



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 122



Kritische Stellen in der Lernentwicklung



Tagebuch

- S. 2 Alphabetisierung und bildungssprachliche Förderung (M. Gutzmann)

Thema: Kritische Stellen i. d. Lernentwicklung

- S. 3 »Kritische Stellen im Lernprozess« (H. Bartnitzky)
S. 5 Kritische Stellen in der mathematischen Lernentwicklung (U. Häsel-Weide / M. Nührenböcker)
S. 12 Omibus und Popapier (H. Brügelmann))

Praxis: Kritische Stellen und Förderideen

- S. 15 Stellenwertverständnis (C. Mosandl)
S. 18 Wenn das Lesen schwer fällt (A. Gadow)
S. 21 »Gehen wir Aldi?« DaZ: Präposition und Kasus (A. Haulitschek)
S. 24 Stoffliche Hürden und Inklusion (R. Stähling)

Rundschau

- S. 27 Sitzenbleiben verschwendet Lern- und Lebenszeit
S. 28 27. Tagung der InklusionsforscherInnen (U. Widmer-Rockstroh)
S. 30 Eigenaktiv zur individuellen Handschrift (E. Brinkmann)
S. 31 Kleeblatt-Hefte zur Grundschrift
S. 32 Potenzial lautorientierten Schreibens optimal nutzen (H. Brügelmann)
S. 33 Fairer Handel und E-Learning (A. Pahl)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 34 Baden-Württemberg: Notenfreie Grundschule jetzt möglich?
S. 36 Brandenburg: Vergleichen wie immer?
S. 36 Hamburg: Ganztätiges Lernen
S. 37 Bremen: Begleitforschung zur Grundschrift
S. 40 Schleswig-Holstein: Bildungspolitik im Dialog?
S. III Thüringen: Inklusive GrundSchule?



Kritische Stellen im Lernprozess ...

sind das Thema dieses Heftes: »Wenn Leo in Klasse 3 kürzere Texte nicht sinnersfassend lesen kann, wenn er beim Rechnen keine Zahlvorstellung hat, dann ist das eine zweifache Katastrophe: für Leo selbst, weil ihm damit unverzichtbare Voraussetzungen fehlen, um erfolgreich weiterzulernen, für die Schule, weil sie daran

versagt hat, Leo zu tragfähigen Grundlagen für sein weiteres Lernen zu verhelfen.« ▶ S. 3 – 14

... und wie Kinder sie bewältigen können:

Wie kann verhindert werden, dass Kinder in den »Teufelskreis des Misslingens« geraten? Der hier vorgeschlagene Weg geht von den kritischen Stellen im Lernprozess aus, die sich auf die grundlegenden Fähigkeiten beziehen. Der Unterricht wird dann individuell und kommunikativ gestaltet, er ist integrativ organisiert und präventiv in der Wirkung. Unsere Rubrik »Praxis« versammelt beispielhaft konkrete Förderideen. ▶ S. 15 – 26

»Allen Kindern gerecht werden«

– so das Motto des Grundschulverbandes. Mit vielen guten Ideen und bewegenden Initiativen versuchen wir, diesen Anspruch mit Leben zu füllen. Die vielfältigen Ideen und Initiativen spiegelt unsere Rubrik »Rundschau« auch in diesem Heft: Von der Tagung der InklusionsforscherInnen über den Unsinn des Sitzenbleibens und sinnvolle Wege des Schreibenlernens bis zu Projekten zur Einen Welt. ▶ S. 27 – 33

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); 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 in Zusammenarbeit mit Dr. h. c. Horst Bartnitzky

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

Zeichnungen: Wilhelm Nüchter, Moers (S. 3, 4)

Fotos: Bert Butzke, Mülheim (Titel, Ull und S. 1); 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 Druckpartner, 69502 Hemsbach

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6059**

Beilagen: »GrundschulEltern« als ständiger Einhefter, Grundschule aktuell SPEZIAL »Grundschrift«

▶ 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.



Individuell fördern – Kompetenzen stärken: ab Klasse 3

Im September erscheint die Fortsetzung des ersten »Förder-Schubers«, vier Hefte zum Fördern im Deutsch- und Mathematik-Unterricht, zum Fördern der Bildungssprache und mit sozial-emotionalem Schwerpunkt.

Die im Schubser beigelegte CD enthält weitere nützliche Fachtexte, Kopiervorlagen zu den Förderideen und Präsentationen für Konferenzen und Fortbildung. Herausgegeben wird der als Mitgliederband 135 erscheinende Schubser wieder von Maresi Lassek, Ulrich Hecker und Horst Bartnitzky

Neu im Mai:

Kleeblatt-Hefte zum Lernen, Üben und Gestalten

Die moderne Grundschule greift auf, was die Kinder schon können. Zum Schreiben wurde dazu die Grundschrift entwickelt. Nach der zweiteiligen »Kartei zum Lernen und Üben« gibt der Grundschulverband eine weitere Hilfe dazu heraus: die »Kleeblatt-Hefte«. Soeben erschienen: Heft 1 (Die Großbuchstaben) und Heft 2 (Alle Buchstaben). Im September kommt Heft 3 (Schreiben mit Schwung). Im Mai 2014 folgt Heft 4 (Mit Schrift gestalten) und macht das Kleeblatt voll.

► S. 31



Schreib-Schrift für Kinderhände

Neben den vielen großen Themen des Grundschulverbandes (z. B. Pädagogische Leistungskultur, Fördern als Teilhabe, Inklusive Schule) ist das Projekt Grundschrift ein eher »kleines« Thema. Und dennoch ist es wichtig, weil es exemplarisch den Umgang mit einem Lerngegenstand zeigt, der Kindern gerecht wird: Lernwege der Kinder aufgreifen, aktiv-entdecken-

des Lernen unterstützen, Leistungen im Dialog bewerten.

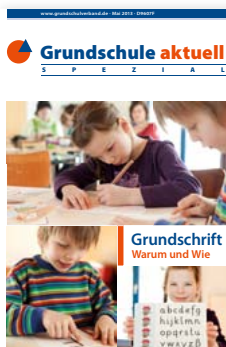
Vielleicht also ist die Grundschrift ein eher »kleines« Thema – aber selbst dieser »kleine«, so einsehbarer wie naheliegender Reformschritt hat ein großes Echo in der Öffentlichkeit gefunden, ist auf große Zustimmung gestoßen und hat auch heftige Gegenreaktionen ausgelöst. Auch am Beispiel der Grundschrift wird deutlich, wie schwer zu machen das Einfache oftmals ist.

In den Bildungsstandards für das Fach Deutsch/Primarstufe von 2004 hat die Kultusministerkonferenz für alle Bundesländer festgelegt, dass Kinder »eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben« können. Folglich findet sich hier kein Hinweis auf die drei normierten »Ausgangsschriften« (LA, VA, SAS). Kein Zufall: Entstammen doch alle drei einer früheren didaktischen Zeit und waren tatsächlich als »Ausgangsschrift« gedacht: als erste Schrift zum Schreiben, was sie nirgendwo mehr sind. Lebensfremd sind sie zudem: In der Lebenswelt der Kinder kommen sie nicht vor, nur in der Schule, für die sie ausschließlich konstruiert wurden. Unbedacht und willkürlich wird der Schreibprozess der Kinder gestoppt, nachdem sie die Druckbuchstaben erlernt und in Gebrauch genommen haben. Unser Fazit: Eine »zweite Ausgangsschrift« ist wegen des Bruchs in der Schreibentwicklung schädlich, eine Schrift zum Lesen- und Schreibenlernen ist genug. Das ist Sinn und Zweck der »Grundschrift« des Grundschulverbandes.

Nun ist »Grundschrift« kein geschützter Begriff. Im traditionellen Druckhandwerk bezeichnete er die Schriftart, die in einer Publikation für den fortlaufenden Text verwendet wurde. Die Projektgruppe des Grundschulverbandes wählte diesen Begriff für die mit der Hand geschriebene Druckschrift als erster Schreibschrift. Zugleich wurde damit ein Konzept zur Schriftentwicklung benannt, das in modernen Grundschulunterricht eingebettet ist.

Seit Monaten werben große und kleine Verlage mit eigenen Grundschrift-Materialien. Darunter sind auch solche, die das didaktische Grundschrift-Konzept des Grundschulverbandes nicht berücksichtigen, ihm manchmal sogar widersprechen (wenn z. B. nur die Buchstabenformen eines gängigen Schreiblehrgangs ersetzt werden). Die Materialien des Grundschulverbandes – die »Kartei zum Lernen und Üben« und die »Kleeblatt-Hefte« – setzen das anspruchsvolle didaktische Konzept der Grundschrift konsequent um.

Ulrich Hecker



Diesem Heft liegt ein SPEZIAL zum Thema »Grundschrift – Warum und Wie« bei. Weitere Exemplare, auch für Seminare, Fortbildungen, Konferenzen und Veranstaltungen, erhalten Sie über unsere Geschäftsstelle per E-Mail an info@grundschulverband.de oder telefonisch unter 069 / 77 60 06.

Doppelte Herausforderung

Alphabetisierung und bildungssprachliche Förderung



Marion Gutzmann

Im Rahmen einer Qualifizierungsveranstaltung zur Alphabetisierung von Kindern und Jugendlichen in Deutsch als Zweitsprache fielen mir kürzlich pädagogische »Tagebuchnotizen« zu den ersten Schreibversuchen einzelner Kinder in die Hand, die – für mich immer wieder spannend – auf faszinierende Art die Welt der Schrift für sich entdeckten. Dabei hat mich bewegt, was von dem, was konzeptionell beim Schriftspracherwerb erfolgversprechend ist, bei der Erstalphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch Berücksichtigung finden könnte.

Die Frage nach einem Konzept zur Alphabetisierung stellt sich aktuell vor dem Hintergrund einer stetig zunehmenden Zahl zugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne bzw. mit geringen Kenntnissen der deutschen Sprache, die aus den verschiedensten Gründen nach Deutschland kommen und für den Schulbesuch unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen – sie reichen von einer fehlenden Alphabetisierung und Schulferne in ihren Heimatländern bis hin zu überaus erfolgreichen Bildungskarrieren. In der Regel werden die Kinder und Jugendlichen zunächst in Lerngruppen für Neuzugänge ohne Deutschkenntnisse aufgenommen und dort auf den Unterricht in einer Regelklasse vorbereitet. So gibt es in Berlin z. B. zurzeit über 150 Lerngruppen für Neuzugänge, mehr als ein Drittel davon auch an Grundschulen.

Damit die Kinder und Jugendlichen ihre Schullaufbahn entsprechend ihrer Lernvoraussetzung fortsetzen können, ist es ein wesentliches Ziel, die schulische Förderung direkt an die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler anzupassen und einen schnellstmöglichen Übergang in die Regelklasse zu ermöglichen. Im Bereich der schriftlichen Sprachkompetenz ist es z. B. wichtig, zunächst festzustellen, ob ein Kind in seiner Muttersprache bereits alphabetisiert wurde bzw. welche Schriftart es beherrscht oder ob es bisher über keinerlei »Stifterfahrung« verfügt. In kurzer Zeit müssen die Kinder und Jugendlichen ein zum Teil neues Lautsystem und das System des Sprachaufbaus erarbeiten. Nicht selten können sie sich dabei auf die Sicherheit einer im Wesentlichen in Wort und Schrift beherrschten Erstsprache verlassen.

Darin besteht jedoch eine doppelte Herausforderung sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. Kinder und Jugendliche ohne oder nur mit geringen Deutschkenntnissen müssen einerseits das System der deutschen Sprache und ein entsprechendes »Sprachgefühl« aufbauen, andererseits bildungssprachliche Kompetenzen erwerben können, damit sie einen ihren Fähigkeiten entsprechenden Schul- und Bildungserfolg erzielen können.

Veröffentlichungen zur Didaktik und Methodik der Alphabetisierungsarbeit mit Migranten sind bislang rar gewesen, zur Alphabetisierung zweitsprachlernender Kindern und Jugendlicher noch rarer als rar. Das inzwischen überarbeitete »Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs mit Alphabetisierung« (Feldmeier 2009) und die seit 2007 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) geförderten Fortbildungsangebote im Bereich der Migrantenalphabetisierung bieten Ansatzpunkte für die schulische Förderung. Im Rahmen des seit 2007 angebotenen »Bielefelder Lehrgangs zur Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch« (Feldmeier) können Lehrkräfte zur Alphabetisierungsarbeit an Schulen in einem Zertifikatskurs qualifiziert werden. Modelle bzw. Konzepte wie zweisprachige Alphabetisierungsarbeit, Alphabetisierung auf der Basis des Spracherfahrungsansatzes oder kontrastive Alphabetisierung finden darin Berücksichtigung.

In den Qualifizierungsveranstaltungen zur Alphabetisierungsarbeit an Schulen wird deutlich, dass die größte Herausforderung – wie in jedem anderen Unterricht auch – in der Heterogenität der Lerngruppe besteht. Gern wird in diesem Zusammenhang auf die vielen didaktisch-methodischen Ideen der Grundschullehrkräfte im Bereich der Schulanfangsphase und des Schriftspracherwerbs zurückgegriffen. Dabei ist der Blick auf die Lernerperspektive und auf den Prozess des Lesen- und Schreibenlernens jedes einzelnen Kindes zu richten. Grundschullehrkräfte verfügen bereits über einen guten Blick. Hier könnte zukünftig die schulstufenübergreifende Zusammenarbeit von Schulen gewinnbringend sein und gemeinsame Fortbildungen bzw. das Voneinander-Lernen von Lehrkräften beider Schulstufen weiter angeregt werden.

Marion Gutzmann

Marion Gutzmann

Referentin für Sprachbildung / DaZ und Deutsch / Grundschule im Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) Berlin-Brandenburg, Mitglied des Bundesvorstands des Grundschulverbandes

Horst Bartnitzky

Die »kritischen Stellen im Lernprozess« und wie Kinder sie bewältigen können

Wenn Isabella in Klasse 3 kein Elfchen schreibt, wenn ihr ein Buch mit mehr als 100 Seiten zu abschreckend dick ist, wenn sie beim szenischen Spiel nicht vorspielen mag, wenn sie bei Knobelaufgaben rasch aufgibt, dann mag das schade sein. Die Lehrerin wird nach Aufgaben und Angeboten Ausschau halten, denen Isabella sich gern und ausdauernd zuwendet.

Wenn Leo in Klasse 3 altersentsprechende, kürzere Texte nicht sinnerfassend erlesen kann, wenn er Groß- und Kleinschreibung willkürlich handhabt, wenn er beim Rechnen keine Zahlvorstellung hat, dann ist das nicht schade, sondern eine zweifache Katastrophe: für Leo selbst, weil ihm damit unverzichtbare Voraussetzungen fehlen, um erfolgreich weiterzulernen, für die Schule, weil sie daran versagt hat, Leo zu tragfähigen Grundlagen für sein weiteres Lernen zu verhelfen.

Teufelskreise des Misslingens

Erlesen von Texten und rechtschriftliches Normbewusstsein gehören wie der Besitz von sicheren Vorstellungen von Zahlen und Zahlbeziehungen zu den

Voraussetzungen für den weiteren fachlichen und überfachlichen Lernerfolg. Fehlen sie, dann scheitert das Kind bei allen Folgeaufgaben. Dieses Versagen führt in die Teufelskreise, die Betz/Breuninger schon 1982 beschrieben:

- den »pädagogischen Teufelskreis« von Enttäuschung der Lehrkraft und der Eltern bis zu oft vergeblichen Förderversuchen, bei denen das Kind immer unselbstständiger und mutloser wird bis zur Resignation von Schule und Elternhaus;

- den »sozialen Teufelskreis« mit Druck und gegebenenfalls Strafe der Umwelt und den Kompensationen z. B. der Rolle des Klassenkaspers, der Leistungsverweigerung oder mit überfürsorglichem Helfen, Liebesentzug und Kompensationen wie kleinkindhaftes Verhalten;

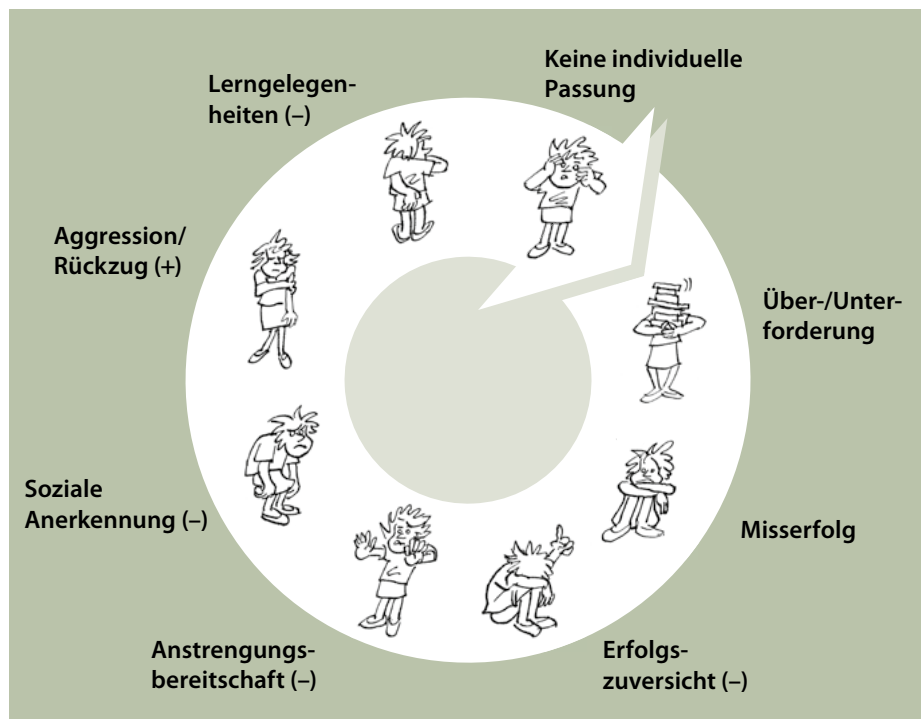
- den »innerpsychischen Teufelskreis« mit Angst und Lernblockade, dem Zusammenspiel von Vermeiden und Versagen und Kompensationen wie Selbstrechtfertigungen (»ist mir zu langweilig«, »die Lehrerin mag mich nicht«) (nach Betz/Breuninger 1998, bes. S. 45–50).

Die nicht bewältigte einzelne Lernaufgabe führt in Folge zum Versagen bei darauf aufbauenden Aufgaben. Versagen im Einzelnen kumuliert zu generellem Versagen. Dies weitet sich zur Lernstörung und wird schließlich als Lernschwäche wahrgenommen, bis hin zur Konstruktion eines pathologischen Befunds, wie es mit Legasthenie und Dyskalkulie geschieht. Dies kommt für die Schule und ihre pädagogische Arbeit einer Bankrotterklärung gleich.

Damit stellen sich zwei Fragen:

1. Welche Anforderungen oder Lernziele haben solche Qualität, dass im Falle des Scheiterns der »Teufelskreis des Misslingens« in Gang gesetzt wird (von der Groeben / Kaiser 2012)?

2. Wie kann dieses Scheitern von Kindern und Schule verhindert werden?



Teufelskreis des Misslingens (nach: von der Groeben / Kaiser 2012)

Die kritischen Stellen im Lernprozess

»Phonologische Bewusstheit« gilt als unverzichtbare »Vorläuferfähigkeit« für den Schriftspracherwerb und deshalb als Aufgabe auch des Elementarbereichs (z. B. Schmid-Barkow 2008, S. 9f.). Gemeint ist damit, dass Kinder die Lautlichkeit von Sprache erkennen, in gesprochener Sprache Laute ausgliedern und schließlich Wörter in ihre markanten Laute gliedern können. Dies ist zweifellos eine Bedingung für die Entdeckung von Laut-Buchstaben-Beziehungen, für das Verschriften ebenso wie für das Erlesen.

Lesefähigkeit wird spätestens seit Beginn der regelmäßigen internationalen und nationalen Leistungsstudien (PISA, IGLU, VerA) als »Schlüsselkompetenz« bezeichnet und hat deshalb auch den



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

besonderen Stellenwert bei den Studien. Zur Lesekompetenz gehört, entsprechend dem »literacy«-Konzept der Studien, dass aus Texten Informationen entnommen und aufeinander bezogen werden, dass Gelesenes interpretiert und bewertet werden kann (z. B. Bos u. a. 2007, S. 81 ff.). Ohne Zweifel sind diese Teilkompetenzen Voraussetzungen dafür, dass Schülerinnen und Schüler die vielfältigen Lesesituationen im schulischen Alltag nutzen und bewältigen können, ganz zu schweigen von der Bedeutung für gesellschaftliche Teilhabe.

Den *Zahlbegriff* mit sicheren Vorstellungen von Zahlen und Zahlbeziehungen rechnet Wolfram Meyerhöfer zu den »inhaltlichen Basalitäten« des Mathematikunterrichts (Meyerhöfer 2011, S. 419). Der Grund: Automatisiertes Rechnen, Rechnen mit großen Zahlen, Überschlagsrechnungen und vieles andere sind ohne diese Fähigkeiten nicht zu leisten.

Auch überfachliche Kompetenzen gehören aller Grundschülerfahrung nach ebenso zu den basalen Fähigkeiten: verstehend zuhören, Aufgaben zu Ende führen und anderes mehr.

In der fachlichen Diskussion finden sich für diese basalen Lernaufgaben/ Lernziele, deren Bewältigung Bedingung für weiteres erfolgreiches Lernen sind, unterschiedliche Begriffe: Hans Brügelmann bezeichnete sie, vor allem mit Blick auf konkrete Einsichten, die Kinder gewinnen müssen, als »kritische Stolperstellen« (Brügelmann 2012, S. 49), Wolfram Meyerhöfer mit Blick auf den Mathematikunterricht als »basale stoffliche Hürden« (Meyerhöfer 2011, S. 419), der Grundschulverband nannte sie in seinem Projekt: »Individuell fördern – Kompetenzen stärken« »kritische Stellen im Lernprozess« (Bartnitzky/Hecker/Lassek 2002, 2003).

Gemeinsam ist den Begriffen der zweifache Blick:

- der *Blick auf die Lernsache*, den Lernstoff, die Lernaufgaben und ihre basale Bedeutung für Kommendes und
- der *Blick auf den Lernprozess der Kinder*, was in den Metaphern Hürden, Stolperstellen auch bildlich zum Ausdruck kommt: Kinder können hier scheitern und damit in den »Teufelskreis des Misslingens« eintreten.

Ich verwende im Weiteren den Begriff des Grundschulverbandes: »kritische Stellen im Lernprozess«. Sie können, um in den Bildern zu bleiben, nicht wie Hürden oder Stolpersteine aus dem Weg geräumt werden. Sie sind Lern-

chancen, weil Lernen auch Überwinden von Schwierigkeiten ist, und sie sind Lernrisiken zugleich. Kinder können sie bewältigen und sie können an ihnen scheitern.

Werden die kritischen Stellen von Beginn an in den didaktischen Blick genommen und wird alles daran gesetzt, dass Kinder an ihnen nicht scheitern, sondern sie bewältigen, dann gelingt Lernen auch für Kinder, die sonst vermutlich eher versagen würden.

Anders ausgedrückt: Prävention und Erfolgserfahrungen statt Misserfolgserlebnisse und (oft vergebliches) Hinterherfördern.

Lernumgebungen und natürliche Differenzierung

Sind die kritischen Stellen erkannt, dann bleibt die Frage, wie Kinder sie bewältigen können.

Statt »mu mu mu«...

Nehmen wir zum Beispiel die kritische Stelle: »phonologische Bewusstheit« und erstes Lesen. Ältere Didaktiken gingen oft elementistisch vor: Da mochte das Lesen beginnen mit dem Buchstaben (A), es folgte der nächste (M), dann das Wort (MAMA) und schier endlose Zeilen mit diesem einen Wort (MAMA AM + Bildchen). So ging es Buchstabe für Buchstabe weiter. Fraglich war, ob die Kinder aus der Buchstabenfolge M-A-M-A das ihnen doch vertraute Wort für die Mutter aus eigener Kraft hätten gewinnen können. Aber es wurde so oft wiederholt, dass es schließlich selbst Papageien gesagt hätten.

Neuerdings feiern solcherlei synthetisierende Lesekonzepte fröhliche Urständ: Da werden seitenlang Silben gelesen: mu mu mu ... dann mi mi mi ... auch abwechselnd mu mi mu mi ... weiter mit mo, dann ma, dann me ... mit ta te te ti geht es dann weiter ... (Abc der Tiere, Mildnerberger).

Beim Rechnen verfuhr man ebenso elementistisch mit $1 + 1$ als Anfang, dann $1 + 2$, dann $1 + 3$ usw. in schier endlosen Rechenpäckchen.

Hinter solchen Konzepten steht die Meinung, man müsse die Lernportionen in kleinste Elemente zerlegen, sie den Kindern Schritt für Schritt beibringen, so dass sie am Ende das Nötige erworben haben, nämlich das eigen-



ständige Erlesen und das Rechnen im Zahlenraum von 1 bis 20, getreu der Devise »vom Leichten zum Schweren«.

Tatsächlich verlaufen Lernprozesse so nicht. Angelika Speck-Hamdan fasst den gegenwärtigen Erkenntnisstand so zusammen: »Wir verstehen heute Lernen nicht mehr als passiven Prozess des Aufnehmens von Information, sondern als aktiven Prozess der Konstruktion von Erkenntnissen und Vorstellungen. Kinder verarbeiten die Erfahrungen, die sie mit ihrer Umwelt machen, auf der Basis ihrer psychologischen Möglichkeiten, auf der Basis ihres vorhandenen Wissens und auf ihre individuell eigene Art und Weise. Dabei modifizieren sie ihr Wissen und ihr Können« (Speck-Hamdan 2009, S. 174).

Bezogen auf die »phonologische Bewusstheit« und das erste Erlesen lenkt dies den Blick auf das, was Kinder bereits können: Für Kinder, die schon ihren Weg in die Schrift begonnen haben, bedeutet ein Unterricht mit »mu mu mu« eine pädagogische Frechheit, für die Kinder verlorene Zeit und unterlassene Förderung. Für Kinder, denen solche Vorkenntnisse fehlen, wird Schrifterfahrung vorenthalten. Denn Schrift hat immer mit Sinn und Kommunikation zu tun. Weder die Reihung von MAMA AM ... ergibt einen lohnenden Lesesinn, noch das endlose mu mu als Lautäußerung der Kuh. Zudem verhindert das gleiche Lernangebot für alle, dass Kinder nach ihrem bisherigen Erfahrungs- und Wissensstand auf »individuell eigene Art und Weise ... ihr Wissen und ihr Können modifizieren.«

... Lesesinn und persönlicher Bezug

Ganz anders verfährt ein Anfangsunterricht, der z. B. mit den Namen der Kinder beginnt, nicht mit Fibelkindernamen wie Nino und Nena, sondern mit den Namen der realen Kinder in der jeweiligen Klasse. Jedes Kind stellt seinen Namen vor. Die Kinder suchen gleiche Buchstaben in ihren Namen, Vokale werden farbig markiert, alle Namen mit A werden gesammelt usw. Kinder beschriften mit ihrem Namen ihr erstes Malblatt, tragen sich in eine Liste für die Freiarbeit ein, gestalten ein Ich-Blatt, auch mit Handabdruck und den Namen von Freundin oder Freund usw. Kinder, die schon auf dem Weg in die



Buchstaben-Teppich

Schrift sind, schreiben schon mehr auf ihr Ich-Blatt. Kinder, denen bei Schulbeginn die »phonologische Bewusstheit« fehlte, erkennen am eigenen Namen den Zusammenhang von Lauten und Buchstaben.

Was diesen Anfang von den elementaristischen Konzepten grundlegend unterscheidet, ist dies: Es geht von der ersten Minute an um Lesesinn und persönlichen Bezug, um ein breites Angebot an unterschiedlichen Lesewörtern, nämlich den Namen der Kinder, die je nach Lesefähigkeit auch erlesen werden können, aber nicht müssen. Der eigene Name ist hier für bisher eher lesefern aufgewachsene Kinder das Eingangstor in die Welt der Schrift. Kinder können schon dieser Anfangssituation das entnehmen, was ihrem Stand entspricht, und die Kommunikation mit anderen verlockt zugleich dazu, Neues zu lernen.

Zu Laut-Buchstaben-Verbindungen können weitere Wörter gesammelt werden, neben den Namen auch Gegenstände, Wortkarten, Fotos und anderes mehr. Sie werden auf einem Buchstaben-Teppich ausgebreitet: zum F ein Foto, eine Flöte, ein Bild mit Fischen, ein Elefant ... Mia legt eine Rolle mit Griff dazu: »Das ist die Fusselrolle« und sie erklärt deren Funktion. Wann liegt z. B. der Ball zu Recht auf dem F-Teppich?

Kinder können Gegenstände oder Fotos mitbringen: Passen sie? Warum? Warum hier nicht, aber da? Sie können

den /f/-Laut an verschiedenen Stellen im Wort erkennen und deutlich sprechen. Sie können ein »Kuckucksei« darunter schmuggeln, das entdeckt werden muss, und anderes mehr.

Wieder geht es bei einer Laut-Buchstaben-Verbindung um Wörter, die für Kinder eine Bedeutung in ihrer Lebenswelt haben, und um ein Angebot, aus dem Kinder je nach ihrem Entwicklungsstand das für sie Fassbare entdecken können.

Mit Hilfe einer Schreibtablette schreiben Kinder Wörter, Sätze, Texte – für ein Wir-Buch, für das Klassentagebuch, über Pferde oder einen Fußballverein, über einen Ausflug oder ein Haustier. In Lesezeiten lesen die Kinder, was sie besonders interessiert. Zum Beispiel vertiefen sich einige Jungen in zwei bildreiche Bände über Dinosaurier.

Eigenaktiv und kommunikativ

An diesem Beispiel kann deutlich werden, was qualitätsvolle Förderung ausmacht: Leseförderung im Konkreten und Förderung an einer kritischen Stelle im Allgemeinen:

- Nicht die Kleinschrittigkeit, der einzelne Buchstabe, die eine Silbe, ermöglicht Kindern, das ihrer Entwicklung Gemäße mitzunehmen, sondern der *komplexe Sachverhalt* der Schriftsprache mit dem Zusammenspiel von Lauten und Buchstaben in für Kinder bedeutsamen Sinnzusammenhängen und dem Zusammenspiel von Lesen und Schreiben.



● Nicht die Vereinzelung der Kinder fördert sie auf ihrem individuellen Lernweg, sondern die *Kommunikation der Kinder*, bei der sie kooperieren, sich gegenseitig erklären und anregen.

● Nicht die am Schülertisch abgeschottete Lese- und Schreibsituation mit Aufgabenheft oder Arbeitsblatt schöpft das Förderpotenzial aus, sondern die zum Lesen und Schreiben anregende *Lernumgebung* mit Lesematerial für unterschiedliche Interessen, mit Anregungen zum Schreiben, mit Möglichkeiten der Präsentation vom Buchstabenteppich bis zu Lesetipps oder dem Klassentagebuch.

● Nicht das für einzelne Kinder ausgesuchte differenzierte Arbeitsblatt kann auf Dauer »passgenau« sein, sondern die »*natürliche Differenzierung*« (Krauthausen/Scherer 2010, S. 5). Dabei enthält das Lernangebot Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade (Buchstaben-Teppich, Klassenbücherei, Schreibtabelle und Schreibanregungen). Die verschiedenen, auch unterschiedlichen Bearbeitungen und Lösungen werden kommunikativ ausgetauscht und besprochen. Ein Kind, das mit dem Weg in die Schrift erst beginnt, kann von Mal zu Mal mit mehr Erfahrung auch mehr Sicherheit gewinnen.

Dies entspricht auch der Weiterführung des o.a. Zitats von Angelika Speck-Hamdan: »Diese gemäßigt konstruktivistische Vorstellung vom Lernen betont neben der Individualität des Lernens vor allem die Aktivität der Lernenden und die situative und soziale Einbettung von Lernprozessen.«

Didaktisch übersetzt heißt der Zusammenhang »Aktivität« und »situative Einbettung«: Aus der anregenden Unterrichtssituation heraus erhält die Lernaufgabe ihren Sinn, ihre Bedeutung für das Kind. Dies wiederum setzt die Kräfte des Kindes frei, sich der Lernaufgabe zu stellen. Vorwissen und bisherige Kompetenzen, Neugier und Interesse werden aktiv.

Der Zusammenhang von »Aktivität« und »soziale Einbettung« zielt auf das ab, was häufig mit »ko-konstruktiv« als begünstigend für erfolgreiches Lernen bezeichnet wird (z. B. Speck-Hamdan 2009, S. 289): Kinder lernen in der Kommunikation und Kooperation mit anderen. Alle profitieren vom Vorwissen und den Kompetenzen, von Ideen und Vorschlägen aller. Die kooperative Arbeit trägt zur individuellen wie zur gemeinsamen Lernleistung bei. Wer stattdessen Individualisierung missversteht als Vereinzelung (jedes Kind mit seiner Karteikarte),

der nimmt den Kindern diese wichtigen und notwendigen Lernchancen.

Schulprogramm und Förderkonzept

Wenn die Lehrkraft besonders die »kritischen Stellen« in den Blick nimmt und allen Kindern beisteht, sie zu meistern, dann ist das Förderkonzept eher auf Integration in den Unterricht als auf Auslagerung in gesonderten Förderstunden und eher auf Prävention denn auf nachlaufende Förderung bedacht.

Für das Kollegium können die folgenden Leitfragen für das Schulprogramm und die Entwicklung eines Förderkonzepts der Schule hilfreich sein:

● **Was sind, unseren Erfahrungen nach, die kritischen Stellen, an denen Kinder an unserer Schule scheitern können? Die Suche gilt solchen Stellen, die Voraussetzungen für weiteres Lernen schaffen, basalen Fähigkeiten also.** Beispiel: Für die Klassen 3 und 4 kann eine solche kritische Stelle das sachbezogene informierende Lesen sein, also die Fähigkeit, aus einem Sachtext gezielt Informationen zu entnehmen.

● **Wie können wir eine förderliche Lernumgebung entwickeln, von der Motivation und Anregung zum jeweiligen Fachbereich für alle Kinder ausgehen?**

Am Beispiel: Wir fragen uns, in welchen Situationen, bei welchen Themen das informierende Lesen für die Kinder sinnvoll ist. »Wilde Tiere« ist eine solche Thematik. Hierzu können die Kinder zu Tieren, die sie besonders interessieren, Informationen aus Büchern, Heften, gegebenenfalls auch aus dem Internet gewinnen. Ein Zoo-Besuch wäre möglich. Die Ergebnisse können in Ausstellungen, auf Lernplakaten, bei Präsentationen und in einem Tierlexikon dargestellt werden. Bücher zum Thema können die Kinder aus einer Bücherei ausleihen, Kinderzeitschriften kommen hinzu. Als Zeit bei täglich einem Block von 90 Minuten können drei bis vier Wochen veranschlagt werden. Der Klassenraum wird mit den Büchern und anderem Material, z. B. Plastiktieren, Fotos, Postern gestaltet. Die im Laufe der Zeit erarbeiteten Plakate und Ausstellungen werden im Klassenraum präsentiert.

Defizitbezogener Förderunterricht	Kompetenzbezogener Förderunterricht
● Blick auf Defizite ● isoliertes Lernen/Üben ● Vereinzelung ● »gelernte Hilflosigkeit« ● Sondermaßnahme	● Blick auf Kompetenzen ● sinnhaftes Lernen/Üben ● kommunikative Einbettung ● individ. Könnenserfahrung ● Fördern als Kernauftrag

Individuell fördern – Kompetenzen stärken

● Welche unterrichtlichen Möglichkeiten können wir eröffnen, die bei der basalen Fähigkeit natürliche Differenzierung ermöglichen?

Bezogen auf den Aspekt »informieren-des Lesen« können Steckbriefe erarbeitet werden. Bei Gesprächen über wilde Tiere werden Vorwissen und Fragen der Kinder deutlich. Aus diesen Gesprächen können wir mit den Kindern die Kategorien für Steckbriefe gewinnen: Wo das Tier lebt / Seine Größe, sein Aussehen / Seine Nahrung / Wie es seine Kinder bekommt / Wie die Tierkinder aufwachsen / Wer dem Tier gefährlich werden kann ...

Die Kinder wählen ihr Tier, ihre Arbeitsgruppe und ihr Arbeitsmaterial. Die Bücher und Hefte, die Recherche im Internet stellen sehr unterschiedliche Ansprüche an die Lesefähigkeit der Kinder. Wir beraten die Kinder bei der Auswahl. Auf kopierten Texten können wir insbesondere mit den leseschwächeren Kindern die Arbeitstechnik Markieren üben. (Solche Fördergruppen-Arbeit auch in separaten Förderstunden erwächst aus der gemeinsamen Arbeit und führt wieder in sie zurück. Sie ist mithin integrativ.)

Die Leseergebnisse werden in ein Formblatt mit den Kategorien eingetragen. Sie können zusätzlich auf einem Plakat oder in einer Ausstellung bearbeitet und in Referaten vor der Klasse präsentiert werden. Durch das Material, durch die »situative und soziale Einbettung« ergeben sich vielfältige Möglichkeiten differenzierter Arbeit – quantitativ im Umfang, qualitativ in

Rahmen: anregende Lernumgebung

Fokus: Beachtung der kritischen Stellen im Lernprozess

Förderideen: 3 Qualitätsmerkmale

- beziehungsreich und verstehensorientiert
- Diagnose geleitet und differenziert
- kommunikativ und kooperativ

Fördern durch Teilhabe

der Anspruchshöhe, sozial in der gegenseitigen Anregung. Alle Kinder tragen aber zum gemeinsamen Werk: dem Lexikon »Wilde Tiere« bei.

Das informierende Lesen ist bei der erkundenden Arbeit der Kinder über wilde Tiere ein wichtiger didaktischer Teilaspekt. Die Arbeit an diesem komplexen Thema eröffnet weitere Teilaspekte, die vielfältige individuelle Aufgaben und Angebote enthalten. Diesem Anliegen gilt die Zusatzfrage:

● Welche weiteren Arbeitsmöglichkeiten ergeben sich beim Thema?

Gespräche und Recherchen über bedrohte Tierarten, über Rettungsmaßnahmen, über die Tierhaltung in Zoos.

Auf einer Weltkarte werden die Lebensorte mit Fotos und Einträgen markiert. Erzählbücher und -texte, in denen wilde Tiere eine Rolle spielen, werden gefunden und gelesen, Filme auf CDs werden einbezogen. Sie werden rezipiert, vorgestellt, Lesetipps werden erstellt und gestaltet. Als Wortfeldarbeit werden Wörter auf Plakaten gesammelt:

Klasse X: Lernbereich

kritische Stellen im Lernprozess	Förderideen

Systemisches Förderkonzept für eine Lerngruppe

Wie sich wilde Tiere bewegen (Verben). Wie wilde Tiere aussehen (Adjektive).

Wörter zum Thema, individuell bedeutsame und schwierige Wörter zum jeweils gewählten Tier werden mit eingeführten Übungsstrategien geübt. Wo möglich werden verwandte Wörter ergänzt, einzelne Wörter als Modellwörter für Rechtschreibmuster und -regelungen gewählt und entsprechend weitere Wörter gefunden und geübt.

Ausgangsfrage war: Wie kann verhindert werden, dass Kinder in den Teufelskreis des Misslingens geraten. Der hier vorgeschlagene Weg geht von den kritischen Stellen im Lernprozess aus, die sich auf die basalen Fähigkeiten beziehen. Der Unterricht wird dann individuell und kommunikativ gestaltet; er ist integrativ organisiert und präventiv in der Wirkung. »Kein Kind zurücklassen« – das bildungspolitische Prinzip hat hier seine didaktische Entsprechung.

Auch auf dem Weg zum inklusiven Unterricht kann es auch nur so gehen. ■

Literatur

Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Lassek, Maresi (2012): Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe. Grundschulverband, Frankfurt a. M.
Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Lassek, Maresi (2013 i.V.): Individuell fördern – Kompetenzen stärken, ab Klasse 3. Grundschulverband, Frankfurt a. M., in Vorbereitung (erscheint vorauss. im September 2013).
Betz, Dieter/Breuninger, Helga (1998): Teufelskreis Lernstörungen. Theoretische Grundlegung und Standardprogramm. 5. Auflage. Psychologie Verlags Union, Weinheim.
Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster / New York / München / Berlin, Waxmann.

Brügelmann, Hans (2012): Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Bartnitzky u. a., S. 45 – 55.

Grundschulverband (2003): Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. In: Grundschulverband aktuell Heft Nr. 81, Januar

Krauthausen, Günther/Scherer, Petra (2010): Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel (als PDF-Datei unter www.sinus-an-grundschulen.de)

Mayerhöfer, Wolfram (2011): Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden. In: Pädagogische Rundschau, Heft 4, S. 401 – 426.

Schmid-Barkow, Ingrid (2008): Lesenlernen – Schreibenlernen. In: Jürgens/Standop (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule Band 4. Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, S. 3 – 15.

Speck-Hamdan, Angelika (2009): Bedingungen und Grundannahmen zur Entwicklung und zum Lernen. In: Bartnitzky u. a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Grundschulverband, Frankfurt a. M., S. 174 – 175.

Speck-Hamdan, Angelika (2009): Verschiedenheit nutzen. In: Bartnitzky u. a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Grundschulverband, Frankfurt a. M., S. 288 – 289.

von der Groeben/Kaiser, Ingrid (2012): Werkstatt Individualisierung. Bergmann und Helbig: Hamburg.

Uta Häsel-Weide / Marcus Nührenbörger

Kritische Stellen in der mathematischen Lernentwicklung

Der Mathematikunterricht in der Grundschule ist getragen von zentralen mathematischen Grundideen, die inhaltlich weitreichende Bedeutung besitzen und zu denen mathematische Inhalte aufbereitet werden. Eine mathematische Grundidee stellt sozusagen den konzentrierten Rahmen dar, in dem spezifische Inhalte wiederkehrend thematisiert werden. Müller und Wittmann (1995) nennen für die Bereiche der Arithmetik und Geometrie sowie Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit jeweils sieben verschiedene Ideen, die die Basis für ein fundamentales Verständnis der Fachinhalte darstellen und von denen jeweils zwei auf anwendungsbezogene Aspekte zielen.

Im Folgenden soll ausschließlich der Bereich der Arithmetik näher in den Blick genommen werden, da gerade dieser viele kritische Stellen für die mathematische Lernentwicklung der Kinder bereithält (vgl. Lorenz 2003; Scherer/Moser Opitz 2010). Als Grundideen sind die Zahlenreihe (1), das Rechnen, Rechengesetze und -vorteile (2), das Zehnersystem (3), die Rechenverfahren (4), arithmetische Gesetzmäßigkeiten und Muster (5) sowie Zahlen in der Umwelt (6) und Übersetzungen in die Zahlensprache (7) zu nennen. Diese Grundideen können von den Grundschülerinnen und -schülern in unterschiedlichen Tiefen erkundet werden. Sie beinhalten aber miteinander verwobene *kritische Stellen*, die von *allen* Kindern verstanden werden müssen, da sie »die zentralen Ankerpunkte [darstellen], um die herum sich das herkömmliche mathematische Wissen und Können erst systematisieren kann. Sie sind unbedingt notwendige Verstehens-elemente« (Meyerhöfer 2011, S. 411).

Diese notwendigen Inhaltsbereiche sind von jedem Lernenden zu bearbeiten und zu verstehen; allerdings werden sie für manche zu kritischen Stellen in der mathematischen Lernentwicklung, wenn sie sich diese nicht unproblematisch erschließen bzw., aus der Sicht der Lehrkraft gesehen, wenn ihnen kein individuell-adäquater Zugang zur Bearbeitung, zur Erkundung und Sicherung angeboten wird. Anders formuliert, die Beachtung der besonders kritischen Stellen, die objektiv für jede Schülerin und jeden Schüler vorhanden sind, erlaubt der Lehrkraft, die individuelle Ar-

beit des Kindes an den bedeutsamen Inhalten gezielt zu begleiten, um im Sinne einer präventiven Förderung langfristige und schwerwiegende Schwierigkeiten von vornherein in der mathematischen Lernentwicklung zu vermeiden bzw. zu kompensieren. **Daher sind die kritischen Stellen sensibel in der Unterrichtsplanung zu reflektieren und mit Blick auf den einzelnen Lernenden sorgsam und konzentriert zu beachten, um besondere Hindernisse in der individuellen Aneignung gezielt zu diagnostizieren und fokussiert zu fördern.** Eine gezielte informelle Diagnose und fokussierte Förderung der kindlichen Aneignungsprozesse mindert zum einen das Lernrisiko, an der kritischen Stelle zu scheitern, und erhöht zum anderen das Lernpotenzial an grundlegenden Erkenntnissen, das in der Überwindung der Stelle liegt.

Unser Wissen um spezifische Schwierigkeiten, die einige Kinder in der Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten besitzen, weist auf die ausgewiesenen Inhalte hin, die die mathematische Lernentwicklung in besonderer Weise kritisch beeinträchtigen können: Dies sind v. a. das Zahlverständnis in unterschiedlichen Zahlräumen, das dekadische Verständnis und die Einsichten in grundlegende Operationen und operative Zusammenhänge (vgl. Häsel-Weide/Nührenbörger/Moser Opitz/Wittich 2013; Meyerhöfer 2011; Scherer/Moser Opitz 2010). Im Kontext dieser inhaltlichen Stellen ist es zentral, dass die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis für die struktu-

rellen, abstrakten Zusammenhänge entwickeln und sich von einer einseitigen, konkret-empirischen Interpretation der arithmetischen Objekte lösen.

Im Folgenden sollen die inhaltlichen Stellen aus zwei Perspektiven herausgearbeitet werden:

Aus der *Perspektive des Anfangsunterrichts* Mathematik sind als kritische Stellen die inhalts-Kompetenzen zu verstehen, die – dem Konzept der Grundideen folgend – in den Klassen 3 und 4 explizit fort- und weitergeführt werden. Zu nennen sind hier der Bereich der Zahl- und Operationsvorstellungen sowie des Zahlenrechnens (vgl. Häsel-Weide/Nührenbörger 2012). Denn der Zahlenraum wird – aufbauend auf dem grundlegenden Zahlverständnis – erweitert, so dass die Anforderungen an das Verständnis der Zahlenreihe und Zahlbeziehungen sowie des Zählens in Schritten unterschiedlicher Größe fortgeführt werden. Ferner werden die im Anfangsunterricht thematisierten halbschriftlichen Rechenverfahren einerseits auf das Rechnen mit größeren Zahlen übertragen, andererseits dienen diese wiederum als Grundlage für das Verständnis des Ziffernrechnens. In diesem Sinne sind die kritischen Stellen in der mathematischen Lernentwicklung in den späten Klassen der Grundschule von den elementaren Kompetenzen geprägt.

Aus der *Perspektive der Sekundarstufe 1* sind zugleich das Basiswissen über arithmetische Zusammenhänge als kritische Stelle zu interpretieren. Moser Opitz (2007) weist darauf hin, dass sich fehlende elementare Kenntnisse in den arithmetischen Verstehensgrundlagen am Ende der Grundschulzeit als zentrale Prädiktoren für Schwierigkeiten mit Mathematik in der Sekundarstufe 1 zeigen. Somit sind Schwierigkeiten im Verständnis neu zu erlernender Zahlbereiche wie z.B. Dezimalzahlen, Bruchzahlen oder negative Zahlen womöglich mit einem fehlenden Basiswissen über das Rechnen mit Zahlen und

Ziffern sowie über fehlende Einsichten in das dekadische Zahlverständnis verbunden. Insbesondere der Aufbau von adäquaten und flexibel zu interpretierenden Operationsvorstellungen zu den multiplikativen Beziehungen stellt eine kritische Stelle dar. Denn in den späten Grundschuljahren stehen die Schülerinnen und Schüler vor der Herausforderung, größere Zahlen multiplikativ zu verknüpfen und dabei die arithmetischen Gesetzmäßigkeiten (Assoziativ-, Kommutativ- und Distributivgesetz) anzuwenden. Zudem ist das operative Verständnis der Multiplikation und Division als Grundlage der Entwicklung eines Bruchzahlverständnisses zu nennen. Daneben stellt das dezimale Stellenwertsystem eine zentrale Hürde dar, das beim Ausbau der Zahlvorstellungen über 100 hinaus ebenso zum Tragen kommt wie bei der Anwendung halbschriftlicher und schriftlicher Rechenverfahren. Die Einsicht in das Dezimalsystem hilft den Schülerinnen und Schülern, Beziehungen zwischen verschiedenen Zahlen herzustellen und beim Rechnen zu nutzen (vgl. Scherer/Moser Opitz 2010). Während Moser Opitz (2007) auf die Schwierigkeiten von Schülerinnen und Schülern in der frühen Sekundarstufe hinweist, die ein geringes dekadisches Verständnis in der Grundschule aufbauen konnten, stellt Humbach (2008) heraus, dass gerade Kinder mit geringen mathematischen Erfolgen am Ende der Sekundarstufe 1 lediglich über rudimentäre dekadische Einsichten verfügen.

Darüber hinaus wirkt das dekadische Verständnis auf den Umgang mit Maßeinheiten ein, die ihrerseits in dekadischen Beziehungen zueinander stehen (vgl. Halbe/Licht/Nührenbörger 2011). Mit dem Maßzahlverständnis verknüpft ist die Fähigkeit der Kinder, mathematische Situationen zu erkennen und konkrete mathematische Erfahrungen im Lebensalltag zu deuten. Das Rechnen mit den Sachen bildet eine Brücke zwischen der Lebenswelt der Kinder und den abstrakten, mathematischen Begriffen (vgl. Müller 1995). In diesem Sinne finden die elementaren Operationen und Zahlvorstellungen eine konkrete Anwendung. Allerdings kann es bei mangelnden Aktivierungen von operativen Grund- oder Zahlvorstellungen ebenso wie bei geringen sinn-

entnehmenden Texterfassungskompetenzen zu Schwierigkeiten kommen. Denn der Prozess des Rechnens mit Realsituationen ist ein komplexer Vorgang des Hin- und Herübersetzens zwischen Erfahrungen und Vorstellungen über die Sachsituation und dem Wissen um mathematische Zusammenhänge und Verfahren (vgl. van den Heuvel-Panhuizen 2005). Sachinformationen, Größenvorstellungen und elementare mathematische Aspekte über Zahlen und Operationen greifen ineinander, die nicht von allen Lernenden aufeinander bezogen werden. Damit ergibt sich die doppelte Dimension des Sachrechnens: Einerseits bietet es bei elementaren arithmetischen Zahl- und Operationsbezügen konkrete Verstehenshilfen in der Erarbeitung der mathematischen Konzepte. Andererseits erzeugt es bei komplexeren Situationen besondere Schwierigkeiten und erweist sich als kritische Stelle im Lernprozess der Kinder (vgl. Häsel-Weide 2012). Diesbezüglich ist das Beschreiben grundlegender Sachsituationen mit Termen ebenso hervorzuheben wie die Fähigkeit, Rechenergebnisse zu Sachsituationen zu ermitteln, zu interpretieren und auf Sachangemessenheit hin zu überprüfen sowie Beziehungen zwischen Einheiten von Größen zu erfassen und mit geeigneten Stützpunktvorstellungen zu validieren (z.B. Geld, Gewichte, Volumen; vgl. Peter-Koop/Nührenbörger 2007).

Kritische Stelle: Operationsvorstellung

In diesem Beitrag beschränken wir uns exemplarisch auf die kritische Stelle »Operationsvorstellungen zur Multiplikation«, zu der gemäß den Leitideen für eine unterrichtsintegrierte Förderung (vgl. Bartnitzky/Hecker/Lassek 2012) exemplarisch eine Förderidee aufgezeigt wird. Obwohl die Multiplikation – insbesondere das Erlernen des kleinen Einmaleins – ein zentraler Inhalt des zweiten Schuljahres ist, sind in höheren Klassen bei vielen Kindern die Einmaleinsaufgaben nicht automatisiert, sondern müssen – gerade im Kontext des Multiplizierens mehrstelliger Zahlen – immer wieder neu berechnet werden, »oftmals durch Aufsagen der gesamten 1×1 -Reihe« (Scherer 2007, S. 5) und begleitet vom Mitzählen an den



Dr. Uta Häsel-Weide

arbeitet als abgeordnete Förderschullehrerin am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts und am Lehrstuhl für Differenzielle Didaktik der Technischen Universität Dortmund.

Prof. Dr. Marcus Nührenbörger

arbeitet als Hochschullehrer am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts der Technischen Universität Dortmund.

Fingern. Allerdings beschreibt Lorenz (2003, S. 27) einen Aspekt, der auf den ersten Blick im Widerspruch zur zuvor genannten Problematik erscheint: Demnach blühen gerade Kinder mit mathematischen Lernschwächen in der Phase der Automatisierung häufig auf. Denn ein Aufsagen von auswendig gelernten Ergebnissen oder Zahlen einer Reihe ist auch ohne Verständnis der zu Grunde liegenden Handlungen möglich. Hierbei ist aber zu beachten, dass eine Verankerung im Langzeitgedächtnis ohne Verständnis schwierig bleibt, so dass die Kinder in höheren Klassen wieder auf Zählprozesse zurückgreifen müssen. Somit weisen beide Phänomene darauf hin, dass nicht alle Kinder eine Vorstellung zur Multiplikation aufgebaut haben, die es ihnen erlaubt, nicht (mehr) auswendig gewusste Aufgaben aus den Beziehungen zu anderen Aufgaben abzuleiten.

Ursächlich für dieses Vorgehen der Kinder können zwei Aspekte sein:

- (1) Einseitige Unterrichtserfahrungen: Der Schwerpunkt der Behandlung des Einmaleins kann auf dem Erlernen (Behandeln, Aufsagen und Automatisieren) von einzelnen Einmaleinsreihen gelegt worden sein, so dass Kinder die erlernte Strategie nachahmen und über das leise Mitsprechen der Zahlen den akustischen Klang der Reihe als Unterstützung oder Kontrolle heranziehen.
- (2) Einseitige Vorstellung: Die Schülerinnen und Schüler greifen evtl. auf die

Vorstellung der Multiplikation als fortgesetzte Addition zurück und addieren in der Vorstellung immer die gleiche Menge dazu.

beziehungsreich und verstehensorientiert

Die Bedeutung einer verständnisbasierten Einführung der Operationen mit Bezug auf Handlungen, Bildern und sinnstiftenden Kontexten wird von vielen Autorinnen und Autoren betont (vgl. u. a. Krauthausen/Scherer 2003; Padberg/Benz 2011, Kaufmann/Wes-solowski 2006). Mit Blick auf die Multiplikation kommt es nicht nur darauf an, die räumlich-simultane und die zeitlich-sukzessive Vorstellung zu vernetzen, sondern in Handlungen, Veranschaulichungen und dann auch Termen die abstrakte Grundidee der Vervielfachung einer gleichmächtigen Menge zu sehen. Im Vergleich zur Addition und Subtraktion wird jedoch bei der Einführung der Multiplikation (schon allein aufgrund des Zahlenraums und der gängigen Arbeitsmittel in der Grundschule, die nicht in 4er, 5er oder 7er gebündelt sind) nicht schwerpunktmäßig mit konkreten Materialien (enaktiv), sondern verstärkt auf ikonischer und symbolischer Ebenen gearbeitet (vgl. Abb. 1). Hierbei besteht die Gefahr, dass manche Kinder die Aktivitäten eher getrennt voneinander sehen und nicht erfolgreich in dem Term oder dem Bild eine Handlung an Mengen hineinsehen: Beispielsweise lösen sie multiplikative Aufgaben über das wiederholte Abzählen und malen anschließend eine entsprechend angeordnete Felderanzahl auf, ohne in dem Feld die gleichmächtigen Mengen hineinzudeuten. In dieser Hinsicht ist als kritische Stelle des Operationsverständnisses die Ausprägung struktur-fokussierender Deutungen (vgl. Häsel-Weide 2013) auszumachen.

Aus unserer Sicht ist es zentral, den Kindern geeignetes Material an die Hand zu geben, mit denen auf der einen Seite Multiplikationsaufgaben mehr-

deutig und flexibel dargestellt und mit denen auf der anderen Seite multiplikative Strukturen in die Anordnung der Materialien hineingedeutet werden können (vgl. Söbbeke/Steinbring 2007). Dazu eignen sich z. B. Punktestreifen (vgl. Abb. 2; s. auch Transchel/Häsel-Weide/Nührenböcker 2013), mit denen die Kinder Malaufgaben auf unterschiedliche Weise darstellen können und dabei mit gleichmächtigen Mengen umgehen, die entsprechenden Handlungen beschreiben, im Weiteren auch verdeckt ausführen und sich zunehmend vorstellen bzw. die entstandenen Punktfelder oder Punktreihen deuten.

diagnosegeleitet und differenziert

Neben der Beachtung der kritischen Stelle bei der Einführung der Multiplikation stellt sich für viele Lehrkräfte die Frage, wie unterrichtsintegriert auch in höheren Klassen fehlende Vorstellungen aufgebaut werden können, so dass die Kinder ihre bereits ausgebildeten (Hilfs-)Strategien und Vorgehensweisen erweitern können. Dabei kann es nicht darum gehen, die bereits im ersten Durchgang unverstandenen Aktivitäten in ähnlicher Weise zu wiederholen (Lorenz 2003), sondern an geeigneten Stellen muss Verständnis für die dahinter liegende Handlung aufgebaut werden.

Wird z. B. im dritten Schuljahr das Aufgabenformat »Malhäuser« behandelt, besteht hier eine Anknüpfung, um innerhalb des Formats grundlegende Vorstellungen (wieder) aufzubauen. Malhäuser sind Zahlenhäuser, bei denen in den Etagen die Aufgaben des kleinen Einmaleins stehen, deren Ergebnis die Dachzahl ist. Die Behandlung dieses substanziellen Aufgabenformats geschieht üblicherweise auf einer rein symbolischen Ebene (vgl. Selzer 2002). Es ist jedoch wenig aufwendig und hinsichtlich der Differenzierung und der diagnostischen Erkenntnis sehr reichhaltig und verständnisfördernd, die Malaufgaben zudem mit Streifen zu legen (vgl. Abb. 2).

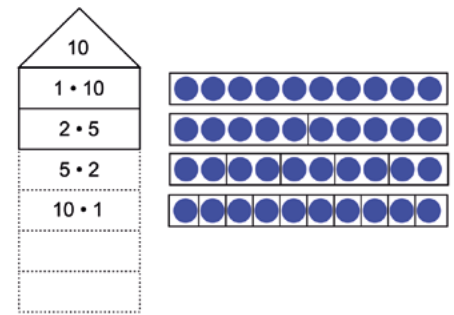
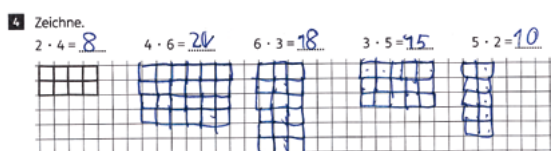


Abb. 2: Malhaus – symbolisch und mit Streifen gelegt

Auf diese Weise haben Kinder die Gelegenheit, zum einen sich die Multiplikation als Vervielfachen einer gleichmächtigen Menge (hier in linearer Darstellung) ins Gedächtnis zu rufen und auch selbst noch einmal mit dem Material aus Klasse 2 zu legen. Zum anderen erfahren sie zudem noch die Division als Aufteilen der Menge (hier Dachzahl 10) in gleichgroße Mengen. Die Lehrerin kann diese Vorstellung unterstützen, indem sie Kinder gezielt fragt: »Kann ich auch mit dem 3er-Streifen die 10 treffen?« Stellt man den Kindern in der Arbeitsphase ebenfalls Streifen optional bereit, können auch diejenigen Kinder, die nicht zu einer Zahl eine Vielzahl von Malaufgaben verfügbar haben, die Aufgaben bearbeiten, indem sie (systematisch) probierend mit dem Streifen versuchen, die Dachzahl zu treffen. Mit diagnosegeleitetem Blick kann die Lehrkraft sehen, welche Kinder welche Malaufgaben zu welchen Ergebnissen abrufen können, inwieweit die kommutative Struktur der Multiplikation genutzt wird und wie die Streifen eingesetzt werden.

kommunikativ und kooperativ

Nach dem Finden von Aufgaben zu einem Pool von Zahlenhäusern (z. B. 1 – 12 oder 1 – 20) können die Kinder als Paar oder Gruppe aufgefordert werden, ihre Häuser zu sortieren. Das gemeinsame Sortieren bietet auf der einen Seite die Chance zur gegenseitigen Kontrolle und Ergänzung von Aufgaben, auf der anderen Seite können über die Vielzahl der mitgebrachten Häuser Beziehungen zwischen den Aufgaben in den Blick ge-



Zeichne zu den Malaufgaben ein Bild und schreibe die Tauschaufgabe.

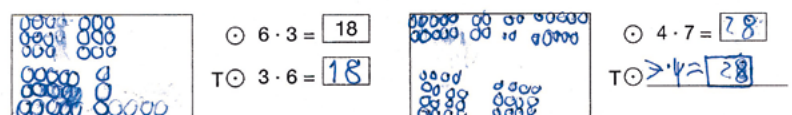


Abb. 1a und b: übliche Darstellung der Multiplikation durch Zeichnung von Einzelelementen

nommen werden bzw. auf die Anzahl der Stockwerke fokussiert werden. In gemeinsamen Gesprächsphasen z. B. in der Reflexion sollte die Lehrkraft darauf achten, dass die Kinder nicht nur die gefundenen Malaufgaben nennen, sondern immer auch beschreiben, wie die Aufgabe dargestellt werden kann (z. B. $4 \cdot 3$, also vier Dreierstreifen).

Fazit

Unterrichtsintegrierte Förderung in den Klassen 3 und 4 beachtet die kritischen Stellen aus den Blickwinkeln der Eingangsstufe und der Sek. I. Bei der Auswahl von Förderideen steht im Fokus, was notwendig für ein langfristig erfolgreiches Mathematiklernen ist und welche Hürden dafür überwunden werden müssen. Dabei geht es nicht darum, allein in einem exklusiven Förderband Kinder an den aktuellen Stoff »heranzuführen«, sondern vielmehr im regulären Mathematikunterricht stets Möglichkeiten zu geben und bewusst bereitzustellen, strukturelles Verständnis aufzubauen, das im mathematischen Kern Lücken schließt und Anschluss sichert. 

Literatur

- Bartnitzky, H./Hecker, U./Lassek, M. (Hrsg.): Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Grundschulverband (Band 134).
- Halbe, A./Licht, G./Nührenbörger, M. (2011): Wie schnell wachsen Haare? Produktive Sachübungen: Beziehungen zwischen Vorstellungen und Maßzahlen. Mathematik differenziert, 2 (4), S. 40–46.
- Häsel-Weide, U. (2012): Sachrechnen. In: Heimlich, U./Wember, F.B. (Hrsg.): Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Kohlhammer, S. 280–293.
- Häsel-Weide, U. (2013): Ablösung vom zählenden Rechnen: Struktur-fokussierende Deutungen am Beispiel von Subtraktionsaufgaben. Journal für Mathematikdidaktik, 34 (1), S. 21–52.
- Häsel-Weide, U./Nührenbörger, M. (2012): Fördern im Mathematikunterricht, Heft 4. In: H. Bartnitzky u. a. (Hrsg.): Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Grundschulverband.
- Häsel-Weide, U./Nührenbörger, M./Moser Opitz, E./Wittich, C. (erscheint 2013): Ablösung vom zählenden Rechnen. Fördereinheiten für heterogene Lerngruppen. Kallmeyer.
- Humbach, M. (2008): Arithmetische Basis-kompetenzen in der Klasse 10. Berlin: Köster.
- Kaufmann, S./Wessolowski, S. (2006): Rechenstörungen. Diagnose und Förderbausteine. Kallmeyer.
- Krauthausen, G./Scherer, P. (2003): Einführung in die Mathematikdidaktik. Spektrum.
- Lorenz, J. H. (2003): Lernschwache Rechner fördern. Cornelsen.
- Meyerhöfer, W. (2011): Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden. Pädagogische Rundschau, 65 (4), S. 401–426.
- Moser Opitz, E. (2007): Rechenschwäche / Dyskalkulie. Haupt.
- Müller, G. N. (1995): Kinder rechnen mit der Umwelt. In G. N. Müller / E. Ch. Wittmann (Hrsg.): Mit Kindern rechnen. Grundschulverband, S. 42–64.
- Müller, G. N. / Wittmann, E. Ch. (Hrsg.) (1995): Mit Kindern rechnen. Grundschulverband.
- Padberg, F./Benz, Ch. (2011): Didaktik der Arithmetik für Lehrerbildung und Lehrerfortbildung. Spektrum.
- Peter-Koop, A., /Nührenbörger, M. (2007): Größen und Messen. In: Walther, G./van den Heuvel-Panhuizen, M. u. a. (Hrsg.): Bildungsstandards für die Grundschule: Mathematik konkret. Cornelsen, S. 89–117.
- Scherer, P. (2007): Produktives Lernen für Kinder mit Lernschwierigkeiten. Fördern durch Fördern. Bd. 3: Multiplikation und Division im Hunderterraum. Persen.
- Scherer, P./Moser Opitz, E. (2010): Fördern im Mathematikunterricht der Primarstufe. Spektrum.
- Selter, Ch. (2002): Malhäuser – eine Übungsform zur Zahlerlegung. Grundschulzeitschrift, 152, S. 44–46.
- Söbbeke, E./Steinbring, H. (2007): Anschauung und Sehverstehen – Grundschulkinder lernen im Konkreten das Abstrakte zu sehen und zu verstehen. In: Lorenz, J. H./Schipper, W. (Hrsg.): Hendrik Radatz: Impulse für den Mathematikunterricht. Schroedel, S. 62–68.
- Transchel, S./Häsel-Weide, U./Nührenbörger, M. (2013): Zahlen treffen. Erscheint in: Mathematik differenziert.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2005): The role of contexts in assessment problems in mathematics. For the Learning of Mathematics (2), 2–9/23.

Perspektive Anfangsunterricht	Kritische Stellen im Lernprozess der Klassen 3 und 4			Perspektive Sekundarstufe 1
Zahlvorstellungen im Zahlenraum bis 100	Zahlvorstellungen / Dezimalsystem im Zahlenraum bis 1000 (und darüber hinaus)			Erweiterung des Zahlenraums über die Million hinaus und Einführung in neue Zahlbereiche: Dezimalzahlen, Bruchzahlen, negative Zahlen
	verschiedene Formen der Darstellung von Zahlen (z. B. am Zahlenstrahl, Punktfelder, Stellenwerttafel)	Zahlbeziehungen (z. B. Vorgänger und Nachfolger, Größenrelationen, Zahlenfolgen)	Bündeln und Entbündeln	
Operationsvorstellungen im Zahlenraum bis 100 (Grundvorstellungen zu den elementaren Operationen)	Operationsvorstellungen im Zahlenraum bis 1000			Operationsvorstellungen zum Rechnen in Kontexten und mit Dezimalzahlen, Bruchzahlen, negativen Zahlen
	operative Vorstellungen aus verschiedenen Formen der Darstellung von Rechenoperationen (z. B. am Zahlenstrahl, mit 100er- oder auch 400er-Punktfeldern) entwickeln	operative Beziehungen zwischen Addition und Subtraktion bzw. Multiplikation und Division erkennen, nutzen und erklären	operative Zusammenhänge im Format der Sachaufgabe erkennen bzw. produzieren	
Zahlenrechnen im Zahlenraum bis 100	Zahlenrechnen im Zahlenraum bis 1000 (und darüber hinaus)			Zahlenrechnen mit Dezimalzahlen, Bruchzahlen, negative Zahlen
	verschiedene halbschriftliche Rechenwege kennen, erklären und nutzen (unter Nutzung von zentralen Fachbegriffen)	operative Beziehungen erkennen und nutzen (z. B. Nachbaraufgaben, Verdopplungen, Vervielfachungen, Analogien)	dekadische Beziehungen beim Rechnen erkennen und nutzen (z. B. mit Stufenzahlen multiplizieren und dividieren; zur Stufenzahl addieren und subtrahieren; überschlagendes Rechnen)	
	Ziffernrechnen im Zahlenraum bis 1 000 000			Schriftliche Division, Ziffernrechnen mit Dezimalzahlen
schriftliches Rechnen (Addition, Subtraktion) mit und ohne Übertrag anwenden und erläutern		schriftliche Multiplikation mit und ohne Übertrag anwenden und beschreiben		
Vorstellungen zu Größen (Längen, Zeitspannen und Geldwerte)	Sachrechnen			Umgang mit Größen, Umwandlungen von Maßeinheiten, Mathematisieren
	Stützpunktvorstellungen zu unterschiedlichen Größen aufbauen (v. a. 2 m, 1 m, 10 cm, 1 cm, 1 mm; 1 h, 1 min, 30 min; 1 Zentimeter- und 1 Meterquadrat; 1g, 100g, 1kg; 1 €, 100 €, 10 ct)	Mit Größen und Beziehungen zwischen Maßeinheiten rechnen (v. a. zwischen mm und cm, cm und m, ct und €, s und h, h und d sowie g und kg, kg und t)	Daten aus Sachaufgaben sinnentnehmend erlesen bzw. aus der Lebenswirklichkeit entnehmen und mathematisch bearbeiten	

Wesentliche kritische Stellen im Spannungsfeld zwischen dem Anfangsunterricht und der Sekundarstufe 1, zugleich basale Kompetenzen im Inhaltsbereich der Klassen 3 und 4

Hans Brügelmann

Omibus und Popapier

Zum Umgang mit der Einsicht, dass Kinder nicht einfach lernen, was wir versuchen, sie zu lehren

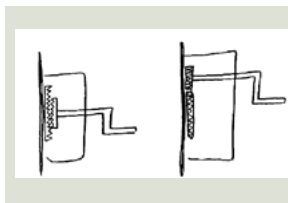
Ein Grundschulkind erzählt seiner Mutter, am nächsten Tag müsse es sich für die Schule fein machen, denn der »Erdbeerschorsch« komme zu Besuch. Was soll sich auch ein »Kuhfürst« für Kinder dieses Alters plausibler als ein »Kurfürst«? Spätestens seit dem »weißen Neger Wumbaba« in der Trilogie kindlicher Verhörer von Axel Hacke und Michael Sowa (2010) wissen wir, was aus kulturellem Erbe – wie eben dem »weißen Nebel wunderbar« in Matthias Claudius' Gedicht »Der Mond ist aufgegangen« – in Kinderköpfen werden kann.

Wenn schon situative Wahrnehmungen derart stark gefiltert werden, verwundert es nicht, dass auch das Lernen von komplexeren Leistungen nicht bloße Kopie kundiger Lehre ist. Kinder lernen nicht einfach das, was wir ihnen vorgeben, wir können sie nicht durch Perfektionierung unserer Methoden sozusagen »lernen machen«, wie eine »evidenzbasierte Steuerung« des Bildungssystems und des Unterrichts naiv unterstellt (vgl. zur Kritik: Bellmann/ Müller 2011). Doch genau so haben es viele Didaktiker/innen lange Zeit gesehen. Sie haben versucht, Lernen effektiver zu machen, indem sie für die Kinder »Stoffe elementarisiert« haben.

Einer dieser Wege war fach(wissen)schaftlich orientiert: Der Psychologe Jerome Bruner (1970) etwa setzte auf das Prinzip »structure of the discipline«. Auf dieser Grundlage wurden um 1970 Curricula vor allem für den Sachunterricht in der Grundschule und für die Naturwissenschaften in der Sekundarstufe entwickelt. Fachexpert/inn/en identifizierten grundlegende Konzepte und Verfahren in ihren Disziplinen, und Didaktiker/innen übersetzten diese in kleinschrittige Lehrgänge »vom Einfachen zum Schweren«. Aber ist für Lerner/innen dasselbe elementar wie für die Spezialist/inn/en eines Fachs – und damit »einfach«? Wer sich beispielsweise die nach diesem Prinzip entwickelten – linguistisch durchaus begründeten –

silbenanalytischen Ansätze für das Lesen- und Schreibenlernen ansieht, bekommt Zweifel (vgl. Brinkmann 2013).

Einen anderen Weg sind Psycholog/inn/en gegangen – und gehen ihn auch heute noch: Sie gliedern komplexe Fähigkeiten kompetenter Personen – wie Rechnen- oder Rechtschreibenkönnen – in Teilleistungen und ihre Voraussetzungen. Dann übersetzen sie diese



Grundschul Kinder füllen die »black box« einer Handkurbel-Brot Schneidemaschine, vergleichen ihre unterschiedlichen Lösungen und (er-)finden auf diese Weise das Prinzip der Übersetzung (Möller 1998, S. 97).

Module ebenfalls in Aufgabensequenzen: »vom Teil zum Ganzen«. Aber ist ein Teil – ohne Kontext und damit ohne Bedeutung für das Kind – wirklich leichter zu lernen? Buchstabenfolgen in Laute zu übersetzen und anschließend zu »synthetisieren« gelingt nur schwer ohne eine Sinnerwartung. Diese ihrerseits ist auf einen inhaltlichen Kontext angewiesen. Hinzu kommt das Problem der Integration von Teilleistungen, denn diese fügen sich nicht von selbst zu alltagstauglichen Kompetenzen zusammen.

Dennoch: Beide Sichtweisen können heuristisch hilfreich sein – als Bezugspunkte für die Entwicklung von Aufgaben und von didaktischen Materialien. Als Vorschriften oder Blaupausen für Unterricht taugen sie dagegen nicht. Dazu muss der Blick radikal gewendet werden: von der Optimierung des Leh-

rens zum besseren Verständnis des Lernens und seiner Unterstützung.

Eine solche Sichtweise hat schon seit den 1920er Jahren der Entwicklungspsychologe Piaget entwickelt. Ihn faszinierten die Fehler der Kinder als intelligente Lösungsversuche auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand. Und dies so sehr, dass er sich Jahrzehnte mit ihren Versuchen beschäftigte, die Welt mit Hilfe ihrer aktuell verfügbaren Vorstellungen für sich »auf die Reihe zu bringen«: »Während das Denken des Kindes früher gewöhnlich nur negativ durch Fehler, Mängel und Minderleistungen bestimmt wurde, durch die es sich vom Denken des Erwachsenen unterscheidet, hat Piaget versucht, die qualitative Eigenart des kindlichen Denkens positiv zu charakterisieren« (Vygotski 1972, S. 17f.).

Diese Deutung von kindlichen Fehlern war eine kopernikanische Wende in der Entwicklungspsychologie – mit Folgen auch für die Didaktik. So haben Selter/Spiegel (1997) ihre Erfahrungen mit rechnenden Kindern auf vier Formeln gebracht, von denen die ersten beiden an dieser Stelle gut als Zwischenfazit passen: *Kinder rechnen anders als Erwachsene* – und sie rechnen *auch anders, als Erwachsene meinen, dass sie rechnen*.

Piagets Ansatz, Kinder als Sinnsucher und als – auf ihre eigene Weise – kompetente Teilhaber an unserer Kultur zu betrachten, verändert die Perspektive auf Lehren und Lernen grundlegend. So hat in der Forschung zum naturwissenschaftlichen Denken von Kindern lange Zeit die Vorstellung von »mis-concepts« dominiert, die es auszutilgen gelte. Inzwischen werden die Begriffe und Erklärungen der Kinder als »pre-concepts« ernst genommen, als kognitive Filter, durch die neue Erfahrungen verarbeitet werden (vgl. für den naturwissenschaftlichen Unterricht die Beiträge zu Duit

1993). Wenn Kinder »Frau Sör« statt »Frisör« oder »Omibus« statt »Omni-bus« sagen (Habersack/Bauer 2011), dann machen sie für sich sinnvoll, was ihnen sonst unverständlich wäre.

Piagets Stufenmodelle kognitiver Entwicklung werden oft missverstanden als Theorien rein endogener Reifung. Dabei ist für ihn – wie seine Begründung der moralischen Entwicklung zeigt – die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt der Motor des Lernens. Lernen als Herstellung einer Passung zwischen eigenen Vorstellungen und Umweltanforderungen enthält immer zwei Aktivitäten, die auf ein persönlich befriedigendes Gleichgewicht zielen: einerseits Anpassung der Umwelt(erfahrungen) an die eigenen kognitiven Schemata, z.B. wenn ein Kind sagt »Ich bin gegeht«, indem es aus gehörter Sprache eigenständig Regeln extrahiert – hier über eine regelhafte Bildung der Vergangenheitsform, auch wenn sie noch nicht ganz der Konvention entspricht. Andererseits passt das Kind die eigenen Schemata Schritt für Schritt an seine Umwelt(erfahrung) an, z.B. an Äußerungen/Rückmeldungen der Eltern wie »Gestern ging ich zu Traudel«. Wenn es wieder Kapazität frei hat für eine weitere Differenzierung seines Regelsystems, erzählt das Kind dann vielleicht »Ich bin gegingt«. Beide Formulierungen sind fehlerhaft, aber nicht willkürlich erfunden. Der Lernfortschritt ist andererseits keine bloße Übernahme der Umweltmodelle (»ge-

gangen« oder »ging«), sondern basiert auf ihrer eigenständigen Verarbeitung.

Wenn wir über »Lernen« sprechen, müssen wir also zwei Tätigkeiten unterscheiden: das eine sind die Vorgänge im Kopf der Kinder, die zu bestimmten Veränderungen ihrer Wahrnehmung der Welt und ihres Verhaltens in ihr führen; das andere sind die sichtbaren Aktivitäten der Kinder, wenn sie das 1 × 1 üben, ein Experiment durchführen oder einen Lückentext ausfüllen.

Die innere Form des Lernens zu ergründen haben sich Psycholog/inn/en wie Piaget zum Ziel gesetzt. Sie stoßen aber immer wieder an Grenzen wegen der oft unergründlichen Besonderheiten individuellen Denkens. So finden sich die eingangs zitierten konkreten Sprachschöpfungen nur bei einzelnen Kindern. Dass Kinder sprachschöpferisch tätig sind, beobachten wir allerdings allerorten. Und wir finden auch typische Formen der Sprachschöpfung, etwa in der Grammatikentwicklung oder beim Rechtschreiberwerb, die wir deshalb als »Stufen« fassen (vgl. etwa Günther 1995). Aber diese sind Abstraktionen, Modelle also, um die Vielfalt der Beobachtungen handhabbar zu machen. Als Schubladen genutzt sind sie problematisch. Piagets Epigonen wie auch seine Kritiker haben oft übersehen, wie stark er selbst den Geltungsbereich seiner Stufenmodelle eingeschränkt hat:

»Natürlich darf man sich über die Natur dieser Stadien nicht täuschen. Zum

Warum gelten soziale Normen?

Theorien von Kindern – entstanden und weiterentwickelt als persönliche Konstruktion aus persönlichen Erfahrungen*

Piaget (1954, S. 189, 193) hat sich mit Kindern darüber unterhalten, warum man nicht lügen dürfe. Die Antworten jüngerer Kinder verweisen auf die Gefahr, bestraft zu werden, sehen die Geltung der Norm also rein äußerlich begründet:

Zamb (6 Jahre): »Weil der liebe Gott es bestraft.« – »Und wenn der liebe Gott es nicht bestraft?« – »Dann dürfte man es sagen.«

Roc (7 Jahre): »Wir werden bestraft.« – »Wenn man uns nicht bestraft, wäre es dann schlimm?« – »Nein.«

Ältere Kinder orientieren sich nicht mehr (allein) an Autoritäten und ihrer Strafge-

walt, sondern argumentieren mit der Bedeutung von Verlässlichkeit und Vertrauen für ein funktionierendes Zusammenleben:

Din (8 Jahre): »Weil, wenn man lügen würde, keiner wüsste, woran er ist.«

Loc (10 Jahre): »Weil dann niemand mehr Vertrauen haben kann.«

Den Grund für diese generell zu beobachtende Veränderung sieht Piaget in den Erfahrungen der Kinder beim Aushandeln von Regeln in der Gleichaltrigengruppe und in ihrer wachsenden Unabhängigkeit von der Macht der Erwachsenen als Impulsen für eine Umorganisation ihres Denkens über Moral.

* Siehe ergänzend die Beispiele im Beihefter zu diesem Heft »GrundschulEltern«, S. I; zur Entwicklung kindlicher Konzepte des Zusammenlebens s. auch Valtin u.a. 1991



Prof. Dr. Hans Brügelmann
Fachreferent
für schulische
Qualitäts-
entwicklung
im Grundschul-
verband

Zwecke der Darstellung ist es bequem, die Kinder in Altersklassen oder Stadien einzuteilen. Die Wirklichkeit stellt sich jedoch als eine ununterbrochene Kontinuität dar, welche überdies nicht geradlinig ist und deren allgemeine Richtung sich nur bei einer Schematisierung der Dinge und Vernachlässigung der die Einzelheiten unendlich komplizierenden Schwankungen herausarbeiten lässt« (Piaget 1954, S. 23).

Anders als die Denk- und Entwicklungspsychologie konzentrieren Pädagog/inn/en sich auf die (äußere) Lernarbeit – denn nur auf die Gestaltung der Lernumgebung haben sie Einfluss. Die Erfahrung zeigt, dass Kinder in ganz unterschiedlichem Unterricht Ähnliches lernen können (vgl. die vielfältigen Methoden-Vergleiche zum Leistungspatt im Lesen/Rechtschreiben am Ende der Grundschulzeit, u.a. Schmalohr 1961; Müller 1964; Brügelmann u.a. 1994; Weinhold 2009). Auffällig sind andererseits die Leistungsstreuungen innerhalb derselben Methoden oder Programme. Sie verweisen u.a. auf die Bedeutung der Lehrperson, d.h. die Art, wie sie ein Programm umsetzt, eine Methode nutzt, um das äußere Lernen anzuregen und zu unterstützen. Dafür, dass dieses produktiv wird, ist aber das Wissen der Lehrperson über Muster des inneren Lernens hoch bedeutsam.

Je mehr sie darüber weiß, wie Kinder mit dem umgehen, was die Schule und die weitere Umwelt ihnen in einem Bereich wie Schriftsprache, Musik, Mathematik usw. anbietet, desto eher kann sie eine hilfreiche Rückmeldung und Unterstützung geben. Um sich vorstellen zu können, welche Hürden und Missverständnisse es geben kann, müssen Lehrer/innen über den Gegenstand (z.B. die Orthographie) fachlich gut Bescheid wissen, vor allem aber viel über typische Aneignungsprozesse und -schwierigkeiten gelernt haben.

Denn nur dann lassen sich »kritische Stellen« ausmachen, auf die sich die didaktische Aufmerksamkeit konzentrieren sollte.

Meyerhöfer (2011) verwendet für die hier in den Fokus gerückten »Stolperstellen« beim Lernen den analogen Begriff der »stofflichen Hürden«. Er kommt damit auch zu einem anderen Verständnis von Lernschwierigkeiten, die er nicht in einer individuellen »Schwäche« wie »Dyskalkulie« oder »Legasthenie« verortet, sondern in »nicht bearbeiteten stofflichen Hürden«.

Mit diesem veränderten Blick auf Schwierigkeiten beim Lernen gewinnt auch die Rolle der Lehrperson eine neue Bedeutung: Sie kann inneres Lernen nicht über einen Lehrgang oder über Belehrung »steuern« (allenfalls kann sie Kinder zu oberflächlich angepasstem Verhalten bewegen) – aber sie bleibt dennoch wichtig und verschwindet nicht. Sie wird zum anregenden und kritischen Gegenüber, sie stört das kognitive Gleichgewicht durch entsprechende Impulse, Fragen, Aufgaben, um eine neue Stufe der Anpassung herauszufordern. Die Schweizer Didaktiker Gallin/Ruf (1998) haben das auf die Formel gebracht »vom Singulären über das Divergierende zum Regulären«: Der Unterricht wird nicht

»Kritische Stellen« als Ansatzpunkte der Förderung

Konkreter gefasst findet sich dieses Konzept in der Reihe »Individuell fördern – Kompetenzen stärken« des Grundschulverbands: allgemein begründet bei Bartnitzky (2012, S. 31 ff.), speziell für den Schriftspracherwerb bei Brügelmann (2003); zu zentralen Einsichten, die Kinder dabei gewinnen müssen (ders., 2012, S. 49 ff.), für den Mathematikunterricht: Häsel-Weide/Nührenbörger (2012, S. 16 ff.).

von einer zu vermittelnden Konvention oder Norm her gedacht. Vielmehr stehen am Anfang die individuellen Vorstellungen, die Prä-Konzepte. Nicht vom (didaktisiert) Einfachen zum (lebensnah) Schwierigen, sondern durch die individuelle Konzentration auf die Auseinandersetzung mit bedeutsamen Alltagsproblemen bzw. fachlichen »Kernideen« und durch den sozialen Austausch über unterschiedliche Sichtweisen werden Schüler/innen angeregt ihr Denken zu entwickeln: Sie bilden individuelle Hypothesen, diese arbeiten sie in Auseinandersetzung mit der gegenständlichen Welt (z.B. über Experimente, vgl. Möller 1998) und im kritischen Gespräch mit

anderen ab (z.B. in der Diskussion über die Schreibung des »harten Brockens des Tages«, Erichson 2004), um auf diesem Weg den Sinn etablierter Konventionen zu erkennen oder ihre eigenen Vorstellungen und Verfahrensweisen zumindest in den Kontext von, z.B. fachlichen, Traditionen einordnen zu können.

Die doppelte Aufgabe der Lehrperson ist nicht leicht: Sie muss solche Prozesse geschickt moderieren (Gestaltung des äußeren Lernens) und sie muss dank ihrer Sachkunde und ihres Wissens helfen, dass »kritische Stellen« für Kinder zur Chance für eine Weiterentwicklung ihres Wissens und Könnens und nicht zur Falle werden (und so das innere Lernen unterstützen). Wenn sie klug ist, wird sie aber auch das Potenzial nutzen, das in der wechselseitigen Unterstützung der Kinder untereinander liegt. Ob Jahrgangsmischung, ob Paten- oder Tutorenmodelle, ob Rechen- und Schreibkonferenzen, es gibt ganz verschiedene methodische Ansatzpunkte, um die größere Erfahrungsnähe anderer Kinder zu den »kritischen Stellen« für deren Bewältigung zu nutzen. ■

Mit Dank an Axel Backhaus und Erika Brinkmann für hilfreiche Anmerkungen zur Erstfassung.

Literatur

Bartnitzky, H./ Brügelmann, H. (2012): Fördern – warum, wer, wie, wann? Heft 1 von: Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2012): Fördern – warum, wer, wie, wann? Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Grundschulverband: Frankfurt.
Bellmann, J./ Müller, T. (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
Brinkmann, E. (2013): Wie kann man Kinder auf dem Weg zum Rechtschreiben unterstützen? Stärken und Schwächen verschiedener Konzeptionen des Rechtschreibunterrichts (Arbeitstitel). In: Grundschule aktuell, H. 123 (in Vorb.).
Brügelmann, H. (2003): Fördern: nur das Reparieren einer unzulänglichen Technik? In: Grundschule, 35. Jg., H. 10, S. 54 – 57.
Brügelmann, H. (2012): Aufgaben zur Beobachtung und Förderung – am Beispiel des Schriftspracherwerbs. In: Bartnitzky/ Brügelmann 2012, S. 45 – 55.
Brügelmann, H., u. a. (1994): »Schreibvergleich BRDDR« 1990/91. In: Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994): Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle Verlag: CH-Lengwil (2. Aufl. 1996), S. 129 – 134.

Bruner, J. (1970): Der Prozeß der Erziehung. Schwann: Düsseldorf (engl. 1960).
Duit, R. (Hrsg.) (1993): Alltagsvorstellungen und naturwissenschaftlicher Unterricht. Aulis Verlag: Köln.
Erichson, C. (2004): Der harte Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch, 1. Jg., H.2, S. 14 – 17.
Gallin, P./ Ruf, U. (1998): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Kallmeyer: Seelze (1. Aufl. Zürich 1990).
Habersack, C./ Bauer, J. (2011): Luftabong und Popapier: Ein wunderwitziger Kinder-Wort-Schatz. Klett Kinderbuch: Dresden.
Hacke, A./ Sowa, M. (2010): Die Wumbaba-Trilogie. Verlag Antje Kunstmann: München.
Häsel-Weide, U./ Nührenbörger, M. (2012): Fördern im Mathematikunterricht. Heft 1 von: Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2012): Fördern – warum, wer, wie, wann? Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Grundschulverband: Frankfurt.
Meyerhöfer, W. (2011): Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden (nbsH). In: Pädagogische Rundschau, 65. Jg., H. 4, S. 401 – 436.

Möller, K. (1998): Kinder und Technik. In: Brügelmann, H. (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. Libelle: CH-Lengwil, S. 89 – 106.
Müller, H. (1964): Methoden des Erstleseunterrichts und ihre Ergebnisse. Hain: Meisenheim am Glan.
Piaget, J. (1954): Das moralische Urteil beim Kinde. Rascher: Zürich (frz. 1932).
Piaget, J. (1980): Das Weltbild des Kindes. Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch 39001: Frankfurt u. a. (frz. 1926).
Schmalohr, E. (1961): Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts. Reinhardt: München (3. Aufl. 1976).
Selter, C./ Spiegel, H. (1997): Wie Kinder rechnen. Klett: Leipzig u. a.
Valtin, R., u. a. (1991): Mit den Augen der Kinder. Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe. Rororo: Reinbek.
Vygotsky, L. S. (1972): Denken und Sprechen. Frankfurt: Fischer.
Weinhold, S. (2009): Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule In: Didaktik Deutsch, 15. Jg., H. 27, S. 52 – 75.

Corinna Mosandl

Das Stellenwertverständnis am Ende der Grundschulzeit

Wie können rechenschwache Lernende gefördert werden?

In vielen Grundschullehrwerken – hier am Beispiel einer Lernzielkontrolle für die Klasse 3 – lassen sich solche oder ähnliche Aufgaben finden (s. Abb. 1):

Schreibe die Zahlen in die Stellentafel.

a)

H	Z	E

Zerlege in Hunderter, Zehner und Einer.

527 = ... + ... + ...	170 =
317 =	608 =
492 =	499 =

Abb. 1: Aufgabenbeispiel aus dem Zahlenbuch 3, Lernzielkontrolle 2 (Wittmann/Müller, 2005)

Diese Aufgabenstellungen sollen zeigen, ob Kinder ein generelles Zahlverständnis (hier: bis Tausend) aufgebaut haben, indem verlangt wird, ikonische Darstellungen zu übersetzen und Zerlegungen von Zahlen additiv zu bewältigen. Aber auch in Diagnose- und Fördermaterialien für weiterführende Schulen findet man solche und ähnliche Aufgabentypen (z. B. Passek/Pöhler/Seyer 2011). Dahinter steht der Gedanke, bei den Kindern das Stellenwertverständnis diagnostisch zu erfassen bzw. anzulegen und zu festigen.

Was verbirgt sich hinter dem Stellenwertverständnis?

Unser dezimales Zahlssystem wird durch seine Darstellung in Stellenwerten charakterisiert: Jede Ziffer in einer Zahl hat durch ihre Position einen bestimmten Wert und ist somit eindeutig bestimmt – dieses ist eine der sogenannten fundamentalen Ideen der Grundschulmathematik (vgl. Winter 2001). Zur Systematik der Stellenwertdarstellung gehört des weiteren das Prinzip der fortgesetzten Bündelung, das bedeutet, dass in unserem dekadischen System

immer 10 Einheiten einer Menge zu einer nächst größeren Gruppe gebündelt werden können (vgl. Müller/Wittmann 1994, S. 131 ff). Werden Aufgaben dazu in Schulbüchern angeboten, geht es also letztendlich darum, dass die Lernenden Grundvorstellungen zu Zahlen (z. B. zu deren Zerlegbarkeit und zu verschiedenen Darstellungsmöglichkeiten) aufbauen sollen (vgl. Wartha/Schulz 2011, S. 6).

Nun ist zu beobachten, dass von den meisten Kindern – auch von denen, die als weniger leistungsstark gelten – die »klassischen« Aufgaben zu den Stellenwerten (wie aus den obigen Beispielen) bald gut und sicher gekonnt werden. Die Darstellung als »Strich-Punkt-Zeichnung« wird relativ problemlos gelernt und auch die übliche Notation in der Stellentafel wird von den meisten Lernenden in zumeist kurzer Zeit bewältigt.

Bedeutet die erfolgreiche Bearbeitung solcher Aufgaben aber, dass alle Kinder spätestens am Ende der vierten Klasse – also nach der Erforschung des Millionenraumes – über ein tragfähiges Stellenwertverständnis verfügen? Ein Stellenwertverständnis, das eine Vorstellung über die Wertigkeit einer Stelle beinhaltet und den Aspekt der Bündelung bzw. der Möglichkeit einer Entbündelung beinhaltet?

Ein solches Stellenwertverständnis würde die Lernenden sicher dazu befähigen – so wie es in der mathematikdidaktischen Literatur beschrieben wird – problemlos den Zahlenraum in noch größere Dimensionen zu erweitern, zentrale Operationen nicht nur anzuwenden, sondern auch zu verstehen (vgl. Carpenter 1997), flexibel, d. h. der gestellten Aufgabe gemäß, Rechenstrategien auszuwählen und anzuwenden (vgl. Gerster 1998), und auch den sicheren Umgang mit Dezimal- und Bruchzahlen (vgl. Heckmann 2007) zu lernen.

Für viele Kinder scheint tatsächlich genau dies zuzutreffen, ohne dass sie in diesem Bereich je eine spezielle Förderung bekommen hätten. Die üblichen Übungen und entdeckenden Aufgaben aus den Lehrwerken scheinen sie zu einem flexiblen und tragfähigen Stellenwertverständnis geführt zu haben. Doch andere Lernende zeigen schon in den letzten Jahren der Grundschule große Unsicherheiten, die sich z. B. in einer fehlerhaften Notation bei halbschriftlichen oder schriftlichen Rechnungen zeigen. Die folgenden Schülerlösungen zeigen, dass es für manche Kinder scheinbar keine Rolle spielt, an welcher Position eine Ziffer in einer Zahl steht und dass oft auch die Rolle der Null an einer bestimmten Stelle einer Zahl noch unklar ist (s. Abb. 2).

6445 - 734
5445
- 734
12105

525 · 50
2625

Abb. 2: Schülerlösungen zur schriftlichen Subtraktion und Multiplikation

In der weiterführenden Schule werden diese Schwierigkeiten meist nicht geringer. So zeigen verschiedene empirische Studien, dass einige Lernende in der Sekundarstufe I über nicht genügende oder nicht tragfähige Vorstellungen verfügen, die sie für ein Rechnen in größeren Zahlräumen benötigen würden (z. B. Moser Opitz 2007; Schäfer 2005; Humbach 2008).

Wie könnte nun also eine Förderung in der Grundschule aussehen, die frühzeitig solchen Fehlermustern und mangelndem Verstehen in die dezimale Stellenwertstruktur begegnen könnte?

Nach Fuson (1997) ist für ein tragfähiges Stellenwertverständnis die Einsicht in den Zusammenhang zwischen Zahlwort, Zahlmenge und Objektmenge

erforderlich. Diese Vorstellung kann man schon früh sichtbar machen, indem man die Tätigkeit des Bündelns oder die Darstellung von Zahlen mittels strukturierten Materials mit der Stellentafel in Verbindung bringt und man somit die Zusammenhänge zwischen diesen Darstellungsmitteln deutlich macht. Dies kann sogar schon ab der ersten Klasse geschehen, wie die folgenden Aufgabenbeispiele zeigen (siehe Abb. 3).

Sollten am Ende der Grundschulzeit sich allerdings immer noch Schwierigkeiten zeigen, erscheint es nicht sinnvoll, den Stoff der vorangegangenen Schuljahre lediglich zu wiederholen. Durch die »Eroberung neuer Zahlräume« und die wiederholte Beschäftigung mit dem Aufbau von Zahlen haben die Lernenden bereits »zahlreiche Einsichten erhalten und verfügen oft über umfangreiches Wissen. Das dieses oft nicht strukturiert ist bzw. im Verständnis nicht gesichert, zeigen aber Aufgaben, die ein flexibles Stellenwertverständnis verlangen. Im unten stehenden Beispiel werden die Lernenden dazu aufgefordert, ikonische Darstellungen in die stellengerechte Darstellung in der Stellentafel und als Zahl zu übersetzen. Das Besondere an der Aufgabenstellung ist hierbei die nicht gebündelte Darstellung, die von der Standarddarstellung abweicht und daher von den Lernenden erst interpretiert werden muss (siehe Abb. 4).

Das gelingt bei der Deutung von 22 einzelnen Einern als Zahl 22 meist problemlos; die Schwierigkeiten erscheinen zumeist an anderer Stelle. Beispielsweise zeigt sich neben der fehlenden Unterscheidung zwischen dem Symbol von Hundertern und Tausendern und

Wie viele Zehner? Wie viele Einer?

1

Z	E
Zehner	Einer

4 Wie viele Zehner? Wie viele Einer?

Z	E

Abb. 3: Aufgabenbeispiele aus dem Zahlenbuch 1, S. 26 f. (Wittmann / Müller, 2011)

der Schwierigkeit der 0 als Notation für »fehlende« Stellen, die Schwierigkeit, die Darstellung von zehn Zehnern als einen Hunderter zu »übersetzen« (während die Aufgabe $10 \cdot 10 = 100$ von den Kindern meist beherrscht wird). Auch die Addition von 2 Zehnern und 22 Einern zum Ergebnis 42 wird nicht verstanden.

Hier setzen also wichtige Förderideen an; dabei kann die Idee der Bündelung und Entbündelung von Zahlen beispielsweise sehr gut mit Systemwürfelmaterial (s. Abb. 5) veranschaulicht werden, das die Zehnerstruktur unseres Zahlensystems berücksichtigt. Mit dem Material lässt sich beispielsweise ein flexibler Aufbau der 100 durch ein »Nachbauen« aus Zehnerstangen und Einerwürfeln veranschaulichen.

Für die Lernenden ist es dann allerdings wichtig, sich von der rein handelnden Ebene auch lösen zu können, damit die Einsicht in die dezimale Struktur auch auf größere Zahlräume

– die, die nicht ohne weiteres mit Material dargestellt werden können – übertragen werden kann. Eine Möglichkeit hierzu ist, z. B. Zahlen auf der Vorstellungsebene operativ zu verändern, mit Aufgabenstellungen wie: »Zu der Zahl 534 kommen 2 Zehner hinzu. Welche Zahl ist es jetzt?«

Des weiteren können auch größere Zahlräume durch eine Notation von nicht gebündelten Einheiten in der Stellentafel behandelt werden. Hier können Lernende auch zeigen, ob sie die Erfahrung, die sie handelnd am Würfelmaterial vollzogen haben, auf eine symbolische Ebene übertragen können (siehe Abb. 6).



Abb. 5: Systemwürfelmaterial aus Holz

Schreibe die Zahl auf, die auf dem Bild dargestellt ist.

Bild	Zahl
	22
	54
	3022

Abb. 4: Aufgabenbeispiel aus dem Baustein »Stellenwerte verstehen« aus Materialien des Projekts »Mathe-sicher-können« (Selter et. al., i.V. 2014)

a) Trage in die Stellentafel ein und schreibe als Zahl daneben.

	T	H	Z	E	Zahl
3 Hunderter, 6 Zehner					
2 Tausender, 3 Hunderter, 6 Zehner, 4 Einer					
2 Tausender, 3 Hunderter, 4 Einer					
12 Tausender, 4 Einer					
3 Hunderter, 6 Zehner, 10 Einer					
2 Tausender, 3 Hunderter, 61 Zehner, 4 Einer					

Abb. 6: Aufgabenbeispiel aus dem Baustein »Stellenwerte verstehen« aus Materialien des Projekts »Mathe-sicher-können« (Selter et. al., i.V. 2014)

b) Erkläre folgenden Fehler und berichtige ihn:

6 Tausender, 2 Hunderter, 42 Zehner, 5 Einer	6	2	4	7	Die Zahl ist 6247
--	---	---	---	---	-------------------

Abb. 7: Aufgabenbeispiel aus dem Baustein »Stellenwerte verstehen« aus Materialien des Projekts »Mathe-sicher-können« (Selter et. al., i.V. 2014)

Die typischen Fehllösungen, die bei der Bearbeitung solcher Aufgaben immer wieder auftauchen, können auch mit rechenschwachen Kindern thematisiert werden (siehe Abb. 7): »Wie ist es zu einer bestimmten Lösung gekommen? Welche Strategie hat sich das Kind überlegt?«

Eine solche Art der Förderung wirkt allerdings weniger in »stillen Selbstlernphasen«, sondern braucht Zeit und eine aktive, handelnde Auseinandersetzung der Lernenden mit verschiedenen Anschauungsmaterialien und miteinander geteilte Lösungsprozesse. Die Einsichten, die die Kinder in solchen Situationen gewinnen können, sind dabei oft

nicht neu, sondern vielmehr ein »Wiedererkennen« bzw. ein »Neustrukturieren« von bereits gelernten Inhalten. So kommt es während einer Förderung zu folgender Szene:

Asli: »Du musst immer von rechts, von den kleinen Zahlen, nach links die zusammenfassen. Immer 10 wird 1.«

Mara: »Stimmt, das mit dem Bündeln, das hatten wir schon mal in der Dritten. Aber dass das immer 10 sind, auch mit Millionen, das wusst' ich nicht.«

Es scheint sich also zu lohnen, bei einer Förderung des Stellenwertverständnisses für rechenschwache Lernende



Corinna Mosandl

ist Grundschullehrerin und zurzeit wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts in der Fakultät für Mathematik an der TU Dortmund.

die Förderung mit Material zu stützen, das die Zehnerstruktur unseres Stellenwertsystems verdeutlicht und das gleichzeitig mit anderen Darstellungsformen, wie der Stellenwerttafel verbunden werden kann. Ebenfalls kann es (nicht nur) für diese Schülerinnen und Schüler sehr einsichtig sein, neben der standardisierten (maximal gebündelten) Darstellungsweise auch andere, nicht komplett gebündelte Veranschaulichungen zu diskutieren und mathematisch zu deuten. ■

Literatur

Carpenter, T. P. et al. (1997): A longitudinal study of intervention and understanding in children's multidigit addition and subtraction. In: Journal for Research in Mathematics education 29, S. 3–20.
 Fuson et al. (1997): Children's Conceptual Structures for Multidigit Addition and Methods of Multidigit Addition and Subtraction. Journal for Research in Mathematics Education 28, S. 130–62.
 Gerster, H.-D. / Schultz, R. (2000): Schwierigkeiten beim Erwerb mathematischer Konzepte im Anfangsunterricht. Bericht zum Forschungsprojekt Rechenschwäche – Erkennen, Beheben, Vorbeugen. Freiburg: Pädagogische Hochschule.
 Heckmann, K. (2006): Zum Dezimalbruchverständnis von Schülerinnen und Schülern. Theoretische Analyse und empirische Befunde. Berlin: Logos Verlag.
 Humbach, M. (2008): Arithmetische Basiskompetenzen in der Klasse 10. Quantitative und qualitative Analysen. Berlin: Verlag Dr. Köster.

Moser Opitz, E. (2007): Rechenschwäche / Dyskalkulie. Theoretische Klärung und empirische Studien an betroffenen Schülerinnen und Schülern. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt.
 Müller, G. N. / Wittmann, E. C. (1984): Der Mathematikunterricht in der Primarstufe. 3. Auflage. Braunschweig: Vieweg.
 Passek, H. / Pöhler, B. / Seyer, A. (2011): Eingangstest 5. Klasse: Grundfähigkeiten Mathematik. AOL Verlag.
 Schäfer, J. (2005): Rechenschwäche in der Eingangsstufe der Hauptschule. Hamburg: Dr. Kovac.
 Selter, C. / Prediger, S. / Nührenbörger, M. / Hussmann, S. (i. V. für 2014): mathe-sicher-können – Diagnose- und Fördermaterial für Klasse 3–7. Erscheint bei Cornelsen, Berlin.
 Wartha, S. / Schulz, A. (2011): Aufbau von Grundvorstellungen (nicht nur) bei besonderen Schwierigkeiten im Rechnen. (Kurzfassung) Kiel: Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen.
 Winter, H. (2001): Inhalte mathematischen Lernens. Download unter: <http://grundschu->

le.bildung-rp.de/lernbereiche/mathematik/wissenschaftliche-artikel/inhalte-mathematischen-lernens.html (Stand 28.02.13)
 Wittmann, E. C. / Müller, G. N. (2012): Das Zahlenbuch 1. Schülerbuch. Neubearbeitung. Stuttgart: Klett.
 Wittmann, E. C. / Müller, G. N. (2005): Das Zahlenbuch 3. Lehrerband. Stuttgart: Klett.

Internetquellen

www.kira.tu-dortmund.de/front_content.php?idcat=254 (Stand: 28.02.2013)
www.mathe-sicher-können.de (Stand: 28.02.2013)

Angelika Gadow

Wenn das Lesen schwer fällt ...

Leseförderung als gemeinsame Aufgabe

Die Frage, ob Kinder in der Schule kompetente Leser oder Leserinnen werden und ob sie als Erwachsene ihre Lesefähigkeiten nutzen können, ist eine, die über die Fachwelt hinaus auf Interesse stößt. Dass das Lesen als eine der Basiskompetenzen im Bildungsprozess Auswirkungen auf das Lernen in allen schulischen und außerschulischen Bereichen hat, ist inzwischen ebenso Allgemeingut wie das Bewusstsein darüber, dass Lesekompetenz, Lesegewohnheiten und die persönliche Bedeutung des Lesens in hohem Maße durch Erfahrungen im häuslichen Umfeld beeinflusst werden.

Deshalb wird an vielen Stellen diskutiert, inwieweit es der Schule gelingt, besonders den Kindern, denen diese Erfahrungen fehlen und die häufig zu den leseschwächeren Kindern zählen, einen Zugang zu Büchern und anderen Medien zu eröffnen.

Lesen lernt man durch Lesen ...

Der von R. Bamberger vor vielen Jahren formulierte Satz ist die Leitlinie einer Leseförderung, wie sie an vielen Schulen mit großem Engagement betreiben wird und die weit über das Fach Deutsch hinausgeht: es werden Klassen- und Schulbüchereien eingerichtet, damit Kinder in der Schule freien Zugang zu Büchern haben, es werden Autoren zu Lesungen eingeladen, Lesenächte finden in den öffentlichen Bibliotheken statt, es gibt Vorlesewettbewerbe und Lesepartnerschaften zwischen Grund- und Sekundarschulen.

Im Unterrichtsaltag wird diese Idee unterstützt durch freie Lesezeiten – festgelegte Zeiten innerhalb des Unterrichtstages, also auch im Nachmittagsbereich –, die alle Kinder nutzen können, um selbst gewählte Texte im eigenen Tempo zu lesen. Entscheidend dafür, ob auch schwächere Leser und Leserinnen diese Lesezeiten gewinnbringend nutzen können, sind ein Angebot an unterschiedlichen Texten und die Unterstützung dieser Kinder bei der Auswahl geeigneter Lesetexte. Neben Kinderbuchklassikern, aktuellen Kinderbüchern und Sachbüchern gibt es auch Comics, Kinderzeitschriften, Kombinationen aus Hörbuch und Kin-

derbuch und Bücher mit einem hohen Bildanteil, reduziertem Textumfang, mit großer Schrift und einem lesefreundlichen Flattersatz. Schwächere Leser und Leserinnen profitieren zudem von einer minimalen Struktur der freien Lesezeiten:¹⁾

- Die Stunde beginnt mit einer kurzen Vorlesezeit: Ein Buch wird kurz vorgestellt und es wird auf neue Bücher hingewiesen. Dies gibt schwächeren Lesern einen ersten Überblick über möglichen Lesestoff.

- Lesestärkere Kinder finden schnell ihre Lektüre und beginnen mit dem Lesen, leseschwache Kinder sind dabei häufig überfordert: sie können sich nicht entscheiden oder sie wählen ein Buch, das für sie nicht geeignet ist. In beiden Fällen ist es sinnvoll, dass die Lehrkraft das Kind bei der Auswahl berät.

- Für leseschwächere Kinder ist es hilfreich mit einem Lesespaten zu lesen. Dies kann ein Erwachsener (Eltern, Großeltern, ehrenamtliche Helfer aus der Gemeinde, ältere Schüler) sein. In vielen Orten werden über lokale Vermittlungsstellen solche Lesespatinnen und -paten vermittelt, die 1 bis 2 Stunden pro Woche in die Klasse kommen und einzelnen Kinder oder kleinen Gruppe vorlesen oder sich selber vorlesen lassen.²⁾ Mit ihnen können die Kinder ein »Lesetandem« bilden: Das Kind, das besonders gefördert werden soll, wählt einen nicht zu langen Text aus. Es sitzt während des Übens neben dem Lesespaten, gemeinsam lesen sie den Text halblaut vor. Muss das Kind sich länger bemühen, ein Wort zu erlesen, spricht der Pate dieses Wort richtig vor, das

Kind wiederholt es und fährt dann am Satzanfang im Lesen fort. Dieses Verfahren gilt ebenfalls bei Lesefehlern.

Es wird davon ausgegangen, dass das Modell, das der kompetente Leser dem weniger gut lesenden Kind gibt, sich positiv auf dessen Leseleistung auswirkt. Das Verfahren setzt allerdings ein gutes Einfühlungsvermögen und eine hohe soziale Kompetenz der Tutoren voraus, weil es davon lebt, dass die übenden Kindern angemessen gelobt und bestärkt werden.³⁾

- Gerade für leseschwache Kinder ist es auch sinnvoll, die Eltern als Lesepartner gewinnen: In einem »Lesevertrag« verpflichten sie sich, über einen verabredeten Zeitraum regelmäßig zehn bis fünfzehn Minuten mit ihrem Kind zu lesen. Grundlage des »Lesevertrags« ist das gegenseitige Vorlesen und das Gespräch über das Gelesene, damit die Kinder Eltern als Lesevorbilder erleben können. Voraussetzung für eine solche Art der Leseförderung ist eine vorbereitende Elternarbeit, bei der Eltern praktische Erfahrungen im Umgang mit dem Vorlesen machen und bei der betont werden muss, dass der »Lesevertrag« keine »Eltern-Hausaufgabe« ist, sondern dass die gemeinsame Leseerfahrung, der Lese-genuss im Vordergrund stehen soll.⁴⁾

Lesen als Arbeitsspur in allen Fächern

Trotz dieser unbestritten sinnvollen Leseförderung fällt das Lesen vor allem bei umfangreicheren Texten manchen Kindern auch in den Klassen 3 und 4 noch schwer. Sie lesen sehr langsam, es gelingt ihnen nur mühsam, sich den Textinhalt zu erschließen, oft bemerken sie ihre Verständnisschwierigkeiten nicht. Hier müssen neben die allgemeine Leseförderung gezielte Übungen zur Entwicklung von Lese-strategien treten, die jedoch nur dann hilfreich sind, wenn es sich nicht um isolierte Trainingseinheiten ohne Bezug zu den Themen der Klasse handelt

und wenn sich die Förderung nicht nur auf das Fach Deutsch beschränkt. In allen Fächern ist das Textverständnis eine Grundlage des Lernens, so dass die Strategien, die das Kind im Deutschunterricht kennenlernt und nutzt, ebenso in Mathematik und in den Sachfächern Anwendung finden müssen. Schulinterne fächerübergreifende Absprachen sind aus diesem Grund unerlässlich. Es ist hilfreich und entlastend für die Lehrkräfte, Standardübungsformen und -aufgabenformate einzusetzen, die in den verschiedenen thematischen Zusammenhängen genutzt werden können. Die Begrenzung auf wenige Formate gibt leseschwachen Kindern eine größere Sicherheit, weil sie sich auf das Lesen und nicht auf das Aufgabenformat konzentrieren können.

Überfliegendes Lesen

Traditionell werden am Ende eines Textes Lesefragen zum Textverständnis gestellt. Dazu wird ein Text nicht nur genau, sondern auch überfliegend gelesen, um die erfragten Informationen schnell wieder aufzufinden. Überfliegendes Lesen muss durchgängig für alle Kinder als Lernaufgabe angeboten werden. Kinder, die langsam lesen, sind damit häufig überfordert.

Zur Übung dieser Lesestrategie bietet sich die Arbeit mit kurzen und sprachlich einfachen Sachtexte zu den Themen, die den Kindern vertraut sind, an. Innerhalb einer vorgegebenen kurzen Zeit bearbeiten sie Aufgaben, die durch schnelles Lesen gelöst werden können, wie z. B.: *Markiere in dem Text alle Tiere/ Fahrzeuge/ Obstsorten ... Markiere in dem Text das Wort »...«, oder ein bis zwei einfache Fragen zu explizit im Text gegebenen Informationen: Wie wird der Mann aus dem Eis auch genannt? In welchem Museum kannst du ihn sehen?* Um die Kopiermenge einzuschränken, empfiehlt es sich, durchsichtige Dokumentenhüllen in den üblichen DIN-Größen, die an zwei Seiten geöffnet sind, bereitzuhalten, die die Kinder über die Seiten schieben und so die Aufgaben mit einem wasserlöslichen Stift bearbeiten können.

Im Laufe der Zeit werden außerdem Standardfragen mit den Kindern gesammelt, die ihnen auch bei umfangreicheren Texten einen ersten Überblick

ermöglichen: *Wie heißt der Titel des Textes? Was siehst du auf den Bildern? Worüber informiert der Text wohl? Welche Wörter im Text geben dir einen Hinweis darauf? Du möchtest etwas über ... wissen. Kann dir dieser Text helfen?*

Mit fällt es schwer ...

Um Vereinbarungen treffen zu können, was genau die Kinder üben sollen, müssen sie zunächst selbst benennen können, was ihnen das Leseverständnis erschwert. Dies kann nur im Gespräch geschehen: *Die Geschichten sind immer so lang. Ich verstehe manche Wörter oder Sätze gar nicht. Ich finde nie die Zeilen, die ich gerade lese.* Auf dieser Grundlage kann dann verabredet werden, wie das Kind Leseprobleme lösen kann, nicht nur in Deutsch, sondern in allen Fächern:

- Lange Texte werden vom Kind in Lesepartien aufgeteilt. Das Textstück, das das Kind aktuell lesen möchte, durch einen Bleistiftstrich, einen Klebezettel oder eine Büroklammer, die an der entsprechenden Stelle auf das Blatt geschoben wird, markiert.
- Die Struktur eines Textes zu erkennen, hilft ihn verstehbar zu machen. Die Kinder nummerieren zunächst die vorgegebenen Absätze durch. Nach jedem Absatz schreiben sie zwei bis fünf wichtige Wörter dazu auf. Die Kinder nutzen ihre Aufzeichnungen, um das Gelesene einem anderen Kind, einer Kindergruppe oder der Lehrkraft wiederzugeben.
- Die Handlungsschritte eines Erzähltextes oder die wichtigsten Informationen eines Sachtextes werden mit kurzen Sätzen oder einzelnen Wörtern auf Erzählkarten geschrieben. Aneinandergelegt oder mit kleinen Klammern an einem »roten Faden« befestigt, bilden sie den Handlungsverlauf nach und dienen als Erinnerungstütze, um eine Geschichte oder einen Vorgang mündlich zu erzählen oder zu beschreiben.
- In jedem Text gibt es »Verstehensinseln« von denen aus der weitere Text erschlossen werden kann. Diese Inseln können Kinder auffinden: Sie markieren mit einem senkrechten Bleistiftstrich am Rand die Stellen, die sie bereits verstehen. Bei einem zweiten Durchgang lesen sie diese Stellen und die Textteile, die unmittelbar davor

oder danach stehen, noch einmal genau. Erst danach werden unbekannte Wörter oder Sätze, die das Kind nicht versteht, werden unterstrichen. Im Gespräch mit anderen Kindern oder mit der Lehrkraft klärt das Kind die Stellen, die es nicht versteht, bevor es den Text ein weiteres Mal liest.⁵⁾

- Wenn Kinder Schwierigkeiten haben, die Zeilen mit den Augen zu halten, nutzen sie eine Lesekarte, die auf den Text gelegt wird. Die Aussparung gibt zunächst Wort für Wort, zunehmend aber Satz für Satz frei, mit der unteren Seite der Lesekarte wird Zeile für Zeile aufgedeckt. Von oben wird die Karte so auf den Text gelegt, dass das jeweils Gelesene abgedeckt wird. Das Blickfeld ist weiterhin begrenzt und die Kinder können leichter die Zeile halten, gleichzeitig aber auch ihre Blickspanne erweitern.⁶⁾

Die Lesetechnik trainieren

Um den Lesevorgang zu automatisieren und damit die Lesegeschwindigkeit zu erhöhen, müssen häufige Wörter,



Angelika Gadow

Grund- und Hauptschullehrerin,
Fachleiterin für Deutsch und Englisch
am Zentrum für schulpraktische Lehrer-
ausbildung (ZfsL) Kleve / NRW

Wortbausteine oder Signalgruppen als »Sichtwortschatz« abgerufen werden können.

- Bei Blitzkartenübungen wird durch schnelles Auf- und wieder Zudecken von Wörtern, Wortgruppen oder Sätzen das Aufgedeckte ganzheitlich erfasst.
- Aus Wörterlisten oder kurzen Texten werden möglichst schnell bestimmte Buchstaben, Buchstabengruppen, Silbengruppen, nicht passende Wörter oder zum Thema gehörende Wörter herausgesucht und markiert, um so das

simultane Erfassen von Wörtern zu üben.

- Texte werden so verfremdet, dass die Wörter nur unvollständig zu erkennen sind: Sie werden in Teilen ausradiert, es wird Konfetti auf die Seite gestreut, ein Abdeckblatt wird von unten so auf eine Zeile gelegt, dass sie halbiert wird. Immer müssen die Kinder von den sichtbaren Teilen auf das Ganze schließen. Auch Texte in Spiegelschrift oder Texte, die über Kopf gelesen werden unterstützen diesen ganzheitlichen Zugang.⁷⁾

- Textteile von zwei oder drei kurzen Texten sind verwürfelt und müssen zu sinnvollen Texten verbunden werden. Oder: Die verwürfelten Abschnitte eines längeren Textes müssen in eine sinnvolle Ordnung gebracht werden. Bei beiden Verfahren markieren die Kinder die Wörter oder Strukturen, an denen sie gemerkt haben, welche Reihenfolge sinnvoll ist und nutzen so die semantischen Beziehungen zwischen den Wörtern und die syntaktische Struktur der Sätze für das Leseverständnis.

Das Leseverständnis wird unterstützt, wenn die Textinhalte den Kin-

dern vertraut sind. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, bei den genannten Übungen auch auf Wortmaterial und Texte aus den Sachfächern zurückzugreifen.

Genau lesen

W-Fragen sind geeignet, die Kerninformationen aus einem Text zu ermitteln. Sie eignen sich sowohl für kürzere Erzähltexte als auch für Bücher und können in allen Lernbereichen eingesetzt werden. Es macht Sinn, die Fragen zu standardisieren, dann muss die Lehrkraft nicht bei jedem Text neue Fragen finden und es wird eine generelle Strategie erlernt. Die Fragen und Antworten werden in einem Formular gesammelt.

Die Erschließung von Sachtexten wird ebenfalls durch W-Fragen unterstützt. Hier wird zunächst immer die *Was-Frage* geklärt: *Was ist das Wichtigste in diesem Text? Worum geht es?* Danach werden die anderen Fragen bearbeitet, soweit diese für den Text relevant sind. Einige Fragen müssen mit Bezug auf den Text ergänzt werden. ■

Anmerkungen

- (1) Vgl. dazu: Bertschi-Kaufmann, A.: Offene Formen der Leseförderung. In: Bertschi-Kaufmann, A. (2007): Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze / Zug, S. 165 – 175 / Ergänzender Beitrag auf CD-ROM Nr. 23: »Die freie Lesestunde« von Marianne Lehmann und Regula Wenzinger.
- (2) Hinweise dazu auf www.stiftunglesen.de/ehrenamt.
- (3) Vgl. Rosebrock, Cornelia / Nix, Daniel (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung, 2., korr. Aufl., Hohengehren S. 41 – 44.
- (4) Vgl. z. B. www.lesepartnerinnen.at/Partnerlesen/Projektbeschreibungen/Eltern-als-LesepartnerInnen.html.
- (5) Vgl. Bertschi-Kaufmann, A. et al. (2007): Lesen. Das Training. Seelze
- (6) Büchel, E. / Isler, D. (2002): Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. Zürich, S. 130 – 131.
- (7) Ebenda, S. 128 – 133.

Titel:	Autor oder Autorin:	Titel:	Autor oder Autorin:
Wer kommt in dem Text vor?	Wo spielt der Text?	Was? <i>Was ist das Wichtige in diesem Text?</i> <i>Worum geht es?</i>	
		Wer? <i>Wer ist wichtig?</i> <i>Um wen geht es?</i>	
Wann spielt der Text?	Was passiert in dem Text?	Wo? <i>Deine Frage:</i>	
		Wann? <i>Deine Frage:</i>	
Warum passiert es?	Wie finde ich den Text?	Wie? <i>Deine Frage:</i>	
		Warum? <i>Deine Frage:</i>	

Anna Haulitschek

»Gehen wir Aldi?«

Deutsch als Zweitsprache – die Hürde Präposition und Kasus bewältigen

Jeder hat schon mal Aussagen gehört wie z. B. »Gehen wir Aldi?«. Oft werden die »kleinen Wörter des Ortes« weggelassen oder auf ein Minimum beschränkt, wobei dann die Präpositionen »in« und »bei« häufig übergeneralisiert werden.

Für Kinder mit Mehrsprachigkeit ist der Gebrauch und die richtige Verwendung von Präpositionen oft sehr schwierig, da die Aussage des Kindes auch ohne die Verwendung von Präpositionen zu verstehen ist (»Rabe sitzt Baum« oder »Rabe sitzt in|bei Baum«). Allerdings wirkt die Sprache unter Auslassung von Präpositionen recht telegrammartig. Denn durch das Auslassen der Präpositionen werden in der Regel auch keine Kasusformen verwendet (»Gehen wir Aldi?« vs. »Gehen wir zu Aldi?«). Um Kindern mit Migrationshintergrund die Entwicklung einer angemessenen Bildungssprache zu ermöglichen, sollte dabei diese kritische Förderstelle nicht außer Acht gelassen werden.

Was sollte beim Üben von Präpositionen beachtet werden?

Präpositionen stehen immer im Akkusativ- und Dativkontext. Diese beiden Kasusformen sollten beim Üben von Präpositionen stets mit thematisiert, geübt und behandelt werden. Werden Präpositionen isoliert geübt, ohne dass ein Verständnis von Akkusativ- und Dativformen vorhanden ist bzw. gefördert wird, kann der Schüler überfordert werden und erfährt erst später einen Lernerfolg. Bevor die Lehrerin mit dem Üben von Präpositionen beginnt, sollte sie deshalb zuerst prüfen, ob die Schüler auch Ansätze von Akkusativ- und Dativverwendung in der Spontansprache aufzeigen. Dabei ist es nicht zwingend notwendig, einen Sprachtest durchzuführen. Die Lehrkraft kann die Spontansprache der Schüler auch im Unterrichtsgespräch bezüglich der Verwendung dieser beiden Kasusformen beobachten und beurteilen.

In der Regel erwerben die Kinder den Akkusativ vor dem Dativ. Verwendet der Schüler den Dativ, so kann davon ausgegangen werden, dass er auch den Akkusativ beherrscht. Muss bei den Schülern der Akkusativ erst noch angebahnt werden, so empfiehlt es sich, mit dem *Akkusativ maskulinum* zu beginnen, da dieser durch die Veränderung des Artikels besonders markiert wird. Bei maskulinen Objekten verändert sich der Artikel »der« zu »den« (Der Rabe fliegt auf *den* Baum), wohingegen sich die Artikel bei femininen und neutralen Objekten nicht verändern (Ich setzte mich auf *die* Terrasse / Er putzt *das* Fenster).

Haben die Schüler den »Akkusativ maskulinum« generiert, kann zum *Akkusativ femininum* und anschließend zum *Akkusativ neutrum* übergegangen werden.

Bei der Erarbeitung des Dativs wird nach einem ähnlichen Schema vorgegangen. Zuerst sollte den Schülern der Dativ anhand von maskulinen Objekten, bei denen sich der Artikel von »der« zu »dem« ändert, verdeutlicht werden (Der Rabe sitzt auf *dem* Baum.). Anschließend kann zu den neutralen Objekten übergegangen werden, bei denen sich der Artikel »das« ebenfalls zu »dem« verändert (Er schreibt auf *dem* Blatt). Zuletzt sollte auf die femininen Objekte eingegangen werden (Er sitzt auf *der* Schaukel). Allgemein empfiehlt es sich, den Schülern verständlich zu machen, dass beim Akkusativ mit »Wo- hin«, beim Dativ mit »Wo« gefragt wird (Wohin fliegt der Rabe? Auf den Baum / Wo sitzt der Rabe? Auf dem Baum).

Bevor die Präpositionalphrase syntaktisch, sprich im Akkusativ- und Dativkontext behandelt werden kann, sollte den DaZ-Schülern jedoch die

Bedeutung und die Bedeutungsunterschiede der Präpositionen vermittelt werden (siehe Förderideen).

Die deutsche Sprache beinhaltet Präpositionen, die stets den Akkusativ oder den Dativ fordern. Allerdings findet man in der deutschen Sprache auch einige Präpositionen, die beide Kasusformen, in Abhängigkeit vom semantischen Kontext, fordern. Solche Präpositionen werden als Wechselprepositionen bezeichnet. Bei der Einführung ist es erforderlich, zuerst mit eindeutigen Präpositionen zu beginnen, die immer den gleichen Kasus nach sich



Anna Haulitschek

ist Sprachheilpädagogin (M.A.). Derzeit studiert sie Förderschullehramt mit dem Förderschwerpunkt Sprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Von 2009 bis 2011 war sie als studentische Förderlehrkraft für das Projekt »Mercator« (Standort München) am sonderpädagogischen Förderzentrum München-West tätig.

ziehen. Da der Akkusativ leichter zu erlernen ist und sich auch im normalen Spracherwerb vor dem Dativ entwickelt, sollte die Auswahl auf Präpositionen gerichtet werden, die den Akkusativ verlangen. Sobald die Schüler die Präpositionen im Akkusativkontext sicher beherrschen, kann zu den Präpositionen, die immer den Dativ fordern, übergegangen werden. Zum Schluss sollten die Wechselprepositionen geübt werden (Wildegger-Lack 2011).

Förderideen zum Üben von Präpositionen im Akkusativ- und Dativkontext

Aufbau eines semantischen Verständnisses von Präpositionen

Die DaZ-Schüler müssen zuerst mit der Bedeutung der einzelnen Präpositionen bekannt gemacht werden, um später auch sinngemäße Präpositionalphrasen produzieren zu können. Die Erarbeitung grammatikalischer Strukturen kann sich dabei in jeder Unterrichtsstunde, unabhängig vom Fach, verwirklichen lassen.

Im Folgenden werden Möglichkeiten zur Fächerübergreifenden Bedeutungs-erarbeitung und -festigung vorgestellt:

● Erarbeitung der Wortbedeutungs-erarbeitung von Präpositionen am Beispiel im Sachunterricht

Eine Einführung der Präpositionen im Sachunterricht könnte folgendermaßen aussehen: Gemäß des Lehrplans für die Grundschulstufe wird in der dritten Klasse im Heimat- und Sachunterricht unter 3.7.1 der *Verbrennungsvorgang* untersucht. Um die DaZ-Schüler nicht zu überfordern, beschränkt man sich bei der Einführung auf eine gewisse Anzahl von Präpositionen. In der Regel wird mit den Präpositionen, die ausschließlich den Akkusativ fordern, begonnen: *durch, für, um, gegen, ohne*.

Im Experiment wird den Schülern der Verbrennungsvorgang verdeutlicht und zugleich die Präpositionen han-

delnd dargestellt. Die Lehrerin demonstriert z. B. dass a) »ohne« Sauerstoff die Flamme erstickt, dass b) »durch« die Flamme der Brennstoff Feuer fängt, dass c) »um« Feuer zu löschen, Wasser benötigt wird etc. Die jeweilige Präposition wird dabei von der Lehrerin häufig wiederholt und die entsprechende Wortkarte zur Visualisierung an die Tafel gehängt. Nachdem die Lehrerin die Versuche durchgeführt hat, dürfen die Schüler die Versuche ebenfalls ausprobieren. Dabei verspricht die Lehrkraft dessen Handlungen, betont die Präpositionen und zeigt dabei auf das Schriftbild an der Tafel.

● Festigung der Wortbedeutung und Erkennen des Bedeutungsunterschieds von Präpositionen am Beispiel im Sportunterricht

Die Schüler rennen durch die Turnhalle. Sobald die Lehrkraft auf eine Trommel schlägt, bleiben die Schüler stehen. Würden beispielsweise die Präpositionen im Dativkontext gefördert werden, würde die Lehrkraft den Schülern folgende Kommandos erteilen: »Lauf zum Klettergerüst!«, »Spring mit dem Hüpfseil!«, »Geh vom Klettergerüst zum Pferd!« etc.

Schüler, die noch unsicher sind, können sich dabei an ihren Mitschülern orientieren. Durch das Umsetzen der Kommandos wird den Schülern der Bedeutungsunterschied der Präpositionen bewusst. In weiteren Durchgängen können auch die Schüler das Kommando übernehmen.

Bildung von Präpositionalphrasen im Akkusativkontext

● Automatisierung der Präpositionen und Steigerung des Wortabrufs aus dem Lexikon

Damit die DaZ-Schüler die eingeführten Präpositionen schnell in die Spontansprache übernehmen können, müssen diese kleinen Wörtchen automatisiert werden. Dafür eignet sich sehr gut Memory, welches darüber hinaus die allgemeine Gedächtnisspanne der Schüler steigert. Durch den Wettbewerbs- und Spielcharakter sind die Kinder in der Regel sehr motiviert, was sich positiv auf ihren Lernerfolg auswirkt. Spiele wie »Präpositionen-Memory« können leicht in Phasen der Freiarbeit oder im Wochenplan aufgenommen werden.

Bild-Satz-Memory: Präpositionen im Akkusativkontext

Das Präpositionen-Memory¹⁾ folgt den typischen Memory-Regeln. Die Kinder decken jeweils zwei Memory-Karten auf. Beim Aufdecken einer Satzkarte sollen sie den Satz laut vorlesen und überlegen, ob er zur jeweils anderen aufgedeckten Karte passen könnte. Die Bilder stellen die Präpositionen eindeutig dar. Der Schüler hat somit die Gelegenheit, dieses Bild als zusätzliche Abrufhilfe im Lexikon abzuspeichern, was ihm später den Zugriff auf die benötigte Präposition erleichtert. Die jeweilige Präposition ist im Satz rot gekennzeichnet, um die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Präpositionen zu lenken. Abbildung 1 zeigt das Memory-Spiel ausschließlich mit den Präpositionen *durch, für, um, gegen, ohne*, die im Akkusativkontext stehen.

Bildung von Präpositionalphrasen im Dativkontext

● Verknüpfung der Präpositionalphrasen mit der jeweiligen visuellen Darstellung

Durch Förderspiele mit Bild- und Schriftcharakter können die Schüler gezielt die Bedeutung des Bildes mit dem dargestellten Satz und dessen syntaktischen und graphemischen Eigenschaften verknüpfen. Im Folgenden wird dies anhand des Domino-Spiels dargestellt. Wie auch beim Memory besitzt das Dominospiel einen hohen Spielcharakter und lässt sich ebenfalls gut in Wochen-



Abb. 1: Memory: Präpositionen im Akkusativkontext



Abb. 2: Domino: Präpositionalphrasen im Dativkontext

planarbeit, Freiarbeit oder zwischen- durch zur Auflockerung einbauen. Die Schüler arbeiten dabei alleine und selbstständig. Durch die vorgegebene Start- und Zielkarte können sich die Schüler selbst kontrollieren und korrigieren.

Domino: Präpositionen im Dativkontext
Das Präpositionen-Domino²⁾ folgt den typischen Dominoregeln. Die Schüler müssen immer die entsprechende Präpositionalphrase an das Bild anlegen. Die visuell dargestellten Präpositionen können dabei direkt mit der jeweiligen Präpositionalphrase verknüpft werden. Schüler, die sich noch unsicher sind, können sich Zeit nehmen und haben die Möglichkeit, durch »trial and error« zur Lösung zu finden.

Abbildung 2 stellt ein Dominospiel zum ausschließlichen Üben der Präpositionen, die den Dativ fordern, dar: *aus, von, nach, bei mit, zu.*

Richtiger Umgang mit Wechselprepositionen

Bei den Wechselprepositionen handelt es sich um neun weitere Präpositionen: *an, auf, unter, über, hinter, vor, neben, in, zwischen*, die in Abhängigkeit vom semantischen Kontext den Akkusativ und den Dativ fordern können.

- *Erkennen, dass manche Präpositionen den Akkusativ und den Dativ gleichermaßen nach sich ziehen können*
Die Wechselprepositionen sollen in unterschiedlichen Kontexten Verwendung finden, damit die Schüler erkennen, dass manchen Präpositionen beide Kasusformen folgen können.

Präpositionen-Terzett

Durch geschicktes Fragen sammeln die Schüler für jede Wechselpreposition drei Karten und evozieren dabei die Präpositionen sowohl im Akkusativ- als auch im Dativkontext. □



Abb. 3: Terzett: Wechselprepositionen (nach Steinbach / Wildegger-Lack 2008, S. 17)

Anmerkungen

- (1) Grundidee entnommen aus: Reber, K.; Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- (2) Grundidee entnommen aus: Reber, K.; Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Internetquellen

Lehrplan für bayerische Grundschulen (3. Jahrgangsstufe) unter:
www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=3&QNav=4&TNav=1&INav=0&Fach=&Fach2=&LpSta=6&STyp=1&Lp=462

Literatur

- Reber, K. / Schönauer-Schneider, W. (2009): Bausteine sprachheilpädagogischen Unterrichts. München: Ernst Reinhardt Verlag.
Steinbach, E. / Wildegger-Lack, E. (2008): Möbel im semantischen Kontext mit Wechselprepositionen. Germering: Verlag Wildegger.
Wildegger-Lack, W. (2011): Therapie von kindlichen Sprachentwicklungsstörungen (3 – 10 Jahre). München: Ernst Reinhardt Verlag.

Der Mitgliederband 135 »Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Fördern ab Klasse 3« stellt »kritische Stellen« vor, denen die DaZ-Schüler beim Erwerb von Bildungssprache begegnen. Diese »kritischen Stellen« gilt es beim Lernprozess der Schüler zu berücksichtigen und gezielt zu fördern, damit die Schüler diese überwinden können und nicht an ihnen scheitern. »Präpositionen im Akkusativ- und Dativkontext« sind hierbei als ein Beispiel für *eine* »kritische Stelle« beim Erwerb der Bildungssprache zu verstehen.

Der Band erscheint im September 2013 als Schuber mit 4 Heften. Er enthält eine CD mit vielfältigen Fachtexten und Arbeitsmaterialien.

Reinhard Stähling

Stoffliche Hürden und Inklusion

In seiner Abhandlung »Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden (nbsH)« schreibt der Mathematikdidaktiker Wolfram Meyerhöfer (2011) über das Phänomen, was jeder erfahrenen Lehrerin bekannt ist: Ein Schüler hat einen Unterrichtsinhalt nicht verstanden und eine *nicht ausreichende Leistung* in diesem Stoffgebiet nachgewiesen, aber dennoch wird die Lehrkraft den neuen Unterrichtsstoff, der auf dem nicht-verstandenen vorherigen aufbaut, in der nächsten Unterrichtsreihe »durchnehmen«.

Sie tut so, als habe dieser »Mangel« oder das »Ungenügen« in dem Stoff für die nächsten Unterrichtsstunden keine Bedeutung, obwohl ein Schüler die Grundlagen offensichtlich noch nicht beherrscht und die Mängel »in absehbarer Zeit nicht behoben werden« können. Keine Lehrkraft ist frei von diesem Dilemma. Wie soll man jedem gerecht werden, wenn man alleine vor der Klasse steht?

Wir versuchen in der Grundschule Berg Fidel dafür zu sorgen, dass niemand alleine mit seiner Klasse arbeiten muss. Das ist in den meisten Schulen denkbar, selbst wenn keine Sonderpädagogen an Bord sein sollten. Studenten, ehrenamtliche Helfer oder Eltern, aber auch der Einsatz der Kräfte für den Ganzttag im Unterricht würde dies ermöglichen.

Ein **Beispiel** aus unserem Schulalltag in Berg Fidel (vgl. Stähling/ Wenders 2012): Ich möchte den Kindern die **schriftliche Multiplikation** vermitteln und stelle fest, dass das 1×1 noch nicht bei allen Drittklässlern »sitzt«. Wir wiederholen täglich die 1×1 -Reihen und üben daran. Dann glaube ich, dass ich die Lernvoraussetzungen geschaffen habe, um nun mit dem Verfahren der schriftlichen Multiplikation zu beginnen. Aber ich sollte mich nicht täuschen: da gibt es nämlich Linda, die langsamer lernt. Sie kann das 1×1 noch nicht sicher.

Um ihr aber das schriftliche Verfahren zu zeigen, stelle ich ihr Aufgaben, die sie sicher bewältigen kann,

weil sie schon die 2er-Reihe beherrscht: 234×2 , also Aufgaben ohne Zehnerübergang. Erst nach mehreren Tagen ist sie sicher und wir können auch Aufgaben des Types 456×2 wagen, um im zweiten Schritt auch den notwendigen Zehnerübergang zu trainieren. Hier bewegen wir uns noch im Bereich der 2er-Reihe. Wird aber das Gebiet schwieriger, z. B. durch die Faktoren 6, 7, 8, 9, so kann ich davon ausgehen, dass sie es sich nicht zutraut und auch daran scheitert, weil sie die 6er-Reihe z. B. nicht beherrscht. Wir brauchen länger. Die schwierigeren Aufgaben benötigen das sichere 1×1 . Also machen wir eine Unterbrechung im schriftlichen Verfahren und trainieren täglich weiter – über mehrere Wochen, bis das ganze 1×1 sitzt. Jetzt kommen wir zurück zum schriftlichen Verfahren – und siehe da: Linda ist stolz auf ihre Leistung. Harte Arbeit hat sich gelohnt.

Wie leicht wäre es gewesen, zu sagen, dass sie die Wiederholung des 1×1 selbstständig zu Hause hätte erledigen müssen – weil sie es aber nicht genügend tat, »sind wir nicht verantwortlich für ihr Scheitern«. Wer aber scheitert hier eigentlich?

Lehrerinnen und Lehrer wollen doch schon seit langem wissen, wo die »stofflichen Hürden« oder »kritischen Stellen« in ihrem Fachgebiet liegen und wie sie *im Unterricht* gut bearbeitet werden können, damit *alle* Schülerinnen und Schüler diese Klippen überwinden können. Wer hilft hier weiter? Der Schubert des Grundschulverbandes für Deutsch, Mathematik und Basiskompetenzen (Bartnitzky/ Hecker/ Lassek 2012) gibt wichtige Hinweise. Für das Fach Mathematik stellt Wolfram Meyerhöfer (2011) das Problem der »stofflichen Hürden« überzeugend heraus. Er zeigt, dass so genannte »Rechenschwäche« darauf zurückzuführen ist, dass ein Kind z. B. die *Hürde* der Ablösung vom zählenden Rechnen *noch nicht* genommen hat. Dies erfordert fachdidaktische Kenntnisse und Erfahrungen mit dem Zahlbegriffserwerb bei Kindern: »Es geht nicht mehr darum, früh zu erkennen, wer krank oder wer anfällig ist für eine Krankheit. Statt dessen geht

es darum, zu verstehen, wo das Kind im Lern- und Verstehensprozess steht und es von dieser Stelle ausgehend begleitet werden kann« (Meyerhöfer 2011, S. 413). Das ist keineswegs selbstverständlich, wenn man eine Klasse mit 25 Kindern zum Ziel bringen muss.

Auf diese Herausforderung versuchen wir in der Grundschule Berg Fidel eine Antwort zu finden, die sowohl die *fachdidaktischen* Anforderungen berücksichtigt als auch die *Lernerfolge bei jedem Einzelnen* in den Blick nimmt. Dazu beginnen wir jeden Morgen in der Son-



nenblumenklasse mit der freien Arbeit am »Gemeinsamen Gegenstand«: Zuerst starten alle Kinder mit z. B. für sie speziell angebotenen Aufgaben (in Heft, Buch und mit Material) zum 1 × 1. Dabei sind wir in der Regel doppelt besetzt (da wir ca. 7 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in jeder Klasse haben) und konzentrieren uns auf jedes einzelne Kind mit seiner Lernentwicklung (vgl. ausführlich zum Unterricht: Stähling / Wenders 2012).

Entlastend kann es auf uns Lehrerinnen und Lehrer auch wirken, wenn wir die wissenschaftliche Literatur sichten, um die Frage zu beantworten: Was müssen unsere Kinder im Kern z. B. in Mathematik und Deutsch lernen? Hilfreich dabei sind die Bände von Bartnitzky / Hecker / Lassek 2012. Für Mathematik nennt Meyerhofer (2011) – abgeleitet aus der Forschung über Rechenschwäche – folgende basalen, mathematischen Inhalte, die wirklich verstanden werden müssen:

- Zahlbegriffe und Ablösung vom zählenden Rechnen
- Stellenwertsystem
- Operationslogik: Welche Fragen stellen die Rechenoperationen und wie beantworten sie diese Fragen?
- Besonders die Operationslogik der Division

Ein weiteres **Beispiel** dafür, wie wir stoffliche Hürden bearbeiten, stammt aus dem **Rechtschreibbereich**. Eine einfach erscheinende Frage stelle ich mir dabei vorab: Wie lernen Kinder, dass Wörter am Anfang groß bzw. klein geschrieben werden? Da ist der Drittklässler Achmet, der noch ganz mit dem Abhören der Laute im Wort beschäftigt ist. Er kann zwar schon lautgetreu schreiben, aber noch achtet er nicht auf Groß- oder Kleinschreibung. Andere Kinder, auch Zweitklässler haben sich inzwischen angewöhnt, immer mehr darauf zu achten. Achmet nicht – und wenn wir ihm dies nicht beibringen, kann es sein, dass er noch im 5. Schuljahr Unsicherheiten in diesem Bereich hat.

Achmet, wie auch andere Kinder, die an dieser »kritischen Stelle« arbeiten, bekommen in dieser Entwicklungsphase (in der altersgemischten Lerngruppe in Berg Fidel) ein regelmäßiges und vor allem passendes »Wort-Diktattraining«,

bei dem immer wieder Wort für Wort geprüft wird, ob ein möglichst lautgetreues Wort groß oder klein geschrieben wird: malen, Hose, Hase, laufen, kaufen, Oma, grün, laut, Tisch usw.

Die wiederholte Erklärung der Regel, dass ein Nomen groß geschrieben wird, kann ihm alleine nicht behilflich sein.



Er muss das Phänomen »Nomen« erst richtig verstehen. »Alles, was ich anfassen kann ...«, ist schon mal *ein* Prüfkriterium. Oder fast immer kann ich eine Probe mit dem Nomen machen: ein Haus – viele Häuser, eine Lampe – viele Lampen. Aber die *stofflichen Hürden* oder die *kritischen Stellen* liegen nicht nur im Verstehen alleine, sondern auch in dem Phänomen des Schreibens selbst: *Erst prüfen, dann schreiben*. Dies zu automatisieren, geht nicht ohne Training. Achmet lernt nun, vor dem Schreiben des Wortes darauf zu achten und sich auf die Prüf-Frage (anfassen oder nicht?) zu konzentrieren. Dabei müssen auch die Wörter in ihrer Bedeutung geklärt werden, die ein Migrantenkid noch nicht kennt. Schritt für Schritt automatisiert sich die Probe des Wortes bei Achmet immer mehr. Dieses Prüfen eines Wortes vor der Schreibung scheint banal zu sein, aber wird zuweilen bei einigen Kindern vernachlässigt und führt geradewegs zu Rechtschreibproblemen, die sich zu einer großen Unsicherheit im Jugendalter auswachsen können.

In den »nicht bearbeiteten stofflichen Hürden« liegen die Ursachen dafür, dass ein Teil der Schülerinnen

und Schüler die Basisfähigkeiten in der Schule nicht erlernen. Statt die »stofflichen Hürden« anzugehen, versuchen einige Lehrkräfte – auch bei nicht behinderten Kindern –, eine im Individuum liegende Krankheit mit dem Namen »Rechenschwäche« oder »Dyskalkulie« für das Nichtverstehen

verantwortlich zu machen. Die Schule fühlt sich spätestens nach erfolglos durchgeführtem Förderunterricht aus der Verantwortung entlassen und verweist – entgegen ihrem gesellschaftlichen Auftrag – auf *außerschulische* Hilfen. Die betroffenen Kinder kommen »in den Genuss« öffentlich finanzierter Therapien, wenn bei ihnen im Sinne des § 35a SGB VIII im Falle von »Dyskalkulie« oder »LRS« die »Bedrohung von seelischer Behinderung« oder eine »seelische Behinderung« festgestellt wird.

Die Schule selbst hat aber die Pflicht, die »stofflichen Hürden«, die »kritischen Stellen« des Lerngegenstands gezielt und intensiv zu bearbeiten, so dass *alle* Schülerinnen und Schüler die Kernelemente der Mathematik und der Sprache, die Basisfähigkeiten, wirklich erwerben, um am gesellschaftlichen Leben erfolgreich teilhaben zu können. Diese Kernelemente oder Schlüsselqualifikationen sind ohne Ausnahme jedem Kind zu vermitteln. »Schlechte Schüler gibt es nicht!«, hieß es schon 1989 bei Iris Mann.

Selbst dann, wenn man der Schule noch immer die (historisch gewachse-

ne) gesellschaftliche Auslesefunktion zuschreiben will, dürften die erwähnten Schlüsselqualifikationen – wie das Verstehen des Zahlbegriffs – *niemals* Gegenstand von Selektion (vgl. Meyerhöfer 2011, S. 418 ff) sein. Sie dürften *niirgends erfolglos* unterrichtet werden.

Alle »zentralen Elemente von Qualifizierung und Integration« – z. B. die stofflichen Hürden aller Lernfelder und die grundlegenden sozialen Fähigkeiten – sind »aus dem Selektionsprozess herauszunehmen« (Meyerhöfer 2011, S. 419). In der Schule darf es gar nicht möglich sein, dass ein Schüler in den Bereichen Mathematik, Lesen und Schreiben die Kernelemente – gemäß seiner Möglichkeiten – nicht lernt. Menschen, die im Jugendalter als Analphabeten entdeckt werden und kaum grundlegende Kenntnisse in der Mathematik aufweisen – was nicht selten geschieht –, stellen dem deutschen Schulsystem, den Schulen und Lehrkräften ein Armutszeugnis aus. Bei jedem dieser genannten jugendlichen Analphabeten oder »Rechenschwachen« müssen *umgehend* die im Lerngegenstand selbst liegenden »stofflichen Hürden« bearbeitet werden, um entwicklungslogische Lernprozesse (vgl. Feuser 2011) einzuleiten. Alle anderen schulischen Aufgaben müssen für diese Schüler vorerst zweitrangig sein. Dies wird in der Praxis vieler Schulen in Deutschland vernachlässigt. »Die Institution unterwirft zweifellos alle Schüler der Auslese. Will sie auch für alle Verständnis herstellen? Offenbar nicht: Nach der Klassenarbeit erfolgt ja gerade *nicht* die Herstellung von Verständnis bei jenen Schülern,



Reinhard Stähling
Schulleiter der
Grundschule
Berg Fidel in Münster
www.reinhard-staehling.de
www.ggs-bergfidel.de

die gescheitert sind. Es liegt also ein Primat der Auslese vor dem Verstehen vor. Die Institution fühlt sich nicht dafür verantwortlich, dass jeder die Inhalte versteht, sondern dass jedem die Inhalte präsentiert werden« (Meyerhöfer 2011, S. 418).

Aber alle Kinder (ohne Ausnahme) haben das Recht auf Teilhabe. Sie sind die künftigen Bürger des Landes und sollen in einer demokratischen, multikulturellen Gesellschaft an der Lösung der Zukunftsprobleme mitwirken. Dazu brauchen sie natürlich Schlüsselqualifikationen in Sprache und Mathematik. Sie haben ein Recht darauf, sich an der Gestaltung und Veränderung der gesellschaftlichen Ordnung zu beteiligen. Jede Schule muss Erfolge sicherstellen können.

In der Schule der Zukunft geht es darum, den nachkommenden Generationen das Handwerkszeug bereitzustellen, mit dem sich ALLE daran beteiligen können, die *Schlüsselprobleme der Menschheit* anzugehen. Das Verstehen von Sprache und Mathematik ist nicht die einzige Aufgabe der Schule, wenn auch eine zentrale und grundlegende. So werden im Klassenrat (vgl. Stähling 2006/2011, S. 75 ff) Konflikte gelöst und

alle übernehmen Verantwortung für sich und andere.

Und falls Kinder behaupten, dass sie sich beim Rechnen durch den Mitschüler Max gestört fühlen, weil dieser so laut ist, muss dies im Lernklassenrat gemeinsam besprochen und in der Schule zufriedenstellend gelöst werden. Der Unterricht kann sich entsprechend ändern. Kinder können an der Lösung von wichtigen zwischenmenschlichen Problemen mitwirken. Sie lernen, andere besser zu verstehen, ihre Wünsche zu äußern und friedliche Konfliktregelungen zu finden. Sie vereinbaren Regeln für das kooperative Lernen und erfahren, wie mit ihnen konstruktiv umzugehen ist. Sie entdecken sogar, wie man selbst Regeln verändern und selbstverständliche Denkschemata hinterfragen kann: eine hohe Kunst für die Demokratie.

Dass ich das Wort Inklusion in diesem Text nicht gebraucht habe, war Absicht. Erst wenn wir wirklich jedes Kind dazu bringen, dass es die Schlüsselqualifikationen bei uns in unserer Klasse erfolgreich lernt, erst dann – so meine ich – können wir anfangen, dieses Wort zu benutzen. ■

Literatur

- Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich/Lassek, Maresi (2012): Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Frankfurt/M.: Grundschulverband.
- Booth, Tony (2012): Der aktuelle »Index for Inclusion« in dritter Auflage. In: Reich, Kersten (Hrsg.): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim: Beltz, S. 180–204.
- Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Dittmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86–100.
- Mann, Iris (1989): Schlechte Schüler gibt es nicht. Weinheim: Beltz.
- Meyerhöfer, Wolfram (2011): Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden (nbsH). In: Pädagogische Rundschau 65, 4, S. 401–426.
- Stähling, Reinhard (⁴2011): Du gehörst zu uns. Inklusive Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara (²2011): Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stähling, Reinhard/Wenders, Barbara (2012): »Das können wir hier nicht leisten« – Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.



»Das können wir hier nicht leisten! Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können« – so lautet der provozierende Titel des neuen Buches unseres Autors Reinhard Stähling und seiner Kollegin Barbara Wenders (272 S., 19,80 €, Baltmannsweiler 2013: Schneider Verlag Hohengehren).

Die beiden erfahrenen Pädagogen beschreiben das Leben und Lernen in ihrer Klasse, die freien Arbeitsphasen, das Entdecken der Kinder, die gemeinsamen Waldgänge. Es geht um den »sozialen Kredit«, den jedes Kind hat. Hier liest man von ernsthaft in ihre Arbeit versunkenen Kindern, die Vertrauen gefunden haben. Wie dies gelingen kann und welche Aussonderungsmechanismen Schulen zu überwinden haben, wird ausführlich dargestellt. Das Buch bietet Hilfen und ist

eine Kraftquelle, Unterricht zu verändern. Es ist eine Fundgrube für alle Pädagogen und ermutigt, leichtsinnig den eigenen Unterricht für das Leben zu öffnen. Faszinierende Fotos von Donata Wenders lenken den Blick auf die Würde der Kinder und Erwachsenen.

Sitzenbleiben verschwendet Lern- und Lebenszeit

Der Grundschulverband begrüßt die Entscheidung des Landes Niedersachsen, das Sitzenbleiben »wider Willen« abzuschaffen. Niedersachsen folgt damit dem Trend in anderen Bundesländern. Auch in anderen Staaten ist das Instrument Sitzenbleiben seltener oder wird zurückhaltender genutzt. Das freiwillige Wiederholen einer Klasse – im Einvernehmen von Schüler/in, Eltern und Schule – bleibt auch in Niedersachsen möglich.

Gegen ein verordnetes Sitzenbleiben sprechen aus der Sicht des Grundschulverbands mehrere Argumente, wie ihr Fachreferent für Qualitätsentwicklung, Professor Hans Brügelmann, erläutert:

- Die Unterschiede in den Lernvoraussetzungen streuen schon am Schulanfang, aber auch in den höheren Klassen über mehrere Jahrgänge. Gleiche Ziele für alle zu demselben Zeitpunkt zu erreichen ist eine Illusion.
- Dies gilt noch mehr in der inklusiven Schule. Statt eines gleichschrittigen Unterrichts sollte jedes Kind »seinen nächsten Schritt« auf die gemeinsamen Ziele hin machen können. Deren Errei-

chen kann in Form von Zertifikaten zu verschiedenen Zeitpunkten nachgewiesen werden. Eine solche Modularisierung praktizieren bereits viele Grundschulen und auch einige Sekundarschulen erfolgreich.

- Insofern geht auch der Vorwurf fehl, ohne Sitzenbleiben würden Abschlüsse wie mittlere Reife oder Abitur »verschenkt« bzw. entwertet. Ihre Anforderungen sind klar definiert und werden teilweise durch externe Prüfungen gesichert. Wer sie nicht erfüllt, verlässt die Schule mit den erworbenen Teilzertifikaten als Leistungsausweis.

● Statt einer Selektion am Ende der Schuljahre sind eine begleitende Lernbeobachtung und eine Förderung innerhalb der Lerngruppe nötig. Zumal eine Prognose der zukünftigen Leistungsentwicklung aufgrund von Noten sehr unzuverlässig ist.

- Oft beschränken sich die Leistungsschwächen auf einzelne Fächer oder Fachbereiche. Die durch das Sitzenbleiben erzwungene Wiederholung aller Fächer verschenkt Lernzeit, statt sie auf eine Förderung in den schwächeren Bereichen zu konzentrieren.

● Außerdem wirkt sich das Sitzenbleiben in der Regel nicht förderlich auf die weitere Leistungsentwicklung aus. Schüler/innen, die nicht versetzt werden, finden sich oft nach kurzer Zeit auch in der neuen Klasse im unteren Leistungsbereich wieder.

- Sitzenbleiben ist teuer. Es wäre besser, dieses Geld in eine vorhergehende Förderung zu investieren anstatt in die wenig erfolgreiche Nachbesserung durch Wiederholung.

Auch die Motivationswirkung drohenden Sitzenbleibens ist begrenzt und allenfalls kurzfristig wirksam. Kinder und Jugendliche sollen in der Schule lernen, sich selbst Ziele zu setzen und über deren Erreichen sich und anderen Rechenschaft zu geben.

»Sitzenbleiben als Straf- und Sortierinstrument widerspricht dem humanistischen Menschenbild einer demokratischen Schule«, betont Maresi Lassek, Vorsitzende des Grundschulverbands.

*Pressemitteilung des
Grundschulverbandes.
V.i.S.d.P. Sylvia Reinisch*

»**Naturwissen schaffen**« war das Thema unseres Heftes 119 (September 2012). Im Editorial bedankten wir uns bei den KollegInnen der Laborschule Bielefeld »für die überaus produktive Zusammenarbeit« und wünschten »der kommenden Buchproduktion zu diesem Thema« viel Erfolg. Nun liegen die beiden Bände vor.



Christine Biermann /
Ulrich Bosse (Hrsg.)
**Natur erleben, erfahren
und erforschen**
mit Kindern im Grundschulalter

Das Erleben und Erforschen der Natur durch Kinder in einem erfahrungsbezogenen Lernprozess stehen im Mittelpunkt dieses Buches. Pädagogische Überlegungen hierzu finden sich ebenso wie praktische Hinweise und Bausteine für einen kindgemäßen, auf die Natur bezogenen Lernprozess. Das Konzept hierfür ist an der Bielefelder Laborschule erprobt worden und nimmt vor allem die Entwicklung und Entfaltung von Lern- und Sachkompetenzen in den Blick. Ausgangspunkt und Ziel sind nicht in erster Linie die Naturwissenschaften als solche, sondern es sind die Natur, das Naturerleben, die Naturerfahrungen, die Naturerforschung der Kinder.

168 S., 14,90 €, Bad Heilbrunn 2013: Verlag Julius Klinkhardt.



Ulrike Quartier /
Marcus Kampmeier /
Cornelia Bardi
Weltsprache Natur
Die Naturwerkstatt der
Laborschule Bielefeld

In der Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld bekommen die Kinder der Primarstufe seit einigen Jahren ganz bewusst die Gelegenheit, viele Stunden in der Woche frei draußen in der Natur zu sein.

Erfahrungslernen in und mit der Natur öffnet den Kindern und Erwachsenen einen Weg, ihre ganz eigenen Talente, Eigenschaften und Potenziale zu erkennen und zum Wohl der Gemeinschaft einzubringen.

In der Naturwerkstatt wird der Versuch unternommen, menschliche Kultur und Natur wieder näher zusammenzubringen.

216 S., 17,90 €, Bad Heilbrunn 2013: Verlag Julius Klinkhardt.

27. Tagung der InklusionsforscherInnen

Seit 1987 (!) findet jährlich eine Internationale Tagung der IntegrationsforscherInnen (jetzt »InklusionsforscherInnen«) in Deutschland statt, ausgerichtet von einem jeweils anderen Team von WissenschaftlerInnen an einem jeweils anderen (Universitäts-)Ort. Vorgestellt und diskutiert werden zum Schwerpunktthema der Tagung aktuelle Forschungsvorhaben und -ergebnisse. Von einem anfangs relativ kleinen »Insider«-Kreis haben sich die Tagungen inzwischen breit geöffnet.

Die 27. Jahrestagung fand in diesem Jahr in Leipzig statt unter dem Thema »Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik«. Meine Erwartungen, neue Fragestellungen, Antworten, Konzepte für »inklusive Fachdidaktik(en)« für Grund- und Sekundarschule kennenzulernen, wurden zwar nicht erfüllt – alle Präsentationen bewegten sich im Rahmen bekannter Ansätze und Methoden einer »Pädagogik der Vielfalt« –, besonders spannend waren jedoch zwei Foren, von denen ich zitieren möchte:

- der Vortrag von Prof. Dr. Anne Sliwka (Universität Heidelberg) über ein gelungenes Inklusionsbeispiel aus Kanada,
- ein bildungspolitisches Forum mit VertreterInnen von 7 Kultusministerien.

Ein Inklusionsbeispiel aus Kanada (Alberta / Ontario)

Diversity gilt hier als Wert, als Kulturgut. Die Unterschiedlichkeit der Lernenden – aller im Schulsystem agierenden Menschen – wird als Ressource für individuelles und gemeinsames Mit-und-voneinander-Lernen wahrgenommen und genutzt. Die Schule/ das Schulleben hat sich an 3 Zieldimensionen auszurichten:

- Chancengerechtigkeit,
- Wohlbefinden in der Schule (»Ich gehöre zu meiner Schule und bin gerne in dieser Schule!«),
- anspruchsvolle Leistungen fordern und erbringen.

Diese Ziele sind nicht als Rangfolge zu verstehen, sondern im Sinne eines »gleichseitigen Dreiecks«.

Wirksame schulische Lernumgebungen für pädagogisches Handeln sind bestimmt durch z.B. folgende Haltungen und Einsichten:

- Motivation und Emotion sind treibende Kräfte von Lernprozessen
- Sensibilität für menschliche Individualität ist selbstverständlich
- Vorwissen und Vorerfahrungen eines jeden Schülers werden ernst genommen
- Lernen ist ein sozialer Prozess
- Herausforderungen müssen angeboten werden
- Transparenz bei den Bewertungskriterien ist zu sichern; es gilt die individuelle Bewertungs-Bezugsnorm (und nicht die soziale des Gruppenvergleichs)
- Leistungsrückmeldungen stehen im Dienst der Lern- und Entwicklungsförderung

Wesentliche Rahmenbedingungen:

- Sämtliche Ressourcen werden in die Regelschulen gegeben (entsprechender Umbauprozess erfolgte zwischen 1972 und ca. 1982)
- Die Ressourcen gehen nach externer Diagnostik direkt an die Schulen

Die 2 Förder-Programme, nach denen die individuellen Bildungswege aufgebaut werden – an Bildungsstandards

»Wir können zwar den Wind nicht beherrschen, aber wir können die Segel setzen!«

und Kompetenzstufen orientiert/abweichend von den Bildungsstandards gezielt auf individuelle Bedürfnisse zugeschnitten –, werden alle 3 Monate in »multiprofessionellen« Teams der Schule überprüft und fortgeschrieben. Auch SchülerInnen, Eltern und externe Experten sind daran beteiligt. Dabei werden ebenso die Ressourcennutzung für die SchülerInnen mit jeglichen (!) »spezial needs« überprüft.

Und: Landesweit finden jährlich Befragungen aller SchülerInnen über ihr Wohlbefinden in ihrer Schule statt; die Antworten sind stets überwiegend positiv!



Ulla Widmer-Rockstroh
Fachreferentin
für Inklusion
im Grundschulverband

Bildungspolitisches Forum

Alle Bundesländer waren eingeladen, erschienen waren Vertreterinnen der Bildungsministerien von 7 Ländern. Blitzlichter von Positionen und Aussagen:

Hamburg

Langjährige und vielfältige Integrationserfahrung, hohe Integrationsquote – dennoch: Für die Inklusionsentwicklung Haltungen zu verändern, ist das dickste Brett, das zu bohren ist.

Unterstützung durch InklusionsforscherInnen wird erwartet bei

- der Entwicklung guter, lernbegleitender Diagnostik,
- der Klärung, was eine qualitativ hochwertige sonderpädagogische Betreuung ausmacht,
- der Konzeptentwicklung für inklusiven Unterricht, und dabei insbes. eines gemeinsamen Unterrichts mit Kindern mit besonderen Verhaltensproblemen und mit schweren Mehrfachbehinderungen.

Niedersachsen

Land mit noch sehr niedriger Integrationsquote. Das politische Bekenntnis zur inklusiven Schule (UN-BRK) zwingt aber zu einem Umbau des bestehenden Schulsystems. Ziel: Barrierefreier und gleichberechtigter Zugang für alle SchülerInnen in jeder Schule.

Warnung vor Kräfteverschleiß bei dem Ziel einer raschen und unbedingten Abschaffung aller Sonderschulen.

Brandenburg

Breite Integrationserfahrung seit 1990 entwickelt. Großes Ziel: »Eine Schule für alle«. Auflösung aller Förderschulen und Sonderklassen der Schwerpunkte LES bis 2020 (?!). Änderung der Leh-

rerusbildung; Inklusionspädagogische Anteile in jedem Studiengang; Grundschullehramt mit Inklusions-Schwerpunkt.

Vorhaben gemeinsam mit Berlin: Entwicklung inklusiver Rahmenlehrpläne.

Berlin

Inklusive Schule – ein Gesamtsystem auf der Basis von Kooperation.

Langjährige breite Integrationserfahrung seit den 70er Jahren, Integrationsquote über 50 %. Langjährige Auseinandersetzung über das neue Inklusionskonzept; derzeitiges besonderes Spannungsfeld durch SPD-CDU-Regierung betr. Individuellem Ansatz (Feststellungsverfahren und Förderschulen erhalten) und systemischem Ansatz (Schulen mit Verlässlicher Grundaussstattung bei flächendeckender Inklusion LES).

Hessen

Kinder mit und ohne Behinderung müssen sich kennenlernen. Die Region Wiesbaden baut Modellversuch »Inklusion« auf. (Leider dazu keine detaillierteren Ausführungen.) Inklusion brauche »solide Grundlagen«, die Antwort auf viele Fragen sei: Kooperation, Kommunikation und Koordination.

Rheinland-Pfalz

Es sei ein »besonnenes Konzept« erforderlich, da Inklusion »gelingen« müsse.

Schwerpunktschulen seien »ein Schritt« (in welche Richtung blieb offen).

Entschiedene Verteidigung des Elternwahlrechts (Regel- oder Förderschule), das im Schulgesetz verankert werden müsse.

Sachsen-Anhalt

Vielfalt sei als Chance zu begreifen. »Inklusion« stehe als Anspruch im Schulgesetz des Landes. Dennoch: Unterstützung des Elternwahlrechts (Regel- oder Förderschule); man müsse sich mit entgegengesetzten Elternwünschen arrangieren.

Natürlich kam aus dem Saal mehrfach die Kritik und konkrete Forderung, endlich Bedingungen abzuschaffen, die die Inklusionsentwicklung ständig behindern – wie die an sozialen Bezugsnormen orientierten Zensurenssysteme mit Auslesefunktion für unterschiedliche und ungleichwertige Schulen im Sekundarbereich, kontraproduktive Vergleichsarbeiten, Systeme der starren Äußeren Leistungsdifferenzierung. Immer wieder würden nur »kleine Tripelschritte« der Veränderung gemacht,

die aber einen grundsätzlichen Systemumbau zu einem inklusiven Bildungswesen nicht bewerkstelligen könnten. Das Beharren auf einem Elternwahlrecht werde als demokratische und partizipative Notwendigkeit verteidigt, sei aber das Gegenteil und tatsächlich das Schlupfloch, Förderschulen (als Angebot) erhalten zu können.

Die VertreterInnen der Länderministerien konnten hierauf, naheliegender, keine politischen Antworten geben. Aber dass sie offen und engagiert für eine »inklusive Schule« argumentierten und argumentieren müssen (seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention!) ist bereits ein grundsätzlicher gesellschaftspolitischer Fortschritt. Wir haben aber darauf zu achten, wie diese Begriffe im Detail gefüllt und verstanden werden.

Etwas peinlich deshalb der Abschluss dieses Forums und Tagungstages mit der Präsentation einer sächsischen Sonderschule des Schwerpunkts »Geistige Entwicklung«, die den Regelschulen die Fähigkeit absprach, die förderlichen Bedingungen dieser Förderschulen erfüllen zu können. Heißt das, man sollte sie ihnen auch nicht geben? □



15 € zzgl. Versandkosten
Bestellung mit Nennung der Lieferadresse
über: bestellung@wfilm.de

BERG FIDEL – EINE SCHULE FÜR ALLE – nun auch auf DVD!

Ausgezeichnet mit dem Hauptpreis LÜDIA auf dem Kinofest Lünen und dem Dokumentarfilmpreis des Fünf Seen Filmfestivals steht BERG FIDEL – EINE SCHULE FÜR ALLE jetzt in der Vorauswahl für den Deutschen Filmpreis 2013.

Filmwebsite: www.bergfidel.wfilm.de

Pressestimmen:

»Absolut sehenswert« (eltern.de)

»Sowohl der Charme als auch die Glaubwürdigkeit dieses Films liegen zum großen Teil daran, dass er die porträtierten Kinder in den Mittelpunkt stellt und nur sie zu ihren Meinungen befragt.« (kino-zeit.de)

»Eine kleine filmische Sensation« (WAZ Online)

»Eine Schule des Schauens (...) Hella Wenders lässt die Bilder und die Kinder sprechen« (taz)

»Einfühlsam und humorvoll« (Filmecho)

»Ein Plädoyer für die Gesamtschule, aber eines, das alle fünf Sinne beisammen hat und ein Weltbild im Herzen, in dem Zusammenhalt im Mittelpunkt steht« (Süddeutsche Zeitung)

»Dieser Film sollte Pflichtprogramm für jeden Bildungspolitiker sein« (Kölner Stadt-Anzeiger)

»Ein gelungener Beitrag zum Thema Inklusion« (Hubert Huppe, Behindertenbeauftragter der Bundesregierung)

Schrift und Schreiben in bedeutsamen Zusammenhängen

Mit der Grundschrift eigenaktiv zur individuellen Handschrift

Das Ziel des Schreibenlernens ist nicht der Erwerb einer genormten verbundenen Schrift, sondern die Entwicklung einer persönlichen Handschrift, die formklar und flüssig zu schreiben ist (vgl. die Bildungsstandards der KMK 2004). Deshalb ist es notwendig, dass die Kinder in diesem Prozess eine aktive Rolle übernehmen.

Das Konzept der Grundschrift ist so angelegt, dass die Kinder von Beginn an angeregt und motiviert werden, sich mit ihrem persönlichen Schreibprozess sowie ihren Schreibprodukten kritisch auseinanderzusetzen. Auf diese Weise können sie aus der Grundschrift eine individuelle, für sie gut schreibbare und für andere gut lesbare Handschrift entwickeln. Die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder werden dabei von Anfang an berücksichtigt und bestimmen die jeweils nächsten individuellen Entwicklungsschritte.

Eigenaktives Lernen

Das selbstständige und kritische Erproben unterschiedlicher Papiersorten (blanko und in verschiedenen Lineaturen) und Schreibgeräte hilft den Kindern herauszufinden, wie ihnen die einzelnen Buchstaben und später das Schreiben mit Schwung besonders gut gelingen. Auch das Verbinden von Buchstaben wird gezielt ausprobiert und geübt. Die Kinder entscheiden selbst, was ihnen dabei gut gelingt und was sie deshalb in ihre persönliche Handschrift übernehmen wollen.

Sie beraten sich gegenseitig und achten dabei insbesondere auf gute Lesbarkeit und schwungvolles Schreiben. Kinder, die über wenig motorische Geschicklichkeit verfügen, werden sehr viel mehr Zeit als andere benötigen, eine flüssige Schrift zu entwickeln, und möglicherweise bleiben die Buchstaben bei ihrer persönlichen Handschrift häufiger un-

verbunden auf dem Papier stehen. Wenn man das Geschriebene aber gut lesen kann, haben aber auch sie das wichtigste Ziel des Schreibenlernens erreicht.

Selbsteinschätzung und Rückmeldung

In gemeinsamen Reflexionsphasen über die Schrift und das Schreiben bekommen die Kinder Hilfen und Modelle für die selbstständige Durchführung von Schriftgesprächen in kleiner Runde. Dort sollen sie sich gegenseitig eigene Schriftprodukte vorstellen, um gemeinsam einzelne Buchstaben, Wörter und später auch ganze Sätze auf ihre Lesbarkeit hin zu untersuchen. Wichtige Fragen sind dabei:

- »Was könnt ihr gut lesen?« und
- »Könnt ihr alle Buchstaben gut erkennen?«

Besonders gelungene Buchstaben und Wörter werden markiert. Wenn sich die

Kinder im zweiten Schuljahr mit dem Schreiben mit Schwung auseinandersetzen, kommen als weitere Kriterien die Fragen »Hast du schnell/zügig oder eher langsam geschrieben?«, »Hat das Schreiben deine Hand angestrengt?« und »Ist deine Hand beim Schreiben locker?« hinzu. Wichtig ist dabei auch immer die Einschätzung des

eigenen Schreibprodukts durch das einzelne Kind selbst, indem es sich fragt »Was ist mir besonders gut gelungen?«

Durch eine solche aktive und reflektierte Auseinandersetzung mit den individuellen Handschriften nehmen die Kinder ihr eigenes Schreiben zunehmend bewusster wahr und lernen den Wert persönlicher und gut lesbarer Handschriften zu schätzen.

Dokumentation der Lernentwicklung

Wird für das Ausprobieren und Üben der verschiedenen Buchstaben und Wörter ein eigenes Heft angelegt (z. B.

»Meine Schrift«), das später durch weitere Hefte ergänzt wird, kann man die Entwicklung der Schrift für jedes Kind unaufwändig dokumentieren. Eine solche Heftsammlung kann Kindern zeigen, dass sich ihre Mühen gelohnt haben, dass ihre Schrift immer flüssiger und lesbarer geworden ist, und sie damit zu weiterem Lernen und Üben ermutigen. Auch eher ungeduldigen Eltern kann man damit das kontinuierliche Fortschreiten ihrer Kinder belegen. Die einzelnen Hefte sind die Basis für die Gespräche über Schrift zwischen Kind und Lehrerin. Immer muss es dabei aber um Angebote für das Kind gehen, die es selbst erprobt, um dann zu entscheiden, auf welche Weise es besser geht. Auch die besonders gelungenen Schreibungen sollten in solchen Gesprächen gewürdigt werden. Besonders interessant: Findet das Kind andere Buchstaben/Wörter besser gelungen als seine Lehrerin? Warum? Solange die Buchstaben formklar, die Wörter lesbar und das Schreiben einigermaßen flüssig gelingt, sind alle Varianten akzeptabel.

Schrift und Schreiben in bedeutsamen Zusammenhängen

Wirkliche Freude am Schreiben werden die Kinder aber langfristig nur entwickeln, wenn sie merken, dass sie ihre neu erworbene Fähigkeit auch persönlich nutzen und der jeweiligen Situationen angemessen variieren können. □



Erika Brinkmann

Professorin für Deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Grundschule, Mitglied im Vorstand des Grundschulverbandes



Grundschrift-Heft zum Lernen und Üben 1: »Die Großbuchstaben«

Buchstabe im Freiraum.

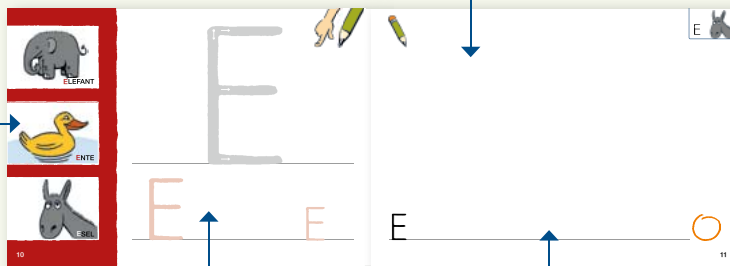
Der Buchstabe wird im Freiraum weiter geübt: auch mit verschiedenen Stiften, in verschiedenen Größen. Gegebenenfalls kann auf der Tafel, auf Blättern, im Heft weiter geübt werden.

Im grünen Heft 1 werden nur Großbuchstaben geübt,

- weil viele Kinder mit Großbuchstaben ihr Schreiben beginnen,
- weil es einfacher ist, zuerst mit einer Buchstabenform formklares und flüssiges Schreiben zu üben.

Anlautbilder.

Es werden gängige Anlautbilder verwendet, um die Arbeit mit unterschiedlichen Medien koordinieren zu können.



Buchstabe auf der Grundlinie.

Der günstige Bewegungsverlauf ist mit einem Ausgangspunkt und mit Pfeilen im Buchstaben markiert. Die Buchstabenform wird mit dem Finger nachgefahren.

Buchstabe auf Grundlinie und Wertung.

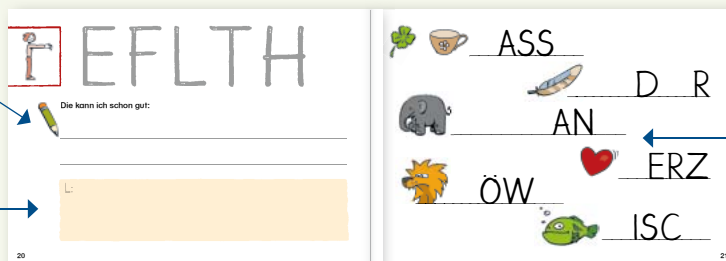
Nach den Übungen wird der Buchstabe auf die untere Grundlinie geschrieben. Gelungene Buchstaben werden farbig markiert.

Das kann ich.

Wenn die Buchstaben, die zu einer Bewegungsgruppe gehören, geübt sind, folgt der Selbsttest: Buchstaben nachfahren, mehrfach auf die Grundlinie schreiben.

L wie Lehrerin oder Lehrer.

Die Lehrkraft schreibt einen kurzen Kommentar zur Leistung des Kindes: Sind die Buchstaben gut zu erkennen? Ist schon mit Schwung geschrieben?



Wörter ergänzen.

Die geübten Buchstaben werden in Wörtern aus den Anlautbildern ergänzt.



Grundschrift-Heft zum Lernen und Üben 2: »Alle Buchstaben«

Das Heft 2 mit den Groß- und Kleinbuchstaben ist wie Heft 1 aufgebaut:

- Jeder Buchstabe wird auf einer Doppelseite geübt.
- Am Ende der jeweiligen Bewegungsgruppe testen die Kinder ihr Können. Es ist günstig, wenn die Kinder zuerst Heft 1 bearbeitet haben.

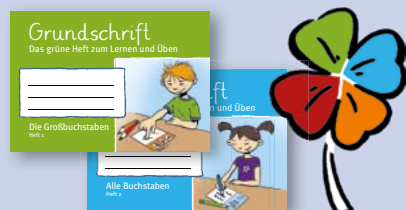


Grundschrift-Heft zum Lernen und Üben 3: »Schreiben mit Schwung«

Heft 3 enthält Vorschläge für Verbindungen und Buchstabenvarianten. Es wird zum Schuljahresanfang im **September 2013** erscheinen.



Neu erschienen im Mai 2013: die Kleeblatt-Hefte zur Grundschrift



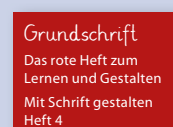
► Heft 1: Das grüne Heft – Die Großbuchstaben
67 Seiten, ISBN 978-3-941649-06-4
Best.-Nr. 1093

► Heft 2: Das blaue Heft – Alle Buchstaben
84 Seiten, ISBN 978-3-941649-07-1
Best.-Nr. 1094

■ je Heft 4,50 €, ab 10 Exempl. 3,- €, zzgl. Porto



erscheint im
September 2013



erscheint im
Mai 2014

Projekt »Eine Welt in der Schule«

Fairer Handel und E-Learning Kurs »Brasilien«

Ende April bekommen alle Grundschulen, die Mitglied im Grundschulverband e.V. sind, unser Sonderheft »Eine Welt« kostenlos zugeschickt. Auf 84 Seiten beschäftigen wir uns darin umfassend mit dem Thema »Globalisierung und Konsum«. Vorgestellt werden konkrete Unterrichtserfahrungen, methodische Hinweise, Arbeitsmaterialien sowie die Anbindung an die Lehrpläne über den Orientierungsrahmen zum Lernbereich Globale Entwicklung.



Fairer Handel und fair handeln in den Klassen 1 bis 4

ist ein klassisches Thema aller Lehrpläne für die 16 Bundesländer. In unserer heutigen globalisierten Welt nutzen wir ständig Produkte, die ganz oder anteilig aus anderen Ländern stammen oder in diesen gefertigt wurden. Selbst unsere heimischen Produkte (Rindfleisch, Milch, Eier usw.) sind oft nicht von der internationalen Produktkette zu trennen. Für Konsumenten wird es immer schwieriger, ein rein regionales Produkt zu beziehen. Das uralte Sachunterrichtsthema »Wie das Brot zu uns kommt« wäre heute für den größten Teil der gekauften Brotwaren nicht mehr mit dem Müller von nebenan zu vermitteln. Vorgefertigter Teig aus dem Ausland wird günstig und frisch im Supermarkt aufbacken. Billig und schnell verfü-

bar – das sind wesentliche Kriterien für den Kauf eines Produktes geworden. Dies galt auch schon immer für die beliebten Exoten aus fernen Ländern, wie z.B. Bananen, Orangen, Schokolade, Tee, Kaffee, Erdnüsse usw. Spielzeug und Kleidung sind ebenfalls Produkte, die im Alltag der Kinder eine große Rolle spielen. Schon bei den meisten Erstklässlern quellen die Kinderzimmer über mit mehr oder weniger sinnvollen Plastik- und Stoffspielzeugen. Dazu kommt immer mehr Technik und in der Folge ein hoher Verbrauch an Batterien. Reichlich Ansatzpunkte also ...

Dem Sonderheft beigelegt ist eine CD, auf der alle erprobten Materialien, die im Heft vorgestellt werden, in editierbarer Form zur Verfügung stehen, so dass jeder für seine Klasse die passende Form für den Unterricht finden kann. Des Weiteren sind sämtliche Hefte mit Unterrichtsbeispielen des Projektes ab dem Jahr 2000 als pdf über die CD herunterzuladen bzw. nachzulesen. Reichlich Impulse also für den »Fairen Handel« im Unterricht.

E-Learning Kurs »Brasilien«

Über mehrere Monate wurde der E-Learning-Kurs »Brasilien« im Unterricht erprobt, um Erkenntnisse darüber zu bekommen, welche Aktivitäten von Seiten der Lehrkräfte und von Seiten der Schülerinnen und Schüler gewünscht bzw. gefordert werden. Zeitgleich zur inhaltlichen Planung wurde an den technischen Voraussetzungen für den Aufbau des Kurses gearbeitet sowie die optische Gestaltung entwickelt und umgesetzt. Um den E-Learning-Kurs nicht am grünen Tisch zu planen, haben wir Lehrerinnen und Lehrer (der Klassenstufen 4 bis 6) befragt und die inhaltlichen und methodischen Anregungen dieser Lehrkräfte aufgegriffen. Der bereits in Erprobung befindliche o.g. Kurs wurde detailliert mit den Lehrkräften durchgearbeitet, d.h. sie konnten methodische Elemente direkt am PC erproben und inhaltliche Vorgaben in die Planung einfließen lassen. Erfreulich sind die Rückmeldungen, die wir bisher zu dem Kurs bekommen haben. Die Lehrkräfte äußerten sich

überwiegend positiv. So wird die Individualisierung des Lerntempos immer wieder als wichtiger Gesichtspunkt genannt. Die sofortige Rückmeldung der Ergebnisse, die den Kindern eine entsprechende Motivation gibt, um die Aufgabe ggf. erneut zu bearbeiten, kommt in der Praxis ebenfalls sehr gut an. Auch die Schülerinnen und Schüler einer 5. Klasse äußerten sich in einem ausführlichen, anonymisierten Feedback am Ende des Kurses ausgesprochen begeistert. Der Kurs hat den Kindern Spaß bereitet und nach ihrer eigenen Einschätzung auch einen Lernzuwachs erbracht:

Die Arbeit mit dem Kurs hat mir Spaß gemacht.

überhaupt nicht	0 %
etwas	24,14 %
viel	41,38 %
sehr viel	34,48 %

Ich fand das Arbeiten mit dem Kurs interessanter als den üblichen Unterricht.

überhaupt nicht	0 %
etwas	27,59 %
viel	31,03 %
sehr viel	41,38 %

Voraussetzung für die Arbeit mit dem E-Learning-Kurs ist der Zugang jedes Kindes zu einem PC, also ein entsprechender Computerraum in der Schule. Interessierte Kolleginnen und Kollegen wenden sich bitte an wbruen@uni-bremen.de



Andrea Pahl

wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt »Eine Welt in der Schule«; Fachreferentin des Grundschulverbandes für »Schule in der einen Welt«

Stellungnahme von Prof. Dr. Hans Brügelmann

Potenzial lautorientierten Schreibens optimal nutzen

Zur Lehrplandiskussion in Bayern verfasste Prof. Dr. Hans Brügelmann (Fachreferent im Grundschulverband) für die bayerische Landesgruppe und das Kultusministerium in Bayern die folgende Stellungnahme:

Die folgenden Thesen basieren sowohl auf empirischen Studien, die sich speziell dem »invented spelling« beim Einstieg in den Schriftspracherwerb widmen, als auch auf Überblicken, die das Lesen- und Schreibenlernen über die ganze (Grund-)Schulzeit in den Blick nehmen.¹⁾ Sie werden theoretisch gestützt durch fachwissenschaftlich fundierte Entwicklungsmodelle, die inzwischen in verschiedenen Varianten vorliegen, aber in den Grundlinien übereinstimmen.²⁾

1. Das konstruierende Schreiben von Wörtern erlaubt den Kindern, von Anfang an ihre eigenen Gedanken und Erfahrungen zu Papier zu bringen und damit anderen mitzuteilen. Auf diese Weise wird Schreiben frühzeitig als funktional erlebt. Diese persönliche Bedeutsamkeit der Schrift stärkt die Motivation, zu schreiben. Die Anstrengung des Schreibens – und anschließend des Rechtschreiblernens – wird damit für die Kinder von Beginn an sinnvoll und lohnend.

2. Die zentrale Einsicht, die Kinder zu Beginn des Schreiben- und Lesenlernens gewinnen müssen, betrifft das alphabetische Prinzip unserer Schrift, also die wechselseitige Übersetzbarkeit von Graphemen und Phonemen. Diese Einsicht und ein Grundbestand an Graphem-Phonem-Korrespondenzen ist für die meisten Kinder leichter über das Verschriften der eigenen Sprache als über das Lesen oder über Ab- und Nachschreiben vorgegebener Wörter zu erwerben. Beim »Lesen« und Schreiben eines eng begrenzten Fibelwortschatzes entwickeln sie oft Umwegstrategien (z. B. Auswendiglernen der Wörter), die nicht zum Erfolg führen. Die selbstständig erschriebenen Wörter sind zugleich ein einfaches und effektives diagnostisches Instrument, um Entwicklungsstand, Fortschritte und Schwierigkeiten bei

der Aneignung der alphabetischen, orthographischen und morphematischen Strategie leicht festzustellen und im Blick zu behalten (May 2002 ff.) und passende Aktivitäten für eine gezielte Förderung auszuwählen (Brinkmann 2004).

3. In vielen Studien ist die phonologische Bewusstheit, also die Fähigkeit, den Lautaspekt der Sprache zu fokussieren, als zentral für das Lesen- und Schreibenlernen herausgearbeitet worden. Diese Fähigkeit wird beim Konstruieren von

Warum das lautorientierte Konstruieren von Wörtern am Anfang des Schriftspracherwerbs wichtig und für die Rechtschreibentwicklung nicht schädlich ist

Wörtern intensiv »im Gebrauch« entwickelt, erübrigt also ein vorgängiges und isoliertes Training – auch bei Kindern mit weniger (meta-)sprachlicher Erfahrung (Brinkmann u. a. 2006).

4. Auf Dauer produktiv, d. h. als Basis für die Rechtschreibentwicklung tragfähig, wird dieser Ansatz allerdings nur unter zwei Bedingungen:

a) Den Kindern wird von Anfang an deutlich gemacht, dass es neben den lautorientierten Verschriftungen eine vereinbarte »Erwachsenen«- oder »Buchschrift« gibt, die sie in der Schule lernen werden; und:

b) ihnen werden *nach* Meisterung des alphabetischen Prinzips gezielt Möglichkeiten gegeben, sich die notwendigen Strategien, Regeln und Merk-Elemente anzueignen, z. B. über »Forscheraufgaben« (Peschel/Reinhardt 2001) zum Sammeln von eigenen und häufigen Wörtern, ihrem Sortieren nach orthographischen Besonderheiten und ihrer selbstständigen Übung und über Rechtschreibgespräche (Erichson 2004), so dass sie die komplexe deutsche Orthografie zunehmend sicherer beherrschen.

Wie in der pädagogischen Forschung generell (vgl. Hattie 2009), streuen auch die Ergebnisse der Studien zur längerfristigen Auswirkung lautorientierten Schreibens, da es unterschiedliche Konzepte und Umsetzungsformen gibt. Im Durchschnitt belegen die Befunde aber, dass freies Schreiben am Anfang ä-

ßerst hilfreich ist und dass die Kinder am Ende der Grundschulzeit in ihrer Rechtschreibleistung nicht schlechter abschneiden als diejenigen, die nach anderen Konzepten unterrichtet wurden (vgl. die Übersicht in Brügelmann/Brinkmann 2006/12).

Damit das Potenzial lautorientierten Schreibens nicht verschenkt, sondern optimal genutzt wird, sind aber zwei didaktische Kunstfehler zu vermeiden (vgl. das Vier-Säulen-Modell von Brinkmann/Brügelmann 1993/2010):

- Die Vorstellung, die Rechtschreibentwicklung sei ein naturwüchsiger Prozess³⁾, kann dazu führen, dass den Kindern im Unterricht nicht die notwendigen Anregungen, Unterstützungen und Rückmeldungen gegeben werden, so dass manche von ihnen in der alphabetischen Strategie verharren und ihr Repertoire nicht um die orthographische und morphematische Strategie erweitern.

- Die Vorstellung, Rechtschreiben lasse sich nur durch Instruktion, also explizit in Lehrgangsform vermitteln, überschätzt die Möglichkeit eines solchen Unterrichts: Verschiedene Untersuchungen der letzten Jahre haben belegt, dass das Rechtschreiblernen weitgehend implizit stattfindet.⁴⁾ Darüber hinaus ist es in unserer komplex gewachsenen Orthographie kaum möglich, einfache und verlässliche »wenn-dann«-Regeln zu formulieren. Andererseits wird die Fähigkeit der Kinder zur impliziten Musterbildung unterschätzt, die sie nutzen können, wenn Wörter nach gleicher Schreibung geordnet, gemeinsam geübt und ihre Besonderheit von ihnen selbst zu Faustregeln großer Reichweite verdichtet werden.⁵⁾ □

Anmerkungen

(1) Vgl. Adams (1990); Richgels (2001); Ehri/Roberts (2006); Torgersen u. a. (2006); Brügelmann/Brinkmann (2006/2012); National Early Literacy Panel (2008); Schneider u. a. (2012)

(2) Vgl. die Übersichten in Brinkmann (1997/2002); Richter (1998).

(3) Dabei wird oft eine Analogie zum Lautspracherwerb behauptet. Sie gilt in diesem Verständnis schon dort nicht, da Eltern und andere Bezugspersonen die Äußerungen der

Fortsetzung der Anmerkungen
und Literaturangaben auf S. 34



Bayern

Vorsitzende: Dr. Gudrun Schönknecht, Pfirsichweg 37b, 86169 Augsburg
www.grundschulverband-bayern.de

Gespräch im Kultusministerium

Im Februar war der Vorstand der Landesgruppe zu einem Gespräch im Kultusministerium eingeladen. In einem konstruktiven Gespräch mit Herrn Ltd. MR Stefan Graf und Frau RDiN Maria Wilhelm wurde vor allem der entstehende Lehrplan*Plus* thematisiert. Hier wichtige Informationen dazu: Die Pressemitteilung des Landesschülerrats zum phonetischen Schreiben hat für einigen Wirbel in der Presse gesorgt: »... Kinder müssen die Regeln der deutschen Rechtschreibung von Anfang an lernen. ... Schreiben nach Gehör ist wie Operieren nach Gefühl ...« Das *phonetische Schreiben* wird neben dem silbischen Prinzip im Lehrplan*Plus* weiterhin seinen Stellenwert besitzen und durch einen gezielten Rechtschreibunterricht von Anfang an begleitet werden. Der Vorstand der Landesgruppe brachte zum Ausdruck, dass dies auch in unserem Sinne ist. Zum Subtraktionsverfahren wurde eine übersichtliche Version der Notation zum *Abziehverfahren* vorgestellt. Hier wird derzeit mit den

weiterführenden Schulen noch intensiv diskutiert. Fest steht: Es wird ein Verfahren verbindlich eingeführt, das in den weiterführenden Schulen umgesetzt werden muss. Die Landesgruppe hat darauf hingewiesen, dass die Kinder das Verfahren – welches auch immer – vor allem verstehen müssen, um zu richtigen Ergebnissen zu kommen. Die Beibehaltung des *Englischunterrichts* steht nicht mehr in der Diskussion. Er wird wieder fest im Lehrplan verankert sein, mit einem verbindlichen Wortschatz und mit einer Struktur. Das wurde ebenfalls von der Landesgruppe begrüßt. Weitere Themen in aller Kürze:

- Wie kann *Leistungsfeststellung und -bewertung* in einem kompetenzorientierten Unterricht aussehen? (siehe hierzu auch die Handreichung: ISB (Hrsg.) (2007): *Leistung neu denken*. Empfehlungen, Ideen, Materialien mit CD (1. bis 4. Klasse). Auer Verlag.)
- »*Leitfaden Profilbildung inklusive Schule*« (www.km.bayern.de/lehrer/meldung/1802/inklusion-in-der-schulischen-praxis-neuer-leitfaden-vorgestellt.html)

[06.03.2013]. Hier fehlt das Thema *Leistungsfeststellung* komplett.

- Überarbeitung der *Grundschulordnung*. Hierzu wird es ein weiteres Gespräch mit dem Kultusministerium geben. Der Vorstand der Landesgruppe hat sich sehr über die Gesprächsbereitschaft gefreut und sieht weiteren gemeinsamen Gesprächen aufgeschlossen entgegen.

Brief an Kultusminister Dr. Spaenle zum »Sitzenbleiben«

In einem Brief an den Kultusminister nahm die Landesgruppe Bayern zu seiner Aussage vom 16.02.2013 in dem Artikel »Deutschland streitet über das Sitzenbleiben« in der Süddeutschen Zeitung Stellung. Lesen Sie den Brief auf unserer Homepage: www.grundschulverband-bayern.de

Gespräch zur Handschriftentwicklung

Im Januar fand innerhalb der Vorstandssitzung der Landesgruppe ein Gespräch mit Ute Andresen zum Thema »*Handschriftentwicklung*« statt. Es war Gelegenheit, Stand-

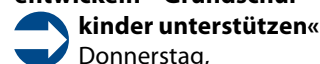
punkte über Handschrift und Grundschrift zu betrachten und auszutauschen.

Herausforderung Inklusion – ein Schwerpunkt des GSV Bayern

Dass ein »gemeinsames Lernen« von unterschiedlichsten Kindern gelingen kann, beweisen einerseits inzwischen viele gute Beispiele. Andererseits lässt das inklusive Unterrichten in der Praxis noch viele Fragen offen. Deshalb ist es dem GSV Bayern ein großes Anliegen, Vorträge und Fortbildungsreihen zu organisieren und Vernetzungsmöglichkeiten zu schaffen, um KollegInnen zu bestärken und vorhandene Handlungskompetenzen zu erweitern.

Für die Landesgruppe Bayern: Susann' Rathsam, Petra Hiebl, Gabriele Klenk

Kooperation Landesgruppe GSV mit der Regierung von Oberbayern: »**Kompetenzen entwickeln – Grundschul-**



kinder unterstützen« Donnerstag,

11. Juli 2013

Grundschule an der Turnerstraße, München (Anmeldungen bitte über FIBS)

Fortsetzung von S. 33

Kinder in der Kommunikation erweitern, korrigieren und über ihre Antworten ständig modellieren. Die Parallele ist aber insofern richtig, als sie auf produktive Bedingungen für eine eigenaktive Aneignung sprachlicher Muster verweist. (4) Vgl. Augst (1989); Afflerbach (1997); Brinkmann (2011). (5) S. als Beispiel für eine konkrete Umsetzung: Brinkmann u. a. (2008 ff.).

Literatur

Adams, M.J. (1990): *Beginning to read. Thinking and learning about print*. MIT Press: Cambridge, MA. Afflerbach, S. (1997): *Zur Ontogenese der Kommasetzung vom 7. bis 17. Lebensjahr. Eine empirische Studie*. Peter Lang.

Augst, G. (1989): *Rechtschreibung und Rechtschreibunterricht – Aufbruch zu neuen Ufern oder alter Wein in neuen Schläuchen*. In: *Der Deutschunterricht*, 41. Jg., H. 6, 5–14.

Brinkmann, E. (1997): *Rechtschreibgeschichten – Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster über die Grundschulzeit hinweg*. Bericht No. 35 des Projekts OASE, FB 2 der Universität: Siegen (2. Aufl. 2002). Brinkmann, E. (2004): *Der lange Weg zur Rechtschreibung*. In: *Grundschule Deutsch*. H. 2. 18–21. Brinkmann, E. (2011): *Lernspuren im Kopf. Was haben Rechtschreibunterricht und Sprachbücher mit der Hirnforschung zu tun?* In: *Grundschulzeitschrift*, 25. Jg., H. 241, 14–15.

Brinkmann, E./Brügelmann, H. (2010): *Ideen-Kiste Schriftsprache 1 (mit didaktischer Einführung »Offenheit mit Sicherheit«)*. vpm. Brinkmann, E., u. a. (2006): *Freies Schreiben fördert die Rechtschreibentwicklung: Effekte einer Kurzförderung nach dem Spracherfahrungsansatz*. In: Hofmann / Sasse (2006, S. 150–163). Brinkmann, E. u. a. (2008 ff.): *ABC-Lernlandschaft*. vpm / Klett. Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2012): *Freies Schreiben im Anfangsunterricht? Eine kritische Übersicht über Befunde der Forschung*. In: *leseforum.ch* 2/2012. Download unter: www.leseforum.ch/bruegelmann_brinkmann_2012_2.cfm [Erstveröffentlichung über den Grundschulverband 2006; aktualisiert 2008 und 2012]

Dickinson, D./Neuman, S. (eds.) (2006): *Handbook of early literacy research*. The Guilford Press: New York. Ehri, L. C./Roberts, T. (2006): *The roots of learning to read and write: Acquisition of letter and phonemic awareness*, S. 113–131. Erichson, C. (2004): *Der harte Brocken des Tages*. In: *Grundschule Deutsch*, 1. Jg., H. 2, S. 14–17. Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge. Hofmann, B./Sasse, A. (Hrsg.) (2006): *Legasthenie. Lese-Rechtschreibstörungen oder Lese-Rechtschreibschwierigkeiten? Theoretische Konzepte und praktische Erfahrungen mit Förderprogrammen*. Beiträge 5. Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Erika Brinkmann

erika.brinkmann@ph-gmuend.de; www.gsv-bw.de

Notenfreie Grundschule in Baden-Württemberg – jetzt möglich?

Ende November hat die Landesgruppe gemeinsam mit der GEW beim Kultusministerium eine Öffnungsklausel für Schulen beantragt, die auch in Klasse 2 und 3 auf Ziffernnoten verzichten wollen. Schon Anfang Januar hat die noch amtierende Kultusministerin Warminski-Leitheußer einen Schulversuch ab Sommer 2013 für fünf Grundschulen und fünf Gemeinschaftsschulen mit Grundschule angekündigt. GEW und GSV haben dies bildungspolitisch als positives Signal bewertet, in ihrer Antwort aber auch eingeschränkt: »In der Sache halten wir einen Schulversuch allerdings nicht für zielführend. Er würde nur bestätigen, was schon aus früheren Schulversuchen in verschiedenen Bundesländern bekannt ist: Schulen, die aus eigener Initiative und mit einem entsprechenden

pädagogischen Konzept auf Noten verzichten, arbeiten erfolgreich (vgl. u. a. Hamburger LAU-Untersuchung, Notengutachten des Grundschulverbands von 2005). Wir halten deshalb – wie in unserem Antrag vom 29. November 2012 beschrieben – den nächsten Schritt für angebracht, nämlich die Freigabe der Form der Leistungsbewertung für die Schulen durch eine entsprechende Veränderung der einschlägigen Verordnungen, die von Ihnen im Antwortschreiben aufgeführt wurden. Für die Schulen des gemeinsamen Lernens, die Grund- und Gemeinschaftsschulen, ist diese Veränderung zwingend, wenn die auch von Ihrem Haus vertretene neue Lehr- und Lernkultur mit einem hohen Maß an Individualisierung und Flexibilisierung der Lernwege umgesetzt werden soll. Wir bitten Sie daher, sich für eine zügige Veränderung der Notenverordnung und der

damit verknüpften Verwaltungsvorschriften und Verordnungen einzusetzen.« Der neue Kultusminister Stoch hat bereits Bereitschaft zu einem direkten Gespräch signalisiert.

Grundschultag in Vorbereitung

Passend zu dieser Initiative planen GEW und GSV für den 19. Oktober, 10 bis 16 Uhr, einen Grundschultag in Stuttgart zum Thema »Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung in der inklusiven Grundschule«. Den Hauptvortrag wird Prof. Dr. Hans Brügelmann halten – Fachreferent für Qualitätsentwicklung beim Bundesvorstand des GSV. Neben einer Podiumsdiskussion ist auch ein »Markt der Möglichkeiten« geplant, auf dem Schulen ihre Ideen und Erfahrungen mit der Umsetzung einer »pädagogischen Leistungskultur« auf Postern (mit mündlicher Erläuterung) vorstellen können.

InteressentInnen können ihre Bereitschaft anmelden über hans.bruegelmann@grundschulverband.de. Die Details von Programm und Organisation werden über den monatlichen Newsletter und im September-Heft von »Grundschule aktuell« rechtzeitig mitgeteilt.

Initiative zur Stärkung des musisch-ästhetischen Lernbereichs

Und last but not least: Die Landesgruppe bereitet zurzeit nach intensiver Diskussion im Vorstand eine Initiative zur Stärkung des musisch-ästhetischen Lernbereichs – sowohl in der Schule als auch in der Lehreraus- und -fortbildung – vor. Auch darüber informieren wir im Newsletter.

Für die Landesgruppe:
Erika Brinkmann,
Hans Brügelmann

May, P. (2002ff.): Hamburger Schreibprobe. vpm.
National Early Literacy Panel (ed.) (2008): Developing early literacy: A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention. National Institute for Literacy & The Partnership for Reading. Jessup.
Peschel, F./Reinhardt, A. (2001): Das Sprachforscher-Buch. vpm-Klett.
Richgels, D.J. (2001): Invented spelling, phonemic awareness, and reading and writing instruction. In: Neuman, S.B./Dickinson, D. (eds.) (2001): Handbook on Research in Early Literacy for the 21st Century. Guilford Press, S. 142 – 155.
Richter, S. (1998): Interessenbezogenes Rechtschreiblernen.

Methodischer Leitfaden für den Rechtschreibunterricht in der Grundschule. Westermann.
Schneider, W. u. a. (2012): Bildung durch Sprache und Schrift« (BISS). Bund-Länder-Initiative zur Sprachförderung, Sprachdiagnostik und Leseförderung. www.bmbf.de/pubRD/BISS_Expertise.pdf
Torgerson, C.J., et al. (2006): A systematic review of the research literature on the use of phonics in the teaching of reading and spelling. Department for Education and Skills Research: London.



Berlin

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

VERA 3 – 2013

Die Kultusministerkonferenz hat empfohlen, VERA 3 nur noch jährlich in einem Fach durchzuführen. Die Empfehlungen sind allerdings nur optional und lassen so den Bildungsverantwortlichen in allen Ländern die Wahl, ob sie sich danach richten oder nicht. In Berlin wurde über diese Empfehlung offensichtlich nicht beraten. VERA wird weiterhin sowohl in Mathematik als auch in Deutsch geschrieben. Eine Begründung für diese Entscheidung ist aus der Senatsverwaltung nicht erhältlich, lediglich ein Hinweis, dass VERA in fast allen Bundesländern auch im

Jahr 2013 wieder in beiden Fächern durchgeführt wird. Diese Entscheidung ist für die Pädagoginnen und Pädagogen nur schwer zu verstehen, denn VERA erzeugt Leistungsdruck, führt zu »Lernen für den Test«, bedeutet Stress und Ungerechtigkeit insbesondere für die jungen Berliner Kinder. Die Aussagekraft der Ergebnisse, deren diagnostische Funktion und damit der Nutzen für die Verbesserung des Unterrichts bleiben stark umstritten.
Für die Landesgruppe:
Lydia Sebold



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer
www.gsv-brandenburg.de

Vergleichen wie immer?

Kaum haben sich landesweit Botschaften verbreitet, in denen auch der Brandenburger Schule »bescheinigt« wurde, dass im Ländervergleich 2001 und 2012 vergleichsweise ähnliche Ergebnisse im Lesen vorliegen und die Förderung der schwächeren Lernenden anscheinend nicht besser gelungen ist, wird auf den verschiedensten Ebenen nach entsprechenden Erklärungen gesucht. Bildungspolitiker schauen dabei auch in unserem Land auf streitbare Punkte wie das Infragestellen des frühen Einschulungsalters oder die Notwendigkeit einer auch zukünftig frühen Bewertung mit Noten. Ernst zu nehmen sind dabei allzu vorschnelle »Wenn-dann«-Schlussfolgerungen, die aus Vergleichsarbeiten bei zum Teil nach wie vor fehlender Ursachen-

forschung gezogen werden. Dabei stehen auch Organisationsmodelle in der Schulanfangsphase auf dem Prüfstand. Weder FLEX noch JÜL oder Regelklasse als Organisationsform an sich selbst können verantwortlich für Erfolg oder Misserfolg individueller Lernfortschritte der Kinder sein. Eher ist entscheidend, wie unterschiedlich lang allen Kindern eine entsprechende Lernzeit gewährt wird und welche Organisationsformen gewählt werden, die dies gewährleisten und in der die Pädagoginnen und Pädagogen wie auch die Kinder unterschiedliche Rollen einnehmen können. Auch wenn gute pädagogische Modelle sicherlich verlässliche Ressourcen brauchen, gibt es landesweit viele Beispiele, die zeigen, dass Förderung gerade in heterogenen Lerngruppen gelingen

kann. Wie aber können daraus Impulse aufgegriffen, Austausch und Beratung anderer Schulen angeregt werden?

Als Landesgruppenvorstand sehen wir eine unserer Aufgaben darin, die Fortbildung von Lehrkräften zu unterstützen. Dies ist im Augenblick besonders wichtig, da durch die Umstrukturierung des Beratungssystems in einigen Schulämtern zu wenig Beraterinnen und Berater für die Grundschule tätig sein können. Nach dem erfolgreichen Grundschultag mit Herrn Prof. Wocken im September 2012 bereitet der Landesgruppenvorstand eine weitere Tagung zur Thematik Inklusion vor. Mit dem Thema *Inklusiver Unterricht – wie geht das?* wird Herr Prof. Wocken am 6. Juni auf einer ganztägigen Veranstaltung im LISUM an die noch offenen Fragen

und Wünsche anknüpfen und an vielen konkreten Beispielen aus der Praxis Möglichkeiten und Chancen eines inklusiven Unterrichts aufzeigen. Darin eingeschlossen wird ein methodisches Handwerkszeug sein, um in einer heterogenen Lerngruppe einen effektiven und lernanregenden Unterricht gestalten zu können.

Für die Landesgruppe:
Marion Gutzmann



Grundschultag

»Inklusiver Unterricht

– wie geht das?

Donnerstag, **6. Juni 2013**,
9.30 bis 16.00 Uhr

– LISUM, Ludwigsfelde



September 2013 –

Mitgliederversammlung und Schulbesuch in

der Evangelischen Schule Neuruppin (Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises)



Hamburg

Vorsitzende: Susanne Peters, Güntherstraße 10, 22087 Hamburg
susanne.peters@gsvhh.de; www.gsvhh.de

Ganztagsschule entwickeln – Strategien und Unterstützung für ganztägiges Lernen

lautete der Titel der diesjährigen Hamburger Frühjahrstagung, die am 6. April von den Landesgruppen des Grundschulverbandes und des Ganztagsschulverbandes in Kooperation durchgeführt wurde. Sie richtete sich an PädagogInnen und SchulleiterInnen Hamburger Grundschulen sowie an ReferendarInnen und Lehramtsstudierende.

Prof. Dr. Heike de Boer setzte sich in ihrem Eröffnungsreferat mit der Frage auseinander, wie sich Ganztagsschule im Dialog in Kooperationsprozessen innerhalb und außerhalb der



Prof. Dr. Heike de Boer
zu Gast in Hamburg

Schule entwickeln lässt. Unter den etwa 130 Teilnehmerinnen fanden sich auch VertreterInnen der Jugendhilfeeinrichtungen, die als Kooperationspartner im GBS-Modell den Nachmittag an Ganztagsgrundschulen organisieren. Leitungen beider Systeme hatten sich teilweise gemeinsam zur Tagung angemeldet. In 12 verschiedenen Workshops wurde Gelegenheit geboten, sich mit Fragen zum ganztägigen Lernen in Hamburg auseinanderzusetzen.

Auf großes Interesse stießen Fragen zur Raumgestaltung, zur Bedeutung von Hausaufgaben in der Ganztagschule und zum Umgang mit Kindern mit herausfordernden Verhaltensweisen. Kooperation auf Augenhöhe, wenn Erzieher und Lehrkräfte sich auf den Weg zu einem gemeinsamen Konzept machen, aber auch die Schülerbeteiligung im Vor- und Nachmittag sowie Ideen für eine attraktive Ferienbetreuung spannten einen weiten Bogen der unterschiedlichsten Aspekte des Ganztages. In der abschließenden Podiumsdiskussion setzten sich Vertreter aus Politik und Schulbehörde, von Verbänden und Trägern ergänzt durch eine Mutter,



Bremen

Kontakt: post@grundschulverband-bremen.de; www.grundschulverband-bremen.de

Grundschrift in Bremen – Stand der Schulbegleitforschung

In Bremen ist die Nachfrage nach dem Einsatz der Grundschrift sehr groß. Viele Schulen möchten gerne den einphasigen Schriftspracherwerb in Kombination mit der Grundschrift im Unterricht umsetzen. Momentan ist es nur wenigen Schulen auf Antrag erlaubt worden, die Grundschrift zu erproben. Sechs Schulen aus ausgewählten Stadtteilen mit unterschiedlichen Sozialindikatoren gehören zu den Test- bzw. Vergleichsschulen. Anhand von halbjährlichen Schriftproben, die im Hinblick auf Schriftbild und Schreibmotorik bewertet werden, sowie Befragungen der LehrerInnen der 5. Klassen am Ende der Untersuchung wird die Entwicklung der Kinder über 4 Jahre beobachtet. Die Schrift wird insbesondere auf Leserlichkeit, Formklarheit, Formstabi-

lität und Funktionalität hin bewertet. Zusätzlich ist geplant, dass die Lehrkräfte zu ihrer Konzeption zum Schriftspracherwerb befragt werden.

Ziele der Untersuchung sind sowohl Einzel- als auch Gruppenprofile, die Aufschluss darüber geben, welche Gegebenheiten den Schriftspracherwerb mit der Grundschrift beeinflussen (z. B. Gender, Sozialindikator, Geschwisterfolge, Linkshändigkeit, Migration etc.), und ob sich der Einsatz der Grundschrift in bestimmten Gruppen positiv auswirkt. Mitte März wurden die ersten Tendenzen und Zwischenergebnisse der Untersuchung von Dr. Ursula Venn-Brinkmann vor interessiertem Publikum in Bremen vorgestellt.

Die vorgestellten Ergebnisse, die durch umfangreiche Bachelor- oder Masterarbeiten gewonnen wurden, beziehen sich bisher aller-



dings nur auf Entwicklungsstände, da über die Entwicklungsverläufe der Kinder zu diesem Zeitpunkt der Untersuchung noch keine Aussage getroffen werden kann.

Bisher wurden ausgewählte Kleinstgruppen aus den Test- und Vergleichsschulen im Hinblick auf die Stichpunkte Gender, Geschwisterfolge, Hyperaktivität, Linkshändigkeit, Orthographie und sozialer Hintergrund untersucht. Dabei wurde beispielsweise festgestellt, dass bei den acht untersuchten Kindern mit diagnostizierter Hyperaktivität die Schrift durchgängig formklarer und leserlicher war. Die Arbeit, die sich damit beschäftigt, ob Jungen im Vergleich zu Mädchen mit der Grundschrift besser schreiben lernen, kam zu dem Ergebnis, dass es abhängig vom Sozialindikator der untersuchten Kinder unterschiedliche Tendenzen gibt.

Die Untersuchungen werden über den Untersuchungszeitraum noch ausgebaut. Neben

einer stärkeren Beobachtung der Entwicklungsverläufe zwischen den Schreibproben ist geplant, mit Hilfe von CSWin in Kombination mit Videoaufnahmen der schreibenden Kinder eine Analyse der Schreibmotorik durchzuführen. Hier wird ein besonderes Augenmerk auf die Verkrampfung beim Schreiben gelegt. Außerdem sollen die Untersuchungen auf größere Gruppen ausgedehnt werden, um auch allgemeingültige Aussagen machen zu können. Die Befragung der LehrerInnen der 5. Klassen können natürlich erst am Ende der Untersuchung gemacht werden.

Nächste Ergebnisse sind im November 2013 zu erwarten. Interessierte können den Zwischenbericht von Dr. Venn-Brinkmann auf Anfrage erhalten und einsehen, die entsprechenden Arbeiten der beteiligten Studenten sollen ebenfalls veröffentlicht werden.

Für die Landesgruppe:
E. Röder-Bruns

deren Kind an einem GBS-Standort unterrichtet und betreut wird, kontrovers mit der Frage auseinander, ob das Vorhaben, Ganztägiges Lernen gemeinsam zu implementieren, ein realisierbares Vorhaben oder Utopie ist. Interessiert folgten die Teilnehmer der Tagung dem Ratschlag, den Frau de Boer den Schulen und Trägern, aber auch den Vertretern der Behörde und Politik mit auf den Weg gab, um aus dem ehrgeizigen Vorhaben des Schulsenators, innerhalb von nur drei Jahren alle Hamburger Grundschulen zu Ganztagschulen umzuwandeln, ein Erfolgsmodell zu machen: »Lernen braucht Zeit, für alle Beteiligten: Kinder und Erwachsene. Das bedeutet,

vielleicht auch von den eigenen Erwartungen Abstand nehmen zu müssen: Nicht auf »best practice« schauen, sondern auf die »next practice«. Kooperation hat immer auch etwas mit der persönlichen Haltung zu tun und erfordert gerade in Änderungsprozessen viel Gelassenheit.«

Für die Landesgruppe:
Marion Lindner



Mitgliederversammlung und Neuwahlen zum Vorstand

Dienstag, 27. August 2013



Hessen

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

Die Inklusion

kommt in Hessen nicht so richtig voran. Dieser Ansicht sind neben vielen Betroffenen, Eltern, Lehrern, Verbänden auch die Oppositionsparteien im Landtag. Nun hat die SPD-Fraktion einen Gesetzentwurf zur Inklusion vorgestellt. Darin wird gefordert, dass den Eltern behinderter Kinder ein echtes Wahlrecht eingeräumt wird. Das bedeutet, und das wird auch gefordert, dass der bisher im Schulgesetz verankerte Ressourcenvorbehalt – Gegebenheit von räumlichen, sächlichen und personellen Voraussetzungen – fallen muss. Ein richtiger Schritt in die richtige Richtung!

Wenn Inklusion gelingen soll, darf Ressourcenvorbehalt die Entwicklung nicht behindern. Schulen brauchen Zeit, um tragfähige Konzepte zu

erarbeiten, aber sie brauchen vor allem das nötige Personal, multiprofessionelle Teams in jeder Schule. Wenn Inklusion gelingen soll, brauchen die Lehrerinnen und Lehrer Unterstützung. Sie brauchen qualifizierte Fortbildung, Supervision und Zeit für kollegiale Beratung. Wer weiß – wenn bei der Einführung der Inklusion das Pferd auch (wie so oft) wieder einmal von hinten aufgezäumt wurde, kommt durch den Gesetzesentwurf der SPD vielleicht neue Bewegung in die Diskussion, wir sind schließlich im Wahljahr. Wünschenswert wäre es auf alle Fälle.

Regionalgruppen

Dank des tatkräftigen Engagements einer Gruppe engagierter Grund- und Förderschullehrerinnen, Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Ausbildungs-

leiterinnen wurde im März in Rimbach die erste Regionalgruppe – Regionalgruppe Bergstraße / Odenwald gegründet.

Die vereinbarten regelmäßigen Treffen sollen einen fachlichen Austausch reformfreudiger Lehrkräfte ermöglichen. Das derzeit brisante Thema »Inklusion« wurde schon auf der Gründungsversammlung lebhaft diskutiert und wird auch in der nächsten Sitzung am 14. Mai 2013 zentrales Thema sein.

Ziel der Gruppe ist es auch, themenbezogene Veranstaltungen zu organisieren und sich öffentlich zu aktuellen schulischen Themen zu äußern. Die Regionalgruppe des Grundschulverbandes ist offen für alle Interessent/innen und freut sich über jede Verstärkung. Es wurden eine Sprecherin und ein Sprecher gewählt:

Rosemarie Heußner-Kahnt (heussner@kahnt.org) und Günther Röpert (g.roepert@t-online.de).

Zwei weitere Regionalgruppen werden in Kürze ihre Arbeit aufnehmen. Wir hoffen, dass wir dadurch einen intensiveren Kontakt zu unseren Mitgliedern pflegen können.

Um eventuell weitere Regionalgruppen zu gründen, sind wir gerade dabei, nach und nach die Mailadressen der Mitglieder zu ermitteln. Das erweist sich als sehr zeitaufwändig. Viele Mitglieder sind zu einem Zeitpunkt in den Grundschulverband eingetreten, als Mailverkehr noch kein Thema war. Wenn Sie uns eine kurze Mail schicken, erleichtern Sie uns die Arbeit: ikrauth@gsv-hessen.de

*Für die Landesgruppe:
 Ilse Marie Krauth*



Saarland

Vorsitzende: Katrin Jungfleisch, Großherzog-Friedrich-Str 133, 66121 Saarbrücken

9. Grundschultag

Unter dem Motto »Lebendige Grundschule« veranstaltete der Grundschulverband Landesgruppe Saarland zusammen mit anderen Akteuren am 28. Februar an der Universität des Saarlandes den 9. Grundschultag. Kurzweilig und informativ – so lässt sich der Eindruck der Veranstaltung zusammenfassen. Neben treffenden Grußworten und ertragreichen Workshops, die wirklich zur Nachahmung bzw. Weiterverfolgung eines Themas einluden, bot sich die Gelegenheit, bei den anwesenden Ausstellern, Schulbuchverlagen, Verbänden etc. zu schmökern. Auch ergaben sich vielfältige Möglichkeiten, mit Kollegen oder Referenten

anregungsreiche Gespräche zu führen und sich fachlich auszutauschen. Abgerundet wurde das Programm von zwei erstklassigen Darbietungen von Kindern der Grundschule Am Ordensgut und der Kirchbergschule sowie der Schlussworte der Vorsitzenden des Grundschulverbandes Saarland, Katrin Frey. Udo Beckmann, Bundesvorsitzender des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE), sprach mit seinem Grundsatzreferat »Alle Lehrer sind Lehrer! Zur Gleichwertigkeit der Lehrämter« den Zuhörern aus der Seele. Die klare Forderung: die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Lehrämter und damit auch die Gleichstellung aller Lehrerinnen und Lehrer in

Ausbildung, Arbeitszeit und Bezahlung. Beckmann verwies u. a. auf ein entsprechendes Rechtsgutachten des Bielefelder Rechtsexperten Professor Christoph Gusy, das diese Auffassung untermauert. Das Gutachten belege klar, dass das Grundgesetz für die Fortführung der bisherigen Besoldungshierarchie im Lehrerberuf keine zwingenden Gründe enthalte. Laut Gutachten würden in der Lehrerbildung für alle Lehrämter die gemeinsamen Schnittmengen überwiegen. Zudem habe sich der schulische Bildungsauftrag in allen Schulformen und -stufen zu einem umfassenden Bildungs- und Erziehungsauftrag gewandelt.

»Lehrerarbeit in den unterschiedlichen Schulstufen ist zwar nicht gleichartig, aber gleichwertig«, unterstrich Beckmann die Ergebnisse des Gutachtens.

Die Hierarchie unter den Lehrergruppen sei ein Strukturmodell von gestern und die Grundlage sozialer Ungleichheit.

»Dass sich die Wertigkeit der Lehrerarbeit im Dienst-, Besoldungs- und Tarifrecht wie in der Kaiserzeit an der Schuhgröße der Schülerinnen und Schüler orientiert, darf im 21. Jahrhundert nicht mehr länger Bestand haben«, betonte Udo Beckmann.

*Für die Landesgruppe:
 Katrin Frey*



Nordrhein-Westfalen

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

Klausurtagung der Landesgruppe – Arbeitsplanung

Bei ihrer diesjährigen Klausurtagung im Februar konzentrierte sich der Vorstand der Landesgruppe auf folgende Schwerpunkte für die weitere Arbeit:

Starke Grundschulen

Der Vorstand möchte gern die Arbeit der »starken Grundschulen« in NRW unterstützen und vernetzen. Deshalb findet die nächste Mitgliederversammlung im Herbst 2013 zu diesem Thema statt. Geplant ist, die Tagung als offene moderierte Großgruppenveranstaltung nach der Methode »Open Space« unter Anleitung versierter Moderatoren durchzuführen. Alle interessierten Grundschulen – auch die, die sich noch nicht auf die interaktive Landkarte »starker Grundschulen« eingetragen haben – sind herzlich zu dieser sicherlich sehr spannenden und anregenden Tagung eingeladen. Bitte

Termin und Ort schon vormerken!

Inklusion »vor Ort«

Das Thema »Inklusion« beschäftigt alle Akteure im Bildungsbereich – u. a. auch die Kommunen. Der Vorstand möchte daher mit den Schulträgern ins Gespräch über die Frage kommen, wie eine qualitativ hochwertige Umsetzung des Inklusionsgedankens »vor Ort« aussehen sollte, welche Anforderungen für Schulträger sich daraus ergeben und welche Handlungs- und Umsetzungsstrategien in den Kommunen verfolgt werden. Mit einem Brief an den deutschen Städtetag lädt daher der Vorstand die kommunalen Vertreter zu einem ersten Austausch und Gespräch über diese Fragen ein und ist gespannt auf eine Antwort!

Notenfreie Grundschule – online-Befragung

Nach der ersten Freude über die Möglichkeit für Schulen, bis einschließlich Klasse drei

auf Noten zu verzichten, erscheint eine in Klasse vier einsetzende verpflichtende Notengebung kontraproduktiv, da damit die gerade entwickelten individuellen und kindbezogenen Leistungsrückmeldungen (im Sinne einer pädagogischen Leistungskultur) wieder ausgehebelt werden. Um die Praktiken und Ansichten der Schulen zu diesem Thema zu erfassen, lädt der Vorstand auf seiner Homepage zu einer online-Befragung ein und hofft auf eine rege Beteiligung der Grundschule in NRW, um das Thema im Gespräch mit dem Schulministerium weiter verfolgen zu können: www.grundschulverband-nrw.de

Bildungspolitisches Gespräch mit der SPD

Im Januar trafen sich Vertreter des Vorstandes mit Frau Voigt-Küppers zu einem bildungspolitischen Fachgespräch. Neben dem bestimmendem Thema Inklusion ging es um die

Qualität und den Anspruch (offener) Ganztagschulen, um Möglichkeiten einer intensiveren Kooperation zwischen dem schulischen und vorschulischen Bereich und der Frage nach den notwendigen Ressourcen, um dem Anspruch der Regierung »Kein Kind zurück lassen« Rechnung tragen zu können.

Fazit: Die Richtung stimmt – entscheidend ist die Frage, wie die gewünschte Qualität in den Grundschulen durch politische Entscheidungen unterstützt wird.

Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer

Mitgliederversammlung, Samstag,

16. November 2013

Friedrich-von-Bodelschwingh-Grundschule, Kreuztal

Anmeldungen unter:
mitgliederversammlung@grundschulverband-nrw.de



Rheinland-Pfalz

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

Grundschul-Zeugnisse in RLP: Ein Schritt nach vorn

Die Landesgruppe brachte in mehreren Gesprächen im Bildungsministerium ihre Vorstellungen über eine Weiterentwicklung der »Zeugnis-Kultur« ein. Zwar ist im Ministerium noch keine endgültige Entscheidung gefallen, doch zeichnet sich für Herbst 2013 folgende Veränderung ab: Die Halbjahreszeugnisse in der 3. und 4. Klasse werden wieder zu Notenzeugnissen. Die Verbalbeschreibungen werden hinfällig und durch ein zu protokollierendes Lehrer-

Eltern-Schüler-Gespräch (wie in der 2. Klasse bereits sehr erfolgreich praktiziert) ersetzt. Die Landesgruppe begrüßt diesen Schritt, weil in einem L-E-S-Gespräch sehr viel mehr Verbindlichkeit geschaffen und die Lern- und Leistungsentwicklung eines Kindes aus unterschiedlichen Perspektiven im Dialog kommuniziert werden kann. Enden diese Gespräche dann mit einer gemeinsam formulierten Zielvereinbarung, kann sicherlich mehr erreicht werden als durch auswechselbare und für viele SchülerInnen und Eltern sehr abstrakt bleibende Textbausteine einer

schriftlichen Verbalbeurteilung. Die Landesgruppe kann sich auch vorstellen, dass es zum Halbjahr keine zentrale Zeugnisausgabe mehr gibt, sondern die Eltern mit dem Kind zu einem Gespräch eingeladen, das Zeugnis überreicht und das, was die Grundlage für die Notengebung ausgemacht hat, thematisiert wird.

Für die Landesgruppe:
Werner Lang



Der Termin für den nächsten **Grundschultag** steht: **18. März 2014** an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau



Sachsen-Anhalt

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

Individualisierung von Lernprozessen

Die erste Reihe der dreigliedrigen Fortbildungsveranstaltung »Individualisierung von Lernprozessen« wurde am 25.02.2013 beendet. Das von unserer Landesgruppe erarbeitete Schulungsprogramm möchte jeweils ganzen Grundschulkollegien Raum für Erfahrungen im Umgang mit Materialien und Konzepten zur Individualisierung eröffnen. Im Fokus stehen die Kernfächer Deutsch und Mathematik sowie fach-

unabhängige unterrichtsorganisatorische Aspekte. In der ersten Gruppe arbeiteten fünf Altmarkgrundschulen von Oktober 2012 bis Februar 2013 unter Anleitung von Wolfgang Grohmann, Ines Benndorf und Michael Ritter. Die Evaluation zeigte wieder einmal die enorme Bedeutung der Einstellung der Teilnehmenden bezüglich Heterogenität und Diversität. Neben vielen positiven Rückmeldungen – hervorgehoben wurde die Praktikabilität der Anregungen und der anschauliche Charakter – bleibt viel Skepsis

bestehen. Tieferliegende Abwehrhaltungen den aktuellen Reformprojekten der Grundschule gegenüber konnten nur bedingt bearbeitet werden. Insofern steht auch für unsere Landesgruppe hier weiterhin die Suche nach geeigneten Wegen im Mittelpunkt, alle KollegInnen zu einem Unterricht einzuladen, der dem Ideal verpflichtet ist, allen Kindern gerecht zu werden. Gleichzeitig starteten zwei neue Gruppen des Programms (insgesamt neun Grundschulen im

Nordharz). Wir freuen uns auf einen interessanten Austausch. Informationen zu Programm und Konzept: www.gsv-lsa.de/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=28
Für die Landesgruppe:
Dr. Michael Ritter



Grundschultag 2013

Samstag, 1. Juni 2013

Franckesche Stiftungen
in Halle/Saale
Weitere Informationen und
Anmeldung: www.gsv-lsa.de



Schleswig-Holstein

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

Zweite Bildungskonferenz

Den Anspruch, Bildungspolitik im Dialog zu betreiben, erfüllt die Ministerin Wara Wende tatsächlich. Ende Februar 2013 fand die zweite Bildungskonferenz statt, zu der ca. 160 Teilnehmerinnen und Teilnehmer geladen waren. In gut moderierten Arbeitsgruppen wurden vormittags schwerpunktmäßig Themen aus dem Sekundarbereich diskutiert. Nachmittags kam es zu Meinungsbildern, die der neue Staatssekretär Herr Loßack abfragte. Die Fragen bezogen sich auf die Umwandlung von Regional- und Gemeinschaftsschulen, die Dauer der Sekundarstufe bis zum Abitur (Gymnasium 8 Jahre, GemS 9 Jahre), die Kooperation von Gemeinschaftsschulen mit den Oberstufen von Gymnasien und anderen Systemen und das gemeinsame Lernen als durchgängiges Prinzip an Gemeinschaftsschulen.

Zur Gestaltung des Schulgesetzes 2014 kamen durch die Bildungskonferenz Empfehlungen zustande, die in die politische Diskussion mitgenommen werden sollen. Die Ministerin machte deutlich, dass sie sich als Botschafterin der Bildungsangelegenheiten versteht, aber die Entscheidungen vom Landtag gefällt werden. Große Aufgaben werden sein, sich den Folgen von rückläufigen Schülerzahlen zu stellen, die steigende Anzahl der Gruppe sogenannter Risikoschüler zu betrachten, individuelle Förderung für faire Chancen auf bestmögliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen anzustreben, eine qualifizierende Lehrerbildung zu ermöglichen, die Übergänge zu gestalten und den Ressourcenvorbehalt aus der Aufgabe der Inklusion herauszuhalten. Die Schuldenbremse in Schleswig-Holstein und sinkende Schülerzahlen von 50 000 bis zum Jahr 2020 machen ein gemeinsames

Vorgehen in Kommunen und Land unabdingbar. Und was ist mit der Entwicklung der Grundschulen? Der Dialog geht tatsächlich auch hier weiter. Konkrete Ziele, wie die Veränderung der Schulübergangsempfehlungen und Zensurenfreiheit, haben also noch Chancen auf Erreichbarkeit. Wie sich in unserem Flächenland die Problematik kleiner werdender Grundschulen lösen lässt, bleibt abzuwarten. Hier gilt es, in den Kommunen und durch die Schulträger nicht nur auf die Finanzierbarkeit zu achten. Die Versorgung mit Fachlehrern, die Gestaltungsmöglichkeiten kleiner Systeme unter 80 Kindern, das Funktionieren von verbundenen Systemen mehrerer kleiner Grundschulen haben deutlich zu benennen. Viele Grundschulen werden sich auf einen Wandel einstellen müssen.

Unterrichtsausfall

Die Tatsache fehlender Lehrkräfte kennen wir alle. Gibt es eine Schule, in der es Vertretungspläne nur ganz gelegentlich gibt? Unterrichtsausfall findet überall statt, auch wenn in Schleswig-Holstein die sogenannte Verlässliche Grundschule anderes vorgaukelt. Die von Schulleitung geführte ODIS-Statistik bietet keine Aussage zu differenzierten Lösungen bei fehlenden Lehrkräften. Es gibt lediglich den Klick auf organisatorische Maßnahmen. Es hat sich nun eine Elterninitiative gebildet, die unterstützt von Lehrern und Unternehmen ein eigenes Portal im Internet eröffnet hat. Es ist zu finden unter www.fehlzeiten.de! Wir empfehlen, dort mitzuveröffentlichen, was in der eigenen Schule passiert. Vielleicht eröffnen sich neue Chancen, den Landespolitikern vor Augen zu führen, um welche Größenordnung es sich bei den Ausfallstunden an allen Schularten handelt.



Thüringen

Steffi Jünemann, Hauptstraße 7, 99734 Nordhausen

Inklusive GrundSchule im Freistaat Thüringen!

Mit der Umsetzung der Forderung der UN-Konvention nach einer inklusiven Schule ist den Pädagogen und Mitarbeitern der Schulen eine in ihrer Herausforderung nie so klar ausgesprochene Aufgabe gestellt.

Viele Thüringer Grundschulen beschreiten seit Jahren diesen Weg. Ohne viel Aufhebens unterrichten die Lehrkräfte Schüler und Schülerinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Klasse, ringen Schulen in unterschiedlichsten Arrangements um individuelles Lernen ihrer Schützlinge. Die ersten Schritte sind getan. Nun gilt es, an den Schulen je nach Anforderungen die Möglichkeit der Aufnahme aller Kinder auszubauen. Dabei geht es darum, Bedingungen zu schaffen, die dem einzelnen Kind auch gerecht

werden. Das ist nicht per se mit Aussprechen von Vorstellungen und Wünschen oder dem Erlassen von Gesetzen zu erreichen, auch nicht mit Jammern und Klagen. Hier trifft das pädagogische Verständnis auf wirtschaftliche und finanzielle Zwänge. Fortschritt will immer erkämpft sein! Das geänderte Schulgesetz mit dem Rechtsanspruch auf individuelle Förderung, der Umbau von Förderschulen in Kompetenzzentren, die damit verbundene erhöhte Präsenz von Lehrkräften mit einer Ausbildung in den Bereichen der Förderpädagogik an den Grundschulen, zeigen, wie ernst in Thüringen diese Aufgabe von administrativer Seite genommen wird. Die Weichen sind gestellt. Nun liegt es an den einzelnen Einrichtungen, eine inklusive Schule zu gestalten. Dabei geht es nicht darum, sozusagen über

Nacht die perfekte Lösung zu haben. Das ist gar nicht möglich. Vielmehr stellen sich die Schulen dieser Aufgabe Schritt für Schritt. Das heißt auch, sich immer wieder die Dimensionen eines Anspruchs an gemeinsamen Unterricht bewusst zu machen und auf dem Weg der Umsetzung zu erkämpfen, was benötigt wird. Mit dem Anspruch, eine kindgerechte Schule zu sein, offenbaren sich Notwendigkeiten. Hier im Besonderen: Die inklusive Beschulung der Kinder mit Problemen in der sozio-emotionalen Entwicklung zeigen Grenzen des bisherigen Schullebens auf. Nicht selten fühlen sich die Lehrkräfte und Lerngruppen mit diesen Kindern überfordert. Unsere Forderung: Wer Kinder mit Beeinträchtigungen in eine Klasse integrieren will, muss dafür auch die Rahmenbedingungen schaffen.

- Es braucht die Aufstockung personeller, räumlicher und sächlicher Ressourcen.
 - Lerngruppen brauchen mehrere gleichberechtigt verantwortliche Pädagogen im Unterricht.
 - Alle Kinder brauchen in Schulen Räume als Rückzugsorte, Lehrkräfte übrigens auch.
 - Inklusive Schule braucht mehr Zeit für Beratungen in professionellen Teams.
 - Professionelle Schularbeit braucht schnelle unbürokratische Unterstützung auch von außerschulischen Partnern.
 - Die Umsetzung dieser Überlegungen braucht Lehrkräfte, die diese Forderungen deutlich und überzeugend artikulieren. Überzeugend meint hier, mit Kompetenz und Engagement für eine Schule, die alle teilhaben lässt, eintreten.
- Für die Landesgruppe:*
Liane Albrecht,
Steffi Jünemann

www.grundschulverband.de · April 2013 · D9607F

Grundschulthema



Berufseinstieg an der Grundschule

Im Mai neu erschienen:

Grundschulthema Berufseinstieg

In Kontakt sein – Beziehungsgestaltung und emotionale Führung als Faktoren gelingender Arbeit in der Schule.

Besonders in der Berufseinstiegsphase zeigt sich, dass professionelles Lehrerhandeln untrennbar mit dem Erwerb dieser Fähigkeiten verbunden ist. Viele Beiträge zu diesem Themenbereich wurden in unser Sonderheft aufgenommen, wie z.B.:

- Selbstmanagement – Zeitmanagement
- Unsere Stimme – ein unterschätztes Instrument
- Handlungsfähig sein. Probleme, Konflikte, Katastrophen in der Schule bewältigen
- Klassenleitung – die eigene Rolle finden / Übersicht über die Aufgaben
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Kollegiale Beratung

Eine besondere Empfehlung nicht nur für Berufseinsteiger/-innen!

68 Seiten, 15,00 €

(für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 13,00 €)

Redaktion: Rosemarie Köhler

Bestellnummer: 6058

Herbsttagung des Grundschulverbandes

8./9. November 2013 | Unterrichtsstörungen inklusive? Zusammenarbeit im multiprofessionellen Team

Die emotionale und soziale Beunruhigung mancher Kinder, die sich in Unkonzentriertheit, Unruhe, Aggressivität, störendem Verhalten u. Ä. zeigt, hat vielfältige Ursachen. Bleibt der Schrei der Kinder unverstanden, können sich »störende« Verhaltensweisen verfestigen und zu massiven Schwierigkeiten und Konflikten in Schule und Elternhaus führen.

Thema und Ziel der Tagung

Die multikausalen Ursachen der gesellschaftlichen und familiären Überforderungen von Kindern zu beleuchten und praxisrelevante Hilfen für Kinder, Eltern und PädagogInnen zu erarbeiten.

Tagungsverlauf

Freitag, 8. 11. 2013, 15.00 Uhr bis 21.00 Uhr

Zwei Impulsreferate

- Schüler, die im Unterricht stören: Ursachen und Hilfen
- Lernen vielfältig gestalten – Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem

Strategischer Dialog

Wissenschaftliche Erkenntnis, Kompetenzorientierung und schulische Rahmenbedingungen: Welche Voraussetzungen sind nötig, damit Inklusion gelingt?

Abenddiskussion

»Kinder, die Probleme machen, haben welche – Verhalten verstehen – Verhalten verändern«
Zugespitzte Fragen zum Thema und zu Aspekten aus den Impulsvorträgen – ReferentInnen antworten.

Samstag, 9. 11. 2013, 9.00 bis 15.00 Uhr

Vier Arbeitsgruppen zu den Themen:

- Kooperatives Lehrerhandeln
- Diagnostik sozialer und emotionaler Entwicklung. Klasse/KinderSpiel. Unterrichtsstörungen: Prävention und Intervention
- Lernarrangements organisieren – Ressourcen mobilisieren
- Individuelle Förderung im interdisziplinären Dialog. Beispiele aus der Praxis

Wiederholung der vier Arbeitsgruppen,

so dass jede/r TeilnehmerIn während der Tagung an zwei verschiedenen AGs teilnehmen kann.

Tagungsabschluss: Resümee und Ausblick

Nicht selten mündet der Kreislauf von Provokation, Beschämung, Entmutigung in der Isolation. Versagensgefühle machen sich breit bei allen an dem Prozess Beteiligten. Kinder, Eltern, PädagogInnen werden zu Hilfesuchenden, wenn sie aus dem Kreis der Akteure aussteigen bzw. komplizierte (Beziehungs-) Systeme dekodieren und Veränderung anbieten wollen.

ReferentInnen

Peter Friedsam, Regionales Beratungszentrum Hamburg
Prof. Dr. Clemens Hillenbrand, Universität Oldenburg
Inge Hirschmann, Heinrich-Zille-Grundschule Berlin
Ilka Knaack, Modellprojekt INKA, Berlin-Marzahn
Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Universität Bielefeld
Dr. Adelheid Staufenberg, Frankfurt (angefragt)
Marie-Christine Vierbuchen, Universität Oldenburg

Ort

TaunusTagungshotel, Lochmühlenweg 3, 61381 Friedrichsdorf/Ts.

www.taunustagungshotel.de/

Bahnreisende können einen kostenlosen Shuttle vom Frankfurter Hbf. zur Tagungsstätte und zurück nutzen.

Zielgruppe

MultiplikatorInnen / FortbildnerInnen, GrundschullehrerInnen, ErzieherInnen, SchulleiterInnen, ElternvertreterInnen

Tagungsbeitrag

Für Mitglieder des Grundschulverbandes 195 Euro (Doppelzimmer 150 Euro),
für Nichtmitglieder 245 Euro (Doppelzimmer 200 Euro).
Im Preis enthalten sind: die Tagungsgebühren,
die Übernachtungs- und Verpflegungskosten sowie
der Transfer vom und zum Frankfurter Hauptbahnhof.

Anmeldung

Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Anmeldeschluss: 30. 07. 2013

Die Tagungsgebühr wird mit der Anmeldung fällig.

Stornogeühren: 120 € nach dem 15. 9. 2013

Bankverbindung: Postbank Frankfurt,
BLZ 500 100 60, Konto Nr. 19 56 71 605

Programm, Anmeldung und weitere Informationen:

www.grundschulverband.de

Anmeldung auch:

- per Post: Grundschulverband e.V., Niddastr. 52, 60329 Frankfurt,
- per Mail: info@grundschulverband.de