Schule für kleine Kinder?
 S. 41 Sachsen-Anhalt: Veränderte Rahmenbedingungen für Leistungsbewertung

Sprache und Bildung

Mit diesen Begriffen spielt unser Titel. Unser Heft greift ein brennendes Thema von Bildungspolitik, Schul- und Unterrichtsentwicklung auf. Die Quintessenz hat Marion Gutzmann in ihrem einleitenden Beitrag auf den Punkt gebracht: »Je früher die Ausbildung und Förderung sprachlicher Kompetenzen in den Blick genommen wird und gemeinsam von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften unterstützt wird, desto besser gelingen Kindern auch Übergänge innerhalb ihrer (sprachlichen) Lern- bzw. Bildungsbiografie.« ▶ S. 3

Mehrsprachigkeit wertschätzen

... und fördern – das verlangt schon die Kultusministerkonferenz in ihren »Standards für die Primarstufe«. Stefan Jeuk begründet vier Säulen eines sprachsensiblen interkulturellen Deutschunterrichts und erläutert Folgerungen für die Unterrichtspraxis. ▶ S. 6



»Scaffolding«

Gewiss ein sperriger Begriff, jedoch ein wichtiges Prinzip. Kinder aus bildungsfernen Familien aber, egal ob ein- oder mehrsprachig, äußern sich in vielen Situationen in Einwortsätzen oder mit fixen Formulierungen. Für ihre aktive Sprachentwicklung brauchen sie fördernde Aufgabenstellungen, in denen Formulierungen und Strukturen der Äußerungen vorgegeben sind (sogenanntes »Scaffolding«). Britta Juska-Bacher und Claudio Nodari erläutern das Konzept, begründen »Textkompetenz« als sprachliche Voraussetzung für den Schulerfolg und machen sie mit drei anregenden Beispielen plastisch. ▶ S. 9

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, www.ulrich-hecker.de

Fotos: Bianka Flemig (Allegro-Grundschule in Berlin) (Titel, S. 1, 8, 30, 32);
 Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

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

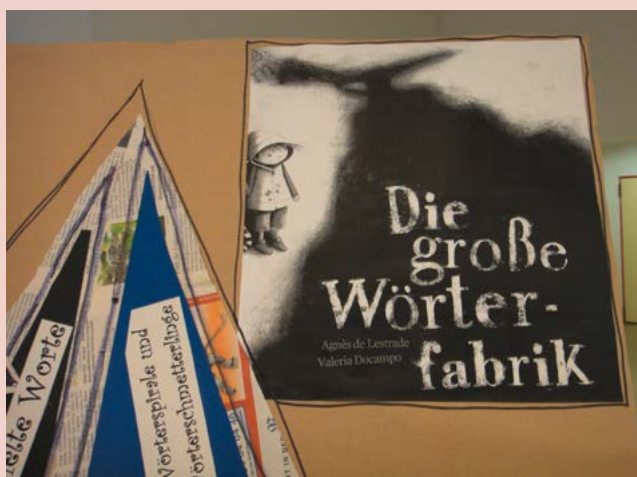
Anzeigen: Verlagsgruppe Beltz, Tel. 0 62 01 / 6 00 73 86, c.klinger@beltz.de

Druck: Beltz, Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6067**

Beilagen: Prospekt »Toussini – Circus mobile«

▶ 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.



Wenn Schulen zu »Wörterfabriken« werden

– dann wäre erreicht, was Horizont sämtlicher Beiträge dieses Heftes ist. »Die große Wörterfabrik« ist ein wunderbares Bilderbuch, mit dem die Berliner Allegro-Grundschule eine ideenreiche Projektwoche gestaltet hat. Ihr Beispiel und die anderen in unserem Praxisteil versammelten Anregungen und Ideen zeigen, wie Sprachförderung gelingen kann und wie Kinder ernst genommen und mitgenommen werden auf ihrem Weg zur Bildungssprache. ► S. 20



Dank

Der Allegro-Grundschule in Berlin danke ich für die vielen schönen Fotos, die beim Projekt »Wörterfabrik« und mit dem »roten Lesesofa« entstanden sind. Fotografiert hat die Schulleiterin, *Bianka Flemig*. Auch unser Titelbild kommt von der Allegro-Schule.

Marion Gutzmann hat am Zustandekommen dieses Heftes überaus engagiert und ideenreich mitgearbeitet, hat den Kontakt zu den Autorinnen und Autoren hergestellt und sie zu Beiträgen angeregt. Herzlichen Dank dafür!

»Philosophie des aufrechten Gangs«

... ein schöner Titel für eine »Streitschrift für eine neue Schule«, wie der Soziologe Oskar Negt sein neues Buch nennt. Negt hat sich in seinen Veröffentlichungen und in seiner Berufspraxis immer wieder mit Schule und Bildung beschäftigt. Und sein Buch zeigt: Er hat sehr gute Ideen und nützliche Argumente.



Wer von »Kindern als dem Humankapital unserer Zukunft« spricht und schulische Leistungen nach betriebswirtschaftlichen Kriterien messen will, dem geht es vor allem um das »Fitmachen« für zukünftige Arbeitsprozesse. Solche Bildungspolitik muss nach Codierung und Normierung von abprüfbarem Wissen streben. Doch Schule müsste nach eigenen Gesetzmäßigkeiten ablaufen. Oskar Negt: *»Das gilt zentral für jene gesellschaftlichen Bereiche, in denen es nicht in erster Linie darum geht, Waren zu produzieren, Geld und Güter umzuschlagen, freundlich Serviceleistungen anzubieten, sondern um Grundausrüstungen der Persönlichkeitsbildung, um Erziehung, Lernen, Entwicklung von Unterscheidungsvermögen und kritischer Urteilskraft. Die betriebswirtschaftlichen Rationalisierer sind auch hier am Werk, und die Just-in-time-Ideologen sind entschlossen, Lagerbestände, die noch für jede Persönlichkeitsbildung zentrale Bedeutung haben, zu »enttrümpeln« und die Menschen an die schnellen Wege der Kommunikationstechnologien anzuschließen, um Lern- und Anwendungszeiten des Wissens komplett zu ökonomisieren.«*

Und darin ist allzu oft kaum noch etwas dessen erkennbar, was wir mit »Bildung« meinen. Bildung hat immer damit zu tun, dass Menschen sich in der Welt orientieren müssen, und dass solche Orientierungsarbeit sicher nicht nur auf Faktenwissen beruhen kann.

Negt schließt an Humboldts Bildungsbegriff an. Das ist nicht neu und theoretisch nicht überraschend. Doch klingt es heutzutage fast revolutionär. Denn jeder Gedanke an Bildung in diesem Sinne scheint fast vollständig aus den schulpolitischen Diskussionen und den schulischen Wirklichkeiten verschwunden.

»Wer jedoch eine Schule oder eine Universität nach Regeln der Betriebswirtschaft gestalten will, hat einen bestimmten Menschentypus im Auge, den David Riesman treffend als außengeleitet kennzeichnete: den flexiblen, allseitig verfügbaren Menschen, anpassungsfähig, als Trabant um die Sonne des Kapitals kreisend. Erinnerungs- und Utopiefähigkeit wären für ihn ebenso überflüssiger Ballast wie innere Reserven und Menschen, die eigensinnige Wege beschreiten.«

Oskar Negt ist am 1. August 80 Jahre alt geworden. Wer noch nichts oder lange schon nichts mehr von diesem eigensinnigen Denker gelesen hat, dem sei diese »Philosophie des aufrechten Ganges« sehr empfohlen. Es sind kluge und erfahrungsgesättigte Ideen und Argumente zu entdecken – gegen die Bildungs-Misere und für eine neue Schule, die Kinder und Jugendliche heute so dringend brauchen.

Ulrich Hecker

Inklusion: Nicht locker lassen!



Ulla Widmer-Rockstroh

Wir müssen unermüdlich sein – die inklusive Schule ist ein menschenrechtlicher Auftrag

Vor kurzem erschien in unserer Grundschulverbands-Reihe ›Beiträge zur Reform der Grundschule‹ Band 138: Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Nach ständigen Beiträgen zum Thema ›Inklusion‹ in unserer Zeitschrift nun sogar ein Buch. Überstrapazieren wir dieses Thema nicht allmählich?

Nein, natürlich nicht. Wir müssen immerzu überprüfen, ob und wie in der Bundesrepublik Deutschland das von Bundestag und Regierung beschlossene Ziel eines inklusiven Bildungssystems realisiert wird, ob und wie dieser Entwicklungsprozess gelebt und befördert wird. Wir müssen zum kritischen gesellschaftlichen Diskurs beitragen, Zielvorstellungen und Maßnahmen immer wieder reflektieren. Wir müssen Skeptiker oder ›Schwarzmalerei‹ durch gute Entwicklungsbeispiele überzeugen, die inklusive Schule zu wollen und ihre Entwicklung zu unterstützen. Und die PädagogInnen, Eltern und alle Akteure, die schon »unterwegs« sind, brauchen immer wieder Anregungen und Bestärkung.

Diese Aufgaben will durch vielfältige Beiträge auch das neue Buch des Grundschulverbandes erfüllen.

Die ständige Auseinandersetzung bedeutet auch Konfrontationen und Konflikte. Wir können nicht hinnehmen, dass Länderparlamente und -regierungen notwendige Schulgesetzänderungen verweigern oder verschleppen, Kultusbehörden halbherzige Inklusionskonzepte schreiben und damit aussondernde Strukturen weiterhin und sogar langfristig ermöglichen, wir können weder die Verzögerung verbesserter personeller und materieller Rahmenbedingungen und erst recht nicht ihre Einschränkungen akzeptieren noch dass PädagogInnen sich inklusiver Praxis verweigern.

Es ist durchaus bemerkenswert, dass sich integrative Praxis sehr verbreitert hat und sich inklusive ›Schulinseln‹ entwickeln, dass viele inklusionsfördernde Initiativen entstehen. Aber das befriedigt nicht, zumal es nicht um ›mehr Integration‹ geht, sondern um einen umfassenden Struk-

turwandel im Bildungssystem, um dem Menschenrechtsanspruch der Inklusion zu genügen.

›Erfolge‹ müssen zum Teil kritisch hinterfragt werden: Können wir uns über erhöhte ›Inklusionsquoten‹ in allgemeinen Schulen freuen, wenn gleichzeitig die Anzahl der Schülerinnen in den Sonderschulen – in allen Bundesländern – kaum sinkt? Es ist verdächtig, wenn in allgemeinen Schulen immer mehr Kindern ›sonderpädagogischer Förderbedarf‹ attestiert wird – denn für diese Kinder werden Fördermittel erwartet. Es gibt noch viel zu wenig Bereitschaft sowohl von politisch Verantwortlichen als auch vonseiten der Sonderschulen selbst, diese mit der allgemeinen Schule zu einem neuen System zu entwickeln.

Wir können auch nicht mit der grundsätzlich begrüßenswerten Zuweisung von sächlichen und personellen Grundausrüstungen – zur besseren Förderung aller Kinder und zur Vermeidung von Etikettierung durch Feststellungsverfahren – zufrieden sein, wenn diese im Vergleich zu früheren Fördermitteln reduziert werden, ungenügend und unzuverlässig sind.

Ganztagsschulen, ein wesentliches Element eines inklusiven Bildungssystems und von einer zunehmenden Zahl von Eltern für ihre Kinder gewünscht, stehen noch in keinem Bundesland ausreichend zur Verfügung, trotz in der Tat erheblicher Investitionen in diesem Bereich in den letzten Jahren. Aber wenn der Ausbau so langsam weitergeht wie bisher, wird es noch mindestens ein Jahrzehnt dauern, bis der Bedarf gedeckt ist.

Eine Ministerpräsidentin verteidigte kürzlich in einem ausführlichen Beitrag in der ZEIT unser herkömmliches Bildungssystem, verharrte wesentlich im Integrationsdenken, bediente sich bei der Bewertung der Auseinandersetzung für ein inklusives Bildungssystem wieder des Ideologie-Vorwurfs, und sah »Grenzen« der Inklusion. Sie bestärkte damit eher Skeptiker und Bremsen, anstatt Fortschritte zu beflügeln. Allerdings meinte sie doch abschließend, Politik »muss von Inklusion überzeugen ... am besten mit eigenen guten Beispielen«. Um die Unterstützung der guten Inklusionsbeispiele in unseren allgemeinen Schulen und ihrer Ausbreitung bitten wir sie allerdings für ihr Bundesland! Und in diesem Sinne alle politisch Verantwortlichen für ihre Länder.

U. Widmer-Rockstroh

Ulla Widmer-Rockstroh
Grundschullehrerin i. R.,

Referentin für inklusive Schule im Grundschulverband

Marion Gutzmann

Sprachbildung – mehr als Sprachförderung bzw. Sprachtraining

Gib ein jedem Ding sein Wort ...

Wie schwer und mühsam es ist, Sprache für alles, was uns umgibt, zu finden, kann jeder nachvollziehen, der sich dem Erlernen einer Fremdsprache so ganz nebenbei schon einmal widmen durfte. Diejenigen wissen auch darum, wie mühsam und manchmal auch verzweifelt nach Worten gesucht wird, wenn eine Sache zwar verstanden worden ist, die Worte aber in der fremden Sprache noch fehlen und man sich mitteilen möchte. Wie mutig sind da gerade Kinder, die meist eher als wir bereit sind, mit Sprache und Worten zu experimentieren. Ob beim Erstspracherwerb oder beim Erlernen der Zweitsprache – Sprachproduktionen wie »Blume ist Kind von Wiese« sind ebenso einmalig wie z. B. die nachdrückliche Freude daran, wie funktional Sprache sein kann, wenn Kinder z. B. die pragmatische Funktion eines Wortes wie »Nochmal« entdeckt haben ...

In den letzten 10 bis 15 Jahren haben zahlreiche Programme und Konzepte wie SINUS, FörMig, ProLesen oder ganz aktuell auch BiSS auf die Herausforderung der Förderung von Lesekompetenz und (bildungs-)sprachlicher Handlungskompetenz von Kindern und Jugendlichen reagiert. Unumstritten ist, dass sprachliche Kompetenzen eine grundlegende Voraussetzung für Schulerfolg darstellen. In der Familie, im Kita-Alltag und in der Schule findet sprachliches Lernen im Wesentlichen durch sprachliches Handeln statt. Ob mit Worten, Blicken, Mimik, Berührungen – alle Kinder möchten kommunizieren und benötigen dabei sprachliche Anre-



Marion Gutzmann

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

gung in ihrer Umgebung und durch die Erwachsenen. Je früher die Ausbildung und Förderung sprachlicher Kompetenzen in den Blick genommen wird und gemeinsam von Eltern, Erzieherinnen und Erziehern sowie Lehrkräften unterstützt wird, desto besser gelingen Kindern auch Übergänge innerhalb ihrer (sprachlichen) Lern- bzw. Bildungsbiografie. Und auch das ist nicht neu: Für eine umfassende Sprachbildung in der Schule genügt der Deutschunterricht allein nicht mehr, Sprachbildung ist Aufgabe aller Fächer und aller an Schule Beteiligten geworden und stellt eine bisher noch nicht ausreichend genutzte Ressource dar. Hier stellen sich Fragen wie z. B.:

- Welche Sprachkompetenzen sind notwendig für Bildungserfolg?
- Wie werden alle Beteiligten für die Herausforderungen der Bildungssprache sensibilisiert und nehmen ihre gemeinsame Verantwortung wahr?

Grundschule aktuell widmet sich in diesem Heft mit dem Thema »Sprachbildung – Bildungssprache« der gemeinsamen Verantwortung von Institutionen und ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, vielfältige und persönlich bedeutsame Gelegenheiten für sprachliches Lernen zu schaffen und deren sprachförderliche Potenziale hörbar und sichtbar zu machen. Alle Beiträge bieten mit dem Angebot einer breiten Palet-

*Schläft ein Wort in allen Dingen.
Weck es auf, sonst träumt es fort.
So beginnt die Welt zu klingen:
Gib ein jedem Ding sein Wort.*

Hugo Ramnek (2010)

te von sprachförderlichen Aspekten einen erwünschten Blick auf das »Was« an Förderung. Dabei kann dem aufmerksamen Leser z. B. das »Vier-Säulen-Modell des sprachsensiblen Deutschunterrichts« von Stefan Jeuk nicht entgehen oder das Quadranten-Modell zum »Konzept der Textkompetenz« im Beitrag von Claudio Nodari und Britta Juska-Bacher. Überzeugend sind die Wege vom Plaudern zum Erzählen und Erklären und zu textuell durchformten Sprachleistungen wie Bericht oder Vortrag dargestellt. Das aktuell vorgestellte Ergebnis einer Studie des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) betont zwei Methoden als Gelingensbedingungen: »Der Einsatz lernbegleitender Diagnostik und eine kognitive Strukturierung des Unterrichts führen dazu, dass Schülerinnen und Schüler mit geringer Sprachkompetenz in Deutsch mehr lernen« (vgl. Jasmin Decristan). Die Form der sprachlichen Förderung durch Bereitstellung kognitiv anregender Strukturen finden Sie im Beitrag von Claudio Nodari einschließlich der Praxisbeispiele aus Schweizer Kitas wieder. Dazu gehören aber auch all die anderen Praxisbeispiele dieses Heftes, die die einzelnen Säulen oder Quadranten anschaulich untersetzen und vor allem das »Wie« darstellen: Wie gelingt sprachliches Fördern und wie geht sprachliches Lernen mit dem »richtigen« Lernen einher und wie können



sprachliche Entwicklungsfortschritte der Kinder hörbar und sichtbar gemacht werden.

Standpunkt Sprachenlernen: Mehrsprachigkeit von Kindern fördern

In sieben Standpunkten präzisiert der Grundschulverband sein Verständnis einer modernen Schule, des Lernens der Kinder und der Ansprüche an die professionelle Arbeit in der Grundschule. Auch mit dem Standpunkt »Sprachenlernen: Mehrsprachigkeit von Kindern fördern« zeigt der Grundschulverband notwendige Entwicklungen für die Schulpraxis auf und formuliert Forderungen an die Bildungspolitik:

- Hinführung zur Bildungssprache/ Sprachbildung in allen Fächern
- Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt als Ressource/ Chance
- Pädagogische Diagnostik als Grundlage planvoller sprachlicher Bildung
- Interkulturelles Lernen und »Language Awareness/ Sprachbewusstheit«
 - Mehrsprachiges Klassenzimmer als Lernraum und Lernchance

Interkulturelle sprachliche Bildung ist als durchgängiges Unterrichtsprinzip zu verankern. Um Kinder in ihrer Identität zu stärken, ist es wichtig, das multikulturelle Klassenzimmer als Lernraum und Chance zu begreifen. Dabei sind Ansätze zu favorisieren, die das Lernen aller Kinder voneinander und miteinander als gleichberechtigt betrachten und die sprachliche und kulturelle Vielfalt als lernförderliche Bedingung fokussieren.

Ziel ist es, durch den Einbezug der Herkunftssprachen der Kinder

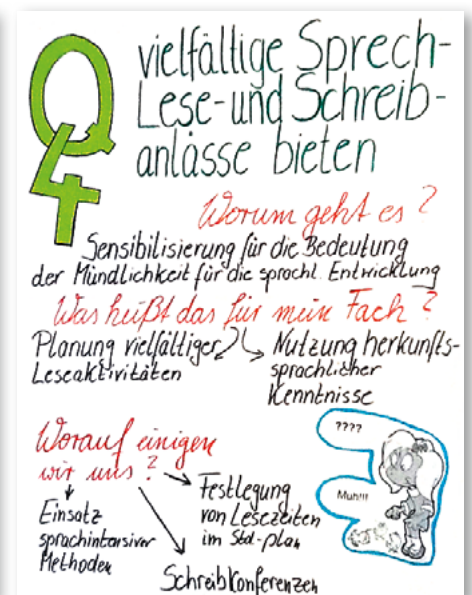
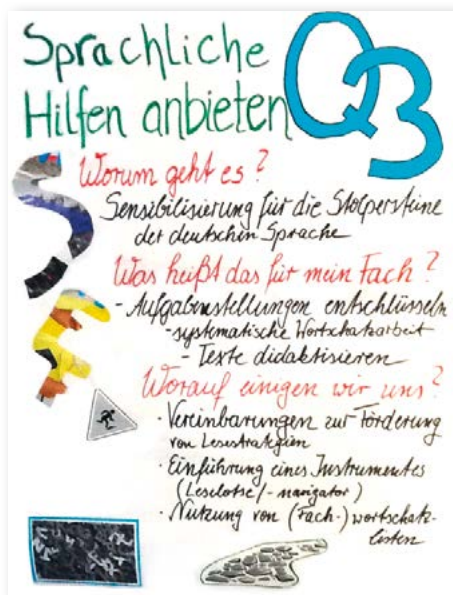
- aktive Akzeptanz sprachlicher Vielfalt herzustellen,
- Neugierde auf und Interesse an Sprache, Sprachen, sprachlichen Phänomenen, Sprachen- und Kulturvielfalt zu wecken,
- sprachanalytische Fähigkeiten zu stärken durch (vergleichende) Sprachanalyse von Sprachsystem und Sprachgebrauch,
- sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen,
- metasprachliche Kommunikation zu entwickeln (Gürsoy 2010).

Alle Beiträge dieses Heftes »Grundschule aktuell« lassen den Respekt vor dem mehrsprachlichen Wissen und Können der Kinder und deren Wertschätzung spüren. Leitidee für alle Bildungsbereiche sollte die Förderung der Sprachen aller Kinder sein und die Frage, wie es gelingt, die Erstsprachen der Kinder einzubeziehen. Sichtbar kann Sprachenvielfalt z.B. gemacht werden mit mehrsprachigen Willkommenspostern, Beschilderungen in Räumen und an Gegenständen, Geburtstagskalendern, Zeitschriften, Büchern, Materialien in verschiedenen Schriften oder mit mehrsprachigen Informations- und Einladungsschreiben für Eltern. Sprachenvielfalt kann hörbar gemacht werden z.B. mit mehrsprachigen Begrüßungen, der Sammlung und Nutzung von Zungenbrechern, Abzählreimen, Liedern, Spielen, Gedichten und Geschichten in den Herkunftssprachen der Kinder.

Stefan Jeuk nimmt insbesondere den Aspekt der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit in seinem Beitrag in den Fokus. Als Spannungsfeld betont er einerseits die Vielfalt der Kompetenzen, die die Kinder einbringen können, andererseits aber auch die höheren Anforderungen, die sie tagtäglich beim Erlernen des Deutschen als Zweitsprache gegenüber einsprachigen Kindern meistern müssen. So nimmt bekannterweise der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen Zeit in Anspruch und liegt bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern bei etwa 5 bis 8 Jahren.

Q wie Qualität – Qualitätsmerkmale sprachlicher Bildung (in Kita) und in Schule

Mit dem Blick auf Übergänge hat FörMig die Dimensionen der durchgängigen Sprachbildung in Verantwortung aller Institutionen und deren Beteiligten sowie die Sicht auf Mehrsprachigkeit als Potenzial geschärft. Die sechs Qualitätsmerkmale für den Unterricht (FörMig) benennen Aspekte, die bei der Umsetzung eines bildungssprachförderlichen Unterrichts sinnvoll und notwendig sind und vielfältig genutzt werden können. Auch wenn die Merkmale bildungssprachförderlichen Unterrichts für die Sekundarstufe entwickelt worden sind, kann es sicherlich gewinnbringend sein, sie für gemeinsame Verständigungsprozesse über Gelingensbedingungen sprachlicher Bildung und Förderung in Kitas und Grundschulen heranzuziehen.



Diese Qualitätsmerkmale

- stecken die Bereiche ab, über die sich die Beteiligten verständigen sollten.
- ermöglichen eine Bestandsaufnahme in der Institution.
- können zur systematischen Planung eingesetzt werden.

Der Diskussions- und Verständigungsprozess von Erzieherinnen und Erziehern bzw. von Lehrkräften zu den Qualitätsmerkmalen kann beispielhaft wie auf den abgebildeten Postern jeweils unter folgender Schwerpunktsetzung angeregt werden:

- was unter dem jeweiligen Merkmal zu verstehen ist,
- an welche Erfahrungen angeknüpft werden kann,
- was dies in den einzelnen Fächern oder in Lernbereichen oder zu Themen bedeutet,
- welche Vereinbarungen möglich bzw. notwendig sind,
- welche Vereinbarungen alle mittragen können.

Innerhalb dieser Verständigungsprozesse finden sich unterschiedlichste Anregungen, wie Kinder dabei auf eine sprachliche Entdeckungsreise nach Bedeutsamkeiten mitgenommen werden können, um diese aufzuspüren und hörend, sprechend, gestaltend, schreibend und lesend anzueignen. Oftmals werden den Kindern im Sinne des Scaffoldings Lerngerüste zur Verfügung gestellt, sei es über sprachliche Vorbilder, mit sprachlich anregenden Texten oder durch Bereitstellung von Redemitteln oder Textbausteinen.

Dabei muss Sprachbildung in Kontexte eingebettet sein, die für Kinder bedeutsam sind. Solche Kontexte finden Sie in den einzelnen Beiträgen des Heftes. Sie reichen von Beispielen alltäglichen Erzählens über Erlebnisberichte bis hin zum Bericht über das Wetter in Schweizer Kitas. Hier begegnen den Kindern beim situativen Sprachgebrauch typische Sprachmuster und -strukturen, die sie – zunehmend beiläufig – aufgreifen. Weiterführend betont Mechthild Dörfler in ihrem Beitrag die Qualität der Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern als Schlüssel für gelingende sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Übergänge entlang der

Bildungsbiografie werden im Hinblick auf sprachförderliche Aspekte im Beitrag »Es fährt ein Bus durchs ABC« von Katja Eder aufgegriffen und thematisiert. Lassen Sie sich darin von drei Vorhaben anregen, Kita- und Schulkinder bei der gemeinsamen Entdeckung von Schrift und Sprache zu begleiten.

Anspruchsvolle literarische Texte bieten in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe der Schuleingangsphase nicht nur passende, sondern durchaus auch anspruchsvolle sprachliche Lernangebote. Werden Kinder so gefordert und nicht nur gefördert, sind die Ergebnisse überraschend, vor allem aber machen sie Mut – dies zeichnet der Beitrag von Dr. Michael Ritter und Nadine Röncke nach.

Wie der Hahn blau wurde – dieser Frage können Sie in »Kunst trifft Sprache« im Beitrag von Regina Pols nachgehen. Hier wird ein Reigen aus Kunst, Literatur und Sprache komponiert und bietet Anregungen, auch andere Fachinhalte vor dem Hintergrund eines möglichen Treffens mit der Sprache zu befragen. Bei allen Bestrebungen geht es darum, eine lese- und sprachförderliche Kultur unter Einbeziehung aller Beteiligten zu etablieren. Der Beitrag der Allegro-Grundschule von Irene Hoppe und Beate Janzen rundet dieses gemeinsame Grundverständnis und die persönliche pädagogische Haltung gegenüber der Thematik ab. Beeindruckend ist das in vielen Jahren gewachsene Schulkonzept zur Leseförderung. Es lohnt sich, auf der Homepage der Schule weiter zu stöbern und sich von der Freude und den sichtbaren Erfolgen des Konzeptes anstecken und anregen zu lassen.

Vielleicht haben Sie als Leserinnen und Leser inzwischen Lust, die dargestellten Praxisbeiträge mit dem Blick auf den Übergang oder vor dem Hintergrund eines der Qualitätsmerkmale zu reflektieren. Vielleicht lassen Sie sich auch nur von dem einen oder anderen Beispiel einfangen und anregen, dies auf Ihre Praxis zu übertragen und in der alltagsintegrierten Sprachförderung in der Kita anzuwenden oder einen sprachförderlichen Unterricht zu gestalten, der positiv auf die (sprachlichen) Lernergebnisse der Kinder wirkt und sprachliche und kulturelle Vielfalt akzeptiert und unterstützt.

Lassen Sie sich abschließend von einem kleinen Gedicht inspirieren, Kinder zu begleiten beim Großwerden mit Worten und sie mit und in ihrer Sprache wachsen zu lassen, sichtbar und hörbar für sich selbst, für uns alle:

*ich
ich bin
ich bin mit Worten
ich bin mit Worten groß
ich bin mit Worten groß geworden
ich bin mit Worten groß
ich bin mit Worten
ich bin
ich*

Ingolf Brökel

Anmerkungen

Das Plakat auf Seite 4 oben stammt aus dem Unterricht von Kirsten Jungschlaeger, Lisa-Morgenstern-Schule Berlin.

Die Poster auf Seite 4 unten wurden im Rahmen der Fortbildung zur durchgängigen Sprachbildung am LISUM entwickelt.

Literatur

- Glantschnig, H. (2010): Blume ist Kind von Wiese. Büchergilde Gutenberg. Frankfurt am Main, Wien und Zürich.
- Goethe-Universität Frankfurt. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2014): Studie im Rahmen des Forschungsprojektes IGEL. So lernen Kinder mit geringer Sprachkompetenz in Deutsch mehr. www.dipf.de/de/dipf-aktuell/pdf-aktuelles/presseinformationen/pm-2014/09_11_IGEL.pdf
- Gogolin, I. / Lange, I. / Hawighorst, B. / Bainski, Chr. / Heintze, A. / Rutten, S. / Saalmann, W. (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht, Hamburg November.
- Grundschulverband e. V.: Standpunkte. Die Programmatik des Grundschulverbandes. www.grundschulverband.de/standpunkte/
- Gürsoy, E. (2010): Language Awareness und Mehrsprachigkeit. www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf
- Ramnek, H. (2011): Weckruf. In: H.-J. Gelberg (Hrsg.): Wo kommen die Worte her? Neue Gedichte für Kinder und Erwachsene. Beltz & Gelberg Weinheim, Basel.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Fachbrief Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache/ Durchgängige Sprachbildung: www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/

Stefan Jeuk

Mehrsprachigkeit wertschätzen und fördern

In den aktuellen Standards der Kultusministerkonferenz sowie in den Bildungsplänen ist von der Wertschätzung der Mehrsprachigkeit die Rede: »Für viele Kinder ist die deutsche Sprache nicht die erste und nicht die Familiensprache. Sie verfügen dadurch z.T. über andere sprachliche Erfahrungen und Kompetenzen als einsprachige Kinder. Der Deutschunterricht sollte dies auch für eine interkulturelle Erziehung aller Kinder nutzen« (KMK Standards Grundschule 2004).

Wie kann diese Anforderung im Deutschunterricht der Grundschule umgesetzt werden? Und wie kann dies mit der Unterstützung der Sprachaneignung in der Zweitsprache Deutsch verbunden werden?

Kompetenzen mehrsprachiger Kinder

Kinder, deren Alltag vom Gebrauch mehrerer Sprachen geprägt ist, sind keine homogene Gruppe. So spielt es z.B. eine wichtige Rolle, wie lange ein Kind in Deutschland lebt, ob es eine Kindertageseinrichtung besucht hat, wie die Lernchancen in der Einrichtung waren, welche Erstsprache es spricht und ob es in seiner Erstsprache Lesen und Schreiben lernt. Dennoch können tendenziell zwei Gruppen unterschieden werden: Zum einen handelt es sich um Kinder, die während der Kindergarten- oder Schulzeit einwandern (»Seiteneinsteiger«) und die in DaZ-Förderklassen intensiven Deutschunterricht erhalten,

bis sie der Unterrichtskommunikation folgen können und in die Regelklasse integriert werden können. Bei der anderen Gruppe handelt es sich um Kinder, die eine Kita besucht haben und über grundlegende Kompetenzen in der deutschen Alltagskommunikation verfügen.

Mehrsprachige Kinder, die in Deutschland eine Kita besucht haben, verfügen in der Regel über eine altersgemäße Aussprache des Deutschen. Bezüglich der phonologischen Bewusstheit gibt es Beobachtungen, dass mehrsprachige Kinder Vorteile gegenüber einsprachigen Kindern haben. Dies könnte damit zusammenhängen, dass sie in der Alltagskommunikation immer wieder entscheiden müssen, welchem Lautsystem sie folgen sollen (Sprachdifferenzbewusstheit). Im Bereich des mündlichen Erzählens haben mehrsprachige Kinder in der Zweitsprache, wenn sie eine Kita besucht haben, vergleichbare Kompetenzen wie einsprachig deutsche Kinder. Hier zeigt sich, dass Erzählfähigkeit eine Kompetenz ist, die offenbar sprachübergreifend angelegt ist. Zu beobachten ist außerdem, dass mehrsprachige Kinder im Bereich des Grammatikerwerbs sehr schnell Fortschritte erzielen. Ein weiterer Punkt ist insbesondere für den Schriftspracherwerb bedeutsam: In Bezug auf Schwierigkeiten beim Erwerb der Schrift stoßen mehrsprachige Kinder, sofern sie in der Zweitsprache Deutsch alphabetisiert werden, auf vergleichbare Schwierigkeiten wie einsprachig deutsche Kinder. Dies hat damit zu tun, dass die deutsche Orthographie Schwierigkeiten bereithält, die für jeden Lernenden im Wesentlichen dieselben sind. Didak-

tisch hat dies die Konsequenz, dass wir im Anfangsunterricht in Bezug auf das Schreiben und Lesen bei mehrsprachigen Kindern in den meisten Fällen die Methoden verwenden können, die wir auch für einsprachige Kinder verwenden. Darüber hinaus müssen wir, wie auch bei einsprachigen Kindern, selbstverständlich individuelle Entwicklungsprozesse im Auge behalten.

Bei alledem darf nie aus den Augen verloren werden, dass mehrsprachige Kinder Kompetenzen in zwei oder mehr Sprachen haben. Sie können in der Summe mehr als einsprachig deutsche Kinder.

Bedürfnisse mehrsprachiger Kinder

Es darf natürlich nicht vergessen werden, dass mehrsprachige Kinder bestimmte Bedürfnisse haben, die sich von denen einsprachiger Kinder unterscheiden. Da sie in ihrem Alltag mit zwei oder mehr Sprachen handeln, werden auch Kompetenzen in diesen Sprachen verlangt. In der Herkunftssprache sind dies meist Kompetenzen, die sich auf die alltägliche außerschulische Situation beziehen, in der Zweitsprache Deutsch sind dies eher bildungssprachliche Kompetenzen. Somit sind die Anforderungen, die an sie in der Grundschule gestellt werden, höher als die an einsprachige Kinder. Dies zeigt sich darin, dass drei Jahre im Kindergarten nicht immer ausreichen, um alle morphologischen, syntaktischen und semantischen Feinheiten der deutschen Sprache so zu erwerben, wie dies bei einsprachig deutschen Kindern erwartet wird. Ob und inwieweit dies der Fall ist, hängt wesentlich von den Lernchancen in der Kita ab. Einige der mehrsprachigen Kinder haben zum Zeitpunkt der Einschulung noch Schwierigkeiten mit den Details der Morphologie der Nomen, Pronomen und Artikel. Hier scheint insbesondere die Genuszuordnung (grammatisches Geschlecht: der, die, das) eine Hürde zu sein. Auch un-



Dr. Stefan Jeuk

ist außerplanmäßiger Professor an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Abteilung Deutsch und Leiter des Sprachdidaktischen Zentrums.



Abb. 1:
Vier Säulen des
sprachsensiblen
interkulturellen
Deutschunterrichts.

regelmäßige Verbformen (gehen, ging, gegangen) und die Besonderheiten der Präpositionen sind für viele Kinder noch schwierig. Die Kinder hatten, sofern sie in Deutschland eine Kita besuchten, offenbar ausreichend Gelegenheit, die Regeln (z. B. Verbstellung) der deutschen Sprache zu erwerben. Dahingegen fallen Eigenschaften der deutschen Sprache, die einzeln erlernt werden bzw. die nicht oder nur teilweise regelhaft sind, noch schwer. Grundsätzlich gilt dies auch für einsprachige Kinder. In Abhängigkeit von den Kommunikationsmöglichkeiten und der Lerndauer ist außerdem der Wortschatz und das semantische Wissen einiger Kinder in der Zweitsprache nicht so vielfältig, wie dies von einsprachigen Kindern erwartet wird.

Aktuelle Studien zum Zweitspracherwerb im Vorschulalter kommen zu dem Ergebnis, dass die Kompetenzen der mehrsprachigen Kinder in der deutschen Sprache zum Zeitpunkt der Einschulung, gemessen an den Lernmöglichkeiten, die sie in der Kita hatten, sehr gut ausgebaut sind. Es zeigt sich jedoch, dass die drei Jahre nicht immer ausgereicht haben, damit die Kinder in der Grundschule ohne Weiteres mit den einsprachigen Kindern gemeinsam lernen können.

Language Awareness

Language Awareness (Sprachbewusstheit) als sprachdidaktisches Konzept setzt an den vorhandenen Fähigkeiten der mehrsprachigen und der einsprachigen Lerner an. Es geht um die Sensibilisierung für Sprache, sprachliche Phänomene und den Umgang mit Sprachen. Der Ansatz versteht sich als ganzheitlich, denn Sprachbewusstheit soll auf verschiedenen Ebenen hergestellt werden: Auf der affektiven Ebene (Einstellung zu Sprachen, Freude am Umgang mit Sprachen), der sozialen Ebene (Sprachgebrauch) und der kognitiven Ebene (bewusster Umgang mit Strukturen, Regeln, Mustern, Einsichten in Möglichkeiten des Sprachgebrauchs, Sprachmanipulation). Dies soll die Analysefähigkeit und das Übersetzen fördern sowie die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz (vgl. Oomen-Welke 2008).

Sprachunterricht sollte an den alltäglichen Spracherfahrungen der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Hierzu scheint eine sprachvergleichende Herangehensweise geradezu prädestiniert. Von der Anwesenheit mehrsprachiger Lerner sollen auch die einsprachigen Schülerinnen und Schüler profitieren. Die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer dient somit als Anlass, das Staunen über die eigene Sprache (und kulturelle

Gewohnheiten) in Situationen zu lernen, in denen man etwas von abweichenden Verhältnissen in anderen Sprachen erfährt. Lasse ich mich probenhalber auf eine andere Sprache ein, kann mir die eigene fragwürdig werden, ich kann mich distanzieren und Merkmale erkennen.

Folgerungen für den Unterricht

Brinkmann und Brügelmann haben bereits 1995 ein Vier-Säulen-Modell vorgelegt, das kennzeichnend für den Spracherfahrungsansatz ist. Veröffentlicht wurden Materialien, Unterrichtsideen und methodische Vorschläge, mit denen Kinder auf dem Weg zur Schrift begleitet werden können. Auf diesen Säulen kann der Anfangsunterricht im Fach Deutsch aufgebaut werden. Diesem Modell sollen nun »4 Säulen des sprachsensiblen Deutschunterrichts« beigeordnet werden, sie sind als Ergänzung und Anreicherung (nicht als Alternative!) der 4 Säulen des Schriftsprachenerwerbs zu verstehen. Sie repräsentieren Prinzipien für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen, die hier nur angedeutet werden können (vgl. Jeuk 2013) (s. Abb. 1).

Wie bei Brügelmann/Brinkmann (1995) wird der Rahmen des Modells von einem an den kindlichen Interessen orientierten Unterricht, verlässlichen



Erzählzeiten, Projekten und Rahmengeschichten, Schrift- und Sprachverwendung im Alltag usw. gebildet. Hinzu kommen eine sprachbewusste Kommunikation im Alltag sowie eine wertschätzende und offene Grundhaltung anderen Sprachen und Kulturen gegenüber:

Sprachförderung:

- Kinder brauchen viele Gelegenheiten, die Sprache zu hören, zu verarbeiten und zu erproben. Deshalb muss es im Anfangsunterricht verlässliche Erzählzeiten geben, in denen viele Kinder zu Wort kommen.
- Ihnen muss die Möglichkeit zur imitierenden Wiederholung und damit zum Einüben von Redemitteln und Sprachmustern gegeben werden. Hierzu eignen sich z.B. Reime, Gedichte, Lieder oder interaktive Rollenspiele.
- Fehlbildungen sind als Weg zum Ziel zur Sprachbeherrschung zu sehen. So wie dies für die Orthographie im Anfangsunterricht gilt, gilt dies auch für Schwierigkeiten beim Erwerb der Grammatik und des Wortschatzes.

Stolperstellen der deutschen Sprache:

- Jede Kontaktperson ist Sprachvermittlerin. Deshalb müssen die Lehrkräfte aller Fächer ihre Sprache bewusst gestalten: z.B. kann auch im Sportunterricht langsam und deutlich gesprochen werden, Begriffe können und müssen erklärt werden und neue Fachbegriffe (die Matte, der Medizinball) können mit dem dazugehörigen Artikel eingeführt werden.
- In jedem Fach müssen die Schwierigkeiten und Kompetenzen mehrspra-

chiger Kinder berücksichtigt werden. So kann und muss gerade bei Textaufgaben im Mathematikunterricht besonders darauf geachtet werden, dass sie die Aufgaben verstehen. Dies erfordert immer wieder sprachliche Erklärungen, Redundanzen und Paraphrasen seitens der Lehrkraft.

- Die Kinder müssen die Möglichkeit haben, sich Hilfen zu holen. Hierzu gehört eine offene Fragekultur in der Klasse. Sobald sie das Alphabet beherrschen, können mehrsprachige Wörterbücher eingesetzt werden.

Soziokultureller Zugang:

Die Schule ist ein Raum soziokulturellen Lernens und die Mehrsprachigkeit der Kinder ist ein Teil des Unterrichts. So kann der Vergleich und der Kontrast zu anderen Sprachen den Sprachunterricht erheblich bereichern: Bereits in der 2. Klasse können Kinder Wörter in ihre Bestandteile zerlegen sowie neue Wörter bilden. Im Deutschen können durch Komposition aus selbstständigen Nomen nahezu unbegrenzt neue Wörter gebildet werden. In anderen Sprachen ist dies nur eingeschränkt möglich: Im Türkischen ist die Möglichkeit der Komposition zwar gegeben, an das Grundwort wird jedoch ein Deklinationsmorphem angehängt (bebek = Baby, araba = Wagen, bebekarabası = Kinderwagen). Wenn Kinder verschiedener Sprachen die Gelegenheit erhalten, im Unterricht Wortkompositionen zu übersetzen und auf Bildungsprinzipien aufmerksam zu werden, dient dies der Förderung der Sprachbewusstheit aller Kinder (vgl. Jeuk 2013, S. 123).

Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes:

Bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter ist der Wortschatzerwerb die Basis des sprachlichen Lernens. Wortschatzarbeit ist zunächst eingebettet in den Alltag, die Rahmengeschichten, Projekte und den Erzählrahmen. Wortschatzarbeit bedarf jedoch auch und gerade im Fachunterricht der besonderen Berücksichtigung. Im Gegensatz zum Recht-schreibwortschatz ist er jedoch an den kommunikativen Anforderungen der Schule und des Alltags orientiert.

Auch und gerade bei der Wortschatzarbeit spielt der Bezug zu den Herkunftssprachen eine wichtige Rolle. □

Literatur

- Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans (1995): Ideenkiste 1: Schrift-Sprache. Hamburg: vpm.
- Jeuk, Stefan (2013): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Stuttgart: Kohlhammer. Zweite, aktualisierte Auflage.
- Oomen-Welke, Ingelore (2008): Didaktik der Sprachenvielfalt. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. DTP Band 9. Baltmannsweiler: Schneider, S. 479 – 492.

*Bei diesem Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete und geringfügig gekürzte Version des Beitrags: Jeuk, Stefan (2013): Sprachförderung in heterogenen Klassen. In: Die Grundschulzeitschrift 170, 27. Jg., S. 44 – 47.
Ich danke Anja Wildemann für wertvolle Hinweise.*

Britta Juska-Bacher / Claudio Nodari

Fördern statt fordern

Scaffolding als Prinzip einer effektiven Sprachförderung

Kinder aus bildungsnahen Familien bringen sprachliche Voraussetzungen mit in die Schule, die ein wesentlicher Faktor für Schulerfolg sind. Kinder aus bildungsfernen Familien bringen diese Voraussetzungen nicht immer mit. Diese Kinder können im Kindergarten mit gezielten Aufgabenstellungen so unterstützt werden, dass sie sprachlich trotzdem gut auf die schulischen Anforderungen vorbereitet sind.

Die herkömmliche Sprachförderung für Kinder mit Deutsch als Erstsprache zielt darauf ab, Kindern vielfältige Möglichkeiten zu bieten, ihre Gedanken, Bedürfnisse und Wünsche zu formulieren. Offene Aufgabenstellungen und Settings, die einen spontanen, kreativen Umgang mit Sprache fördern, sind für Kinder aus bildungsnahen Familien sicher sinnvoll. Kinder aus bildungsfernen Familien aber, egal ob ein- oder mehrsprachig, äußern sich in solchen Situationen meist in Einwortsätzen oder mit fixen Formulierungen. Sie sind durch offene Aufgabenstellungen schnell überfordert. Für ihre aktive Sprachentwicklung brauchen sie fördernde Aufgabenstellungen, in denen Formulierungen und Strukturen der Äußerungen vorgegeben sind (sogenanntes »Scaffolding«).

Wie fördern Eltern ihre Kinder sprachlich?

Bildungsnahe Eltern fördern ihre Kinder sprachlich in der Regel anders als Eltern ohne höhere Schulbildung. In *bildungsnahen Familien* ist der Sprachgebrauch meist vielfältig, differenziert, kohärent und korrekt. Die Eltern sprechen tendenziell in ausformulierten Sätzen, bieten komplexere Gedankengänge, geben ihren Kindern ausführliche Erklärungen, wenn eine Warum-Frage gestellt wird. Sie erzählen Geschichten oder lesen vor und sprechen mit den Kindern über das Gehörte oder Gelesene. Petra Wieler (1997) hat in einer Untersuchung von Vorlesegesprächen mit 4-Jährigen gezeigt, dass Mütter mit einer höheren Ausbildung ihren Kindern eine sehr viel aktivere Rolle zuweisen als bildungsferne Mütter. Die Kinder

hören also eine kognitiv anspruchsvolle und anregende Sprache (inkl. Schriftsprache) und werden selbst zum Sprechen ermutigt.

Im Elternhaus werden damit dem Kind bereits in den ersten Lebensjahren sprachliche Mittel zur Verfügung gestellt und Sprachhandlungen angeregt, die auch Charakteristika der *Schul- oder Bildungssprache* darstellen. Diese zeichnet sich – in Abgrenzung von Alltagssprache – durch einen differenzierten Wortschatz, komplexe Satzstrukturen und Grammatik (z. B. Passiv, Konjunktiv) und damit durch eine gewisse Nähe zur Schriftsprache aus. Typisch für die Schule sind auch Sprachhandlungen wie Erklären und Argumentieren. Der Sprachgebrauch bildungsnahe Eltern ist damit für den späteren Schulerfolg sehr förderlich, auch dann, wenn in der Familie eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird. Tatsächlich weisen mehrsprachige Kinder aus bildungsnahen Familien erfahrungsgemäß einen mit einsprachigen Kindern vergleichbaren Schulerfolg auf. Was bildungsnahe Eltern den Kindern vermitteln, sind gemäß Jim Cummins (2000) sprachlich-kognitive Kompetenzen (Cognitiv Academic Language Proficiency = CALP), die nicht sprachspezifisch sind, sondern in allen Sprachen genutzt werden können.

In *bildungsfernen Familien* wird tendenziell weniger mit den Kindern gesprochen, der Wortschatz ist weniger differenziert, Sätze und Grammatik sind weniger komplex. Die Eltern gestalten die sprachliche Interaktion variationsarm und verwenden Formulierungen, die auf die mündliche Alltagssprache beschränkt bleiben und die Schriftsprache weitgehend ausklam-

mern. Erklärungen auf Warum-Fragen fallen meist knapp aus. Durchschnittlich wird seltener eine Geschichte erzählt oder vorgelesen, die Anschlusskommunikation ist vergleichsweise reduziert. Das Kind wächst somit in einer sprachlich restringierten Umgebung auf. Da das eigene Sprechen insgesamt weniger angeregt und unterstützt wird, hat das Kind seltener Gelegenheit, produktiv verschiedene (schulrelevante) Sprachhandlungen zu üben. Dieser Sprachgebrauch ist für den Schulerfolg weniger förderlich, auch wenn zu Hause Deutsch gesprochen wird. Hier ist es Aufgabe der Kitas, durch eine gezielte Förderung die sprachliche Entwicklung von Kindern aus einem weniger förderlichen Umfeld anzuregen, um allen Kindern einen optimalen Start in die Schule zu ermöglichen.

Textkompetenz als sprachliche Voraussetzung für den Schulerfolg

Mit dem Konzept der Textkompetenz versuchen Paul R. Portmann-Tselikas und Sabine Schmölzer-Eibinger, den Unterschied zwischen Alltagssprache und Bildungssprache fassbar zu machen. In ihrem Modell werden vier Bereiche von sprachlichen Leistungen unterschieden. Bezugsgröße ist einerseits die thematische Orientierung am Alltag bzw. an systematischem, neuem Wissen, wie es in der Schule vermittelt wird. Andererseits unterscheidet das Modell zwischen dialogischen und textuell durchformten, d. h. schriftsprachnahen Sprachprodukten. Aus den zwei Achsen entstehen die vier Quadranten der Grafik zur Textkompetenz (s. S. 10).

Quadrant 1 umfasst dialogische Texte mit alltagsorientiertem Inhalt. Kleinkinder lernen im sozialen Umgang die Alltagssprache und die Fähigkeit, mit anderen zu kommunizieren. Die sprachlichen Handlungen in diesem Quadranten können mit dem Verb »plaudern« zusammengefasst werden. Tatsächlich ist es so, dass alle Menschen

im sozialen Kontakt die erforderlichen kognitiven Kompetenzen früh erwerben. Sie stellen die Grundlage für die Aneignung der komplexeren Sprachhandlungen in den übrigen Quadranten dar.

Quadrant 2 umfasst »Erzählen« im weitesten Sinn. Die Produkte des Erzählens sind textuell durchformt, d.h. schriftsprachlich geprägt. So besteht ein Märchen, auch mündlich erzählt, meist aus ganzen Sätzen, einem längeren logischen Textaufbau und einem kompletten Erzählbogen. Kinder, denen erzählt oder vorgelesen wird, lernen früh, einer ausschließlich in Worten präsentierten Geschichte zu folgen. Ohne entsprechende Praktiken im Elternhaus fehlt Kindern diese Fähigkeit häufig beim Eintritt in den Kindergarten.

Die kognitiven Kompetenzen für den Quadranten 3 werden im sogenannten Warum-Alter aufgebaut. Die Antworten, die die Kinder auf ihre Fragen erhalten, erweitern einerseits ihr Weltwissen, andererseits ihre kognitiven Fähigkeiten, einer Erklärung zu folgen und Strukturen vom Typ Ursache–Folge (wenn–dann) nachvollziehen zu können. Diese Sprachhandlungen sind dia-logisch organisiert.

Quadrant 4 umfasst Sprachleistungen, die textuell durchformt sind und inhaltlich neues Wissen vermitteln. Hierzu zählen Textsorten wie Stellungnahme, Bericht, Erörterung und Vortrag. Solchen Textsorten begegnen Kinder vor allem in der Schule, bspw. beim

Hören eines Schülervortrags oder beim Lesen eines Lehrbuchtextes. Die notwendigen kognitiven Kompetenzen werden in der Schule aufgebaut und sind grundlegend für den Bildungserfolg. Dieser Bereich kann sich nur entwickeln, wenn Kinder bereits grundlegende rezeptive und produktive Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 aufgebaut haben.

Wenn der Auf- und Ausbau der kognitiven Kompetenzen in den Quadranten 2 und 3 zu Hause nicht geschieht, sollte dies im Zentrum der Sprachförderung des Kindergartens stehen, damit die Voraussetzungen für die Entwicklung der schulischen Kompetenzen im Quadranten 4 gesichert werden.

Sprachförderung im Kindergarten mit Scaffolding

Das Verstehen von Erzählungen (Quadrant 2) und Erklärungen (Quadrant 3) wird im Kindergarten durch literale Praktiken des Erzählens und Vorlesens sowie durch das Erklären und Darlegen von Abläufen und Sachverhalten gefördert. Dabei dienen die Kindergärtnerin und andere Kinder als Vorbild. Das (Nach-)Erzählen von Geschichten und das (Nach-)Formulieren von Erklärungen sind für viele Kinder sehr anspruchsvoll. Mit dem didaktischen Prinzip des *Scaffoldings*, das für Sprachleistungen die notwendigen Strukturen und Sprachmittel zur Verfügung stellt, können alle Kinder (ob mit Deutsch als

Erst- oder Zweitsprache) komplexere Sprachleistungen realisieren, als sie von sich aus fähig sind (Neugebauer / Nodari 2012).

Wie ein solches Scaffolding aussehen kann, sei an einem Beispiel zum Erzählen vorgestellt. Das Material wurde im Rahmen des Projekts *netzwerk.sims* erstellt (s. folgenden Beitrag). Weitere Informationen und Beispiele finden Sie auf www.netzwerk-sims.ch/.

Die Kinder sollen lernen, kurze Alltagsgeschichten zu erzählen. Zur Vorbereitung hören sie zunächst regelmäßig solche kurzen Alltagsgeschichten von der Kindergärtnerin, in deren Mittelpunkt jeweils ein anderes Kindergartenkind steht. Die Alltagsgeschichten haben immer die gleiche vierteilige Struktur: Ort – Person – Geschehen – Schluss. Den Rahmen bilden immer die gleichen Schlüsselsätze (»Heute habe ich (in der Spielecke) zugeschaut« und »Und am Schluss haben ... Das habe ich heute beobachtet«). Zur Veranschaulichung der vier Teile der Geschichte wird mit Viertelkreisen und Symbolen für Ort, Person, Geschehen und Schluss gearbeitet, die beim Erzählen in einen Kreis abgelegt werden. Nachdem die Kindergärtnerin mehrere Alltagsgeschichten erzählt hat, sind die Kinder an der Reihe.

In diesem Beispiel verfolgen die Kinder die zu lernende sprachliche Handlung zunächst bei der Kindergärtnerin und üben sie dann selbst ein. Scaffolding erhalten sie in Form von sprachlichen Formulierungs- und Strukturvorgaben, die es auch sprachlich schwachen Kindern ermöglichen, eine eigene Geschichte möglichst korrekt zu erzählen.

Durch einen solchen systematischen Aufbau von Erzählkompetenzen können sich alle Kinder mit einer Geschichte am Unterrichtsgespräch beteiligen. Die Kinder erwerben sprachliche Kompetenzen, die die Grundlage für den Erwerb kognitiv anspruchsvoller und besonders schulisch relevanter Sprachhandlungen (Quadrant 4) darstellen. Das hier beschriebene Beispiel von Scaffolding stellt einen praxiserprobten Beitrag zur Bildungs-Chancengleichheit bei Schulbeginn dar. ■

Das Konzept der Textkompetenz*



* P.R. Portmann-Tselikas / S. Schmölzer-Eibinger (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39, S. 5 – 16

Schema Textkompetenz nach Portmann-Tselikas und Schmölzer-Eibinger (2008)

Müsste hier deutlich werden, dass die Ergänzung von M. Gutzmann ist? Zum Beispiel in Kasten?



Dr. Britta Juska-Bacher

arbeitet als Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz und an der Pädagogischen Hochschule Bern. Zurzeit leitet sie ein Forschungsprojekt zu Wortschatz und Bildungssprache bei Schulanfängern.



Prof. Dr. Claudio Nodari

leitet das Institut für Interkulturelle Kommunikation (www.iik.ch) und ist Dozent für Didaktik des Deutschen als Zweitsprache an der Pädagogischen Hochschule Zürich (www.phzh.ch). Er ist Autor von Lehrwerken und Curricula für Deutsch als Zweitsprache und leitet Weiterbildungen und Projekte zur Sprachförderung an mehrsprachigen Schulen der verschiedenen Stufen.

Literatur

Cummins, Jim (2000): Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Multilingual Matters LTD, Clevedon, S. 173ff.
Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio (2012): Förderung der Schulsprache in allen Fächern. Praxisvorschläge für Schulen in einem mehrsprachigen Umfeld. Kindergarten bis Sekundarstufe I. Bern: schulverlag plus.
Portmann-Tselikas, Paul / Schmölzer-Eibinger, Sabine (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 39, S. 5 – 16.
Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Weinheim/München: Juventa.

Alltagsgeschichten, Erlebnisberichte, Wetterbericht

Drei Beispiele zur Förderung der Textkompetenz

Die in diesem Beitrag vorgestellten Beispiele entstanden im Rahmen einer Weiterbildung zum Thema Schreibförderung im Projekt netzwerk sims – Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen (www.netzwerk-sims.ch). Die drei Praxisbeispiele zeigen, wie Kinder einerseits sprachliche Mittel und andererseits ein bestimmtes Textmuster kennenlernen, um schließlich selber einen einfachen Text zu formulieren. Durch die regelmäßige Arbeit mit solchen Aufträgen können Kinder Textkompetenz entwickeln, d. h. sie lernen Texte zu verstehen und auch selber zu formulieren – eine wichtige Voraussetzung für den Schriftspracherwerb und für Schulerfolg.

Wie kann gelingende Sprachbildung am Übergang von der Kita in die Schule beschrieben werden? Voranstellen wollen wir diesen drei Beiträgen noch einmal den Blick auf die Qualitätsmerkmale für den Unterricht (FörMig), insbesondere auf das Qualitätsmerkmal 1:

Die Lehrkräfte planen und gestalten den Unterricht mit Blick auf das Register Bildungssprache und stellen die Verbindung von Allgemein- und Bildungssprache explizit her.

Dieses Qualitätsmerkmal trifft auf Unterricht zu, in dem die Lehrkräfte beispielsweise die sprachlichen Anforderungen des Unterrichts analysieren bzw. das Unterrichtsmaterial auf seine sprachlichen Anforderungen überprüfen oder sprachlernförderliche Werkzeuge wie Wortgeländer, Ideennetze oder Filmleiste nutzen. Arbeitsblätter werden sprachlernförderlich gestaltet durch Angaben von fachsprachlichen Elementen bzw. Begriffserklärungen, vereinfachte Texte, vergrößerte Schrift, einen gegliederten Text oder didaktisierte Leseaufträge.¹⁾

Auch die Autorinnen der drei Beiträge haben in alltäglichen Situationen im Kindergarten sprachlernförderliche Potenziale entdeckt und genutzt. Mit dem entsprechenden »sprachlichen Handwerkszeug« sprachlicher Mittel



und Textmuster können – ausgehend von der Akzeptanz sprachlicher Vielfalt und Verschiedenheit – Kinder alltagsintegriert gefördert und gefordert werden.

Anmerkung

(1) Ingrid Gogolin, Imke Lange, Britta Hawighorst, Christiane Bainski, Andreas Heintze, Sabine Ruten, Wiebke Saalman: Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht, Hamburg November 2010. In: Fachbrief Nr. 17. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Fachbrief Sprachförderung/ Deutsch als Zweitsprache/Durchgängige Sprachbildung: www.berlin.de/sen/bildung/foerderung/sprachfoerderung/

Alltagsgeschichten

Hinweise zum Unterricht

Die Alltagsgeschichten wurden im Kindergarten während drei Wochen erzählt. Es nahmen zwei Klassen mit 11 und 12 sechsjährigen Kindern teil. In der einen Klasse lernen 9 Kinder Deutsch als Zweitsprache, in der anderen 7 Kinder. 7 bzw. 5 Kinder erhalten zusätzlich DaF-Unterricht. Der Unterricht findet im einen Kindergarten in der Standardsprache, im anderen in Mundart statt.

Allgemeine Angaben zu den Alltagsgeschichten

Im Rahmen einer schulinternen Sims-Weiterbildung wurde die Idee von so genannten Alltagsgeschichten entwickelt und konkretisiert. Jeweils am Ende eines Halbtages erzählt die Kindergärtnerin den Kindern eine kleine Begebenheit (»Geschichte«), die sie im Kindergarten beobachtet hat. Ein Kind aus dem Kindergarten steht im Zentrum der Geschichte.

Durch das regelmäßige Erzählen soll den Kinder bewusst werden, dass die Geschichten immer den gleichen Ablauf haben: Wo ist etwas passiert? Wer hat etwas gemacht? Was ist passiert? Wie ging es zu Ende?

Am Anfang und am Schluss der kleinen Geschichte werden immer die gleichen Schlüsselsätze gebraucht.

1. *Wo?* Heute habe ich (in der Spielecke) zugeschaut.
2. *Wer?*
3. *Was?*
4. *Ende:* Und am Schluss haben ... Das habe ich heute beobachtet.

Um den Ablauf zu veranschaulichen, wurde ein einfaches altersgerechtes Instrument mit Bildern, Symbolen und einer Handpuppe entwickelt (siehe Fotos).

Die kleine Geschichte handelt jeweils von einem Kind. Erzählt wird, was es gespielt, gemacht und gesagt hat. Die Spannung besteht darin, dass die Kinder nicht wissen, von wem erzählt wird. Der Name der »Hauptperson« wird bewusst nicht genannt. Alle Kinder kommen einmal an die Reihe und stehen somit im Mittelpunkt. Nachdem herausgefunden wurde, von welchem Kind eine Geschichte handelt, kann das betreffende Kind die Geschichte ergänzen und bestätigen.

Um zu überprüfen, ob die Kinder den Aufbau der Geschichte bereits wiedererkennen, kann die Reihenfolge oder der Anfangs- oder Satzsatz verändert werden. Bemerken die Kinder die Unregelmäßigkeit, kann daraus geschlossen werden, dass sie den normalen Aufbau der Geschichten bereits bewusst wahrnehmen.

Erfahrungen mit den Alltagsgeschichten

- Obwohl die Sequenz mit dem Geschichtenerzählen jeweils am Ende des Vormittags durchgeführt wurde, waren die Kinder aufmerksam dabei. Positiv hat sich hier sicher ausgewirkt, dass die Sequenz immer kurzgehalten wurde.
- Einige Kinder ergänzten jeweils die Erzählung durch zusätzliche Informationen.
- Die Kinder merkten, dass die Reihenfolge im Ablauf verändert wurde.
- Die Idee lässt sich mit wenig Aufwand umsetzen.
- Die Idee sollte über einen längeren Zeitraum täglich umgesetzt werden. (Drei Wochen sind eher kurz.) Die Kinder schätzen Rituale.

Möglichkeiten der Weiterführung

- Die Kinder erzählen selber in drei Schritten, was sie gemacht haben. Sie setzen sich dabei auf drei speziell gekennzeichnete Stühle und benützen folgende Redemittel: »Heute habe ich zuerst ... / Dann habe ich ... / Am Schluss habe ich ...«
- Die Kinder dürfen über ein anderes Kind erzählen. Achtung: Es braucht Regeln, z. B. soll über andere Kinder nicht nur Negatives erzählt werden.
- Erlebnisse oder erfundene Geschichten können nach dem gleichen Schema / Aufbau erzählt werden.
- Es kann eine Fortsetzungsgeschichte erfunden werden, die über längere Zeit erzählt wird.



Autorinnen der Didaktisierung / Schule: Natascha Lustenberger, Barbara Neukom, Corinne Weissen-Gisi, Claudia Tscharland, Silvia Wenger; Primarschule Trimbach

Redaktion: Claudio Nodari, Monika Rüsi

Stufe: Kindergarten

Material: Hinweise zum Unterricht / Allgemeine Angaben zur Themeneinheit / Einstieg und Arbeit am Wortschatz / Literaturverzeichnis / Bilder

Kontakt www.netzwerk-sims.ch

Weiterführende Informationen zur Wortschatzarbeit: www.educanet2.ch > Login Mitglieder (bzw. Registrierung für neue Mitglieder) > Community > Gruppenübersicht: Schule / Organisation > sims »Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen« > Dateiablage > [grundlagen_textkompetenz.pdf](#)

Erlebnisberichte

Hinweise zum Unterricht und zur Themenwahl

Die vorliegende Unterrichtsskizze wurde für den Kindergarten entwickelt und in einer Klasse mit Kindern mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache erprobt.

Die Kinder erzählen im Kindergarten oft und gern von Erlebnissen – teilweise geschieht dies in geplanten Unterrichtssequenzen. Die Kinder erzählen aber auch immer wieder spontan. Im vorliegenden Beispiel zeigen wir, wie wir versucht haben, dieses Erzählen einen Schritt weiterzuentwickeln. Die Kinder sollten lernen, kleine Berichte über Erlebnisse vom Wochenende zu machen. Im Unterschied zum ungesteuerten, freien Reden sollten nun kleine Berichte nach einem bestimmten Muster entstehen.

Ablauf

Schritt 1

Die Kinder lernen drei Bilder kennen, die ihnen wie Stichwörter beim Erzählen helfen sollen.

Bild 1: Wo war ich am Wochenende?

Bild 2: Mit wem?

Bild 3: Was habe ich gemacht?

Die Bilder werden in drei farbige Reifen gelegt.



Wo war ich am Wochenende?



Mit wem?



Was habe ich gemacht?

Schritt 2

Die Lehrerin berichtet selber von einem Wochenend-Erlebnis. Sie verwendet dabei die Bilder und stellt sich beim Erzählen in den entsprechenden Reifen.

Schritt 3

In einer ersten Runde erzählen Kinder, die sich selber melden, ein Erlebnis vom Wochenende.

Hinweise zum DaZ-Förderunterricht:

Im DaZ-Förderunterricht arbeiten die Kinder an den sprachlichen Mitteln, die sie zum Erzählen anhand der drei Bilder brauchen (Kennenlernen und Trainieren von Wörtern und Redemitteln).

Schritt 4

Auch Kinder, die am Anfang zurückhaltend sind, werden ermutigt, ein Erlebnis zu erzählen.

Erfahrungen bei der Umsetzung

Durch die Bilder haben die Kinder eine klare Struktur und eine Vorgabe zum Ablauf beim Erzählen. Sie schweifen nicht ab und bleiben beim Thema.

Es braucht kaum Anstöße durch die Lehrperson. Alle Kinder haben Ideen, was sie erzählen könnten.

Auch Kinder mit noch wenig Deutschkenntnissen und zurückhaltende Kinder machen mit Freude mit. Das Erzählen vom Wochenende wird zu einem Ritual, auf das sich die Kinder freuen.

Überlegungen zur Umsetzung in der Unterstufe:

Die vorgestellten Ideen können auch in der Unterstufe (1./2. Schuljahr) umgesetzt werden.

Alles im Überblick

Textsorte / Adressaten / Thema

- Textsorte: Bericht
- Adressaten: Präsentation vor der ganzen Klasse
- Thema: Ein Erlebnis vom Wochenende beschreiben

Sprachliches Material (Language Support)

Wörter, Redemittel, Sätze

- **Wortschatz**
 - Orte
 - Personen
 - Tätigkeiten

Hilfe zum Planen und Strukturieren des Textes

Leitfragen, die anhand der Bilder besprochen werden:

Bild 1: Wo war ich am Wochenende?

Bild 2: Mit wem?

Bild 3: Was habe ich gemacht?

Besprechung vor den Präsentationen:

Wozu muss etwas gesagt werden?

Was könnte man da sagen?

setzt werden. Während im Kindergarten die Texte mündlich formuliert werden, kann später das Schreiben hinzukommen. Aber auch wenn Kinder schon schreiben können, ist das mündliche Formulieren des Textes ein wichtiger Schritt, der auf das Schreiben vorbereitet.

Autorinnen der Unterrichtsskizze / Schule: Suleika Kappeler und Linda Wunderle; Kindergarten Gütsch, Schule Menziken (Kanton Aargau)

Redaktion: Claudia Neugebauer

Stufe / Klasse: Kindergarten bis zweites Schuljahr

Material: Hinweise zum Unterricht und zur Themenwahl / Ablauf / Erfahrungen bei der Umsetzung mit Hinweisen zur Umsetzung als Schreibauftrag für die Unterstufe / Alles im Überblick

Kontakt: www.netzwerk-sims.ch

Weiterführende Informationen: www.educanet2.ch > Login Mitglieder (bzw. Registrierung für neue Mitglieder) > Community > Gruppenübersicht: Schule / Organisation > sims »Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen« > Dateiablage > Materialien für den Kindergarten

Wetterbericht

Hinweise zum Unterricht und zur Themenwahl

Die vorliegende Unterrichtsskizze wurde für den Kindergarten entwickelt und in einer Klasse mit 20 Kindern mit Deutsch als Erst- und als Zweitsprache erprobt.

Ich habe den Auftrag im Zusammenhang mit dem Thema »Wind und Wetter«, an dem wir im Herbst gearbeitet haben, entwickelt. Das Ziel war, die Kinder dazu anzuleiten, einen Wetterbericht zu formulieren.

Ablauf

Schritt 1

Die Kinder lernen drei Karten kennen, die ihnen als Stichwörter dienen, wenn sie den Wetterbericht vorbereiten und präsentieren.

Karte 1 – Auge: Was sehe ich?

Karte 2 – Hand: Was fühle ich?

Karte 3 – Herz: Wie gefällt mir das Wetter?

In einem täglichen Ritual wird zu Beginn des Morgens mittels Los bestimmt, welches Kind die Berichterstattung übernimmt. Das bestimmte Kind geht ins Freie und recherchiert.

Schritt 2

Nach der Wittereinschätzung im Freien stellt das Kind im Zimmer den Wetterbarometer. Dieser besteht aus vier Plakaten mit Bildern zu »Wind«, »Regen«, »Wolken« und »Sonne« und einer sechsstufigen Skalierung. Das Kind markiert auf dem Wetterbarometer seine Beobachtung mit Hilfe einer Wäscheklammer.

Schritt 3

Vor dem Schulfrühstück nimmt das verantwortliche Kind die drei Karten wieder zur Hand.

Alle sitzen im Kreis und hören Radio »Luftibus«. Das Kind spricht in ein Mikrofon und formuliert den Wetterbericht.



Hinweise zum DaZ-Förderunterricht:

Im DaZ-Förderunterricht arbeiten die Kinder an den sprachlichen Mitteln, die sie für den Wetterbericht brauchen (Kennenlernen und Trainieren von Wörtern und Redemitteln).

Erfahrungen bei der Umsetzung

Die Kinder freuten sich sehr, wenn sie als Berichterstatte an der Reihe waren.

Anhand der Karten konnten die Kinder im Feien beim Recherchieren strukturiert vorgehen und genau beobachten. Alle Kinder konnten – unabhängig von ihren Sprachkenntnissen – diesen Schritt ohne Überforderung ausführen.

Der Wetterbarometer half den Kindern, ihre Beobachtungen festzuhalten und sich zu erinnern.

Die Kinder hatten Spaß daran, durch ein Mikrofon zu sprechen und einen richtigen Wetterbericht zu imitieren.

Anhand der Kärtchen konnten sie sich gut erinnern und den Bericht gliedern.

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache hatten teilweise Mühe mit dem Formulieren von Sätzen. Sie brauchten dabei Unterstützung. Die Vorbereitung im DaZ-Förderunterricht müsste hier noch intensiviert werden!

Die Kinder mit guten Deutschkenntnissen konnten den Wetterbericht mit ganzen Sätzen formulieren.

Die klare Strukturierung durch den Auftrag machte es den Kindern leichter, sich an einen Ablauf zu halten, statt einfach spontan durcheinanderzuerzählen.

Überlegungen zur Umsetzung in der Unterstufe

Die vorgestellten Ideen können auch in der Unterstufe (1./2. Schuljahr) umgesetzt werden. Während im Kindergarten die Texte mündlich formuliert werden, kann später das Schreiben hinzukommen. Aber auch wenn Kinder schon schreiben können, ist das mündliche Formulieren des Textes ein wichtiger Schritt, der auf das Schreiben vorbereitet.

Autorin der Unterrichtsskizze / Schule: Nicole Thalmann; Kindergarten Myrten 1, Schule Menziken (Kanton Aargau)

Redaktion: Claudia Neugebauer

Stufe / Klasse: Kindergarten bis zweites Schuljahr

Vorliegendes Material: Hinweise zum Unterricht und zur Themenwahl / Ablauf / Erfahrungen bei der Umsetzung mit Hinweisen zur Umsetzung als Schreibauftrag für die Unterstufe / Alles im Überblick / Wetterbarometer

Kontakt: www.netzwerk-sims.ch

Weiterführende Informationen: www.educanet2.ch > Login Mitglieder (bzw. Registrierung für neue Mitglieder) > Community > Gruppenübersicht: Schule / Organisation > sims »Sprachförderung in mehrsprachigen Schulen« > Dateiablage > Materialien für den Kindergarten

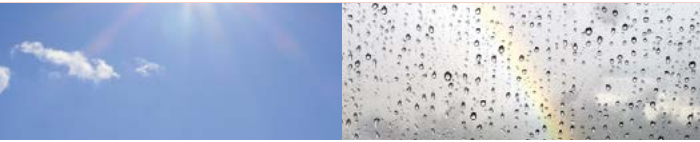


Schritt 1: Recherche im Freien (Foto rechts) mithilfe von Stichwortkarten (Foto oben)



Schritt 3: Die Kinder hatten Spaß daran, durch ein Mikrofon zu sprechen und einen richtigen Wetterbericht zu imitieren.

Alles im Überblick



Textsorte / Adressaten / Thema

- Textsorte: Bericht
- Adressaten: Präsentation vor der ganzen Klasse
- Thema: Wetterbericht

Sprachliches Material (Language Support)

Wörter, Redemittel, Sätze

● Redemittel

- Draussen regnet es.
- Es hat keine/ein paar/viele Wolken am Himmel.
- Die Temperatur ist sehr kühl/warm.
- Ich habe den/keinen Wind auf meiner Hand gespürt.
- Mir hat das Wetter (nicht) gefallen, weil ...

Hilfe zum Planen und Strukturieren des Textes

Leitfragen, die anhand der Karten besprochen werden:

Karte 1 – Auge: Was sehe ich?

Karte 2 – Hand: Was fühle ich?

Karte 3 – Herz: Wie gefällt mir das Wetter?

der Wind

der Regen

die Wolken

die Sonne

Mechthild Dörfler

Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen

»Hab' ich dein Ohr nur, find' ich schon mein Wort!« (Karl Kraus)

Grundschulen wie Kindertageseinrichtungen entdecken seit mehr als zehn Jahren, welche Bedeutung die Sprache für das Lernen hat. Beide Bildungseinrichtungen konzentrieren sich dabei immer stärker darauf, die Unterschiedlichkeit der Kinder und ihrer Familien als Normalität wahrzunehmen, an Lernprozesse der Kinder anzuknüpfen und Begonnenes weiterzuführen.¹⁾ Verbunden durch die gemeinsame Haltung einer »ermutigenden Pädagogik«, wie Maresi Lassek dies in den Standpunkten des Grundschulverbandes von 2013 formuliert, unterstützen beide Bildungseinrichtungen auf ihre je spezifische Weise das Ziel, tragfähige Bildungsgrundlagen für Kinder zu schaffen. Wie Kindertageseinrichtungen Kinder, die mit mehreren Sprachen aufwachsen, bei der Aneignung ihrer sprachlichen Fähigkeiten konkret unterstützen können, zeigt dieser Beitrag. Der Fokus des Beitrags ist dabei auf die Qualität der Interaktion zwischen den pädagogischen Fachkräften und den Kindern gerichtet, da sie als Schlüssel für gelungene (Sprach-) Bildungsprozesse angesehen wird.

Wie sprechen die Kinder denn bloß? Einige kann ich kaum verstehen!« Besorgt fasst die Leiterin einer Kindertagesstätte (Kita) ihre ersten Eindrücke zusammen, als sie nach einer dreijährigen Familienpause ihre Arbeit wieder aufnimmt. Sie arbeitet in einer Kita, in der 80 von 100 Kindern mit mehr als einer Sprache aufwachsen. Viele davon beginnen erst in der Kita, die deutsche Sprache zu erlernen. Versteht sie die Kinder nicht mehr gut, weil sie diese noch nicht kennt? Oder liegt es an der öffentlichen Aufmerksamkeit des Themas Sprach-

förderung, dass sie – mit etwas Abstand durch die Berufsunterbrechung – besorgt, aber auch bewusster auf die (Aus-)Sprache der Kinder achtet?

Im Kontrast hierzu erkennen Außenstehende, die eine Kita besuchen, dass sich die Erzieherinnen mit den Kindern scheinbar problemlos verständigen. Und das, obwohl sie nicht mit allen Kindern eine gemeinsame Sprache teilen. Möglich ist dies, weil Kinder über vielfältige Möglichkeiten verfügen, sich zu verständigen. »Ein Kind hat 100 Sprachen«, wie uns der italienische Pädagoge Loris Malaguzzi bewusst gemacht hat. Es kommuniziert mit den Händen, dem Körper, mit verschiedenen Gegenständen, Materialien und Musik. Die verbale Sprache ist dabei nur *ein* »Werkzeug« neben vielen – allerdings ein sehr wertvolles.

Kinder wollen kommunizieren und keine Sprache lernen

Kinder lernen eine Sprache nicht um der Sprache willen, sondern damit sie mit anderen kommunizieren können. Sie wollen anderen Kindern wie Erwachsenen ihre Vorstellungen und Wünsche mitteilen, wollen Antworten auf ihre Fragen finden, sich mittels Sprache behaupten und sich dabei anerkannt und

beachtet fühlen, egal, ob sie Deutsch als erste, zweite oder dritte Sprache erlernen. Kinder sind Meister darin, mehrere Sprachen zu lernen. Dennoch benötigen sie hierfür Zeit. Doch was kann ein Kind eigentlich wann können? Wenn die Leiterin zunächst nur wahrnimmt, dass die Kinder fehlerhaft Deutsch sprechen, sind Kinder mit Deutsch als Muttersprache ihr Maßstab. Zieht man jedoch das Alter, in dem das Kind beginnt, die deutsche Sprache zu erlernen, sowie die Kontaktmonate mit der neuen Sprache in Betracht, könnte die Einschätzung anders ausfallen.

Anlass zur Besorgnis?

Wie schwierig es ist, Kinder richtig einzuschätzen, zeigen Untersuchungen. Kinder werden oft *unterschätzt* in dem, was sie *sprachlich* bereits »produzieren«. Meist sind »Fehler« der Kinder keine Sprachauffälligkeit, sondern ganz normale Entwicklungsstufen im Zweitspracherwerb dieser Kinder. Demgegenüber werden Kinder leicht *überschätzt* in dem, was sie *verstehen*. So meiden sie etwa Situationen, die ihnen Schwierigkeiten machen oder sie benutzen ein schnelles Sprechtempo. Da sich Erzieherinnen wie Lehrkräfte außerdem meist auf die Inhalte der Kommunikation konzentrieren, fallen sprachliche Schwierigkeiten nicht unbedingt auf.²⁾ Erst das Wissen über die Entwicklungsschritte beim kindlichen (Zweit-) Spracherwerb schützt die Kinder vor einer Unter- bzw. Überforderung.

Generell lässt sich wohl sagen, dass Kinder, die erst im dritten Lebensjahr Deutsch lernen, bis weit in die Grundschulzeit hinein Förderbedarf haben.³⁾ Ein Anlass zur Besorgnis ist dies nicht, denn diese Kinder sind keine sprachunkundigen Kinder. Sie benötigen lediglich eine kontinuierliche und variationsreiche sprachliche Unterstützung,



Mechthild Dörfler

Dipl. Päd. und Supervisorin (DGSv), ist Referentin für frühkindliche Bildung und Betreuung. Zurzeit leitet sie ein Projekt beim Stadtschulamt der Stadt Frankfurt zur Sprachbildung in Kitas.

um die Entwicklungsschritte der Sprache gut zu bewältigen. Doch wie können Kinder Deutsch lernen, wenn in vielen Kitas die deutschsprachigen Kinder als Kommunikationspartner und »Sprachlehrer« fehlen? Die vielen Förderprogramme, die in Kitas eingesetzt wurden, haben die hohen Erwartungen an den Spracherfolg dieser Kinder nicht erfüllt. Die Effekte der sprachwissenschaftlich fundierten Programme gingen über die »normalen« Entwicklungseffekte einer alltagsintegrierten Förderung nicht hinaus.⁴⁾ Vielleicht hatte man zu sehr auf das »spielerische Training« von Sprachstrukturen gesetzt und zu wenig Augenmerk auf das Fundament gelenkt, nämlich auf die Qualität der Interaktion zwischen den Kindern und den Erzieherinnen.

Das A und O: In Beziehung zum Kind sein

»Hab' ich dein Ohr nur, find' ich schon mein Wort!« Mit diesen Worten macht der österreichische Schriftsteller Karl Kraus in seinem Gedicht »Die Zuhörer« auf die besondere Kraft des Zuhörens aufmerksam. In ihr sieht er eine Kraft, die ermutigt, die kreativ werden lässt und die Sicherheit geben kann, vorausgesetzt, man lässt sich aufeinander ein. Eine gelungene Kommunikation braucht diese Qualität, also dieses wechselseitig aufeinander bezogene Hören, Reden und Handeln. Sie ist der wichtigste Ankerpunkt, um miteinander zu sprechen – und auch der Schlüssel für gelungene Interaktionen in Kitas. Sprachförderung ist also sehr viel effektiver, wenn das Kind ermutigt wird, sich aktiv zu beteiligen oder – um noch einmal die Worte Maresi Lasseks zu nutzen – wenn nicht die Menge des vermittelten (Sprach-)Wissens, sondern die *Qualität der Aneignung* und die *unmittelbare Sinnhaftigkeit der Lernaktivitäten* das Fundament bilden.⁵⁾

Ob man ein Buch für die Kinder liest oder mit den Kindern, macht einen großen Unterschied. Denn erst im Gespräch über die Geschichte steckt die Kraft, die dem Kind hilft, die Geschichte mit den persönlichen Erfahrungen und dem eigenen Leben zu verbinden. Doch bevor solche Gespräche möglich sind, müssen Kinder über viele Wörter verfügen und erleben, dass

sich ihnen jemand zuwendet. Fallstudien belegen z. B., dass sogenannte Risikokinder sehr wohl zu längeren sprachlichen Äußerungen fähig sind, wenn sensibel auf sie eingegangen wird und wenn sie im Interaktionsprozess involviert sind.⁶⁾ Die Kunst liegt hierbei im ständigen Abwägen zwischen der eigenen Zurückhaltung und dem Sich-Einbringen. Dieses Abwägen ist eine schwierige Aufgabe, setzt sie doch voraus, dass sich die Fachkräfte nicht als Lehrende verstehen, sondern als Teil einer Lerngemeinschaft.⁷⁾ Lässt man sich dabei von den *Interessen des Kindes* leiten, ist dies die beste Voraussetzung für den kindlichen Lernerfolg. Das ist leicht gesagt, schwer getan, aber praktisch möglich, wie das folgende Beispiel illustriert.

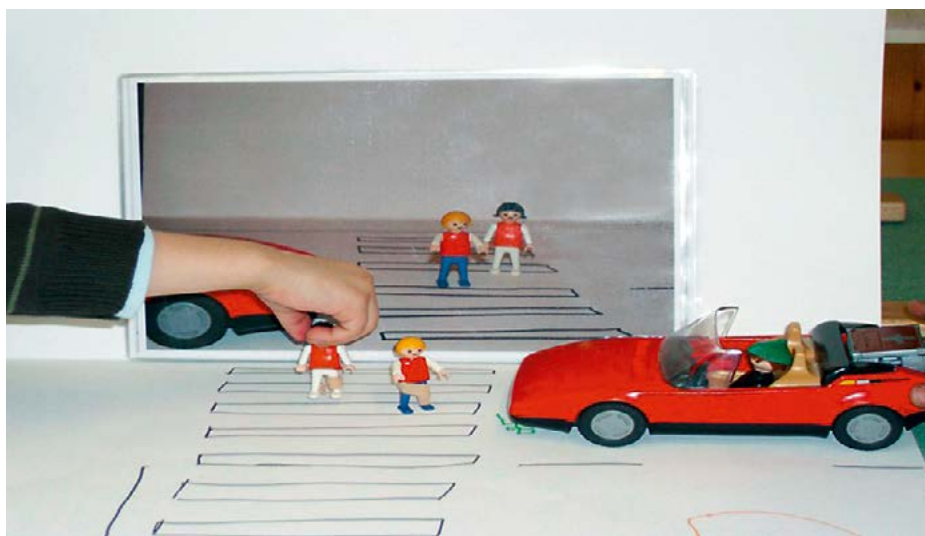
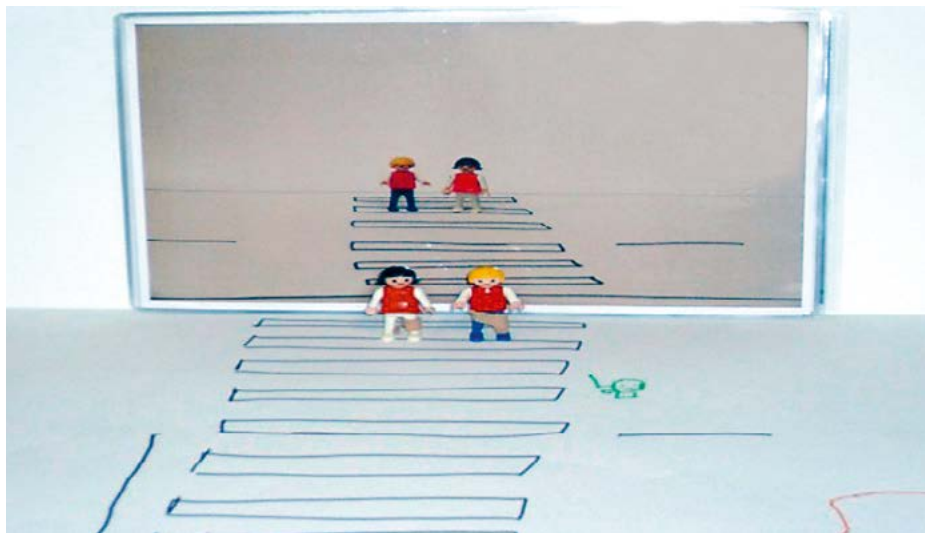
Die Interessen der Kinder – der Schatz für neue Wörter

Eine Erzieherin wollte mit vier Kindern ein Buch zum Thema »Ritter« anfertigen. Sie ließ die Kinder hierzu Bilder malen. Doch erst im Gespräch über die gemalten Werke fiel ihr ein fünfjähriger Junge auf, dem es zwar gut gelang, eine Geschichte malend »zu erzählen«, doch mit der Anforderung, darüber zu reden, war er sprachlich überfordert. Die Erzieherin verstand seine Sprache nicht und er lernte erst seit kurzem Deutsch. Glücklicherweise wollte die Erzieherin dem Jungen nicht ihre Worte in den

Mund legen und so kam sie schließlich auf die Idee, statt eines Bilderbuches ein Memory-Spiel aus dem gemalten Bild zu basteln. Sie kopierte die Zeichnung, schnitt einzelne Motive aus und lamierte diese Bildkarten.

Einfache Sätze belebten diese Karten: »Der Ritter piekst den Drachen in den Bauch« oder »Der Drache spuckt Feuer auf den Ritter«. Für den Fünfjährigen waren dies bedeutungsvolle Wörter – und sicher nicht nur für ihn. Allerdings musste sich die Erzieherin von ihrer vorgefassten Idee verabschieden, was vielen schwerfällt. Es lohnt sich, wie Video-Sequenzen von Interaktionen zeigen, denn Kinder werden sprachlich aktiver, wenn Erzieherinnen sich auf sie einlassen und ihre Sprache dem Sprachstand der Kinder anpassen. Gerade bei vier- oder fünfjährigen Kindern, die erst anfangen Deutsch zu lernen, vergessen Erzieherinnen oft, Schlüsselwörter zu *betonen*, *Zeigegesten* zu verwenden, *langsam zu sprechen* und *einfache Sätze zu benutzen*. Was sie bei jungen Kindern intuitiv machen, empfinden viele bei älteren Kindern als »gekünstelt«. Üben sie diese Strategien und achten dabei auf die Wirkung – anhand von Videoaufzeichnungen sieht man das Wechselspiel in der Interaktion deutlich –, sind sie oft verblüfft. Nicht verblüfft sind sie hingegen über die positive Wirkung, die von der Arbeit mit einer kleinen Gruppe ausgeht – einen Luxus, den sie sehr genießen.





Mithilfe von zehn Bildkarten mit einem großen roten Auto als »Hauptfigur« und mit weiteren interessanten Autos und ein paar Figuren brachte eine Erzieherin eine Gruppe zurückhaltender vierjähriger Jungen mit unterschiedlichen Familiensprachen dazu, sich über die Spielszenen sprachlich auszutauschen.

Kleine Gruppen – große Wirkung

Von kleinen Gruppen profitieren vor allem zurückhaltende Kinder. Erstaunlicherweise bekommen nämlich die kontaktfreudigen Kinder die meiste Aufmerksamkeit, wie Studien belegen. Zu Kindern, die die Aufmerksamkeit nicht von sich aus einfordern oder dies auf eine negative Weise tun, ergibt sich weniger Kontakt, da die Interaktion schwieriger ist. Daher haben gerade zurückhaltende Kinder weniger Gelegenheiten, ihre sprachlichen und sozialen Fähigkeiten zu entwickeln als ihre kontaktfreudigen Altersgenossen. Außer man verschafft sie ihnen, wie das Beispiel mit den vierjährigen Jungen zeigt.

»Das rote Auto-Projekt«

Eine Erzieherin hatte drei zurückhaltende Jungen im Blick, die gerne mit Autos spielten, ihr Spiel mit interessanten Lauten untermalen, aber selten dabei sprachen. Erschwert wurde die Verständigung untereinander, da alle eine andere Familiensprache sprachen. Ihre Idee: Sie wollte das Spiel der drei mit Wörtern bereichern. Ihr Plan: ein Projekt mit einem großen roten Auto als »Hauptfigur« und mit weiteren interessanten Autos und ein paar Figuren, die Sprache ins Spiel brachten. Über mehrere Wochen hinweg traf sich diese kleine Gruppe einmal wöchentlich für etwa eine Stunde. Die Erzieherin überlegte sich zunächst einige Wörter, von denen sie annahm, dass sie den Kindern gefallen könnten. Wörter wie »blinken«, »Unfall«, »verarzten«, »erschrecken« belebte sie, indem sie daraus mit den Figuren und dem roten Auto zunächst eine Fotostory entwickelte. Dafür malten die Jungen einen Zebrastrifen auf weißes Tonpapier, laminierten das Blatt anschließend und stellten die Figuren und die Autos so darauf, dass kleine Szenen als Foto festgehalten werden konnten.

Am Ende entstanden zehn Bildkarten, die aneinandergereiht, Satz für Satz, eine kleine Geschichte ergaben. Ein Junge nahm sogar den blauen »Geschichtensack« (Bildkarten plus Requisiten) mit nach Hause und erzählte dort, wie die Mutter des Jungen berichtete, seinem Bruder die ganze Story nach. Die Geschichte wanderte also aus der Kita hinaus und zog Kreise.

Die Jungen genossen die ungestörte Aufmerksamkeit ihrer Erzieherin. Es fiel ihnen zunehmend leichter, sich aufeinander und auf die deutsche Sprache einzulassen, denn die kleine Gruppe gab allen die Chance, sich aktiv zu beteiligen. Sicherzustellen, dass kein Kind die Gruppe dominiert, oder Kinder einzubinden, die noch nicht involviert sind, ist eine hoch anspruchsvolle Aufgabe und verlangt ein hohes Einfühlungsvermögen und eine gute Beobachtungsgabe. Dabei auch noch auf die eigene Sprache – oder, um es im sprachwissenschaftlichen Vokabular zu formulieren, auf einen *relevanten* und damit *variations- und kontrastreichen Input auf allen sprachlichen Ebenen*⁷⁾ zu achten, das setzt ein hohes Maß an Selbstreflexion und an Planung voraus. Erzieherinnen können dies lernen, wenn Weiterbildungsangebote die Chance für ein persönliches Video-Feedback enthalten und wenn Praxisphasen, in denen neu erworbenes Wissen erprobt werden soll, mit einer fachlichen Be-

gleitung und einer kollegialen Beratung einhergehen. Und nicht zuletzt müssen die strukturellen Bedingungen (Personal- und Raumsituation) dies zulassen.

Schluss

Die Beispiele zeigen, wie eine positive (Sprach-)Lernumgebung für Kinder gestaltet sein kann, indem interaktions- und sprachfördernde Strategien miteinander verbunden und die Interessen der Kinder zum Ausgangspunkt der Planung genommen werden. Um die zugewandte partnerschaftliche Rolle, die dies voraussetzt, im turbulenten Einrichtungsalltag besser umsetzen zu können, brauchen die pädagogischen Fachkräfte vor allem Zeit und einen ruhigen Ort, die innere Bereitschaft und ein unterstützendes Team sowie etwas Übung. Dies muss unter den gegenwärtig gegebenen Rahmenbedingungen dem Kita-Alltag allerdings immer wieder neu abgerungen werden.

Letztlich ist aber die Freude an der Kommunikation mit den Kindern der Motor für den Erfolg beim Erlernen der »hundert Sprachen«. Noch werden die Erstsprachen der Kinder zu wenig berücksichtigt und mehrsprachige Kinder zu oft über ihr »Sprachdefizit« definiert. Doch übersehen wir damit nicht die Sprachenvielfalt aller Kinder, wenn wir allein den Deutschspracherwerb dieser Kinder wertschätzen? Malaguzzi fordert das Recht auf Sprachenvielfalt für alle Kinder – auch wenn er dabei sicherlich nicht mehrsprachige Kinder im Blick hatte – und lässt damit auch dem scheinbar sprachlosen Kind die Sprachlichkeit. Kinder, die sich Deutsch als zweite oder dritte Sprache aneignen, sind vor allem eins: Normal entwickelte Kinder, die eine neue Sprache lernen. Ihnen eine faire und anregende Lernumgebung zu schaffen, die an ihre (Sprach-)Kompetenzen und Lernerfahrungen anknüpft, das ist, was ihnen die Bildungseinrichtungen bieten sollten, denn: »Hab' ich dein Ohr nur, find' ich schon mein Wort.« ■

Anmerkungen

- (1) Grundschule aktuell SPEZIAL 2013: Standpunkte, s. a. die Bildungs- und Erziehungspläne für Kindertageseinrichtungen der Bundesländer
- (2) vgl. Knapp 1999, S. 31 f.
- (3) vgl. Tracy/Schulz 2011
- (4) vgl. Schöler/Roos 2011, S. 102 – 112; s. a. Kiziak et al. 2012; Micheel et al. 2013
- (5) vgl. Lassek 2013, S. 11
- (6) vgl. Albers 2009, S. 260 ff.
- (7) vgl. Dörfler/Gerlach 2013
- (8) Hopp et al. 2010, S. 612

Literatur

Albers, T. (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn.
 Best, P. / Laier, M. / Jampert, K. / Sens, A. / Leuckefeld, K. (2011): Dialoge mit Kindern führen. Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen. Baden-Württemberg Stiftung (Hrsg.). Verlag das Netz.
 Dörfler, M. / Gerlach, F. (2013): Wer hat hier das Sagen? Zwei Szenen einer Bilderbuchbetrachtung. In: TPS 7 / 2013, S. 21 – 24.
 Ertl, A. (2013): Vom Wandel der Blickrichtungen. Die pädagogischen Fachkräfte in der Sprachförderung. In: TPS 7 / 2013, S. 38 – 40.
 Förster, C. / Hammes-Di Bernado, E. / Wünsche, M. (Hrsg.) (2012): Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Verlag das Netz, Weimar, Berlin.

Fried, L. / Briedigkeit, E. (2008): Sprachförderkompetenz: Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder. Berlin: Cornelsen Scriptor.
 Grundschule aktuell Spezial (2013): Standpunkte. Die Programmatik des Grundschulverbandes. Sprachenlernen in der Grundschule
 Hopp, H. / Thoma, D. / Tracy, R. (2010): Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte. Ein sprachwissenschaftliches Modell. In: ZfE 13, S. 609 – 629.
 Jampert, K. / Zehbauer, A. / Best, P. / Sens, A. / Leuckefeld, K. / Laier, M. (Hrsg.) (2009): »Kinder-Sprache stärken! Heft 1 »Wie kommt das Kind zur Sprache«. Heft 1 – 4. Verlag das Netz.
 Kiziak, Kreuter, Klingholz (2012): Dem Nachwuchs eine Sprache geben. Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung, Diskussionspapier Nr. 6.
 Knapp, W. (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Die Grundschule 5 / 99, S. 30 – 33.
 König, A. (2010): Interaktion als didaktisches Prinzip. Bildungsprozesse bewusst begleiten und gestalten. Bildungsverlag EINS, Troisdorf.
 Kraus, K.: Die Zuflucht. In: Worte in Versen II. Gedichte 1922 – 1930. www.textlog.de
 Kühn, S. (2013): Die Sprache der Jüngsten. Wie Frieda sich ihre Worte erobert. In: TPS 7 / 2013, S. 8 – 12.
 Micheel / Nieding / Ratermann / Stöbe-Blossey (2013): Sprachförderung im Elementarbereich. Evaluationsstudie. Universität Duisburg-

Essen-Institut Arbeit und Qualifikation (Hrsg.). s. a. <http://idw-online.de/de/news559458>
 Reichert-Garschhammer, E. / Kieferle, C. (Hrsg.) (2011): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i. Breisgau: Herder.
 Roos, J. / Polotzek, S. / Schöler, H. (2010): EVAS – Evaluationsstudie zur Sprachförderung im Vorschulbereich. Abschlussbericht. [www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe %201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf](http://www.sagmalwas-bw.de/media/WiBe%201/pdf/EVAS_Abschlussbericht_Januar2010.pdf).
 Schäfer, G. (2012): Wahrnehmendes Beobachten. In: Betrifft Kinder 04 / 2012, S. 6 – 14.
 Schulz, P. / Tracy, R. (2011): LiSe-DaZ* – Linguistische Sprachstandserhebung Deutsch als Zweitsprache. Göttingen: Hogrefe.
 Stadt Frankfurt am Main (2014): Projekt »wortstark« – Sprachliche Bildung in Frankfurter Kindertageseinrichtungen. Stadtschulamt Frankfurt, Autorin: Mechthild Dörfler; Bestellung unter Email: 40.51-Servicestelle.Amt40@stadt-frankfurt.de
 Tracy, R. / Lemke, V. (Hrsg.) (2009): Sprache macht stark. Praxishandbuch. Berlin: Cornelsen Scriptor
 Weitzmann, E. / Greenberg, J. (2002): Learning Language and Loving it. A guide to Promoting Children's Social Language and Literacy Development in Early Childhood Settings. A Hanen Centre Publication. Toronto.
 Wirts, C. (2011): Sprachentwicklungsanregende Gesprächskultur. In Reichert-Garschhammer, E. / Kieferle, C. (Hrsg.): Sprachliche Bildung in Kindertageseinrichtungen. Freiburg: Herder, S. 176–187.



Katja Eder

ist Literatur- und Medienwissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt Bilderbuch und Literacy. Sie leitet Literatur- und Kulturprojekte und ist Autorin von Fachliteratur und Unterrichtsmaterialien. Sie lehrt im Bereich Elementare Pädagogik und ist Mitglied der Jury des Gustav-Heinemann-Friedenspreises für Kinder und Jugendliche.



den Telefant als Reim auf Elefant, der auf Reisen geht, mit Frau Ebeling Tee trinkt und später auch noch Erdöl findet.

Bei der Begegnung der Kitakinder mit den Dritt- oder Viertklässlern beschäftigen sich die Kinder mit der Frage, was für Wünsche man wohl in der Schule braucht. Anregungen bietet die Geschichte von Franz Hohler »Wenn ich mir etwas wünschen könnte«. Sowohl den Schul- als auch den Kitakindern fällt meist sehr viel dazu ein. Doch wie sorgt man dafür, dass die Wünsche auch wirklich in Erfüllung gehen? Auf der Suche nach magischen Zahlen im Schulgebäude und Silben aus altbewährten Zaubersprüchen illustrieren die Kinder eine eigene Zauberwald-Collage mit geheimnisvollen Zahlen und Zaubersprüchen. Die Verbindung von Zahlen und Zauberspruch liefert auf wundervolle Weise das »Hexeneinmaleins« von Johann Wolfgang von Goethe.

Zusammen mit den Schülerinnen und Schülern der fünften und sechsten Klasse gehen die Vorschul-Kinder der Frage nach: Was macht eigentlich ein Lieblingswort zu einem geliebten Wort? Die Bedeutung? Der Klang? Die Situation, in der jemand es kennen gelernt oder gehört hat? Es gibt unendlich viele Antworten und für jede und jeden sehen sie anders aus. Im dritten Szenario machen sich die Kinder auf die Suche nach der Qualität der Wörter. Sie sammeln dazu Wörter auf dem Schulgelände, kategorisieren sie, wählen aus und machen jedes für sich zu etwas Be-

sonderem. Es entsteht eine Collage mit Maschinen zur Wörterproduktion. Die Kinder füllen sie, zeigen ihre Sammlung und präsentieren zum Schluss ihre Lieblingswörter auf lautmalersche Weise.

Jeweils feste Bestandteile aller Szenarien sind Rahmengeschichte, Collage und Sprachspiel. Eröffnet wird die Veranstaltung immer mit einer Rahmengeschichte. Ein Bilderbuch vermittelt eine fiktive Geschichte und signalisiert so einen Handlungsraum außerhalb des Alltags von Kita und Schule. Neben der Vermittlung der Geschichte wird im Plenum von Beginn an sprachspielerisch gearbeitet, sodass auch der »Spielraum Sprache« eingeführt wird. Sehr wichtig ist vor allem für die Kitakinder die Anbindung des Geschehens an die eigene Person, was ganz leicht über Namenskarten gelingt, die sich inhaltlich auf die Geschichte beziehen (wie z. B. die Fahrkarten für die ABC-Busreise).

Mit der Rahmengeschichte wird jeweils ein Thema aufgemacht, das einerseits spezifisch für die Altersstufe der Schülerinnen und Schüler ist, andererseits so universal, dass es auch auf das Interesse der Kitakinder stößt und jedem Kind einen eigenen Zugang anbietet.

Den Rahmen für die Gestaltung einer Collage in der Gruppenarbeit bildet eine thematisch orientierte Grafik. Bei Szenario I ist das eine Landkarte, bei Szenario II ein Zauberwald und bei Szenario III eine Fabrikhalle mit verschiedenen Maschinen, die darauf warten, mit

Wörtern befüllt zu werden. Die Collage als DIN-A2-Vorlage (zusammengeklebt aus zwei DIN-A3-Kopien) hat starken Aufforderungscharakter: Sie bietet sowohl eine Form für die gemeinschaftliche Arbeit der Gruppe als auch ausreichend Gestaltungsfreiheit für jedes einzelne Kind, dort seine verschiedenen Ergebnisse (die gesammelten Zeichen, Buchstaben, Schriften und Bilder) zu präsentieren. In der Strukturierung und Neukombination verschiedener Bild- und Zeicheninformationen liegt nicht nur ein kreatives Potenzial, sondern auch ein wesentlicher Schlüssel für den souveränen Umgang mit Schrift. Darüber hinaus kann jedes Kind selbst entscheiden, auf welche Weise es sich weiter einbringen möchte. Das Spektrum reicht vom Ausmalen von Bildelementen, Notieren einzelner Wörter bis hin zum Illustrieren eines Gedichts.

»An manchen Tagen fliegen Wörter durch die Luft. Die Kinder fangen sie dann mit ihren Schmetterlingsnetzen ein«, so heißt es in der »Wörterfabrik« von Agnès de Lestrade. »Ich hätte nicht gedacht, dass es in der Schule so viele Wörter gibt«, fasste ein Kita-Kind – mit erhitzten Wangen – den Literacy-Vormittag zusammen. Die es begleitende Fünftklässlerin hörte lächelnd zu und sah fast ein wenig stolz aus. ■

Anmerkung

(1) Siehe unter www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/bb1.c.202380.de

Regina Pols

Wie der Hahn blau wurde

Kunst und Sprache treffen sich am Übergang von der Kita zur Grundschule

Die »Sache mit der Farbe« ist nicht nur für den Kunstunterricht bedeutsam, sondern spielt in allen Lebensbereichen eine Rolle. Das Thema »Farbe« greifen viele neuere, aber auch klassische Kinderbücher auf. Dabei rückt jedes Buch einen anderen Aspekt in den Mittelpunkt: wie Farben sich mischen, welche Charaktere sie haben, wie sie von Künstlern auf ungewöhnliche Weise verwendet werden und sogar, wie man sie hören, schmecken, riechen und fühlen kann.

Angeregt von solchen Kinderbüchern lassen sich Aktivitäten entwickeln, die sprachliches und künstlerisch-ästhetisches Handeln miteinander verbinden. Mithilfe von Sprachgerüsten, d.h. Redemitteln und Textbausteinen, gestalten Kinder individuelle Produkte an der Schnittstelle von Kunst und Sprache wie zum Beispiel eine illustrierte Verwandlungsgeschichte, ein Tischtheater, ein Farbenlexikon oder ein Farbenmuseum.

Das Konzept zu dieser Lerneinheit entwickelte ich gemeinsam mit Marion Gutzmann und Irene Hoppe. Im folgenden möchte ich einen Ausschnitt aus der Umsetzung in meinem Unterricht vorstellen.

12 Kinder im Alter zwischen 5 und 9 Jahren sitzen im Stuhlkreis und verfolgen mit Interesse die Vorstellung eines

Kinderbuches. Es ist eine Doppelstunde im Kunstunterricht der kunstbetonten Carl-Kraemer-Schule in Berlin-Mitte. **Die Schule liegt im sozialen Brennpunkt Soldiner Kiez, und etwa 85 Prozent der Kinder haben einen Migrationshintergrund. Einige der Kinder sprechen noch gar kein Deutsch.** Zum Konzept der Kunstbetonung gehört formal die Doppelsteckung der Lehrerinnen oder Lehrer im Kunstunterricht, sodass die Klasse auch geteilt werden kann und jeweils eine halbe Gruppe von einer Lehrkraft unterrichtet wird – wie im hier vorgestellten Beispiel. Inhaltlich sieht das Schulprogramm vor, dass der Kunstunterricht eng mit Sprachförderung verbunden wird, das heißt: Jede Kunststunde ist auch immer eine Deutschstunde.

Die Kinder lernen in den Klassenstufen 1 bis 3 gemeinsam in jahrgangs-

übergreifenden Gruppen und können je nach ihrer Lernentwicklung auch noch ein viertes Schuljahr in so einer Jül-Klasse verweilen.

Zurück zur Unterrichtssituation:

Die Lehrerin liest nicht vor, sie blättert lediglich die Seiten um, und die Kinder benennen, was sie sehen: ein blaues Pferd, eine gelbe Kuh, einen schwarzen Eisbären, einen grünen Löwen, einen violetten Fuchs und noch einige Tiere mehr. Auf diese Weise »lesen« die Kinder den Text des Buches, auch wenn sie noch gar nicht »richtig« lesen können.

All diese Tiere verbindet, dass sie in ungewöhnlichen, knalligen und nicht-realistischen Farben dargestellt sind. Das 2012 erschienene Buch heißt »Der Künstler und das blaue Pferd«. Es ist von Eric Carle, dem Erfinder der kleinen Raupe Nimmersatt. Eric Carle hat das Buch Franz Marc gewidmet, dem Vertreter des Expressionismus, der unter anderem für seine Gemälde mit blauen Pferden weltberühmt wurde. Franz Marc entdeckte als Künstler die Farben ganz neu und wandte sich zunehmend



von einer naturalistischen Darstellung ab. Damit war er seiner Zeit weit voraus und erntete einiges Unverständnis. Zur Zeit des Nationalsozialismus wurden seine Werke als »entartet« bezeichnet und verbannt. Bei Eric Carle haben die Bilder von Franz Marc seit seiner Schulzeit einen tiefen Eindruck hinterlassen.

Die Kinder mögen das Buch mit den ungewöhnlichen Tieren und gerade die jüngsten unter ihnen wollen es gerne komplett selber »vorlesen«. Dazu erhalten sie die Gelegenheit im Anschluss an das erste Kennenlernen des Buches, aber auch nochmals zum Ende der Doppelstunde und zum Beginn und Ende der folgenden Kunststunde. Durch die häufige Wiederholung der wenigen Tier- und Farbnamen prägen sich nach und nach die bisher unbekannten Begriffe wie z.B. Eisbär, violett und Fuchs ein. Am Ende wagt sich sogar ein Mädchen ohne Deutschkenntnisse an das »Vorlesen« des Buches und braucht nur an einigen Stellen die Unterstützung der anderen.

Nahe liegend ist im Anschluss die Aufgabe, ein eigenes Tier zu gestalten, das eine ungewöhnliche, fremde Farbe hat. **Diese künstlerische Strategie der Verfremdung bietet Kindern die Möglichkeit, ihren eigenen Gefühlen und Vorstellungen Ausdruck zu verleihen und der Fantasie freien Lauf zu lassen.** Das machen Kinder am Übergang von der Kita zur Grundschule sehr selbstverständlich, da sie häufig von sich aus bei ihren Gestaltungen frei mit Farben experimentieren. Das Bedürfnis, die Dinge möglichst naturalistisch abzubilden, setzt erst später ein.

Die Tiere Eric Carles sind in seinem unverwechselbaren Stil aus bemaltem Seidenpapier collagiert. In Anlehnung an die Ästhetik des Buches können die Kinder zwei Techniken erproben: erstens das Malen auf Kleisterpapier und zweitens die Erstellung eines Schnipsel-Mosaiks.

Man braucht für das Malen auf Kleisterpapier:

- Abbildungen von Tieren als Vorbilder für die eigenen Gestaltungen
- A3-Papier
- angerührten Kleister in kleinen Schalen, Borstenpinsel
- Paletten oder kleine Gefäße mit jeweils einer Tempera-Farbe
- Scheren, Klebestifte

Zuerst wird das ganze Blatt satt eingekleistert, dann die Kleisterschicht komplett mit Tempera übermalt. Mit dem Pinselstiel wird nun ein Tier in die feuchte Kleisterfarbe gezeichnet und mit entsprechenden Mustern versehen. Das Tier erscheint in weißen Linien auf dem farbigen Blatt – eine verblüffende neue Erfahrung für die Kinder, die alle zum ersten Mal mit Kleisterpapier arbeiten. Die Werke müssen bis zur nächsten Kunststunde trocknen. Nun können die Tiere ausgeschnitten werden. Dabei ist darauf zu achten, dass die weiße Umrisslinie nicht abgeschnitten wird, da sie ein wesentlicher Teil der Gestaltung ist. Die ausgeschnittenen Tiere werden mit einigen ergänzenden Zutaten, z.B. einer Bodenlinie auf ein weißes Blatt geklebt.



Regina Pols

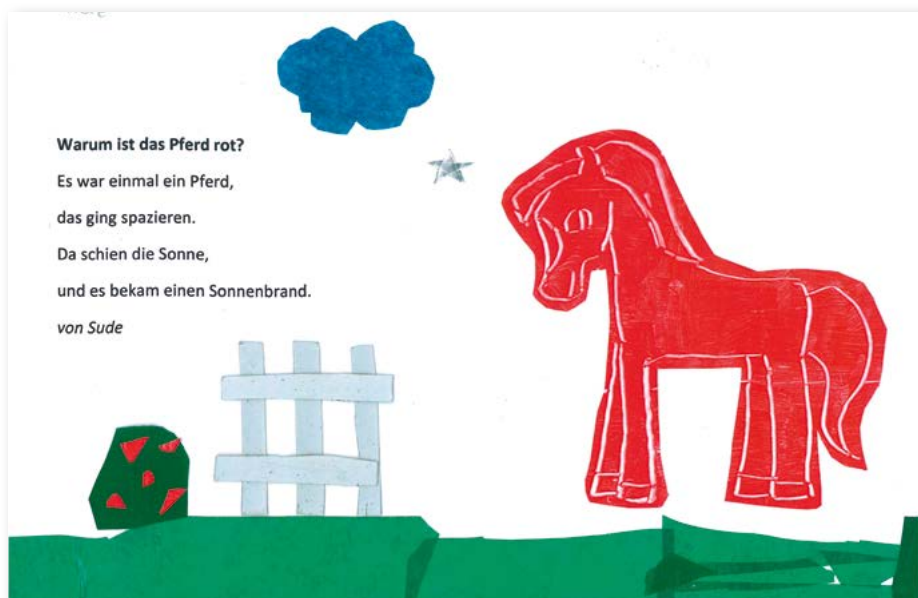
hat 30 Jahre Kunst an Berliner Brennpunktschulen unterrichtet. Sie war Lehrbeauftragte an der Universität der Künste Berlin, Fachseminarleiterin für das Fach Kunst und ist seit 2003 am LISUM Berlin-Brandenburg in der Unterrichtsentwicklung und Lehrerfortbildung tätig.

Die meisten der Schulanfänger machen sich beherzt ans Werk und benötigen keine Vorbilder. Es sind mehr die älteren Kinder, die behaupten: »Ich kann kein Tier!« Für sie sind Abbildungen von Tieren hilfreich, möglichst mit eindeutigen Umrissen. Bereits abstrahierte Zeichnungen werden als einfacher empfunden, die Arbeit nach Fotos ist oft eher schwieriger. Tiere, die von Natur aus viele verschiedene Farben haben können wie z.B. Vögel und Schmetterlinge, sind für diese Aufgabe weniger geeignet.

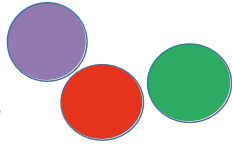
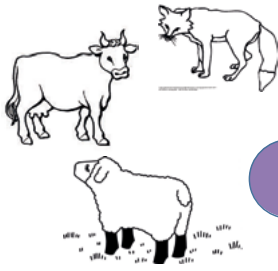
Man braucht für das Schnipsel-Mosaik:

- Abbildungen von Tieren als Vorbilder für die eigenen Gestaltungen
- A3-Papier
- farbige Schnipsel aus verschiedensten Papieren, z.B. Tonpapier, Transparentpapier, Seidenpapier, Krepppapier, Glanzpapier, Geschenkpapier, Illustriertenseiten – aber auch die abgeschnittenen Reste des selbst hergestellten Kleisterpapiers können gut Verwendung finden
- Scheren, Klebestifte

Wie bei der Kleisterpapier-Aufgabe machen sich einige Kinder direkt ans Werk und komponieren ihre eigenen Schnipsel-Tiere ohne weitere Vorbilder und Vorzeichnungen. Andere zeichnen zuerst – frei oder nach Vorbild – ihr Tier und füllen es dann mit Schnipseln aus. Wenn man in Anlehnung an Eric Carle eher einfarbige Tiere in diversen Farbnuancen erhalten möchte, sollten die Schnipsel vorher farblich sortiert und in ein-



Wie ...



...wurde

Wer?



Was macht das Tier?



So ist mein Tier ...



... geworden

Vier laminierte Karten halfen den Kindern bei der Strukturierung ihrer Erzählung.

Die blaue Katze

Es war einmal eine Katze. Eines Tages ging die Katze in den Zirkus. Da war ein Clown. Der hatte einen Eimer mit Farbe. Und da hat der Clown die Katze angemalt. So wurde die Katze blau.

Warum ist das Pferd rot?

Es war einmal ein Pferd, das ging spazieren. Da schien die Sonne, und es bekam einen Sonnenbrand.

Warum ist der Elefant rot?

Es war einmal ein Elefant. Der ist spazieren gegangen. Da war eine rote Wiese. Als er auf die rote Wiese gegangen ist, ist der Elefant rot geworden.

Warum ist der Jaguar blau?

Es war einmal ein orangener Jaguar. Er ging zu einem See. Da hat er Wasser getrunken, ganz viel. Da wurde er auf einmal blau.

Der rote Affe

Es war einmal ein Affe. Der hat einen roten Apfel gesehen. Da ist der auf den Baum geklettert und hat den Apfel gegessen. Da ist der rot geworden.

Warum die Schnecke rot ist

Die Schnecke war auf einer silbernen Wiese. Da waren rote Sterne. Die Sterne haben auf die Schnecke gestrahlt. So ist die Schnecke rot geworden.

Wie die Schnecke schwarz wurde

Einmal war die Schnecke woanders hin gegangen. Es hat geregnet. Weil es geregnet hat, ist die Schnecke schwarz geworden.

Wie die Kuh orange wurde

Es war mal eine Kuh. Die ist mal spazieren gegangen zu einer Wiese. Sie hat sich hingelegt und bisschen geschlafen. Da ist ein Marienkäfer gekommen und hat sie im Schlaf angefasst. So ist die Kuh orange geworden.

Wie der Hase pink wurde

Der Hase ging in den Wald. Da waren Erdbeeren. Die waren pink. Da hat der die Erdbeeren aufgegessen. Und da war der pink.

Wie der Löwe blau wurde

Es war einmal ein Löwe. Der hatte Durst. Da hat der sich ein Getränk geholt. Und das ausgetrunken. Danach war der blau.

Wie die Enten blau wurden

Es waren einmal zwei Enten, die sind im See schwimmen gegangen. Und der See war blau. Als die Enten rausgingen, da waren die Enten auch blau.

Wie das Pferd rot wurde

Es war einmal ein Pferd, das ging zur Schule. Da sollte das Pferd lesen. Es konnte nicht lesen. Da ist das Pferd rot geworden.

geschränkten Farbpaletten ausgegeben werden. Viele bunte Schnipsel verführen natürlich dazu, vielfarbig zu gestalten, wie es gerade jüngeren Kindern und Kindern mit bunten kulturellen Hintergründen besonders gefällt. Ebenso gut kann man das zulassen, auch bei Eric Carle gibt es einen bunt getupften Esel! Dieser lädt besonders zum Fingerstempeln ein, was eine weitere mögliche künstlerisch-ästhetische Vorgehensweise in der Auseinandersetzung mit dem Buch sein kann.

Im Anschluss an das künstlerische Gestalten erhalten die Kinder die Aufgabe, eine Geschichte zu ihrem Bild zu erzählen. Die Vielfalt der Ergebnisse ist beeindruckend. Von der einfachen Erklärung (»Pink ist meine Lieblingsfarbe«) über eine Vorgangsbeschreibung (»Zuerst habe ich das Gesicht gemalt, dann habe ich den Körper gemalt. So ist mein Hase pink geworden!«) bis hin zu phantasievollen Verwandlungsgeschichten und dem Übertragen von eigenen Erfahrungen (Sonnenbrand) und Ängsten (rot vor Scham werden) in das Tierreich ist alles vertreten.

Das Erzählen von Geschichten und das Formulieren von Erklärungen stellt für viele Kinder jedoch eine besondere

Anforderung dar, bei der sie Hilfe und Unterstützung benötigen.

Die Verwandlungsgeschichte hat immer die gleiche Struktur:

1. Überschrift (Wie wurde)
2. Einführungssatz, der das handelnde Tier vorstellt (Wer?)
3. Geschehen (Was macht das Tier?)
4. Schluss (So ist mein Tier ... geworden)

Für diese Sprachleistung wurden den Kindern die notwendigen Sprachmittel visualisiert bereitgestellt. Dies sind zu jedem der 4 Strukturpunkte eine laminierte Karte, die in Bild und Text als Strukturierungshilfe bei der Erzählung dienen konnte.

Meist wurde die kleine Geschichte von der Lehrerin während des Erzählens notiert, anschließend am PC geschrieben und auf die Arbeit geklebt. Einige Kinder schrieben die Texte selbst auf ihre Arbeit. Mehrere Schülerinnen übernahmen das Übersetzen von Geschichten, die von ihren Erfinderinnen und Erfindern nur auf Türkisch erzählt werden konnten.

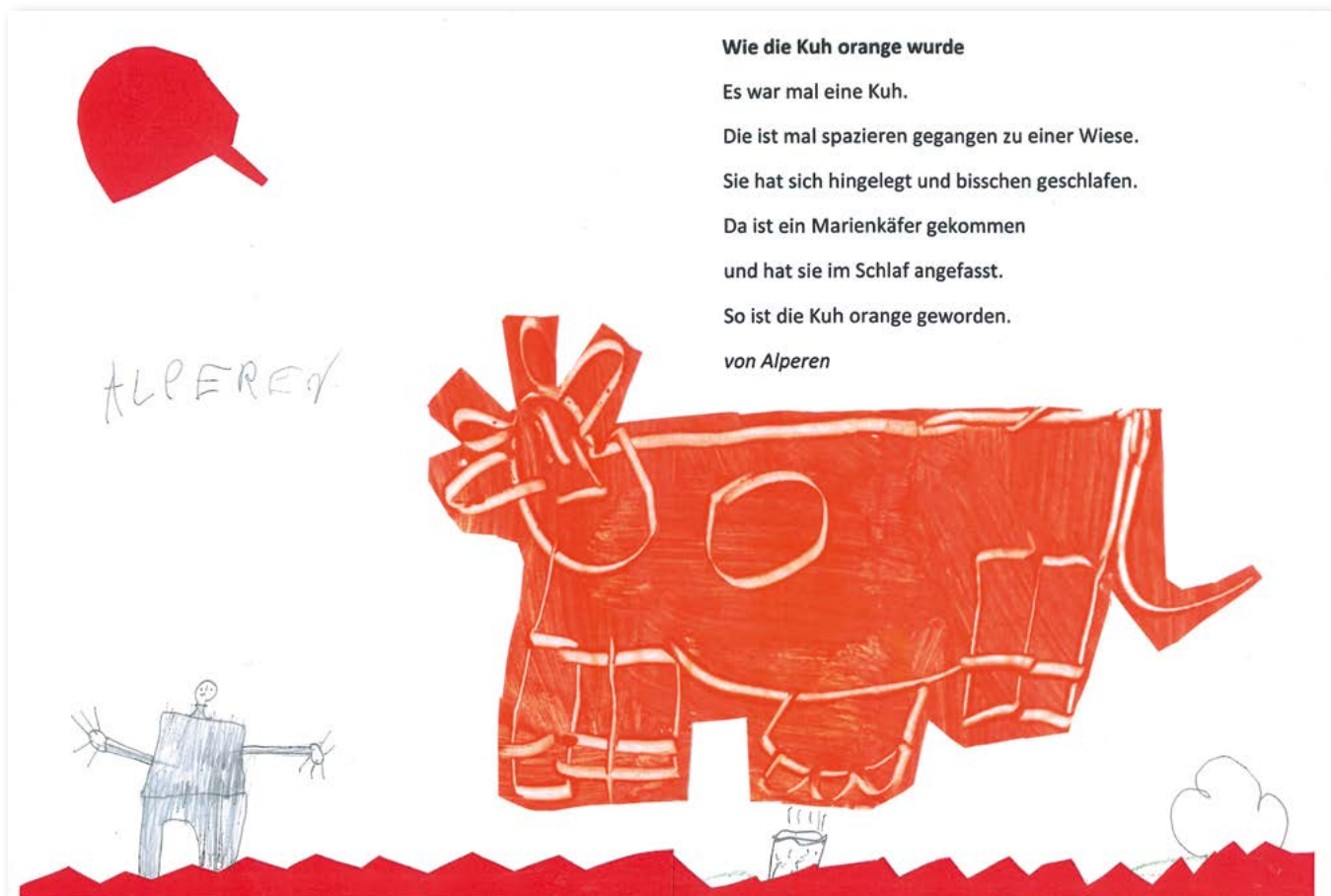
In der Folgestunde wurden die jetzt mit Text versehenen Bilder wieder präsentiert. Die kleinen Geschichten wur-

den noch einmal vorgelesen, und die Kinder erlebten das neue Ergebnis (die eigenen Texte in Computerschrift auf den eigenen Bildern!) als eine große Wertschätzung ihrer Arbeit.

Die hier vorgestellte Sequenz gehört zu einer Lerneinheit mit sieben Bausteinen, die alle mehr oder weniger dem gleichen Grundkonzept folgen. Im Zentrum eines jeden Bausteins steht ein Kinderbuch zum Thema »Farbe«. Das Vorlesen und Betrachten des Buches bildet oft – nicht immer – den Einstieg in den Baustein, gefolgt von einer künstlerischen Aktivität, die eng mit Spracharbeit verbunden ist. Dazu werden den Kindern Redemittel bzw. Textbausteine zur Verfügung gestellt, die als Erinnerungstützen auf Symbolkarten veranschaulicht sind.

Alle Bausteine wurden von mir in mehreren Jül-Klassen erprobt und dabei verändert und weiterentwickelt. Sie erscheinen mir aber ebenso als Kita-Projekte denkbar oder als Begegnungsprojekte von Kita und Grundschule.

Eine LISUM-Veröffentlichung zum Thema ist in Planung. ■



Michael Ritter / Nadine Rönicke

Sommererlebnisse – einmal anders

Bildungssprachliche Lernprozesse in der Schuleingangsphase

Anspruchsvolle literarische Texte bieten nicht nur für versierte Schriftnutzer passende Lernangebote. Der folgende Beitrag dokumentiert, wie Kinder einer jahrgangsgemischten Lerngruppe in der Schuleingangsphase mit einem anspruchsvollen Bilderbuch umgehen und wie sich dabei implizit bildungssprachliche Lerngelegenheiten ergeben.

Ein schriftförmiger Text¹⁾

Es warn einmal zwei Jungs. Die spielten auf der Straße. Der eine Junge hieß Paul und der andere hieß Jonas. (2) Plötzlich sahn sie eine kleine Schnecke. (1) Der kleine (.) Junge (.) Paul war sehr böse und tre- und tretet auf die Schnecke drauf. Plötzlich kam ein Peng (.) und ein Tornado (.) tauchte auf. Dann gingen sie schnell in ihr Haus rein (2) und später gingen sie wieder raus. (1) Und (.) alles war zerstört. Alle Häuser waren kaputt,

selbst ihr's. Alles war in Asche und Holz zerlegt. (2) Nun (1) mussten die beiden (.) arbeiten Arbeit suchen. Und ein bisschen ab- und ein bisschen Geld verdienen, um- um Sachen zu kaufen, dass sie wieder ihre Stadt bauen können. Als sie später genug Geld hatten, spielen sie wieder zurück in ihre Stadt mit ein paar Leuten, die ihnen helfen- geholfen haben, alles wieder aufzubauen. Nun war alles wieder sehr schön. Ende.

Samira, 2. Schulbesuchsjahr

Die Zweitklässlerin Samira erzählt ihre Fantasieerzählung frei und ohne Hilfsmittel. Auch in der transkribierten Fassung sind die mündlichen Merkmale deutlich erkennbar. Immer wieder unterbricht sich Samira, sie überlegt sich den Fortgang ihrer Geschichte, sie sucht nach passenden Formulierungen bzw. bricht Formulierungsversuche ab, um die geplante Aussage mit anderen Worten zu markieren. Dabei sind Konjugation und Tempus nicht immer korrekt (»tretet«) und auch die Vollständigkeit der Wörter ist aufgrund der mündlichen Artikulationen und umgangssprachlicher Wendungen nicht immer gegeben (»warn«, »rein«).



Abb. 1: »Nie auf eine Schnecke treten«

Andererseits zeigt der Text aber auch viele typisch schriftförmige Elemente, die gerade am Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit eine wichtige Basis des bildungssprachlichen Registers darstellen (vgl. Fürstenau/Lange 2011, S. 42). Samira gibt ihrem Text eine für Geschichten typische Gliederung: Sie führt in einer Einleitung Protagonisten ein und klärt die Ausgangshandlung. Mit einem Planbruch – dem böartigen Übergriff Pauls – markiert sie einen Wendepunkt, der im Fortgang durch typische Handlungen der Bestrafung und Wiedergutmachung hin zu einem guten Ende geführt wird. Diese Struktur sowie die phrasenhaften Formulierungen zeigen die starke Nähe zum Märchen (»Es war einmal ...«, »Nun war alles wieder ...«); auch die genutzte Zeitform Präteritum ist typisch für konzeptionell schriftliche Narrationen. Doch nicht nur das Märchen als Textsorte stellt einen wichtigen Orientierungsrahmen für Samiras Sprachproduktion dar. Dass Samiras Text nicht spontan entsteht, so wie das für eher dialogische mündliche Rede und auch Erlebniserzählungen üblich ist, zeigen auch viele andere Bezüge, die Samiras Geschichte aufweist. Der Text entsteht zu einem Bild aus Shaun Tans neuem Bilderbuch »Die Regeln des Sommers« (2014). Ein Bild aus diesem Buch (Abb. 1) dient Samira als Erzählanregung; zu der dort dargestellten Szene erfindet sie ihre Geschichte. Diese setzt an der dargestellten Situation an, geht aber weit über die im Bild dargestellten Inhalte hinaus. Und auch ihre MitschülerInnen sind eine wichtige Bezugsgröße: So beginnt Samira ihre Geschichte fast wörtlich wie Paula, die vor ihr erzählt hat. Die ersten beiden Sätze sind nahezu identisch:

Es waren einmal zwei Jungs. Die spielten auf der- auf der Straße. [...]

Paula, 2. Schulbesuchsjahr

Und auch das veranschaulichende Onomatopoeitikon »Peng« findet sich bereits in Paulas Erzählung, die ansonsten – wenn auch zum gleichen Bild entstanden – doch ganz anders verläuft.

Samiras Text zeigt sich in diesem Sinne nicht als Zufallsprodukt einer begabten Erzählerin, sondern als Ergebnis, das in einen unterrichtlichen Kon-



Abb. 2: Die Kinder erlesen in Gruppen eine Regel

text eingebettet ist, der stark Einfluss auf die sprachliche Gestalt ihrer Erzählung nimmt. Sein bildungssprachlicher Gehalt lässt sich dabei auch auf die Lernangebote zurückführen, die der Erzählung vorausgegangen sind und die von den Kindern gemäß ihren Vorerfahrungen und bisher entwickelten Sprachkompetenzen aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Ein ungewöhnliches Bilderbuch

Das Bilderbuch des australischen Bilderbuch-Künstlers Shaun Tan erzählt von den ungewöhnlichen Erlebnissen eines Sommers. Auf den Bildern sind neben zwei Jungen – offensichtlich den Protagonisten des Buches – ungewöhnliche Wesen und Situationen zu entdecken: ein riesiges rotes Kaninchen, bedrohliche Habichte im Anzug, seltsame Maschinen und Roboter und eben auch ein Tornado (vgl. Abb. 1). Ungewöhnlich sind aber auch die Darstellungsmittel im Buch. Die großformatigen pastosen Illustrationen entwerfen skurrile Gegenwelten – je auf der rechten Seite des Buches seitenfüllend. Jedem Bild ist nur ein einziger Satz zugeordnet, der auf der linken Seite zentral platziert ist. Doch sind das weniger beschreibende oder erzählende Aussagen, sondern dem Titel gemäß Regeln, die das Geschehen auf dem Bild zu kommentieren scheinen. Jeweils mit »Nie« oder »Immer« eingeleitet sind es elliptische Wendungen, die eher indirekt auf das Bild Bezug nehmen. Der zu Abb. 1 passende Satz »Nie auf eine Schnecke treten« beispielsweise fokussiert eher ein Nebenereignis

des Bildes; der zentral gesetzte Tornado wird mit keiner Silbe erwähnt. So erzeugen Bilder und Texte nicht nur an sich Irritationen, sondern gerade im Zusammenspiel entstehen Spannungsverhältnisse und Leerstellen, die das Buch zu einer herausfordernden Lektüre machen.

Wegen seinem Charakter als vieldeutiges Lernangebot einerseits, andererseits aber auch wegen seiner variierend-wiederholenden Sprachstruktur wurde das Buch für das im Folgenden beschriebene Unterrichtsvorhaben ausgewählt.

Klassensituation und Vorgehen

Die folgende Einheit wurde als Doppelstunde in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe der Schuleingangsphase an einer Hallenser Innenstadt-Grundschule durchgeführt. Der Schulanfang lag für die Schulanfänger erst knappe zwei Wochen zurück. Die schriftsprachlichen Erfahrungen differierten demgemäß erheblich. Desweiteren war die Klasse geprägt von sprachlich-kultureller Heterogenität. Einzelne Kinder benötigten zudem sonderpädagogische Unterstützung.

Der Einstieg erfolgte über ein Unterrichtsgespräch im Sitzkreis zu merkwürdigen Sommererlebnissen. Die SchülerInnen wurden nach eigenen Erfahrungen befragt und dann mit den beiden Protagonisten des Buches konfrontiert – gezeigt wurde das Abschlussbild der beiden Jungen auf dem Sofa vor dem Fernseher (Abb. 3 auf S. 28). Die vielen Bilder im Bild verrieten, dass sie augenscheinlich sehr eigenartige Din-

ge während des Sommers erlebt hatten. Diese wurden nun bei der Bildbetrachtung genauer unter die Lupe genommen. Die Kinder philosophierten über mögliche und unmögliche Ereignisse und ließen dabei reale und phantastische Welt ineinander übergehen. Wie anspruchsvoll dieser Transfer war, zeigt die folgende Szene: Die Kinder entdeckten auf einem Bild ein Fahrrad und überlegten gemeinsam, was daran nun das Merkwürdige sein könnte: »A: Vielleicht ist das Fahrrad sehr groß und ist alleine gefahren? B: Vielleicht kann das zaubern das Fahrrad? Vielleicht ist da noch ein Flugzeug drin. C: Ich denke, dass das ganz klein ist. L: Und wie haben die da drauf gepasst? C: Sich selbst geschrumpft. L: Und wie haben die das gemacht? C: Mit Schrumpfstrahlern.«

Anschließend bekamen die Kinder in Dreiergruppen je einen Zettel mit einer der Regeln aus dem Buch in die Hand und erlasen den Satz gemeinsam. Nachdem alle Sätze vorgelesen waren und damit reichlich Verwunderung ausgelöst hatten, ordneten die Gruppen ihre Regel einem der Bilder zu. Die farbkopierten und im Schulflur auf lange Lei-

nen geklammerten Einzelillustrationen mussten dafür intensiv betrachtet werden, da sich Hinweise für die richtige Zuordnung oftmals nur in einem Detail finden ließen. Im Plenum begründeten die Gruppen ihre Auswahl und stellten fest, dass einige Bilder übrig geblieben waren, zu denen keine Regel zugeordnet worden war. Für diese galt es im nächsten Arbeitsschritt allein oder gemeinsam in der Gruppe eine neue Regel zu formulieren, was eine erneute Bildbetrachtung sowie die Anwendung des sprachlichen Baumusters der Regeln voraussetzte. Diese Aufgabenstellung wurde von den SchülerInnen sehr unterschiedlich bearbeitet: Während einige Kinder allein schrieben, holten sich andere Hilfe von ihren Mitschülern oder diktieren den anwesenden Erwachsenen ihre Ideen.

Neben Regelformulierungen mit »Nie« oder »Immer« notierten einige Kinder auch Beobachtungen, die aus nicht abschließbaren Deutungsprozessen heraus entstanden. So hielten die Kinder zu einzelnen Bildern kommentierende Ideen wie »Regentropfen«, »seltsames Feuerwerk« oder »seltsame Libellen« schriftlich fest.

Nach einer Pause wurden die Schriftprodukte der Kinder gewürdigt und besprochen. Darauf folgte eine anspruchsvolle Fabulierphase: Zuerst durften sich die Kinder ein Bild aussuchen, das sie besonders ansprach. Angeregt durch die Frage: »Was haben die Jungen an diesem Sommertag erlebt?« sollten die SchülerInnen nun zum Bild (und ggf. auch zur Regel) ein mögliches Erlebnis der Kinder erfinden. Nach kurzer Bedenkzeit wurde dies zuerst den NachbarInnen erzählt. Mutige ErzählerInnen präsentierten ihre Geschichten danach dem Plenum von einem Erzählstuhl aus. Danach hatten alle die Möglichkeit, durch Rückfragen an die ErzählerInnen offene Stellen und Unklarheiten zu klären oder einfach ihre Wertschätzung auszudrücken.

Lernen mit schriftförmigen Sprachhandlungen

Eine wichtige Herausforderung im Bildungsspracherwerb ist die mit dem Registerwechsel einhergehende Kontextentbindung des entstehenden Textes. Nicht mehr der interaktive Dialog, die spontane Reaktion auf das Gesagte, die mit Mimik und Gestik unterstützte – und ggf. durch Rückfragen vertiefend geklärt – Ansprache prägt die Bildungssprache, sondern die vorausschauend geplante, weniger spontane und stärker durch schriftliche Sprachmuster überformte Sprachhandlung. Das dargestellte Beispiel zeigt die schrittweise Annäherung an solchermaßen geprägte Sprechakte, die aber größtenteils medial mündlich bleiben:

- Die eingangs gestellte Frage nach den eigenartigen Sommererlebnissen der Kinder schafft eine erste Etablierung des mündlichen Erzählmusters, das als Erlebniserzählung realisiert wird.
- Die Zuordnung der Texte zu den Bildern intensiviert die Lektüre der Kurztexte und die genaue Bildwahrnehmung als »Fokussieren des ersten Blicks« (Dehn 2014, S. 127).
- Die Begründung der vorgenommenen Zuordnung verbalisiert die Prozesse von Bild-Text-Analyse und -Vergleich.
- Die Übernahme des sprachlichen Musters beim Formulieren eigener Sommer-Regeln zu den übrigen Bildern zeigt sich als »imitierend-variiende Anverwandlung« (Spinner 2004, S. 191).



Abb. 3: Zum Abschluss zeigt das Buch die beiden Jungen auf dem Sofa vor dem Fernseher. Die vielen Bilder im Bild boten zusätzliche Erzählanlässe.

**Michael Ritter**

Dr. phil, Vertretungsprofessor für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Mitglied im GSV-Vorstand der Landesgruppe Sachsen-Anhalt; Forschungsschwerpunkte: inklusiver Deutschunterricht, Bilderbuchtheorie, -rezeption und -didaktik.

Nadine Rönicke

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Forschungsschwerpunkte: mündliches Erzählen und Bildungssprache.

Nie schmetterlinge fangen

Abb. 4: »Nie Schmetterlinge fangen.«

Mund zuhalten. Immer Mund zuhalten.

Abb. 5: »Mund zuhalten. Immer Mund zuhalten.«

Aktuelle Bilderbücher, die sich ebenfalls gut zum kreativen Erzählen, Schreiben und szenischen Spielen eignen:

- Franziska Gehm / Horst Klein (2014): Was macht der Mann denn da? Leipzig: Klett Kinderbuch.
- Martin Baltscheit / Christine Schwarz (2014): Schon gehört? Weinheim/Basel: Beltz und Gelberg.
- Guido van Genechten (2014): Super-Marienkäferchen ... ist schon auf dem Weg. Baar: Aracari.
- Nadia Budde (2013): Und außerdem sind Borsten schön! Wuppertal: Peter Hammer.
- Jon Klassen (2012): Wo ist mein Hut. Zürich: NordSüd.
- Jon Klassen (2013): Das ist nicht mein Hut. Zürich: NordSüd.

Im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten greifen die Kinder – ohne vorherige explizite Sprachanalyse – das Regel-Muster auf und überformen die eigene Aussage entsprechend.

● Die mehrstufige Erarbeitung einer eigenen Fantasie-Erzählung stellt die endgültige Ablösung vom spontanen Redebeitrag dar. Die Orientierung an einer märchenähnlichen Geschichten-grammatik, an dem Bild und an den Beiträgen der anderen Kinder lässt die Ergebnisse als hochgradig komplex beeinflusste und koordinierte Ergebnisse einer planvollen Sprachproduktion erscheinen.

● Hervorzuheben ist in diesem Kontext die Wiederholung – erst einem Nachbarn erzählen, dann dem Plenum –, die die Herausbildung eines mehr und mehr manifesten Textkonzepts bedingt und damit ebenfalls zur Kontextentbindung beiträgt.

Fazit

Das Ergebnis sind Sprachprodukte, die in hohem Maße von mündlichen und schriftlichen Einflüssen geprägt sind. Gerade für die jüngeren Kinder bietet sich dabei die Möglichkeit an, lange vor einem souveränen und routinierten

Schriftgebrauch hochkomplexe Strukturen des Schriftlichen auch beim Sprechen zu erproben und entsprechende bildungssprachliche Kompetenzen losgelöst von der Schriftsprache zu entwickeln. Bildungssprache zeigt sich hier als Teil einer literarästhetischen Sprachkultur und ihr Erwerb kann beim handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit entsprechenden Angeboten implizit unterstützt werden. Ein solches Vorgehen ist zudem geeignet, Kinder mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu fördern, da die Anforderungen durch die Kinder flexibel angepasst und ausgestaltet werden können.

Abschließend ist noch auf eine Sorge vieler Erwachsenen einzugehen. Liest man die gängigen Amazon-Rezensionen zum vorgestellten Buch, ist festzustellen, dass das Buch von den sich dort äussernden Erwachsenen als nicht kindgemäß, da verstörend und verängstigend disqualifiziert wird. Solche Sorgen sind in Auseinandersetzung mit anspruchsvollen Bilderbüchern immer wieder zu erleben, doch sie sind in der Regel nicht berechtigt (vgl. Ritter 2014). Im konkreten Fall hat keines der involvierten Kinder (Alter 5 bis 7 Jahre) auch nur ansatzweise Berührungängste mit den Bildern gezeigt. Viel eher überwog

eine große Faszination, die eine intensive Arbeit ermöglichte. □

Anmerkung

(1) Die mündlichen Erzählungen der Kinder wurden zugunsten ihrer besseren Lesbarkeit einfach verschriftet. Lediglich Wortabbrüche und Pausen sind markiert. Korrekturen oder Veränderungen wurden keine vorgenommen.

Literatur

- Dehn, Mechthild (2014): Visual literacy, Imagination und Sprachbildung. In: Knopf, Julia / Abraham, Ulf (Hrsg.): Bilderbücher. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 125 – 134.
- Fürstenau, Sara / Lange, Imke (2011): Schulerfolg und sprachliche Bildung. Perspektiven für eine Unterrichtsstudie. In: Hüttis-Graff, Petra / Wieler, Petra (Hrsg.): Übergänge zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Vor- und Grundschulalter. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 37 – 54.
- Ritter, Alexandra (2014): Bilderbuchlesarten von Kindern. Neue Erzählformen im Spannungsfeld von kindlicher Rezeption und Produktion. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H. (2004): Literarästhetische Interpretation von Kindertexten. In: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim & München: Juventa, S. 185 – 194.
- Tan, Shaun (2014): Die Regeln des Sommers. Hamburg: Aladin.

Beate Janzen / Irene Hoppe

Eine Schule wird zur Wörterfabrik

»Manchmal habe ich das Gefühl, Wörter sind was Schönes«

Die Allegro-Grundschule¹⁾ liegt im Herzen Berlins in unmittelbarer Nähe zu wichtigen Stätten von Kultur und Bildung. Gleichzeitig ist die Allegro-Grundschule jedoch eine Schule im sozialen Brennpunkt, über 90 Prozent unserer Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund und stammen häufig aus eher bildungsunfernen Familien.

Dies hat schon vor Jahren dazu geführt, dass sich die Schule – unterstützt von verschiedenen Partnerinnen und Partnern – auf den Weg zu einer »lesenden Schule«²⁾ gemacht hat. Gerade für die sprachlich heterogene Zusammensetzung unserer Schülerschaft bedeutet eine gute Lesekompetenz die Grundlage für erfolgreichen Bildungserfolg und selbstbestimmte Teilhabe an unserer Gesellschaft. So entstand mit den Jahren ein immer ausgeschärfteres schulinternes Lesecurriculum, das einen zentralen Baustein des schuleigenen Sprachbildungskonzepts bildet.

Lebendige Lesekultur – ganz groß

Neben zahlreichen Aspekten der Lesekompetenzförderung legt die Allegro-Grundschule ganz besonderen Wert auf das Praktizieren einer lebendigen Lesekultur. Lesekultur steht im Zentrum des Schullebens und geht häufig

über die Grenzen unserer Klassenräume hinaus. Viele Aktivitäten und Rituale machen das Lesen, den Umgang mit Literatur zum sozialen Ereignis der ganzen Schule und fördern die Freude am Lesen und somit die Entwicklung eines positiven Lese-Selbstkonzepts unserer Schülerinnen und Schüler. Uns ist wichtig: Jedes Kind soll sich als Leserin und Leser erfahren und sehen dürfen.

Buchstäblich umgesetzt wird dies z. B. durch unsere Aktion »Rotes Lesesofa«.

Alle Kinder, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und besondere Gäste unserer Schule werden auf unserem roten Sofa mit dem Buch fotografiert, in dem sie selbst gern mitspielen würden. Auf einem Fragebogen geben dazu alle kleinen und großen Leserinnen und Leser

nähere Auskünfte. Dabei »wandert« das rote Sofa durch das Schulhaus um zu verdeutlichen, dass man an jedem Ort lesen kann. Unterschiedliche Hintergründe sind somit bewusst gewollt.

In der Ausstellung, in der Fotos und Texte präsentiert werden und die sich durch weite Teile des Schulhauses zieht, nehmen sich die Betrachter nicht nur

»Man sollte alle Tage wenigstens ein kleines Lied hören, ein gutes Gedicht lesen, ein treffliches Gemälde sehen und, wenn es möglich zu machen wäre, einige vernünftige Worte sprechen.«

J. W. Goethe

Leitspruch der Allegro-Grundschule

als lesende, sondern auch als schreibende und kommunizierende Akteurinnen und Akteure wahr.

Somit schafft diese Ausstellung ein großes Gemeinschaftsgefühl und eine hohe Identifikation aller Beteiligten mit »ihrer Lese-Schule«. Schule wird nicht nur als Ort der Wissensvermittlung, sondern auch als Ort der (Lese-)Kultur und Wertschätzung wahrgenommen.³⁾

Besonderer Höhepunkt

Zahlreiche (weitere) Mosaiksteine machen die Allegro-Grundschule zu einem Ort von Lesekultur, zu einer eigenen kleinen Lesewelt: Es gibt z. B. Textausstellungen im Schulhaus, Lesetipps auf der Schul-Website, eine gut ausgestattete Mediothek, Unterstützung von über 30 Lesepatinnen und Lesepaten, Kooperation und Veranstaltungen mit der Stadtteilbibliothek, Kinder-Eltern-Lesefeste, Teilnahme an Literaturveranstaltungen in der Stadt und eine gesamtschulische Aktion in jedem Jahr zum Welttag des Buches.

Der besondere Höhepunkt ist jedoch die jährliche Leseprojektwoche⁴⁾ in Kooperation mit dem »internationalen literaturfestival berlin«⁵⁾, bei dem Erwachsene, Jugendliche und Kinder Autorinnen und Autoren aus der gan-



zen Welt bei Lesungen kennen lernen dürfen. Im Rahmen des ilb ist seit 2005 während der Festivalwochen im Frühjahr eine Autorin oder ein Autor (bzw. Illustratorin/Illustrator) an einem Tag zu Gast in unserer lesenden Schule. Auf dieses große Ereignis bereiten sich alle Kinder aller Klassen – Sechstklässler genauso wie kleine Schulanfängerinnen und -anfänger – während einer Lese-Projektwoche (meist in den Klassenverbänden) vor, in der sie sich intensiv und auf ganz unterschiedliche Weise mit den Büchern der Künstlerin bzw. des Künstlers beschäftigen.

Höhepunkt am Ende der Projektwoche ist der Besuch des Gastes, der seine Arbeit den Schülerinnen und Schülern in zwei Veranstaltungen vorstellt. Dabei nimmt er oder sie auf unserem roten Lesesofa Platz. Auch die Kinder beschenken den Besuch: Sie treten in zum Werk erarbeiteten künstlerischen Darbietungen auf und präsentieren die Projektergebnisse der ganzen Woche in einer Ausstellung.

Die Autorenbegegnungen ermöglichen unseren Schülerinnen und Schülern den Zugang zu bleibenden Leseerfahrungen und eröffnen ihnen neue kulturelle, sprachliche und künstlerische Horizonte.

Lese-Projektwoche zu »Die große Wörterfabrik«

Jeder Autoren-Gast ist anders, jeder Autoren-Gast eröffnet den Zugang zu einem neuen Thema, zu einer neuen Welt. Die Autorin und das Buch, das 2011 im Zentrum der Lese-Projektwoche stand, bewirkte einen ganz besonderen Bezug zu unserer alltäglichen schulischen Arbeit: durch das Nachdenken über Wörter, ihre Eigenschaften und Eigenheiten, ihre Möglichkeiten und ihre Macht die Kinder in ihren sprachlichen Fähigkeiten zu stärken.

In der Leseprojektwoche 2011 drehte sich alles um das Bilderbuch »Die große Wörterfabrik«⁶⁾ der französischen Schriftstellerin Agnès de Lestrade. Im von Valeria Docampo illustrierten Buch wird ein Land vorgestellt, in dem man Wörter erst kaufen muss, bevor man sie aussprechen kann, und so jedes Wort, jeder Satz einen ganz besonderen Wert erhält. Ganz besonders deutlich wird dies durch die im Buch beschriebene Si-

tuation, einem anderen seine Liebe erklären zu wollen, dies sich aber nicht leisten kann.

Vorbereitung der Projektwoche

Als besonderer Tagesordnungspunkt eines Studientags lernte das Kollegium (Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher) das Buch kennen und konnte dazu erste Gedanken und Ideen austauschen. Zudem – auch eine Tradition der Schule – wurden von der »Projektwochen-Gruppe« ein Flyer über die Autorin sowie eine Zusammenstellung mit zahlreichen Anregungen zur Gestaltung der Projektwoche in den einzelnen Lerngruppen bereitgestellt. Auch im Lehrerzimmer gab es einen Anregungstisch sowie eine Stellwand, mit weiteren Büchern, Materialien und Ideen zum Thema, der von den Pädagoginnen und Pädagogen ergänzt werden konnte.

Die Projektwoche

Zusammen ging die Schule auf die Suche nach der Bedeutung von Sprache. Sie fand sie in vielen verschiedenen Formen: geschrieben, gesprochen, gesungen, gemalt, gebacken und geschwiegen. Was ist Sprache? Was sind für uns wichtige Wörter? Und was passiert, wenn man nicht spricht?

In den Projektgruppen wurden ganz unterschiedliche Ideen umgesetzt. In verschiedenen Themenkomplexen setzten sich die Kinder mit dem Buch auseinander. Einige hielten sich dabei an die Geschichte des Buches, vertonten sie als Hörspiel oder setzten sie in kleine Theaterstücke um. Andere ließen sich durch die Ästhetik der Illustrationen anregen und so zogen sich lange Papierbahnen voller Adjektive durch Klassen und erinnerten an den Qualm, der aus den Schornsteinen der großen Wörterfabrik entweicht. Von der Decke baumelten Spiralen aus Papier, beschrieben mit Verben und kunstvolle Wort-Perücken aus Zeitungen wurden modelliert.

Mehrere Gruppen griffen das Thema »Fabrik« auf. Aus großen Pappkartons entstand die Wörterfabrik für eine kurze Spielszene, in der die Anlieferung von Buchstabenmaterial, die Produktion und die Auslieferung »fertiger« Wörter dargestellt wurde. Eine der JÜL-Klassen (Jgst. 1–3) baute eine Maschi-

ne, die nach Eingabe von Konsonanten und Vokalen vollständige Wörter ausspuckte, begleitet von Instrumentalmusik und Geräuschen. Und dass sich auch aus gefundenen Wörtern poetische und sinnvolle Sätze bilden lassen, zeigten Satzcollagen aus Zeitschriften.

Einige beschäftigten sich mit der Frage, wie in so einem Land eigentlich die Wörter verkauft werden, wie es aussehen könnte, wenn man Wörter kauft und nach Hause trägt oder in Restaurants zu sich nimmt. Im Siebdruck-



Irene Hoppe

war über 20 Jahre Grundschullehrerin in Berlin und verfügt über langjährige Fortbildungserfahrung in den Bereichen Deutsch/Grundschule und Leseförderung.

Sie ist seit 2011 Referentin für die Schulanfangsphase am Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg.

Beate Janzen

Lehrerin an der Allegro-Grundschule in Berlin.

verfahren entstanden lange Wörterrollen, die in Bauchläden präsentiert wurden. Stofftaschen wurden mit Wörtern bedruckt. Könnten so die Einkaufstaschen im Land der Wörterfabrik aussehen? Spezifische Wörterteller wurden serviert: Wer muss welche Wörter essen, um sich ausdrücken zu können? Kleine Wörter, wie »ja« oder »nein«, könnten doch besser trinkbar angeboten werden. In verschiedenen Sprachen wurden sie aufgeschrieben, laminiert und in mit Wasser gefüllten Flaschen ausgestellt.

Die Auseinandersetzung mit »Lieblingswörtern« und »persönlich bedeutsamen Wörtern« war für viele ein Ausgangspunkt für die Arbeit. Sie wurden geschrieben, geklebt, gedruckt und auf unterschiedliche Arten präsentiert: Es entstanden Wörterschatzkisten, trans-



parente Fensterbilder oder Säcke, in denen die »schlechten« Wörter steckten. Persönliche Wörtersteckbriefe wurden geschrieben. Sie dokumentierten, welche Wörter man häufig benutzt, welches das Lieblingswort im Deutschen, in der Herkunftssprache und in anderen Sprachen ist. Über die Schule hinaus machte sich eine JÜL-Klasse auf den Weg in die Schulumgebung und befragte Passanten. »Welches Wort finden

Sie am schönsten? Welche Wörter finden Sie schlecht?«

Das gesamt schulische Projekt: Ich würde gern nochmal .../ mein Lieblingswort ist ...

»Paul hat noch ein einziges Wort, das er sagen kann. Vor langer Zeit hat er es in einem Mülleimer gefunden zwischen lauter Hundekacka und Hasenpipi. Dieses Wort mag er sehr gern. Er hat es für einen ganz besonderen Tag aufgehoben. Und dieser Tag ist jetzt da. Er blickt Marie fest in die Augen und sagt: **NOCHMAL!**«

Diese Textstelle nahmen alle Schülerinnen und Schüler aus allen Projektgruppen zum Anlass, darüber nachzudenken, was sie gern »nochmal tun« würden und welches ihr Lieblingswort ist. Beide Antworten wurden in Sprechblasen geschrieben und mit einem Selbstporträt illustriert. An langen Bändern schmückten so 330 Sprechblasen die Treppenflure.

Der große Tag – oder: Der Besuch, der nicht kam

Nach vier Tagen intensiver Arbeit rund um das Buch öffnet die Schule alljährlich am letzten Tag der Projektwoche ihre Türen und lädt Eltern und andere Gäste ein, sich die Ergebnisse in einer Ausstellung anzusehen. Höhepunkt ist dabei immer der Besuch der Autorin

bzw. des Autors am Vormittag, verbunden mit einer Lesung. Die verschiedenen kleinen Theaterstücke oder Spielszenen kommen zur Aufführung, bevor die Kinder die Geschichte des Buches ein letztes Mal hören und die Veranstaltung mit den Fragen der Kinder an den Autoren-Gast- Autorin endet.

Danach füllen sich die Räume der Ausstellung langsam mit Gästen. Immer wird versucht, auch sie – besonders die Eltern – einzubeziehen. In diesem Fall gab es die Möglichkeit, persönlich wichtige Wörter zu notieren und an der Tür im Eingangsbereich zu hinterlassen.

Einziger Wermutstropfen dieser rundum gelungenen Projektwoche war die Krankheit der Autorin und so musste dieses Mal unser rotes Sofa leerbleiben. □

Anmerkungen

- (1) www.allegro-grundschule.de/
- (2) www.allegro-grundschule.de/schule/profil/lesebetonte-grundschule/
- (3) Angeregt wurde die Aktion durch ein Projekt des Künstlers Horst Wackerbart. Siehe auch www.horst-wackerbarth.de (30.03.2014)
- www.allegro-grundschule.de/projekte/lese-projektwochen/
- (4) Siehe www.literaturfestival.com (30.03.2014)
- (5) Agnès de Lestrade, Valeria Docampo: Die große Wörterfabrik. München 2010



Inklusive Bildung in Europa – ein Studienbesuch in Rumänien 2014

Give a fair chance to everybody!

Give a fair chance to everybody«, »Jedem eine faire Chance geben!«, so lautete der Titel eines Studienbesuchs zum Thema Inklusion, an dem ich im Mai 2014 im Rahmen des Programms für lebenslanges Lernen der EU teilnehmen konnte. Als ich die Zusage erhielt, im Mai 2014 nach Sibiu in Rumänien fahren zu können, fiel es mir schwer, die Begriffe Inklusion und Rumänien zusammenzubringen. Ich hatte noch die Fernsehbilder aus der Zeit 1989/1990 im Kopf, als nach dem Ende des Ceausescu-Regimes bekannt wurde, dass in Rumänien sogenannte »Kinder-Gulags« existierten, in denen behinderte Kinder und Kinder notleidender Eltern unter menschenunwürdigen Bedingungen vegetierten.

Mit Aspekten von Inklusion beschäftigte ich mich seit mehreren Jahrzehnten, als Lehrerin, als Schulleiterin, als Fortbildnerin und auch als externe Evaluatorin von Schulen. Ich hatte auch bereits einige Schulen im Ausland besucht, um Beispiele guter Praxis zu erkunden, wie etwa in Italien, wo Sonderschulen bereits Ende der 70er Jahre abgeschafft worden waren. Von Rumänien und dem dortigen Umgang mit Heterogenität hatte ich noch nichts gehört. Dementsprechend reiste ich ohne vorhandene

Fragestellungen nach Sibiu, eine Stadt, deren Namen ich noch niemals vorher gehört hatte. Die erste Überraschung: ein herausgeputztes Städtchen mit restaurierten Häusern aus dem Mittelalter und vielen Museen, das im Jahr 2007 Kulturhauptstadt Europas gewesen ist. Die zweite Überraschung: kulinarische Genüsse, die eher meinen Vorstellungen von bayrischer als von rumänischer Küche entsprachen – erklärbar durch die Gründung der Stadt im Jahre 1150 durch deutsche Siedler. Der erste Nachmittag sorgte also bereits für die Erfahrung, dass mein Rumänienbild überhaupt nicht mit der Realität korrespondierte.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Studienbesuchs waren eine bunt gemischte Truppe – dies war von den Organisatoren auch beabsichtigt. Es sollen Menschen aus unterschiedlichen Bereichen des Bildungssystems zusammenkommen, Lehrkräfte, Schulleitungen, Dozenten von Universitäten, Seminarleitungen aus der Lehrerbildung, Schulaufsichten und InspektorInnen. Gleichzeitig sollen nie mehr als zwei Teilnehmer aus dem gleichen Land stammen, um ein möglichst breites Spektrum der Länder Europas abzubilden. Denn Studienbesuche für

Bildungsexperten sollen nicht nur einen Einblick in das Bildungssystem des Gastlandes ermöglichen, sondern auch dazu beitragen, Erfahrungen und Beispiele guter Praxis zwischen den TeilnehmerInnen der unterschiedlichen Teilnehmerländer auszutauschen. In diesem Fall waren Dänemark, Deutschland, Estland, Frankreich, Großbritannien, Lettland, die Niederlande und Norwegen vertreten.

Gastgeber in Sibiu war das »Centul Scolar pentru Educatie Incluziva Nr.1«, ein sonderpädagogisches Bildungszentrum, das vormals Sonderschule für Schülerinnen und Schüler mit den Schwerpunkten Lernen und Geistige Entwicklung war. Mehrere Lehrkräfte der Schule haben für uns ein fünftägiges Programm organisiert, bei dem wir insgesamt elf Bildungseinrichtungen aus dem Elementar-, dem Primar- und dem Sekundarbereich besuchen und auch einen Einblick in die Lehrerbildung in Rumänien erhalten. Wenn auch nach wie vor Schülerinnen und Schüler im Bildungszentrum selbst unterrichtet werden, so verfolgen die Lehrkräfte den Anspruch, allen Schülerinnen und Schülern gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und hierfür ein entsprechendes Bildungsangebot zu entwickeln. Teilweise begleiten die SonderpädagogInnen der Schule Schülerinnen und Schüler, die an Regelschulen unterrichtet werden. Darüber hinaus gibt es Kooperationen mit Grundschulen und weiterführenden Schulen, in deren Rahmen gemeinsame Projekte stattfinden und anlassbezogen Kontakte hergestellt werden.

Sehr schnell wird klar, dass das Bildungsangebot für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in Sibiu heute nichts mehr mit der Zeit des Ceausescu-Regimes gemeinsam hat. Der rumänische Staat hat mit dem Aufbau von Strukturen die Grundlagen geschaffen, dass Bildungseinrichtungen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen in



Sibiu (Hermannstadt) in Siebenbürgen war 2007 Kulturhauptstadt Europas.

ihrer Entwicklung unterstützen. Sponsoren von Stiftungen und Einrichtungen der Behindertenhilfe aus Westeuropa haben dazu beigetragen, dass Räume mit Mobiliar und Materialien ausgestattet werden konnten. Auch Know-how wurde in der ersten Zeit transportiert.

Viele engagierte PädagogInnen zeigen uns in den fünf Tagen, welche Methoden sie entdeckt haben, um Kinder bestmöglich zu unterstützen, welche Materialien sie nutzen und wie sie mit Eltern zusammenarbeiten. Kooperationen mit kulturellen Einrichtungen sollen dazu beitragen, den Bildungsanspruch der SchülerInnen einzulösen, indem ihnen eine kulturelle Auseinandersetzung mit Kultur ermöglicht wird, zu der sie sonst keinen Zugang hätten. So gibt es mehrere Kooperationen zwischen Schulen und Museen, durch die Kinder mit Lernschwierigkeiten regelmäßig einmal wöchentlich die Möglichkeit haben, sich an einem außerschulischen Lernort mit Kunst und Architektur auseinanderzu-

setzen, während an ihren Schulen der reguläre Unterricht stattfindet.

Ein Vortrag an der Universität in Sibiu vermittelt uns, wie die Lehrerbildung in Rumänien auf Inklusion ausgerichtet wird. Kooperative Lernformen sind nicht nur Ziel im schulischen Alltag, sondern auch bestimmende Arbeitsform während des Studiums im Rahmen der Lehrerbildung. Alle TeilnehmerInnen sind sich einig über die Gelingensbedingungen für Inklusion, die der rumänische Erziehungswissenschaftler und Lehrerbildner Daniel Mara formuliert:

- eine individuelle Unterstützungsplanung, die dem Kind Entscheidungsmöglichkeiten für seinen Lernprozess gibt;
- die Zusammenarbeit in einem für das einzelne Kind zusammengesetztem Unterstützungsteam, bestehend aus der Klassenlehrkraft, Sonderpädagogen, Schulleitung, Eltern, Psychologen und Ärzten;

- effiziente Lernstrategien wie individualisiertes und kooperatives Lernen;
- Partnerschaften mit Familien und der Kommune;
- eine fortwährende persönliche professionelle Weiterentwicklung der Lehrkräfte (vgl. Mara 2014).

Gleichzeitig geben uns die Eindrücke vom rumänischen Alltag in den besuchten Bildungseinrichtungen auch zu denken, denn deutlich wurde auch, dass unsere rumänischen KollegInnen aus unserer Sicht teilweise unter sie belastenden Bedingungen arbeiten. Die gastgebende Schule lud uns ein, die Widersprüche zu thematisieren: eine Gesellschaft, die Menschen mit Beeinträchtigungen noch nicht akzeptiert; Eltern, die aufgrund der Geschichte des Landes kein Vertrauen in das Bildungssystem haben und aus Angst ihre Kinder lieber zu Hause lassen als vorhandene Förderangebote wahrzunehmen; ein Schulsystem, das auf Leistung ausgerichtet ist und Schonräume für diejenigen benötigt, die die geforderten Leistungen nicht erbringen können.

Dass Beeinträchtigungen des Lernens gesellschaftlich produziert werden und an Armut gekoppelt sind, wird in Rumänien sichtbar, erinnert aber nur daran, dass dies auch in Deutschland und allen anderen Ländern der Fall ist. In unseren Gesprächen zeigte sich, dass in den Ländern aller TeilnehmerInnen vergleichbare Probleme existieren. Die Schere zwischen Arm und Reich spiegelt sich in den übrigen europäischen Ländern ebenfalls in unterschiedlichen Bildungschancen wider. Schnell ging es in den Gesprächen nicht mehr um behindert – nicht behindert, sondern darum, wie Gesellschaft Exklusion produziert und wie engagierte PädagogInnen versuchen, dies abzufedern, indem sie einzelne Kinder und Jugendliche unterstützen. Der Zusammenhang zwischen wirtschaftlichen Faktoren und sozialer Inklusion ist offensichtlich. Besonders erkennbar wurde dies in Anbetracht der Situation von Roma in allen europäischen Ländern.

Jede und jeder von uns konnte Beispiele guter Praxis nennen, aber auch über Problemen bei der Umsetzung inklusiver Bildung berichten. Der Austausch führt dazu, dass wir von unseren Ideen profitieren. Drei Beispiele:

An britischen Schulen müssen Eltern für sie relevante Informationen in ei-



In Schulen in Sibiu werden SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung unterstützt. Die Anschaffung von Mobiliar und Materialien wurde durch Sponsoren von Stiftungen und Einrichtungen der Behindertenhilfe aus Westeuropa gefördert.



Susanne Peters
Schulinspektorin
in Hamburg,
stellvertretende
Vorsitzende des
Grundschul-
verbandes

ner Sprache erhalten, die sie sprechen. Schulen sorgen dafür, dass bei Elternabenden Dolmetscher anwesend sind, so erfahren wir. Cathy aus Großbritannien hat einen Flyer für Eltern entwickelt, der Ratschläge zur Unterstützung des Spracherwerbs gibt. Sie sucht nach Unterstützung bei uns Teilnehmern, da sie ihn noch nicht in alle Sprachen hat übersetzen können. Gleichzeitig bietet sie uns an, ihren Flyer zu nutzen.

Unni aus Norwegen ist auf der Suche nach Konzepten für SchülerInnen, die besondere Talente haben. Für SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten gäbe es hinreichend Fördermöglichkeiten durch individualisiertes Lernen im Alltag, aber genügend Herausforderungen für SchülerInnen mit besonderen Begabungen anzubieten, stellt ein Problem für die Schulen in ihrer Region dar, dafür habe man noch keine Lösung gefunden. Schnell tragen wir Ideen zu Forscherwettbewerben, Kooperationsprojekten mit Hochschulen und Schulen zusammen, die besondere Angebote machen.

Carsten aus Dänemark berichtet von der Schwierigkeit, dass es seit Jahren landesweit nicht gelingt, die Quote der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu erhöhen. Konstant bleiben es 96 Prozent – die letzten vier Prozent sind vor allem Kinder aus dem Autismusspektrum. Er berichtet von erfolgreichen Arbeitstechniken, sogenannten »Tools«, die an seiner Schule systematisch angewendet werden, um den Alltag für diese Schülerinnen und Schüler zu strukturieren und ihnen Sicherheit zu vermitteln.

Zu Beginn hatten unsere Gastgeber uns aufschreiben lassen, was wir mit Rumänien verbinden. Dracula war die häufigste Antwort. Am Ende unseres Aufenthaltes nach einer Wo-



Malschule im Museum: Kooperationen zwischen Schulen und Museen ermöglichen Kindern mit Lernschwierigkeiten regelmäßig einmal wöchentlich, sich an einem außerschulischen Lernort mit Kunst und Architektur auseinanderzusetzen, während an ihren Schulen der reguläre Unterricht stattfindet.

che wiederbefragt, hat sich das Spektrum deutlich erweitert: Vor allem die netten Menschen, die Warmherzigkeit und die Gastfreundschaft haben uns beeindruckt. Vor allem aber haben

wir wahrgenommen, dass wir unsere Vorstellungen im Laufe der Woche geändert haben – nicht nur über Rumänien, sondern auch darüber, was Inklusion ist. Mit nach Hause nehmen konnte ich die Erkenntnis, dass Inklusion überall in Europa eine Herausforderung darstellt und immer vor dem Hintergrund der jeweiligen Situation betrachtet werden muss. Niemand hat ein Patentrezept, das man einfach übernehmen kann. Es gibt aber viele gute Ideen, die man austauschen kann. Und es existieren bereits Lösungen für Probleme, die andere bereits früher erkannt und bearbeitet haben. Durch Kooperation lassen sich Synergieeffekte herstellen. Wieder ins Gedächtnis gerufen worden ist mir durch die Bedeutung von künstlerischen und handwerklichen Aktivitäten an rumänischen Schulen, dass Bildung nicht auf den ergebnisorientierten Erwerb von Kompetenzen reduziert werden darf, sondern auch als Prozess der In-

teressenentwicklung in der Auseinandersetzung mit Kultur verstanden werden muss (vgl. Klafki 1996, S. 69).

Gewonnen habe ich außerdem elf neue Facebookfreunde, mit denen ich mich unregelmäßig und anlassbezogen austausche: über neue Projekte, aktuelle bildungspolitische Entwicklungen in den einzelnen Staaten oder über interessante Veröffentlichungen zu Bildungsthemen.

In diesem Jahr ist das neue EU-Programm Erasmus+ für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport angelaufen, das von 2014 bis 2020 Schulen viele Möglichkeiten der Fortbildung und der Weiterentwicklung durch den Austausch guter Praxis im Rahmen europäischer Aktivitäten bietet. □

Susanne Peters

www. Weitere Informationen finden Sie unter: <http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/> oder unter: www.kmk-pad.org/erasmusplus.html

Literatur:

Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.
Mara, Daniel: Inclusive Education in Romania. Vortrag am 22.5.2014 an der Universität »Lucian Blaga« in Sibiu.



Erasmus+

»Basisschrift« im neuen »Lehrplan 21«

Schweiz: Nicht mehr »wie am Schnürchen« schreiben

Auch in der Schweiz: Seit fast 70 Jahren mühen sich Schweizer Schüler mit der »Schnürlischrift« ab. »Schnürlischrift« heisst »Schnürchen«: Alle Buchstaben wurden »wie am Schnürchen« aneinander aufgereiht. Unnötige Schleifen und zeitraubende Schnörkel: Im Schreibunterricht vieler Deutschschweizer Schulen läuft es nicht mehr »wie am Schnürchen«. Eine ganze Reihe von Schulen hat die traditionelle Normschrift bereits in Eigenregie abgeschafft. Vielerorts steht die Entwicklung einer »gut lesbaren, geläufigen und persönlichen Handschrift« im Vordergrund.

Nunmehr wollen sowohl die Mehrheit der Kantone als auch die Lehrer eine »Basisschrift« mit nicht verbundenen Buchstaben einführen, die einfacher zu erlernen ist. Eine enge Verwandte unserer Grundschrift übrigens.

Die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz hatte die Kantone und pädagogischen Hochschulen befragt, wie die Schriftenfrage im neuen »Lehrplan 21« geregelt werden solle. Ergebnis war ein einhelliges Votum für die Basisschrift, wie sie im Kanton Luzern bereits gelehrt wird, berichtete die »Neue Zürcher Zeitung«.

»Die Basisschrift ermöglicht es den Schülern besser, ihre individuelle Handschrift zu entwickeln«, sagte Beat Zemp, Präsident des Schweizer Lehrerverbands der Schweizer Zeitung »20 Minuten«. Untersuchungen in Luzern hatten ergeben, dass die Kinder mit den Druckbuchstaben nicht nur leserlicher und schneller, sondern auch lieber schreiben als jene, die »Schnürlischrift« üben müssen.

Der Schulleiter des Kiga-Primarschulhauses Oberdorf, Ruedi Eicher, sagt z. B.: »Es ist fragwürdig, so viel Zeit in eine Schrift zu investieren, die später kaum mehr jemand anwendet – während für andere Sprachkompetenzen immer weniger Zeit zur Verfügung steht.«

»Wir haben mit der Schweizer Schulschrift wohl jahrelang einen großen Teil unserer Schülerinnen und Schüler überfordert. Mit der neuen Schrift bleibt ihnen der Umweg über die verbundene Schrift, die sie später kaum mehr brauchen, erspart«, gab das Projektteam der Glarner Gemeinden Engi und Linthal nach bald drei Jahren Basisschrift zu Protokoll. Die Kinder lernen jetzt eine schnörkellose Schrift, deren Buchstaben nur dort verbunden werden, wo es vom Schreibfluss her

sinnvoll ist. »Im Laufe der Primarschulzeit entwickelt sich die Schrift zu einer persönlichen, flüssigen und gut lesbaren Handschrift«, sagt Ruedi Püntener vom Amt für Volksschulbildung.

Erarbeitet wurde die »Basisschrift« vom Glarner Grafiker und Kalligraphen Hans Eduard Meier. Die Idee für eine neue Schulschrift kam dem heute 84-Jährigen vor einigen Jahren bei einem Schulbesuch an seinem Wohnort. Im Klassenraum hing ein großes Plakat in der klassischen Schnürlischrift, erzählt er: »Diese Schrift sah so verquält und dilettantisch aus, dass ich der Lehrerin sagte: Ich mache dir eine neue.« Meier »erfand« aber nicht einfach eine neue Schrift, sondern orientierte sich an den Buchstaben der klassischen Gemischt-Antiqua (wie die Grundschrift). Nähere Informationen finden sich unter www.schulschrift.ch

Auch in Deutschland ändert sich etwas. Auch hierzulande wird über den Sinn einer schulischen Normschrift debattiert, in der Schulpraxis breitet sich die Arbeit nach dem Grundschrift-Konzept aus. Ziel ist, wie in der Schweiz, eine gut lesbare und flüssig zu schreibende Gebrauchsschrift. □

Ulrich Hecker

Schreibstörungen von Kindern

Im Verlauf ihrer langjährigen Arbeit mit schreibauffälligen Kindern und Jugendlichen sind die Ravensburger Ergotherapeutinnen Sabine Pauli und Andrea Tisch auf das schreibdidaktische Konzept der Grundschrift gestoßen. In ihrem Therapieansatz vertreten sie seit langem das Vereinfachen der Buchstaben und das Herausfinden individueller Anbindungen, ganz ähnlich wie bei der Grundschrift. Pauli und Kirsch bieten im Rahmen ihrer Tätigkeit eine Zusatzausbildung zum Fachtherapeuten für Fein- und Grafomotorik an, in die sie das Grundschrift-Konzept einbeziehen.

Aus ihrer Arbeit ist ein Praxisbuch entstanden, das sich an Pädagogen und Therapeuten richtet, die mit schreibauf-

fälligen Kindern während des Schreiben-Lernens und nach dem Schriftspracherwerb arbeiten und nach wirklichen Lösungen suchen, diesen Kindern das Schreiben leichter zu machen. Die Autorinnen stellen die verschiedenen deutschen Schulschriften vor, beschreiben spezifische Schwierigkeiten, die schreibauffällige Kinder mit einzelnen Schriften haben können, und zeigen konkrete Lösungsvorschläge auf. Zudem werden Fördermöglichkeiten in Kombination von feinmotorischen mit grafo- und schreibmotorischen Übungen vorgestellt.

Zur Grundschrift bemerken die Autorinnen: »Die Buchstaben werden in einem möglichst ökonomischen Bewegungsablauf von den Kindern eingeübt.

Der Lehrer achtet darauf, dass sich die Kinder keine ungünstigen Bewegungsmuster aneignen. Dabei werden selbst gefundene, individuell bevorzugte und bereits automatisierte Bewegungsabläufe akzeptiert, solange durch die Bewegung die Formklarheit und Formstabilität nicht verloren geht. Die Kinder werden angeleitet, einmal herausgefundene Schreibbewegungen beizubehalten (...), damit sich über viele Wiederholungen Bewegungsmuster ausbilden, die beim späteren schnellen Schreiben abgerufen werden können.« □

Andrea Tisch / Sabine Pauli (2014): Schreibstörungen bei Kindern erkennen und behandeln. 172 S., Dortmund: Verlag modernes lernen

He.



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Abschluss- und Auftaktveranstaltung Flexible Grundschule

Der Modellversuch Flexible Grundschule (Bayern) wurde im Juli mit einem Festakt abgeschlossen. Dabei waren die 89 Modellschulen wie auch die Schulleitungen und Lehrkräfte der 63 Grundschulen, die sich erfolgreich für die Einführung der flexiblen Eingangsstufe ab dem Schuljahr 2014/2015 beworben haben. Sie sind die ersten Schulen, die das Schulprofil Flexible Grundschule nutzen, das in Bayern als reguläres Angebot fest verankert wird.

Der Schulversuch Flexible Grundschule ging von einer anspruchsvollen Zielvorgabe aus: In jahrgangsgemischten Klassen der Eingangsstufe sollte ein Unterrichtskonzept realisiert werden, das eine bessere individuelle Förderung und Entwicklung der Schüler sicherstellt. Gleichzeitig waren eine hohe Zufriedenheit der Eltern und eine akzeptable Arbeitssituation erklärte Ziele des Projekts.

Die Kernelemente der Flexiblen Grundschule im Überblick:

1. Jahrgangsgemischte Klassen
2. Anknüpfung an vorschulische Bildung und Erziehung
3. Erhebung der Lernausgangslage
4. Individualisierende Lernangebote
5. Lernrückmeldung und Leistungserhebung
6. Flexible Verweildauer
7. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern

Die folgenden zentralen Ergebnisse basieren auf dem vorgelegten Evaluationsbericht des ISB Bayern (vgl. www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule [03.09.2014]):

- Das Konzept der Flexiblen Grundschule hat sich bewährt. Die qualitative Weiterentwicklung des Unterrichts in jahrgangsgemischten Klassen wirkt sich positiv auf die Schüler aus.
- Lehrkräfte und Eltern sind überzeugt, dass eine bessere individuelle Förderung der Schüler erfolgt.
- Der Unterricht passt sich aus Sicht der Lehrkräfte stärker an die Entwicklung der Kinder an. Sie können die

Schüler im Modellversuch aus ihrer Sicht besonders gut fördern.

- Die Modellklassen zeigen in einzelnen Lernbereichen leichte Lernvorteile gegenüber den Kontrollklassen.
- Die leistungsstärksten Klassen im Schulversuch sind Klassen der Flexiblen Grundschule. Die Streuung in der Leistungsentwicklung ist insgesamt jedoch noch recht groß.
- Die Schüler entwickeln überwiegend ein positives Selbstkonzept und trotz des unterschiedlichen Alters einen guten Zusammenhalt in den Klassen.
- Die Möglichkeiten zur Flexibilisierung der Bildungslaufbahn werden positiv bewertet. Die flexible Verweildauer wird angenommen, die Zurückstellungsquote sinkt.
- Die Eltern sind in hohem Maße zufrieden und bleiben das auch über die gesamte Dauer des Verbleibs ihrer Kinder in den Modellklassen.
- Die Lehrkräfte schätzen das Konzept als adäquate Antwort auf die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft.
- Der Ausweitungprozess des Schulversuchs ist gelungen.

Die Schüler in den Satellitenschulen lernen ähnlich erfolgreich wie die Schüler der Stammschulen zu Beginn des Schulversuchs.

Als Fazit kann konstatiert werden, dass die Ziele des Schulversuchs erreicht wurden.

Die sehr positive Rückmeldung zum Kernelement der Lernrückmeldung und Leistungserhebung in Form von Lernentwicklungsgesprächen mit Eltern und Kindern anstelle des Zwischenzeugnisses hat zur Folge, dass ab dem kommenden Schuljahr alle Jahrgangsstufen 1 – 3 diese Lernentwicklungsgespräche nutzen können, um das Zwischenzeugnis zu ersetzen.

Die Ergebnisse des Schulversuchs sowie vielfältige Unterrichtsmaterialien und Praxisbeispiele sind in der Handreichung »Schulversuch Flexible Grundschule – Dokumentation, Ergebnisse, Empfehlungen für die Praxis« zusammengefasst.

Kostenlos herunterladbar unter www.bildungspakt-bayern.de/projekte/flexible-grundschule
Dr. Petra Hiebl, Landesgruppe Bayern



Rheinland-Pfalz

Anschrift: Werner Lang, Am Wingertsberg 8, 67756 Hinzweiler
www.wl-lang.de

Neuwahlen in RLP

In der mäßig besuchten Mitgliederversammlung der Landesgruppe wurde der bisherige Landesgruppenvorsitzende Werner Lang nach 15 Amtsjahren verabschiedet und mit der neuen Vorstandschaft ein Generationenwechsel vollzogen. Zukünftig werden Nina Lossau-Groß und Heike Neugebauer gemeinsam die Landesgruppe führen, Carmen Lang wird

weiterhin als Kassenwart und als Delegierte fungieren. Zur erweiterten Vorstandschaft gehören: Monika Bäumer-Spahl, Simone Cordes, Simone Cusnick, Martina Lummel-Deutsche, Saskia Nagat, Christa Reischmann, Barbara Spross, Thomas Trabus.

*Heike Neugebauer,
Carmen Lang,
Werner Lang,
Nina Lossau-Groß*





Berlin

Kontakt: Inge Hirschmann, Babelsberger Straße 45, 10715 Berlin
info@gsv-berlin.de; www.gsv-berlin.de

Inklusive Schule – mit oder ohne Schulhelfer/innen?

In der Berliner Schulen sind derzeit rund 600 Schulhelfer/innen an ca. 300 Schulen tätig. Schulhelferstunden stehen jedem Kind, jedem Jugendlichen zu, wenn Hilfen bei der Mobilität oder Orientierung, beim Toilettengang, bei der Körperpflege oder auch bei der Nahrungsaufnahme sowie beim Einsatz und Gebrauch besonderer Unterstützungsmittel gebraucht wird. In den Sonderpädagogischen Förderzentren gibt es hingegen auch Pädagogische Unterrichtshilfen. Beide – Schulhelfer/innen und pädagogische Unterrichtshilfen – sind zuständig für Schüler/innen, die zur Bewältigung des Schullalltags besondere Hilfs- und Pflegeleistungen brauchen. Früher gab es auch Pädagogische Unterrichtshilfen in den integrativen Schulen. Pädagogische Unterrichtshilfen haben in der Regel eine auf ihre Tätigkeit in der Schule bezogene zertifizierte Weiterbildung, einen sicheren Arbeitsplatz und werden besser bezahlt. Schulhelfer kann jeder werden. Es bedarf keiner besonderen Aus- bzw. Weiterbildung. Für jeden betroffenen Schüler, jede betroffene Schülerin muss alljährlich – unabhängig von der Behinderung – ein neuer Antrag

auf Schulhelferstunden gestellt werden. Alljährlich errechnet die Schulbehörde die Gesamtzahl der Schulhelferstunden. In einer Verwaltungsvorschrift (Nr. 7/2011) sind die Kriterien zur Bewilligung verbindlich geregelt. Die Schulleiter/innen benennen bei der Beantragung zwar namentlich die einzelnen Schüler/innen und den Schweregrad der Behinderung. Das hindert unsere Senatsverwaltung aber nicht daran, die in den Bezirken vorhandenen alljährlich gedeckelten Schulhelferstunden gruppenbezogen den Schulen zuzuweisen. Zu Beginn des Schuljahres 2014/15 gab es eine böse Überraschung: Die Schulen bekamen für die Schüler/innen mit anerkanntem Bedarf an Schulhelferstunden erheblich weniger Stunden als im Vorjahr, obwohl berlinweit in diesem Schuljahr ca. 265 Kinder mehr betreut werden als noch im letzten. Der Schulhelferstundenetat wurde aber nicht nur nicht entsprechend des erhöhten Bedarfes aufgestockt, sondern Folgen für die Schule hatte auch eine Lohnerhöhung für die teilweise relativ schlecht bezahlten Schulhelfer/innen. Die gute Botschaft: Es gilt der Tarifvertrag der Länder für die Schulhelfer/innen. Schulhelfer/innen erhalten nun mehr Geld

und haben eine größere Arbeitsplatzsicherheit. Etwa 50 Schulhelfer/innen, die im letzten Schuljahr in prekären, befristeten Beschäftigungsverhältnissen an Schulen tätig waren, bekamen aber keine Vertragsverlängerungen. Der Beschäftigungsträger, der nun die höheren Löhne bezahlen muss, kann bei gedeckelten Mitteln weniger Schulhelfer/innen beschäftigen. Und entsprechend weniger Schulhelferstunden konnten den Schulen zugewiesen werden. Viele Schulen stehen jetzt vor einem großen Problem. Auch die Anzahl der zusätzlichen Lehrerstunden zur Abdeckung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist ohnehin von Jahr zu Jahr geringer geworden. Kinder mit den sonderpädagogischen Schwerpunkten L – E – S erhalten in einigen Regionen nur noch 1,5 zusätzliche Lehrerstunden. An den Schulen wächst der Unmut, insbesondere an den Schulen mit langjähriger Tradition im gemeinsamen Unterricht. Die inklusive Schule soll im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention auf den Weg gebracht werden, aber im Alltag werden die Lehrer und Lehrerinnen alleingelassen. Eltern fürchten zu Recht um die angemessene Betreuung ihrer Kinder.

Die Landesgruppe des GSV Berlin fordert deshalb:

- Schulen, die Kindern und Jugendlichen mit besonders hohem Förderbedarf die Teilhabe ermöglichen, brauchen gut ausgebildete Unterrichtsassistenten und nicht nur Menschen, die einige wenige pflegerische und unterstützende Tätigkeiten ausüben. Eine angemessene Entlohnung sollte selbstverständlich sein.
- Kinder und Jugendliche mit erheblichem pflegerischem Aufwand im Intimbereich brauchen eine vertrauensvolle Beziehung zu ihren Helfern. Deshalb müssen diese Helfer und Unterstützer über viele Schulbesuchsjahre feste, verlässliche Bezugspersonen sein. Die jährliche Neubeartragung steht dem entgegen.
- Eltern und ihre behinderten Kinder haben einen Rechtsanspruch auf Nachteilsausgleich. Die Zuweisung der Helferstunden muss eindeutig individuell erfolgen, solange es nicht gelingt, die inklusiven Schulen mit einer angemessenen Grundausstattung zur Bewältigung der zusätzlichen Aufgaben im Umgang mit schwerer behinderten Schüler/innen zu versorgen.

*Für die Landesgruppe:
Inge Hirschmann*



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer, Weinbergweg 21, 15834 Rangsdorf

Was bringt das Schuljahr 2014/2015?

Senkung der Pflichtstundenzahl

Für die Lehrkräfte an Grund- und Oberschulen wurde die Anzahl der wöchentlichen Pflichtstunden um eine Wochenstunde auf 27 Stunden bzw. 25 Stunden gesenkt. Im Schuljahr 2015/2016 sollen auch die Lehrkräfte anderer Schulformen und die Sonderpädagogen eine Stunde weniger Unterricht erteilen. Das ist ein Schritt in die richtige Richtung, aber kann nicht die endgültige Lösung sein. Das Aufgabenspektrum von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulformen hat sich in den letzten Jahren immer mehr erweitert bzw. verändert. Lehrkräfte sollen z.B. Teamarbeit praktizieren, durch kollegiale Hospitationen voneinander lernen, Schulentwicklung betreiben, interne und externe Evaluation umsetzen, Konzepte erstellen, individuelle Lernpläne für jeden Schüler erstellen sowie regelmäßig Vergleichs- und Orientierungsarbeiten mit erheblichem Verwaltungsaufwand durchführen und auswerten. Um Schule so zu gestalten, wie es die Qualitätskriterien

des Landes Brandenburg beschreiben, bedarf es neuer Lehrerarbeitszeitmodelle.

Abschaffung der Zentralen Vergleichsarbeiten Klasse 6

Das Einführen und Abschaffen von Vorhaben ist symptomatisch für Brandenburger Bildungspolitik. Stichwort Vergleichsarbeiten – hier gibt es eine Zurücknahme der im Schuljahr 2007/2008 eingeführten »Innovation«. Mit der Novellierung des Schulgesetzes im Jahr 2007 wurden die zentralen Vergleichsarbeiten in der Jahrgangsstufe 6 (ZVA 6) als ein Bestandteil des Übergangsverfahrens in die weiterführenden Schulen, insbesondere als Nachweis für die Eignung für den sechsjährigen Bildungsgang an Gymnasien eingeführt. Diese zentralen Arbeiten in den Fächern Deutsch und Mathematik werden nun nicht mehr geschrieben. Die Praxis hat gezeigt, dass sich die Ergebnisse der ZVA 6 nur unwesentlich innerhalb des Verfahrens zur Aufnahme in die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen ausgewirkt haben. Mit den Orientierungsarbeiten in den Jahrgangsstufen 2 und 4 sowie der Teilnahme an VERA 3

und an Emotikon 3 (Sport) gibt es im Land Brandenburg noch weitere verbindliche Lernstandserhebungen in den Grundschulen.

Schulämterreform

Die bisher 6 staatlichen Schulämter werden zum Oktober 2014 aufgelöst und durch ein Landesschulamt als Landesoberbehörde ersetzt. Das Landesschulamt als Zentrale hat seinen Sitz in Potsdam und die vier Regionalstellen befinden sich in Neuruppin, Brandenburg an der Havel, Cottbus und Frankfurt (Oder). Die Standorte Eberswalde und Wunsdorf fallen weg, außerdem wird eine Verlagerung von Perleberg nach Neuruppin vorgenommen. Viele Lehrkräfte stehen dieser Reform sehr kritisch gegenüber, denn in einem Flächenland wie Brandenburg werden die Wege durch Zentralisierung und Reduzierung von Regionalstellen nicht kürzer.

Vor der Landtagswahl ist nach der Landtagswahl!?

Seit mehreren Monaten werden wichtige Entscheidungen in der Bildungspolitik des Landes mit Blick auf die Landtagswahl nicht

mehr getroffen. Besonders die Diskussionen hinsichtlich der Einführung der Inklusion und die damit verbundene Auflösung der Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt Lernen ist sehr viel leiser und inhaltsärmer geworden. Wie geht es mit den Pilotschulen weiter? Wird es eine Pilotphase für die weiterführenden Schulen geben? Wann kommen die neuen Rahmenlehrpläne? Personalentscheidungen für die ab Oktober geltende neue Schulamtsstruktur sind offen. Kann man sich ein derartiges Agieren in der Bildung leisten? Bleibt zu hoffen, dass die Koalitionsverhandlungen zügig verlaufen und das Bildungsministerium bald wieder handlungsfähig ist. Zum Schuljahresbeginn erleben viele Schulen, dass trotz zahlreicher Neueinstellungen von Lehrkräften nicht alle fehlenden Lehrerstellen besetzt werden können. Die personelle Absicherung des Schulbetriebes durch in den notwendigen Fächern gut ausgebildete Lehrkräfte muss eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungspolitik in Brandenburg sein.

Für die Landesgruppe:
Denise Sommer



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Jahresmitgliederversammlung

Die Landesgruppe Bremen/Bremerhaven lädt herzlich zur Jahresmitgliederversammlung ein. Wir freuen uns, Ursula Venn-Brinkmann erneut begrüßen zu dürfen.

Sie berichtet über den Stand der Schulbegleitforschung zum Einsatz der Grundschrift in Bremen und präsentiert aktuelle Zwischenergebnisse. Außerdem stehen wieder Vorstandswahlen an. Die Jahresmitglieder-

versammlung findet am



Dienstag,
25. November 2014

von 17 – 19 Uhr
im Landesinstitut für Schule (LIS) statt.
Möchten Sie per Mail über weitere Veranstaltungen

informiert werden, lassen Sie sich bitte in unseren Mailverteiler aufnehmen und schreiben Sie an:
post@grundschulverband-bremen.de

Für die Landesgruppe:
Eva Röder-Bruns



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Erika Brinkmann, erika.brinkmann@ph-gmuend.de;
www.gsv-bw.de

Grundschule – und Kindergarten – sind das Fundament unseres Bildungswesens. So kann man es in vielen Politiker-Reden hören und in den Vorworten zu wichtigen

Verlautbarungen lesen. Auch der baden-württembergische Kultusminister hat uns seiner »vollen Zustimmung« versichert – und zugleich auf die knappen Kassen und

die Bedarfe der anderen Schularten verwiesen. Umso wichtiger, dass die materielle Grundausrüstung und die personelle Versorgung gesichert werden. Die GSV-

Landesgruppe Baden-Württemberg hat deshalb eine Flugblattaktion gestartet, um die Eltern der Grundschulkinder bildungspolitisch zu aktivieren.



Grundschulverband

Die Grundschule: arme Schule für kleine Kinder? Finden Sie das in Ordnung?!

Die Grundschule ist das Fundament des Schulwesens. Hier werden die Grundlagen für alles weitere Lernen gelegt. Deshalb braucht sie die am besten ausgebildeten Lehrer/innen und eine besonders gute Ausstattung. Tatsächlich aber ist sie im OECD-Vergleich unterfinanziert. Anders als die weiterführenden Schulen.

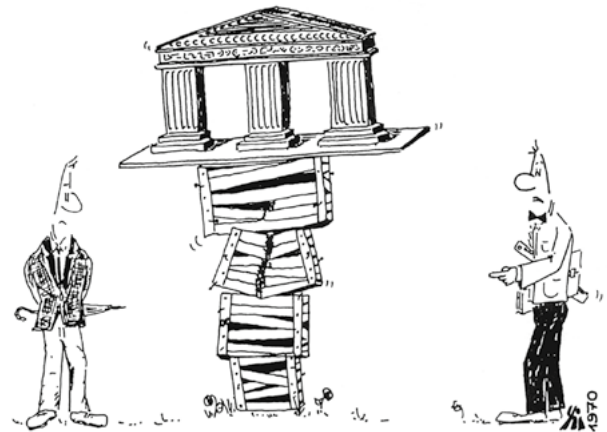
Bei den internationalen Leistungsvergleichen (»IGLU«) schneidet die Grundschule zwar schon gut ab. Auch gehen die meisten Kinder gerne in die Grundschule. Und die Mehrheit der Eltern ist mit ihrer Arbeit zufrieden.

Aber: Die Grundschule kann und muss noch besser werden! Noch immer gibt es Kinder, die schon frühzeitig in der Schule scheitern. Zu viele können grundlegende Fähigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens nicht entwickeln. Alle brauchen individuelle Angebote, um ihre besonderen Talente entfalten zu können.

Ohne ein Mehr an Unterstützung geht das nicht. Die Ressourcen der Schulen sind schon jetzt bis an ihre Grenzen ausgeschöpft.

Im Alltag haben Grundschulen mit vielen Problemen zu kämpfen:

- zu wenig Zeit: weniger Unterrichtsstunden als in anderen (Bundes-) Ländern, insbesondere keine verlässlichen Zuweisungen für besondere Angebote (»Ergänzungsbereich«)
- nicht genügend individuelle Förderung: zu wenig PädagogInnen, um den Bedürfnissen der einzelnen Kinder gerecht zu werden, insbesondere keine Zusatzstunden für Individualisierung
- schlechte Ausstattung: vielfach veraltete Schulgebäude und eine ungenügende Ausstattung mit Medien und Materialien für kindliches Forschen und Lernen
- zu viel Unterrichtsausfall: Krankheitsvertretung bei Erkrankung einer Lehrkraft erst ab drei Wochen Krankheit – und auch dann nicht verlässlich



„...ja, das müssen Sie sich als unsere Grundschule vorstellen. Darauf bauen wir das Bildungswesen auf...“

- keine gleichwertige Ausbildung: immer noch kürzer als für Realschule und Gymnasium, damit einhergehend schlechtere Bezahlung als in den Schulen für die »Großen«
- und das alles bei zu Recht wachsenden Ansprüchen von Seiten der Eltern, aber auch einer steigenden Zahl von Familien, die ihrer Erziehungsverantwortung nicht genügend nachkommen.

Was tun?

Informieren Sie Ihre Landtagsabgeordneten über diese grundsätzlichen Probleme!

Zeigen Sie den PolitikerInnen vor Ort, wo es konkret in Ihrer Schule klemmt!

Wenden Sie sich mit Berichten über solche Mängel an die Lokalzeitung.

Schicken Sie Ihre Beschwerden auch an uns (erika.brinkmann@grundschulverband.de), damit wir die gravierendsten Probleme auf Landesebene zum Thema machen können.

Die Grundschule braucht Ihre Stimme!

Hintergrundinformationen unter www.gsv-bw.de

(verantwortlich im Sinne des Pressegesetzes: Prof'in Dr. Erika Brinkmann, Landesvorsitzende)



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Petra Uhlig, Richard-Wagner-Str. 29, 06114 Halle, petra.katrin.uhlig@googlemail.com;
www.gsv-lsa.de

Veränderte Rahmenbedingungen für die Leistungsbewertung in Sachsen-Anhalt

Seit dem Schuljahr 2014/15 gelten an Sachsen-Anhalts Grund- und Förderschulen neue Bestimmungen zur Leistungsbewertung und Versetzung. Mit einem Vorschlag für die Revision des Leistungsbewertungserlasses konnte sich unsere Landesgruppe in den vorangegangenen Diskussionsprozess einbringen (www.gsv-lsa.de). Die neuen, durch Verordnung und Erlass spezifizierten Regularien sind aus unserer Sicht besonders wegen der folgenden Änderungen von Bedeutung:

- Die Entscheidung über den Verbleib eines Kindes in der Schuleingangsphase (3. Schulbesuchsjahr) kann die Klassenkonferenz nun auch erst in der Mitte des 2. Schulbesuchsjahres treffen. Bislang war eine zeitigere Entscheidung nötig.

- Die Übertrittsentscheidung in den dritten Schuljahrgang muss nicht mehr wie bisher auf der Basis eines Notenzeugnisses gefällt werden. Alternative Formen der kompetenzorientierten Verbalbeurteilung können durch die Gesamtkonferenz beschlossen werden.
- Die Bedeutung der Klassenarbeiten wird deutlich eingeschränkt. So ist in Klasse 4 pro Halbjahr nur noch mind. 1 Klassenarbeit in den Fächern Mathematik, Deutsch und Sachkunde zu schreiben. Gleichzeitig werden unterrichtsbegleitende Bewertungsformate aufgewertet.
- Zeugniszensuren sind ab sofort nicht ausschließlich auf Basis des arithmetischen Mittels, sondern auch unter Berücksichtigung der Notentendenz und der Leistungsentwicklung zu bilden.
- Noten für Lern- und Sozialverhalten sind erst im 4. Schuljahrgang zu geben.

- Als grundlegende Form der Leistungsdokumentation und -beurteilung wird das Kompetenzportfolio als verbindliches Instrument eingeführt. Ab diesem Schuljahr für die SchulanfängerInnen verpflichtend, wird es aufwachsend für die gesamte Grundschule verbindlich. Zusammengeführt werden in diesem Format: Dokumente zur Lernbeobachtung und Entwicklungsbeschreibung, Materialien aus Elterngesprächen und individuelle Förderplanungen. Unsere Landesgruppe begrüßt die in den neuen Regularien erkennbare Tendenz zur stärkeren Autonomie der einzelnen Schulen, denen gemäß ihres pädagogischen Konzepts Spielräume für die Entwicklung einer angemessenen Leistungskultur eröffnet werden. Die Flexibilisierung der verbindlichen Formate der Leistungsbewertung stellt aus unserer Sicht eine wichtige Grundlage für die

Entwicklung einer pädagogischen Bewertungspraxis dar. Weiterhin schafft die stärkere Gewichtung kompetenz- und prozessorientierter Formate der Bewertung eine klarere Orientierung an einer individuellen Bezugsnorm. Die entwicklungsorientierte Lernbeobachtung und -begleitung kann so zur Grundlage einer individualisierten und fachlich begründeten Lernbegleitung werden. Damit geht von den neuen Rahmenbedingungen ein wichtiger Impuls zur Entwicklung einer pädagogischen Leistungskultur an Sachsen-Anhalts Schulen aus. Dass diesem weitere Schritte folgen müssen und dass die Verankerung der damit eröffneten Spielräume im Selbstverständnis der handelnden PädagogenInnen eine enorme Herausforderung darstellt, markiert nun die Folgeaufgaben.

*Für die Landesgruppe:
Wolfgang Grohmann,
JProf. Dr. Michael Ritter*



Schleswig-Holstein

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

Nach der Wende ist es nun Ernst

Dass sich der Wechsel im Bildungsministerium für so manches Wortspiel eignet, ist nicht verwunderlich bei diesen Namen. Nach dem Rücktritt von Frau Wara Wende vom Amt der Bildungs- und Wissenschaftsministerin wurde schon vier Tage später Frau Britta Ernst (SPD) vom »Landesvater« Herrn Albig eingesetzt. Sie gibt zwar das Ressort Wissenschaft an das Sozialministerium ab, aber wen wundern noch die Entscheidungen auf politischer Ebene. Ich erspare den Uneingeweihten die ausführlichen Hintergründe des Wechsels, es lässt sich

alles bei Interesse im Internet nachlesen. Die Landesgruppe hat sich erstmals unter der Regie von Frau Wende konstruktiv beteiligt gefühlt. Der Bildungsdialog und verschiedene Anhörungen liefen in vielen Dingen im Sinne der Standpunkte des Grundschulverbandes. Wir hoffen, dass die neue Ministerin ihr Versprechen hält, sich inhaltlich den Konzepten ihrer Vorgängerin zu stellen und sie weiter zu entwickeln. Erstmals gibt es nun ein Konzept zur Umsetzung der Inklusion in Schleswig-Holstein. Die zehn Bausteine des Konzepts sind über den Landesbildungsserver

aufzurufen und nachzulesen. Inhaltlich ist das Konzept nicht grundsätzlich schlecht, aber die Frage der Kosten ist noch lange nicht geklärt.

Dem Thema Inklusion widmete sich auch ein Landesfachtag im September. Gemeinsam mit der GEW und der Aktion Humane Schule wurde in einem Aktionsbündnis ein interessanter und lehrreicher Tag gestaltet. Rund 100 Lehrer_innen waren zur Fortbildung nach Neumünster gekommen, hörten zwei interessante Vorträge und arbeiteten in Gruppen an Bausteinen für die Praxis mit. Der grundsätzliche Wille, sich dem Thema

Inklusion inhaltlich zu stellen, ist bei vielen Grundschullehrkräften vorhanden. Allein, der Wille reicht nicht, da hoffen wir nun auf große Unterstützung aus dem Ministerium, denn die Lage ist ernst, Frau Ministerin Ernst.

*Für die Landesgruppe:
Andrea Keyser*

P.S.: Da wir aus Kostengründen **Einladungen künftig nur noch per E-Mail** versenden, rufen wir alle Mitglieder auf, ihre E-Mail-Adresse mitzuteilen. Senden Sie diese bitte an: Dr. Beate Blaseio (Vorsitzende), E-Mail: blaseio@uni-flensburg.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 Vierteljahreszeitschrift »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