

Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule

Einblicke in die Praxis







Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule

Einblicke in die Praxis





Impressum

Herausgeber: Hessisches Kultusministerium

Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden

Telefon: 0611/368-0

E-Mail: pressestelle@hkm.hessen.de Internet: www.kultusministerium.hessen.de

Gemeinnützige Hertie-Stiftung

Grüneburgweg 105 60323 Frankfurt am Main Telefon: 069/6607560-0 Internet: www.ghst.de

Verantwortlich: Charlotte Mori

Redaktion: Beatrix Heilmann

Eva-Maria Jakob Alina Mahnken Charlotte Mori Susanne Talmon

Lektorat: Cornelia Eggers

Christiane Geldmacher

Bildnachweis: Gemeinnützige Hertie-Stiftung / Dieter Roosen

Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt/M., Friedrich-von-Schiller-Schule, Wiesbaden,

Leo-Sternberg-Schule, Limburg, Waldschule, Obertshausen, Willemerschule, Frankfurt/M.

Cihad Taşkın, DIL, Frankfurt/M.

Layout: Muhr, Design und Werbung

www.muhr-partner.com

Druck: Ordner: Carl Berberich GmbH, Nordberstraße 25, 74076 Heilbronn

Inhalt: Printas GmbH, Hochstraße 11, 56310 Dernebach

Kontakt: Hessenbüro – Koordination Schulnetz Deutsch & PC

im Hessischen Kultusministerium

Stuttgarter Str. 18-24 60329 Frankfurt/M.

http://grundschule.bildung.hessen.de/projekte/projektdupc/index.html

Ansprechpartnerinnen: Beatrix Heilmann

069/38989-116

Beatrix.Heilmann@hkm.hessen.de

Eva-Maria Jakob 069/38989-117

Eva-Maria.Jakob@hkm.hessen.de





Vorwort

Deutsch & PC – ein wahrlich gelungenes Sprachförderkonzept für Schülerinnen und Schüler in hessischen Grundschulen mit hohem Zuwandereranteil: Darin sind sich Wissenschaft sowie die Lehrkräfte in mittlerweile mehr als 70 Schulen einig.

Deutsch & PC – ein wahrlich gelungenes Beispiel einer erfolgreichen öffentlich-privaten Partnerschaft: In einer durchgängig hervorragenden Kooperation mit der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung ist Deutsch & PC zu einem überzeugenden Programm im Rahmen des hessischen Gesamtförderkonzeptes zur Deutsch-Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geworden.

Deutsch & PC als Baustein im Sprachförderkonzept des Hessischen Kultusministeriums

Der Erfolg von Deutsch & PC beruht vor allem auf der in den Regelunterricht integrierten umfassenden Förderung, der intensiven sprachlichen Zuwendung in speziell eingerichteten Fördergruppen und der engagierten Teamarbeit der Lehrkräfte. Die praktischen Erfahrungen der beteiligten Schulen mit Deutsch & PC haben dazu geführt, dass die Sprachfördermaßnahme zu einem zentralen Element in den Schulprogrammen geworden ist. Deutsch & PC ist nach Aussagen der beteiligten Schulen aus der schulischen Förderarbeit nicht mehr wegzudenken. Deutsch & PC hat dazu beigetragen, dass alle Lehrkräfte eines Kollegiums Sprachförderung als ihre gemeinsame Aufgabe begreifen und sich daran beteiligen. Dieser wichtigen Arbeit in den Deutsch & PC-Schulen gilt meine besondere Anerkennung.

Deutsch & PC – ein Kooperationsprojekt des Hessischen Kultusministeriums und der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung

Als Kultusministerin des Landes Hessen bedanke ich mich herzlich für das große und verlässliche Engagement der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung in den vergangenen Jahren. Deutsch & PC ist ein hervorragendes Beispiel für eine gelungene partnerschaftliche Zusammenarbeit einer öffentlichen und einer privaten Institution. Eine gleichberechtigte Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, die nicht an Sprachbarrieren scheitern darf, ist dabei das gemeinsame Ziel. Zusammen mit der Hertie-Stiftung wurde Deutsch & PC im Jahre 2001 entwickelt und in der Folge hessenweit eingeführt. Mit dem Schuljahr 2009/10 endete die Beteiligung der Stiftung an diesem Projekt.

Mein Dank gilt zudem den beteiligten Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Lehrkräften, die wertvolle Pionierarbeit geleistet haben, auf der sich aufbauen lässt. Mein Dank gilt außerdem allen Verantwortlichen in den Staatlichen Schulämtern des Landes Hessen und all denen, die im schulischen und außerschulischen Bereich dazu beigetragen haben, dass Deutsch & PC bisher so gut gelingen konnte.



Das hessenweite Netz der Deutsch & PC-Schulen

Das im Hessischen Kultusministerium angesiedelte Hessenbüro Deutsch & PC hat mit seinen beiden Koordinatorinnen ein Netz der Deutsch & PC-Schulen aufgebaut, das eine wertvolle und unerlässliche Unterstützung der schulischen Arbeit vor Ort darstellt. Bei Fortbildungen und im gemeinsamen Austausch werden Erfahrungen gebündelt und weitergegeben mit dem Ziel, die Qualität der Sprachförderung beständig zu erhöhen und nachhaltig zu verankern. Dazu soll auch die vorliegende Handreichung einen Beitrag leisten. Während die erste Handreichung den beteiligten Schulen einige grundlegende Informationen zu Deutsch & PC liefert, enthält nun die zweite Handreichung die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung, den Erfahrungsbericht aus der Perspektive der Koordinatorinnen von Deutsch & PC, wichtige Erfahrungen der beteiligten Schulen mit praktischen Unterrichtsbeispielen und die in diesem Zusammenhang entwickelten Konzepte und Materialempfehlungen.

Interkulturelle Elternarbeit an Deutsch & PC-Schulen

Eine positive Lern- und Persönlichkeitsentwicklung unserer Schülerinnen und Schüler ist wesentlich von der familiären Unterstützung abhängig. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist daher neben notwendigen Fördermaßnahmen von entscheidender Bedeutung für den Schulerfolg. Die Deutsch & PC-Schulen mit ihrer multikulturellen Schülerschaft sind in dieser Hinsicht vor besondere Herausforderungen gestellt. Um sie in ihrer Arbeit zu unterstützen und ihre wertvollen Erfahrungen dem gesamten Schulnetz zugänglich zu machen, stellte die Gemeinnützige Hertie-Stiftung Ressourcen für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema "Interkulturelle Elternarbeit" zur Verfügung. Diese Arbeit wurde von einem externen Referenten durch Fortbildungsangebote begleitet und unterstützt. Die wichtigsten Leitgedanken im Rahmen dieses eigenständigen Projekts sowie nachahmenswerte Beispiele sind im zweiten Teil der Handreichung dargestellt.

Ich möchte allen, die zur Entstehung der Handreichung beigetragen haben, herzlich danken und wünsche der Deutsch & PC-Arbeit zum Wohl der Schülerinnen und Schüler in den Schulen des Landes Hessen weiterhin viel Freude und Erfolg.

Wiesbaden, im Mai 2011

Dorothea Henzler

Hessische Kultusministerin

Donoblea Henreler



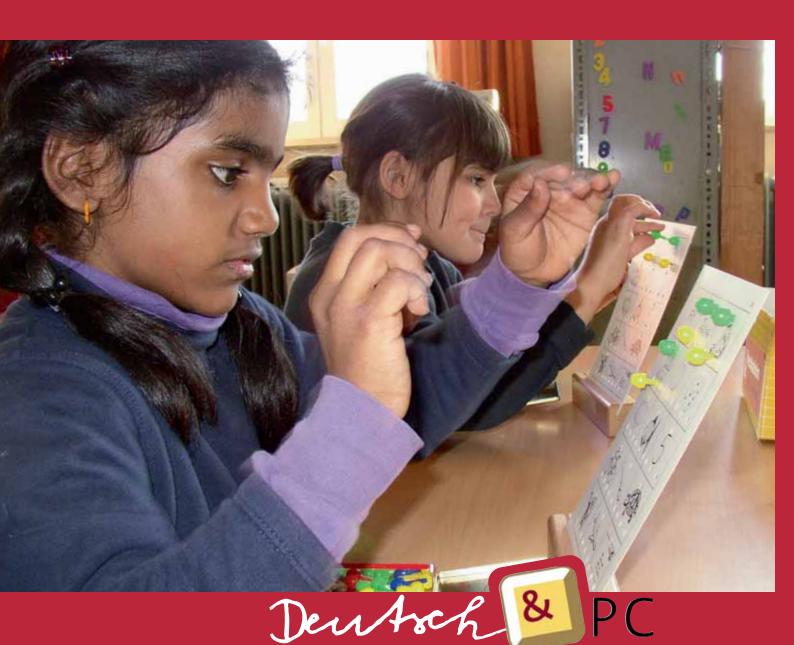


Inhalt

Deutsch & PC: Einblicke in die Praxis Übersicht Teil I und Teil II

TEIL I: Deutsch & PC in der Schul- und Unterrichtspraxis

	Deutsch & PC aus wissenschaftlicher Sicht	11
	Deutsch & PC aus Sicht der Koordinatorinnen	39
	Deutsch & PC aus Sicht der Schulen	51
	Anhang	129
TEIL II	: Interkulturelle Elternarbeit – Chancen und Herausforderungen	
	Interkulturelle Elternarbeit/Der dialogische Ansatz	143
	Best-Practice-Beispiele zur interkulturellen Elternarbeit	151
	Abläufe interkulturell gestalten	169
	Anhang	179



Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule

Teil I:

Deutsch & PC in der Schulund Unterrichtspraxis





Inhalt

Einleitung	8
DEUTSCH & PC AUS WISSENSCHAFTLICHER SICHT	11
Förderbedingungen und Fördererfolg in Deutsch & PC	13
DEUTSCH & PC AUS SICHT DER KOORDINATORINNEN	39
Hospitationen an den Deutsch & PC-Schulen: Beobachtungen und Erfahrungen	41
Das Netz der Deutsch & PC-Schulen in Hessen	50
DEUTSCH & PC AUS SICHT DER SCHULEN	51
Erfahrungen aus den Deutsch & PC-Schulen	53
Deutsch & PC im Bausteinkonzept einer Ganztagsschule	53
Deutsch & PC als Grundpfeiler eines schulischen Förderkonzeptes	60
Auf dem Weg zu einer strukturierten Sprachförderung	62
Einstieg in Deutsch & PC	69
Bilanz einer Deutsch & PC-Modellprojektschule	73
Individuelle Förderung im Rahmen von Deutsch & PC	80
Möglichkeiten für differenzierendes Arbeiten im Anfangsunterricht	84
Anregungen für den Deutsch & PC-Unterricht	91
Sprechanlässe in den Deutsch & PC-Gruppen	91
Sprachförderung durch Bilderbücher	97
Ein Vorlesezyklus anhand des Bilderbuchs "Frederick"	103
Reime und Kürbisgeschichten	105
Der Einsatz der Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpenhorst in Deutsch & PC	112
Mathematik – das spracharme Fach?	114
Vom Rechnen zur Mathematik – mehr Sprachanlässe im Mathematikunterricht	121
ANHANG	129
Material- und Softwareempfehlungen	131
Verfasserinnen und Verfasser	136
Index	130



Einleitung



Das Hessische Kultusministerium und die Gemeinnützige Hertie-Stiftung haben mit Deutsch & PC gemeinsam eine Fördermaßnahme für einen frühzeitigen und intensiven Erwerb der deutschen Sprache an Grundschulen mit hohem Zuwandereranteil geschaffen. Deutsch & PC beginnt zum Schuljahresanfang in allen Klassen der ersten Jahrgangsstufe. Erstklässler mit unzureichenden Deutschkenntnissen werden parallel zum Klassenverband in eigenen Fördergruppen von sechs bis acht Schülerinnen und Schülern zwei Stunden täglich in Deutsch und Mathematik unterrichtet. In den Klassenstufen zwei bis vier wird das Förderangebot fortgesetzt. Über die Jahre hat sich so ein Netzwerk von über 70 Grundschulen entwickelt, die unter den genannten Rahmenbedingungen die Sprachförderung in vielfältiger und kreativer Weise ausgestaltet und vorangetrieben haben.

Aufbauend auf der ersten Deutsch & PC-Handreichung, die Basisinformationen zur Sprachfördermaßnahme enthält, ist das Ziel dieser zweiten Publikation vor allem, die inzwischen über Jahre gesammelten Erfahrungen und das Wissen zum Thema Sprachförderung innerhalb des Netzwerkes der Deutsch & PC-Schulen zu sammeln und weiterzugeben. Die folgenden Artikel konnten nur dadurch entstehen, dass sich alle Autoren und insbesondere die beteiligten Lehrkräfte bereit gefunden und Zeit investiert haben, um ihre Überlegungen und Erfahrungen zu veröffentlichen und damit dem gesamten Netzwerk zur Verfügung zu stellen. Die Beiträge der Schulen kommen aus der Praxis und liefern eine vielfältige und nutzbringende Palette an Anregungen für das Netzwerk. Insofern ist es gelungen, den Leserinnen und Lesern eine hilfreiche Lektüre vorzulegen, die in den einzelnen Kapiteln folgende Inhalte behandelt:

In dem Artikel **Förderbedingungen und Fördererfolg in Deutsch & PC** legt Prof. Dr. Grießhaber, der Leiter des Sprachenzentrums der Westfälischen Wilhelms-Universität und wissenschaftlicher Begleiter des Projektes Deutsch & PC, die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung dar und gibt Hinweise auf die daraus resultierenden Konsequenzen für die schulische Sprachförderung.

Der Erfahrungsbericht aus der Perspektive der beiden Schulnetzkoordinatorinnen von Deutsch & PC, Beatrix Heilmann und Eva-Maria Jakob, beschreibt die notwendigen Rahmenbedingungen an den Deutsch & PC-Schulen, wichtige Erfahrungen hinsichtlich der Durchführung der Sprachfördermaßnahme und Erfolgskriterien.

Es schließen sich zentrale Erfahrungen der Deutsch & PC-Schulen, Anregungen für den Unterricht und Material- und Softwareempfehlungen an.





In einem ersten Block berichten Deutsch & PC-Schulen, wie sie die Sprachfördermaßnahme an ihrer Schule organisieren und umsetzen und welche Schulentwicklungsprozesse daraus resultieren. Ein beispielgebender Ansatz ist das Bausteinkonzept der Waldschule in Obertshausen, das zeigt, wie sich Deutsch & PC mit anderen Maßnahmen verbinden kann, um damit eine noch weitergehende Wirkung zu entfalten.

Wie sich eine ganze Schule auf den Weg macht und sich mit dem Thema Sprachförderung beschäftigt, behandeln z.B. die Beiträge der Willemerschule in Frankfurt am Main und der Schule im Angelgarten in Groß-Zimmern. Im Ergebnis finden beide Schulen zu einer wohldurchdachten Strukturierung der Sprachförderung.

Während die Gemeinsame Musterschule in Friedberg ihren Einstieg in Deutsch & PC beschreibt, zieht die Ackermannschule in Frankfurt am Main als eine der Deutsch & PC-Modellprojektschulen nach neun Jahren Bilanz und stellt ihre langjährigen Erfahrungen zur Verfügung.

Die Beiträge der Adolf-Reichwein-Schule in Frankfurt am Main und der Mittelpunktschule Perftal in Breidenbach stellen Möglichkeiten für differenziertes und individualisiertes Arbeiten im Rahmen von Deutsch & PC vor.

In einem zweiten Block finden sich konkrete Anregungen für den Deutsch & PC-Unterricht. Der erste Beitrag von zwei Deutsch & PC-Lehrkräften beschreibt Möglichkeiten, Sprechanlässe in den Fördergruppen zu schaffen. Ein weiteres Thema ist der Einsatz von Bilderbüchern als wichtigem Instrument, um die Kinder an die dekontextualisierte Schriftsprache heranzuführen, was Lehrkräfte der Geschwister-Scholl-Schule in Wetzlar und der Astrid-Lindgren-Schule in Marburg veranschaulichen. Reime und selbstverfasste Geschichten haben ein hohes Sprachförderpotential; einige Beispiele dafür liefert der Artikel der Carl-Anton-Henschel-Schule in Kassel. Die Albrecht-Dürer-Schule in Rüsselsheim zeigt, wie sie mit der Rechtschreibwerkstatt von Norbert Sommer-Stumpenhorst erfolgreich in Deutsch & PC arbeitet. Abschließend machen Nina Christoffers und eine Deutsch & PC-Lehrkraft der Astrid-Lindgren-Schule in Dietzenbach auf die Bedeutung der Sprachförderung im Mathematikunterricht aufmerksam und stellen mögliche Ansätze vor.

Im Anhang des ersten Teils finden sich Material- und Softwareempfehlungen der Deutsch & PC-Schulen. Der Index (Seite 138) erleichtert das Auffinden einzelner thematischer Bereiche in der gesamten Publikation, die Adressliste (Seite136 f) ermöglicht die Kontaktaufnahme mit den Autorinnen und Autoren der einzelnen Beiträge.



aus wissenschaftlicher Sicht







Wilhelm Grießhaber

Förderbedingungen und Fördererfolg in Deutsch & PC

1. Ausgangsbedingungen

Das Förderprojekt Deutsch & PC hatte sich anspruchsvolle Ziele gesetzt. Durch eine frühe und massive Förderung im Deutsch- und Mathematikunterricht sollten schwache Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund so viel Deutsch erwerben, dass sie damit in höherem Maße als bisher qualifizierte Schulabschlüsse erreichen. Im ersten Jahr des Pilotprojekts wurden 23 Schülerinnen und Schüler während eines Teils des Schuljahrs gefördert und 41 das gesamte erste Schuljahr. Damit erhielten insgesamt 36 % der Schülerinnen und Schüler eine Förderung in einer Kleingruppe. Die anspruchsvolle Zielsetzung konnte im Wesentlichen erreicht werden: Insgesamt wechselten aus der ersten Fördergruppe 42 % auf ein Gymnasium und 29 % auf eine Realschule. Diese Übergangsquoten sagen allerdings noch nicht viel über die tatsächlich erreichten Deutschkenntnisse aus. Der folgende Beitrag konzentriert sich auf zentrale grammatische Strukturen und wie sie erworben werden. Dabei wird gezeigt, dass die mit der Stellung finiter Verben ermittelten Stufen allgemeine Einblicke in den Sprachstand ermöglichen. Es wird gezeigt, wie die Sprache eines Schülers auf einer der vier Erwerbsstufen aussieht und wie sich das auf das Erzählen und im Mathematikunterricht auswirkt.

Das Zusammenspiel der den Zweitspracherwerb (kurz: L2-Erwerb) bestimmenden Größen lässt sich grafisch veranschaulichen. Im Wesentlichen lassen sich drei Bereiche unterscheiden:

- 1) die mentalen Ressourcen im Kopf des Lerners
- 2) die Sprachen, d.h. die schon erworbene(n) Erstsprache(n) (L1), die neu hinzukommende Zweitsprache Deutsch (L2) und die von Lerner zu Lerner verschiedene Lernersprache, die sog. Interlanguage (IL) sowie
- 3) die kommunikativen Bedingungen und Bedürfnisse (vgl. Abb. 1; zu Ausdifferenzierungen von Sprachen, kommunikativen und institutionellen Bedingungen s. Rehbein & Grießhaber 1996).

Alle drei Bereiche in Abb. 1 sind am Spracherwerbsverlauf beteiligt. Betrachten wir zunächst die mentalen Ressourcen (Punkt 1 in Abb. 1). Zum Zeitpunkt der Einschulung sind die wesentlichen Grundlagen der Familiensprache bereits gelegt. Im Verlauf der Grundschulzeit entwickeln sich komplexe grammatische Strukturen, z.B. Konjunktiv und irreale Bedingungskonstruktionen. Auch die Abstraktionsfähigkeit entwickelt sich während der Grundschulzeit. Bei einigen Schülerinnen und Schülern liegen jedoch Beeinträchtigungen vor, z.B. allgemeine Sprachentwicklungsstörungen oder Lese-Rechtschreibschwächen. Solche Schülerinnen und Schüler bedürfen einer speziellen Förderung, z.B. einer logopädischen Behandlung. Auch wenn die Beeinträchtigungen nicht ursächlich mit dem L2-Erwerb zusammenhängen, führen sie doch zu einer Verzögerung des L2-Erwerbs.





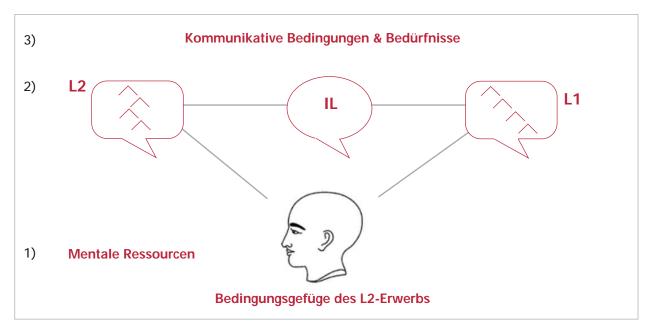


Abb. 1: Bedingungsgefüge des Zweitspracherwerbs

Wenn wir den Blick vom Lerner auf seine Umwelt und seine kommunikativen Netzwerke richten (Punkt 3 in Abb. 1), dann können sich große Unterschiede zwischen Lernern auftun: Einige L2-Lerner leben in einer sprachlich homogenen Umgebung mit Sprechern der gleichen Erstsprache. Diese Kinder haben im Alltag meist eher rezeptiven Kontakt zum Deutschen, da die Kommunikation hauptsächlich in der Familiensprache stattfindet. Dies kann auch der Fall sein, wenn die Familie erst neu nach Deutschland gekommen ist, z.B. bei Aussiedlern oder Flüchtlingen, oder wenn ein Elternteil mit der Heirat zugezogen ist. Davon sind sprachlich gemischte Wohngegenden zu unterscheiden, bei denen Sprecher verschiedener Sprachen eng beieinander wohnen. In diesen sprachheterogenen Umgebungen wird auch zwischen Kindern oft schon auf Deutsch kommuniziert, sei es als Muttersprachler des Deutschen oder sei es als L2-Lerner.

Diese Kinder haben im Alltag schon eine auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Varietät des Deutschen erworben, die durch regionale Merkmale geprägt ist und in der sich im Sprachkontakt Unterschiede zur deutschen Standardsprache herausgebildet haben. Eine sehr große Rolle bei der (Zweit-)Sprachentwicklung spielt die Literalität im Elternhaus, also ob den Kindern regelmäßig vorgelesen wird oder ob ihnen regelmäßig Geschichten erzählt werden, sei es in der Familiensprache oder in der Zweitsprache (s.u. Abschnitt 5).







Das Verhältnis der Sprachen (Punkt 2 in Abb. 1) erweist sich als komplex. Für deutschsprachige Kinder wird angenommen, dass sie bei der Einschulung über altersgemäß entwickelte Sprachkenntnisse verfügen, was Aussprache, Grammatik und Wortschatz betrifft. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist die Ausgangslage meist nicht so klar. Bei Kindern aus sprachhomogener Umgebung und dominanter Verwendung der Familiensprache kann eine altersgemäße Entwicklung der L1 angenommen werden. Allerdings hat sich die Familiensprache in zweitsprachlich deutscher Umgebung oft schon von der ehemaligen Standardsprache fortentwickelt. Bei Kindern aus sprachheterogener Umgebung können sich je nach Kommunikationsbereich unterschiedliche Schwerpunkte herausbilden.

Sie können zwar funktionale L2-Kenntnisse für kindgemäße Bedürfnisse entwickelt haben, aber Lücken in Wortschatz oder Grammatik im Vergleich zu muttersprachlich deutschen Kindern aufweisen. Es ist aber nicht angemessen, in solchen Fällen von einer 'Halbsprachigkeit' zu sprechen.

Die Sprache, die die L2-Lerner jeweils verwenden, wird als Interlanguage (IL = Zwischensprache) bezeichnet. Diese Lernersprache ist bei Grundschulkindern wenig stabil. Zielsprachlich korrekte Formen können eine Zeit lang neben abweichenden Formen auftreten. Dies ist für Erwerbsphasen typisch. Auch deutsche Kleinkinder durchlaufen solche Phasen, allerdings in sehr kurzer Zeit, so dass sie nicht auffallen. Im Zweitspracherwerb sind diese Phasen über einen längeren Zeitraum gestreckt und fallen insbesondere in schriftlichen Texten als grammatische Normabweichungen auf. Unter normalen Sprachentwicklungsbedingungen verschwinden solche Phänomene jeweils nach einer gewissen Zeit. Bei allen individuellen Verschiedenheiten der jeweiligen Interlanguage konnten für den Erwerb des Deutschen als L2 doch einige grammatische Bereiche ermittelt werden, die von allen L2-Lernern in gleicher Reihenfolge durchlaufen werden (s.u. Abschnitt 2).

Wenn wir auch den nachfolgenden Bereich bis zur Berufsschule betrachten, lassen sich drei Lernergruppen unterscheiden:

- a) Schulanfänger in den allerersten Anfangsstadien des L2-Erwerbs,
- b) Seiteneinsteiger, die später in das deutsche Schulsystem kommen und schon über Schriftsprachkenntnisse in ihrer L1 verfügen, sowie
- c) Lerner, die in Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland aufgewachsen sind und das deutsche Bildungssystem durchlaufen, für die ich den Begriff "Deutschler" vorschlage. Gerade diese Gruppe hat große Probleme im deutschen Schulsystem, die sich erst in der Sekundarstufe voll entfalten.







2. Einschätzung des L2-Erwerbs mittels der Profilanalyse

Für eine effektive Sprachförderung ist es besonders wichtig, dass der Förderbedarf so früh wie möglich festgestellt wird, am besten schon zum Zeitpunkt der Einschulung.

Da die Kinder noch nicht lesen und schreiben können, scheiden bewährte Verfahren wie der C-Test (dazu Grießhaber 2007a) aus, die Lese- und Schreibkenntnisse voraussetzen. Diese Lücke kann durch die Profilanalyse geschlossen werden. Die Profilanalyse basiert auf Untersuchungen des Verlaufs von Zweitspracherwerbsprozessen. Schon vor längerer Zeit hat Pienemann 1981 den Erwerbsverlauf von drei italienischen Mädchen analysiert und die Stellung finiter und infiniter Verbteile als entscheidenden Indikator identifiziert. Obwohl die drei Lernerinnen unterschiedlich schnell lernten und in dem untersuchten Jahr unterschiedlich weit kamen, erwarben sie bestimmte Wortstellungsregeln in der gleichen Reihenfolge. In späteren Untersuchungen konnte Pienemann zeigen, dass diese Reihenfolge auch durch Sprachunterricht nicht verändert werden kann. Wenn jedoch eine Regel verfrüht unterrichtet wird, kann der Lerner sogar schon erworbene Regeln wieder durcheinanderbringen. Wenn sich der Unterricht dagegen auf die jeweils nächste Stufe konzentriert, kann deren Erwerb beschleunigt werden.

Diese Forschungsergebnisse führten zur Entwicklung der Profilanalyse für die Ermittlung von L2-Kenntnissen für Fördermaßnahmen (Grießhaber 2006). Das ursprüngliche Konzept bis zur Stufe vier mit Nebensätzen und Stellung des finiten Verbs am Ende des Nebensatzes (siehe Tabelle nächste Seite) wurde im Laufe der Zeit um zwei weitere Stufen erweitert, die Insertion eines Nebensatzes und die Insertion eines erweiterten Partizipialattributs. Somit ist ein einheitliches Verfahren verfügbar, mit dem man von allerersten bruchstückhaften Lerneräußerungen bis hin zu hochkomplexen juristischen Fachtexten Sprache nach ihrer grammatischen Struktur schnell und zuverlässig beurteilen kann.





Stufe mit den entscheidenden Merkmalen:

- 6 Insertion eines [Erweiterten Partizipialattributs]:
- 5 Insertion eines [Nebensatzes]:
- 4 Nebensätze mit finitem Verb^F in *Endstellung*:
- **3 Subjekt*** nach *finitem Verb*^F nach vorangestellten Adverbialen:
- **2** Separierung finiter^F & *infiniter* Verbteile:
- 1 Finites Verb^F in einfachen Äußerungen:
- **O** Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb:

Beispiel:

Sie hat das *[EPA]* Buch gelesen. Sie hat das Buch, *[NS]*, gelesen.

..., dass er so schwarz ist^F.

Dann brennt¹ die*.

Und ich habe^F dann geweint^{IF}.

Ich versteh^F.

anziehn Ge/

Tabelle 1: Erwerbsstufen des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Grießhaber 2006)

Die Profilanalyse kann mündlich, z.B. bei L2-Lernanfängern, und schriftlich durchgeführt werden und liefert zuverlässige Erkenntnisse über einen möglichen L2-Förderbedarf. Während der gesamten Schulzeit kann mit Hilfe der Profilanalyse schnell die grammatische Struktur eines Lernertextes ermittelt werden. Dabei erweist es sich als sehr hilfreich, dass mit der Ermittlung der Profilstufe eines Textes auch Informationen zur Lexik und zu anderen Bereichen des Sprachstandes gewonnen werden. Bei der Durchführung werden die Äußerungen in kleinste satzwertige Einheiten unterteilt. Für jede dieser minimalen Satzeinheiten wird die Profilstufe nach Tab. 1 ermittelt. Damit erhält man ein grammatisches Profil des Textes. Die im Text insgesamt erreichte Profilstufe ergibt sich aus der Verteilung der Werte pro Stufe. Damit ein Text z.B. die Stufe 3 (Inversion) erreicht, müssen mindestens drei satzwertige Minimaleinheiten mit Inversion vorhanden sein.

Die Längsschnittstudie zu Deutsch & PC hat ergeben, dass die besseren Lerner am Ende der vierten Klasse in Texten zu einem Bildimpuls die Stufe 4 (Nebensätze mit Verbendstellung) erreichen, während die Texte der schwächsten Lerner nur die Stufe 2 (Separierung) erreichen. Die niedrige Stufe bedeutet, dass diese Lerner ihre Texte in der Regel eher im Präsens oder Perfekt schreiben und kaum satzübergreifende Verkettungen realisieren. D.h. ihre Texte enthalten eine Folge einzelner Sätze ohne Verknüpfungen, wie z.B. "Und dann rief …" oder "Plötzlich kam …". Die Lerner haben noch einen weiten Weg zur eigentlichen Schriftlichkeit zurückzulegen (s.u. Abb. 2 und Abschnitt 5). Die Profilanalyse ermöglicht genaue Einblicke in die sprachliche Struktur von Texten.





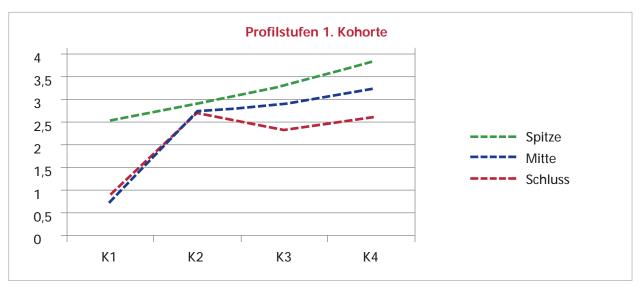


Abb. 2: Grammatische Struktur von Lernertexten von Klasse 1 bis Klasse 4

Die Auswertung der Lernertexte aus dem ersten Jahrgang des Förderprojekts Deutsch & PC zeigt den partiellen Erfolg des Förderprogramms (s.o. Abb. 2). Während der ersten beiden Schuljahre mit intensiver Sprachförderung können die Schülerinnen und Schüler, die am Ende der vierten Klasse nach dem C-Test in der Schlussgruppe sind, noch mit den Lernern der späteren Mittelgruppe mithalten. Am Ende der zweiten Klasse können ihre Texte im Durchschnitt mit den beiden anderen Gruppen mithalten. Doch nach dem Auslaufen der intensiven Deutschförderung fallen die Lerner in den drei Folgejahren kontinuierlich ab. Sie verharren also im Wesentlichen auf der Stufe der Separation, ohne typische schriftsprachliche Merkmale zu erreichen. Die Texte der späteren Spitzengruppe sind über die gesamte Erhebungszeit hinweg komplexer strukturiert als die Texte der Mittel- und Schlussgruppe. Schon am Ende der dritten Klasse realisieren die Spitzenschülerinnen und -schüler typische Erzählstrukturen mit Präteritum und Satzverknüpfungen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass in allen drei Gruppen Lerner mit und ohne Migrationshintergrund sind.

Nach den Forschungsergebnissen von Pienemann sollte man eine Überforderung der Lerner vermeiden und am erreichten Lernstand anknüpfen. Die Voraussetzung dafür liefert die Profilanalyse. Das bezieht sich auf die Bewertung von Schülerleistungen. Wenn die Profilstufe eines Texts ermittelt worden ist, kann die Bewertung von Fehlern auf diejenigen konzentriert werden, die nach dem Lernstand auch vom Lerner bewältigt werden können. Für den Mathematikunterricht bedeutet dies, dass übliche Vermittlungsmethoden auf muttersprachlich deutschen Sprachkenntnissen aufsetzen und L2-Lerner schnell überfordern (s.u. Abschnitt 6). Eine solche Überforderung kann durch Kenntnis des Lernstands vermieden werden.







3. Erzählen in der Zweitsprache Deutsch

Die Förderung des mündlichen Erzählens stellt nach den Richtlinien und Lehrplänen einen zentralen Bereich des Deutschunterrichts in der Grundschule dar. Nach den Forschungen von Becker 2001 erfolgt nach der Einschulung bei deutschsprachigen Kindern noch ein wichtiger Kompetenzzuwachs. Gerade bei sehr geringen Deutschkenntnissen besitzt die Förderung des Erzählens einen hohen Stellenwert. Das Förderkonzept Deutsch & PC fördert dies durch strukturelle Maßnahmen. Die Aufteilung der gesamten Klasse in eine kleine Fördergruppe und die übrige Stammklasse schafft für die Förderkinder in mehrfacher Hinsicht günstige Bedingungen. In den Fördergruppen an den Pilotschulen waren in der Regel keine muttersprachlich deutschen Kinder, die mit ihrer hohen Sprach- und Erzählkompetenz schwächere Lerner abschrecken, so dass das einzelne Kind aus Angst vor einer Blamage lieber gar nichts sagt, während in der Fördergruppe nur Lerner mit ähnlich niedrigen Deutschkenntnissen sind. Die Förderlehrerin kann sich in der kleinen Gruppe wirklich auf einzelne Lerner einlassen und sie unterstützen, während in der großen Klasse die Lehrperson auch bei der Adressierung an einen Schüler immer auch die gesamte Klasse im Blick hat. Dadurch können die Lehrerinterventionen sich auch tatsächlich auf einzelne Lerner konzentrieren. Durch die geringe Schülerzahl in der Fördergruppe steigt die durchschnittliche Sprechzeit jedes einzelnen Schülers, so dass er seine Sprache im Gespräch auch ausprobieren und weiterentwickeln kann.

Die zahlreichen Hospitationen in den montäglichen Morgenkreiserzählungen zeigen jedoch, dass das Förderpotential meist nicht ausgeschöpft wird. Die Schülerinnen und Schüler werden von der Lehrperson selten beim Erzählen unterstützt. Möglichkeiten einer erfolgreichen Unterstützung zeigt der Transkriptionsausschnitt (B 1) aus einer montäglichen Erzählrunde. Die Äußerungen der Lernerin SAMO erreichen in dem Ausschnitt die Profilstufe 1. Im einzelnen ergibt sich für die eigenständige Erzählphase bis Segment 20 folgendes Profil: PF-4: 0, PF-3: 1, PF-2: 1, PF-1: 4 und PF-0: 3. Ihre Probleme beim Erzählen sind unübersehbar: Ihr fehlen geeignete Wörter, die sie zum Teil durch Eigenschöpfungen ersetzt, so z.B. Königshaus für Schloss; genauere Ausführungen zu ihrem Spiel mit den Barbiefiguren kann sie nicht machen. Typisch für die geringe Profilstufe sind weiterhin die zahlreichen Flexionsfehler und Auslassungen obligatorischer Einheiten, z.B. Artikel.



(B 1) "Barbie" 1. Klasse; Grießhaber 2002-2007/Deutsch & PC SAMO: Erzählkind, L1: Persisch; LIER: Lehrerin; übrige Schülerinnen und Schüler selbstgeplante Erzählphase Segmente 01-21, Fragerunde Segmente 22-31*

01	SAMO	Ach, • (KHSH).	
02		Hm⁻- Ich habt • mit meinen • Barbie bespielt.	
03		Der kommt/ ((1s)) der kommt eh • ehm	
04	Sm/w	Der kommt • her.	
05	SAMO	Ja.	
06		Der kommt aus Königreich.	
07	LIER	Hmhm⁻∙	
08	Sm/w	()	
09	Sm2	Königreich?	
10	LIER	((1s)) Ja.	
11		Und?	
12		Weiter?	
13	SAMO	((2s)) Dann/ ((5s)) da hab ich/ da hab ich noch der König.	
14	LIER	((3s)) Was hast du mit dem König?	
15	Sm/w	Gespielt.	
16	LIER	Hm':	
17	SAMO	((4s)) Ich hab zwei.	
18		Eine, der, der () Prinzessin und der König.	
19	LIER	Aha-	
20	SAMO	((1s)) (Die Prinzessin ist das).	
21	LIER	(Prinzessin hast du und einen König hast du).	
22		Hmhm* ((1,5s)) So Wer hat jetzt Fragen an SAMO?	
23		Möchte von SAMO etwas wissen?	
24	SAMO	((3s)) KIYU.	
25	KIYU	Ja. Und was hast du mit den Barbies gespielt?	
26	SAMO	((2s)) Da hatte ich ein Haus.	
27		Und dann habe ich sie • da rein gemacht.	
28	KIYU	(Hm ⁻)· Hm ⁻ · • Ein Schloss?	
29	SAMO	Beim König_•_haus, glaube ich.	
30	Sm/w	Glaube ich, glaube ich.	
31	SAMO	Ja.	

${\bf *Transkriptionszeichen:}$

Verstehbarkeit: (Prinzessin): nicht sicher verstandene Äußerung; (): nicht verstandene Äußerung

Intonation: Hm^: schwebende Intonation, Hmhm^: fallend-steigende Intonation, Hm/: steigende Intonation
Pausen: • ca. 0,3 Sekunden, • • ca. 0,6 Sekunden, • • ca. 0,9 Sekunden; ((3s)) Dauer in Sekunden

Grammatik: Hm-: Interjektionen, usw.; ehm...: abgebrochene Äußerung, da hab ich/: Äußerung, die vom Sprecher anschließend repariert wird





Die Lehrerin leistet wesentliche Unterstützung. Sie lässt der Lernerin Zeit zum Überlegen, so z.B. in den Segmenten 13 und 17. Sie greift die Lerneräußerungen auf, präsentiert sie der Lernerin in korrekter Form als Frage (Segmente 13 und 14). Dadurch erhält die Lernerin auf indirekte Art Hinweise auf die Flexion des Substantivs König. Dies wiederholt die Lehrerin noch einmal in den Segmenten 20 und 21. Derartige Unterstützungshandlungen erfordern eine hohe Aufmerksamkeit seitens der Lehrkraft und die Bereitschaft, aktiv in die Erzählung einzugreifen. Der Ausschnitt zeigt auch den weiten Weg, den SAMO noch vor sich hat. Sie ist die ersten drei Jahre in der Förderung, erreicht am Ende der vierten Klasse einen soliden Mittelplatz und wechselt auf ein Gymnasium.

Eine andere Art der Förderung besteht im Wechsel des Erzählformats. Bei den überwiegend praktizierten Erzählungen über selbsterlebte Ereignisse werden die Lerner nach den Erhebungen von Becker 2005 am wenigsten gefordert. Sie sind noch damit beschäftigt, den Wissensstand der Hörer einzuschätzen, um ihnen die relevanten Informationen geben zu können und sie sind auch noch gefordert, den Relevanzpunkt der Geschichte herauszuarbeiten und sprachlich zu realisieren. Bei frei erfundenen Phantasiegeschichten bestehen diese Probleme nicht. Sie können frei von der Leber weg das sagen, was ihnen auf der Basis des bereits Erzählten gerade einfällt. Ohne die Last der mentalen Planung greifen sie dabei auf typische Erzählmuster zurück und verketten z.B. die einzelnen Einheiten mit "Und dann kam …" Strukturen der Stufe 3 mit Nachstellung des Subjekts hinter das finite Verb. Phantasieerzählungen sind also Mittel zur Aktivierung von vorhandenem Sprachwissen (s. auch Grießhaber 2010b, Abschnitt 10).









4. Erstlesen und -schreiben in der Zweitsprache Deutsch

Der grundlegende Schriftspracherwerb ist zweifellos von herausragender Bedeutung während der Grundschulzeit. Deshalb ist auch die Frage nach möglichen Besonderheiten der Schriftsprachvermittlung für Kinder mit Migrationshintergrund zentral. Auch in diesem Zusammenhang ist eine möglichst frühe Diagnose hilfreich für eine effektive Förderung. Worin liegen die besonderen Schwierigkeiten von L2-Lernern beim Schriftspracherwerb? Deutsch basiert auf einer Alphabetschrift, d.h. funktionaler Bezugspunkt der Schrift ist die Lautsprache. Die Schrift erfasst zentrale Lautmerkmale, ohne jedoch die Lautstruktur exakt abzubilden. Über verschiedene Vermittlungsmechanismen unterscheiden sich schriftliche und lautliche Repräsentation. So wird z.B. das Wort Vater standardsprachlich als [fa:te] realisiert, weil die unbetonte auslautende Silbe <er> vokalisiert wird. Die Grundlage für den Schriftspracherwerb ist die Lautkenntnis der zu schreibenden oder zu lesenden Wörter. Dabei gibt es zwei unterschiedliche Ansatzpunkte für die Schriftsprachvermittlung. Der silbenbasierte Ansatz (z.B. Röber-Siekmeyer 1997) stellt die Silben in das Zentrum der Vermittlung. Dagegen setzt insbesondere Reichen 2001 auf Beziehungen zwischen Einzellaut und Graphemen und beginnt mit dem Schreiben freier Texte mit Hilfe der Anlauttabelle. Inzwischen verwenden viele Lehrwerke eine Anlauttabelle, auch wenn sie unterschiedlich bezeichnet wird, z.B. als Buchstabentor. Für unsere Betrachtung kann diese Diskussion über die Basis der Schrift und der Schriftsprachvermittlung zurückgestellt werden. L2-Lerner mit sehr geringen Deutschkenntnissen, die erst bei Schuleintritt in intensiven Kontakt mit der L2-Deutsch treten, müssen also nicht nur die Beziehungen zwischen Laut und Schrift, sondern auch die deutschen Bezeichnungen für Objekte erwerben (s. Abb. 2). In ihren Erstsprachen wird das Objekt HUT sehr unterschiedlich bezeichnet, u.a. bonnet (Englisch), sombrero (Spanisch), şapka (Türkisch).

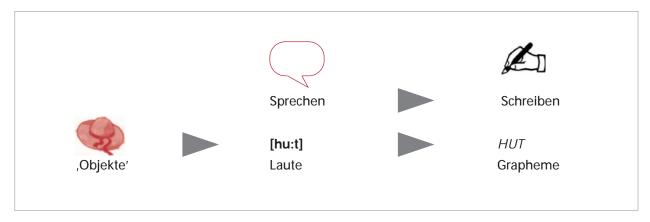


Abb. 3: Direkter Zusammenhang von Laut und Schrift





Zur Ermittlung der vorhandenen Schriftspracherfahrungen oder möglicher Risiken für Lese-Rechtschreibschwächen sind mehrere Verfahren verfügbar. Dabei sind allerdings nur diejenigen für L2-Lerner geeignet, die auch tatsächlich deren geringe Deutschkenntnisse berücksichtigen. So ist z.B. der für muttersprachlich deutsche Schulanfänger konzipierte MÜSC-Test (Mannhaupt 2006) wenig geeignet, da er Kenntnisse des Deutschen voraussetzt. Die von Dehn 1994 vorgestellten Schreibproben basieren ebenfalls auf Bildimpulsen, zu denen die Wörter zu schreiben sind, doch lässt die Auswertung der Proben interpretativen Spielraum und die Berücksichtigung von L2-Erwerbsaspekten. Grießhaber 2002-2007 bewertet abweichend von Dehn nicht die Schreibung einzelner Laute/Grapheme, sondern ganze Wörter und vereinfacht das Beurteilungsverfahren.

Mit diesem Verfahren sind schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt die Schülerinnen und Schüler mit ihrem jeweiligen Förderbedarf zu ermitteln. Aufgrund der Zusammenhänge zwischen dem erreichten Stand der L2-Kenntnisse und der damit verbundenen Breite und Tiefe des Wortschatzes sind die frühen Schreibungen auch ein guter Indikator für die Deutschkenntnisse.

Ein typisches Beispiel für die schnelle Entwicklung einer Neueinsteigerin in die L2-Deutsch bei der Einschulung ist KACAF (s.u. Tab. 2). Sie wurde fast ohne Deutschkenntnisse eingeschult und wurde im ersten Schulhalbjahr gefördert. In der ersten Schreibprobe HUT schrieb sie noch jedes zweite Wort lautrichtig, z.B. MONT für MOND, in der späteren Schreibprobe SOFA war von 12 Wörtern nur noch eins lautrichtig KANE für KANNE/ EIMER und eins war falsch interpretiert TOF (Topf) für LUPE. Am Ende der zweiten Klasse erreicht sie in einem freien Text Profilstufe 3 und schreibt 86 % der Wörter orthographisch korrekt (abgesehen von Groß- und Kleinschreibung) und nur 1,7 % nicht lautorientiert.

Text	Wörter	orth. korr.	lautrichtig	region.	lautorient.	abweichend
HUT	06	50 %	50 %	0 %	100 %	0 %
SOFA	12	83,3 %	8,3 %	0 %	91,6 %	8,4 %
2. Kl.	116	86 %	28 %	0 %	98,3 %	1,7 %

Tabelle 2: Schriftspracherwerb, KACAF, L1 Kroatisch (vgl. Grießhaber 2004, 2002-2005)

Wörter: Zahl der Wörter; orth. korr.: orthographisch korrekt; region.: regionalsprachlich; lautorient.: lautorientiert







Die Erstsprache spielt bei echten Neuanfängern eine untergeordnete Rolle. Im Förderprojekt waren die Unterschiede auf der Basis der allgemeinen Deutschkenntnisse größer als die Unterschiede nach den Erstsprachen. Nur sehr vereinzelt sind L1-induzierte Schreibungen festzustellen. So ist die bei türkischen Seiteneinsteigern beobachtete Einfügung eines Sprossvokals in Konsonantencluster (z.B. BIRIF für BRIEF) nicht zu beobachten. Bei Lernern mit Arabisch als L1 benötigten einzelne Lerner sehr lange, bis sie die deutschen Vokale richtig erkannten und verschrifteten, während andere damit keine Probleme hatten. Geringe L1-Einflüsse zeigen sich eher bei der Längung oder Schärfung von Vokalen, ein Bereich, der durchaus auch bei deutschsprachigen Kindern nicht unproblematisch ist.

Bei spezifischen Schriftsprachfördermaßnahmen können allgemeine und spezielle Übungen unterschieden werden. Bei den allgemeinen handelt es sich z.B. wie bei Reichen um Wahrnehmungsübungen zur Verbesserung der Mustererkennung oder um Übungen zur Lautanalyse. Dabei lernen die Kinder die Stellung von Lauten in Wörtern zu erkennen, indem sie z.B. an einem Fisch zeigen, ob ein bestimmter Laut am Anfang des Wortes, in der Mitte oder am Ende steht. Solche Übungen zur Lautanalyse sind für die effektive Nutzung der Anlauttabelle sehr hilfreich. Bei den speziellen Übungen wird z.B. mit Hilfe von kleinen Taschenspiegeln die Mundstellung bei der Artikulation von Lauten vermittelt und geübt, oder die behauchte Aussprache von Lauten, z.B. des [k] in *Kamm* [kʰam] durch kleine Papierschnipsel auf der Hand sichtbar gemacht. Für solche Übungen erweist sich das Konzept der Aufteilung der gesamten Klasse in große Stammklasse und kleine Fördergruppe als sehr effektiv.

Insgesamt ist es wichtig, dass die Lerner schon vor der Einschulung in der Familie über Erzählungen oder vorgelesene Geschichten Erfahrungen mit der Standardsprache machen können (vgl. Kniffka & Siebert-Ott 2007). Dabei spielt es im Grunde keine Rolle, ob dies in der Familiensprache oder in der L2-Deutsch erfolgt. Wichtig ist, dass die Erwachsenen die Sprache angemessen präsentieren. Dies dürfte in den meisten Migrantenfamilien die L1 sein. Wenn die Kinder einmal bemerkt haben, dass sich ihre alltägliche Kommunikationssprache von einer situationsentbundenen "Geschichtensprache" unterscheidet, haben sie wesentliche Schritte auf dem Weg von der im Detail sehr stark variierenden Alltagssprache zur abstrahierten standardsprachlichen Lautung und Schreibung zurückgelegt.





5. Literalität und Zweitspracherwerb

Schon seit der allerersten PISA-Studie 2001 ist bekannt, dass Kinder mit Migrationshintergrund schlechtere Leseleistungen erbringen als gleichaltrige deutschsprachige Kinder. Dieses Ergebnis wurde im Kern auch in den Folgeuntersuchungen bestätigt. Für die Grundschule wiesen die IGLU-Untersuchungen ähnliche Ergebnisse auf, auch wenn die Differenzen etwas geringer ausfielen. Auch für die in den großen Vergleichsstudien nicht untersuchten Schreibfertigkeiten sind ähnliche, wenn nicht sogar noch größere Unterschiede anzunehmen. Die Studien von Knapp 1997 und von Ott 2000 zeigen große Rückstände der Sekundarschüler im Schreiben.

Ein wichtiges Anliegen des Förderprojekts Deutsch & PC war es, den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund durch eine frühe und massive L2-Förderung ausreichende Deutschkenntnisse für eine erfolgreiche Schullaufbahn zu vermitteln. Wenn man die Übergangsquoten auf weiterführende Schulen betrachtet, ist dieses Ziel erreicht worden. Wenn man die Schreibfertigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Projekt betrachtet, zeigt sich noch viel Förderbedarf während eines langen Zeitraums, der bis in die Sekundarstufe hinein reicht. Die Gründe für lang anhaltende Rückstände beim Schreiben in der L2 sind schon im vorschulischen Bereich zu suchen. Dies zeigte sich bei der Analyse von sehr früh produzierten Texten und bei Texten in der 8. Klasse. Was macht das Schreiben von Texten so schwer, dass selbst mehrere Schuljahre einen frühen Rückstand kaum ausgleichen können?

Beim Schreiben erhält der Verfasser in der Regel keine Rückmeldung, wie sein Text von den Lesern verstanden wird. Der Verfasser muss im Text selbst dem Leser alle zum Verständnis wichtigen Informationen mitgeben. In dieser "zerdehnten Sprechsituation" (Ehlich 1984) muss der Verfasser den Text auch vorab durchplanen. Zur Realisierung dieser Anforderungen stehen sprachliche Verfahren zur Verfügung, die mit dem Begriff "Literalität" bezeichnet werden. Dazu zählen für erzählende Texte u.a. die Überschrift, die den Leser über die Art des Textes vorab informiert und seine Rezeptionstätigkeiten vorsteuert, die Situierung der Geschichte, so dass der Leser Zeit und Ort der Geschehnisse kennt und die wesentlichen Handelnden einordnen kann. Weiterhin wird oft ein Rahmen erzeugt, in dem die eigentliche Geschichte angesiedelt ist, z.B. ein Detektivspiel, die Ereignisse selbst, die nicht einfach nacheinander geschrieben werden, sondern mit sprachlichen Mitteln miteinander verknüpft sind, z.B. Personalpronomen, textgliedernde Mittel, mit denen eine Handlungsfolge weitergeführt wird oder ein überraschendes Ereignis eingeführt wird und am Ende kommt noch ein Schluss mit Ausführungen zum emotionalen Zustand der Protagonisten. Einige Schülerinnen und Schüler realisieren diese Mittel schon in sehr frühen Texten der ersten Klasse, während andere noch am Ende der vierten Klasse wesentliche Literalitätsmerkmale nicht realisieren. Diese Unterschiede hängen mit dem Stand der





Deutschkenntnisse und den schon vorhandenen (vorschulischen) Literalitätserfahrungen zusammen (s.o. Abschnitt 2). Die Unterschiede sind in den Texten aus der Mitte des ersten Schuljahres zum Bildimpuls IGEL deutlich zu sehen (s. Abb. 4, 5, 6).

Die ersten beiden Texte in Abb. 4 und 5 haben eine Überschrift (in Abb. 4 außerhalb des reproduzierten Ausschnitts), der Text in Abb. 6 dagegen nicht. Die Geschehnisse in den ersten beiden Texten sind situiert, z. B. "Es wa Ain tak". Text 4 beginnt mit einem typischen Textanfang, der in Text 5 nicht richtig gelungen ist, während Text 6 ohne eine solche Situierung direkt mit einer Frage an den Igel beginnt. REJUs Text erzählt eine Geschichte mit verschiedenen Handlungen. TASIs Text ist eher eine Folge isolierter Ereignisse, ähnlich wie Text 6, der durch die dialogischen Sequenzen eine Art Handlungsstruktur erhält. Pronomen zur Fortführung der Referenz auf einzelne Handelnde fehlen in den Texten 5 und 6. Im Text 5 werden die Hauptaktanten mit Eigennamen individualisiert, während dies in den Texten 4 und 6 fehlt. Die höhere Literalität in den ersten beiden Texten zeigt sich auch in der abschließenden Passage. Insgesamt ergibt sich für die 16 untersuchten Texte das in Tab. 3 zusammengestellte Bild. Dabei wurden die Gruppen nach den Werten der Profilanalyse (s.o. Abschnitt 2) gebildet.

	Spitze, 4 Texte	Mitte, 8 Texte	Schluss, 4 Texte
Satzeinheiten, MW	9,5	6,6	3
Profilstufe, MW	3	1,1	0
Textgliederung	4	0	0
Pronomen	4	2	0
Überschrift	4	2	0
Situierung	4	1	2
Individualisierung	1	4	0
Geschichte	4	2	0
Szene*	0	3	2
Relevanzpunkt	3	3	2
Durchschnitt	75 %	22 %	13 %

Tabelle 3: IGEL, 1. Klasse, Literalitätsmerkmale; Grießhaber 2010b



Eines Toges Horten Ein Junge Und Sein Upa Ein Pascheln Es Kam Von Dem Bletcr Haufen Auf Dem Si Standen Da Merkte Der Jungestacheln Und Dan Kam Ein Igel Und Der Junge Fragt seine Topan Zirflich Den Tales Okai Was Mach-Die Oma Keine An ung Sagtopa Ich Branche Wasser Sajen Zeide

Abb. 4: IGEL-Text von REJU, L1 Deutsch; Profilstufe 3

Murat unt TIM. Es

Wa Ain tak Der

Murat Hat Ain Eis

In Dear Hant

Der Tim Hat Ain

Eis in Dear Hant

Murat unt Tim Habn Ain

19el Esch rekt. Tania

Abb. 5: IGEL-Text von TASI, L1 ,Indisch'; Profilstufe 1

161 WSMSUDDO UDSUDMOLMOL 161 WSUDESN M. FOLSCHINSFYOL

Abb. 6: IGEL-Text von ASBOF, L1 Türkisch; Profilstufe 1





Die vier Texte der Spitzengruppe erreichen die Profilstufe 3 mit Nachstellung des Subjekts hinter das finite Verb, wenn die Stellung vor dem finiten Verb z.B. mit einem Adverb besetzt ist, z.B. "Eines Tages Hörten Ein Junge …" oder "Und Dan Kam Ein Igel." Das sind typische textgliedernde Mittel, die einzelne Ereignisse zueinander in Beziehung setzen.

Diese Texte haben auch eine Geschichte, im Gegensatz zu den Texten mit der Profilstufe 1 oder 0. Die Texte der Mittelgruppe haben einen weiten Abstand zur Spitzengruppe und die Texte der Schlussgruppe weisen noch weniger Literalitätsparameter auf. Die Literalität hängt eng mit vorschulischen Literalitätserfahrungen zusammen. Kinder der Spitzengruppe können aufgrund ihrer Erfahrungen schon Geschichten konzipieren und mit den passenden sprachlichen Mitteln realisieren. Die Schichtung ist nicht mit dem Status der Deutschkenntnisse identisch: In der Spitzengruppe sind zwei nichtdeutschsprachige Schülerinnen und Schüler, in der Mittelgruppe sind vier nichtdeutschsprachige Schüler und in der Schlussgruppe stellen die drei deutschsprachigen Schüler sogar die Mehrheit.

Diese frühe Schichtung hält sich mit geringen Veränderungen bis zum Ende der vierten Klasse: Von den vier Spitzenschülerinnen und -schülern sind noch drei in der Spitzengruppe, einer ist in die untere Mitte abgerutscht, von den acht Mittelschülerinnen und -schülern steigt einer in die Spitzengruppe auf, während einer in die Schlussgruppe abrutscht und von den vier Schlussschülerinnen und -schülern rückt einer in die Spitzengruppe auf und die übrigen drei gelangen in die untere Mitte. Die frühe Startposition verändert sich also auch trotz intensiver Förderung nur unwesentlich. Man weiß natürlich nicht, ob die zunächst schlechten Schülerinnen und Schüler ohne Förderung nicht noch schlechter geworden wären. Die schlechten Übergangsquoten im Landes- und Bundesdurchschnitt auf weiterführende Schulen sprechen für diese Deutung.





	Spitze, 9 Texte	Mitte, 8 Texte	Schluss, 9 Texte
Satzeinheiten, MW	36,4	27,7	14,5
Profilstufe, MW	3,8	3,1	2
falsche Dative, MW %	0,9	8,2	12,4
Überschrift	9	7	7
Situierung	8	7	4
Individualisierung	9	8	1
Rahmenhandlung	8	4	2
Emotion	8	7	5
Textgliederung	9	7	9*
Pronomen	9	8	7*
Durchschnitt 4. Klasse	95 %	86 %	52 %

^{*} rudimentäre, bzw. eingeschränkte Realisierung; MW: Mittelwert

Tabelle 4: ANGST, 4. Klasse, Literalitätsmerkmale; Grießhaber 2010b

Tab. 4 zeigt, dass sich am Ende der vierten Klasse die Unterschiede zwischen den Gruppen verringert haben, insbesondere die Schlussgruppe hat deutlich aufgeholt. Dennoch erreichen die Schlussgruppentexte beim Übergang in die Sekundarstufe noch nicht das Literalitätsniveau, das die Spitzenschülerinnen und -schüler in der Mitte der ersten Klasse schon erreicht hatten. Tab. 4 zeigt weiterhin, dass die Texte der Spitzengruppe mehr als doppelt so lang sind wie die Texte der Schlussgruppe. Umgekehrt zu diesen Werten ist der Anteil falscher Dativformen in der Spitzengruppe sehr niedrig, während die Schlussgruppe in ihren kurzen Texten mehr als zehnmal so viele Dativfehler hat. Diese Werte sind ein Beleg dafür, dass auch der L2-Erwerb auf der Grundlage vieler erworbener Sprachmuster erfolgt. Je größer der Sprachumsatz und der Wortschatz sind, umso mehr grammatische Muster werden erworben und umso sicherer werden sie verwendet. Den Lernern der Schlussgruppe fehlt der Fundus und ihnen fehlt das sichere Sprachgefühl, das sich nur aus einer Mindestmenge heraus entwickeln kann. Dem Wortschatz kommt also eine Schlüsselrolle im L2-Erwerb zu.

Die Unterschiede im Wortschatz zeigen sich auch qualitativ. Nach Tab. 4 verwenden die Spitzenschülerinnen und -schüler nicht nur mehr Verben als die übrigen, sondern auch differenziertere Verben. Die deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler der Spitzengruppe verwenden 75 % der Verben. Die hohe Verwendungsdichte ist also auch an muttersprachlich deutsche Kenntnisse gekoppelt. Mit Blick auf die Wortstellung ist





noch bemerkenswert, dass ein deutschsprachiger Spitzenschüler ein Verb mit trennbarem Präfix verwendet. Dies ist ein für das Deutsche sehr charakteristisches Verfahren zur Bedeutungsdifferenzierung, das gleichzeitig schon die Separation der Profilstufe 2 erfordert. Die Unterschiede im Wortschatzbereich sind selbst noch am Ende der achten Klasse festzustellen. Diese Befunde decken sich mit der breit angelegten DESI-Studie 2006, die ebenfalls einen großen Rückstand der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ermittelt. Das spricht dafür, dass auch mit dem zeitlich eng begrenzten Förderkonzept von Deutsch & PC ein früher Rückstand im Wortschatzbereich auf lange Sicht nicht zu vermeiden war.

Spitze, 4 Texte	Mitte, 8 Texte	Schluss, 4 Texte
finden 1, 1d merken 1d	finden 1, 1d	entdecken 1
nören 1d	_	_
rauskucken 1d	_	_
sagen 1, 1d	sagen 2	-
ragen 1d	fragen 1d	_

Tabelle 5: IGEL, 1. Klasse, Wahrnehmungs- und Mitteilungsverben; Grießhaber 2010b

Für die Förderung kann aus den Forschungsergebnissen abgeleitet werden, dass schon die Förderung der Literalität im vorschulischen Bereich verbessert werden sollte. In der Schule sollte in den Fördergruppen noch mehr als bisher vorgelesen und das Vorgelesene mit den Schülerinnen und Schülern bearbeitet und weiterentwickelt werden. Die Schülerinnen und Schüler selbst sollten mit Nachdruck zum Lesen ermuntert werden, die Schule sollte entsprechende Angebote realisieren. Nicht zuletzt sollten die Schülerinnen und Schüler auch zur Textproduktion ermuntert werden. Gerade die gute Computer-Ausstattung der Projektschulen hat den Förderschülerinnen und -schülern viel von der Schreibangst genommen und ihnen die Produktion ansprechender Texte ermöglicht. Dies konnte während der gesamten Projektlaufzeit von der ersten bis zur vierten Klasse beobachtet werden.





6. Mathematikunterricht in der Zweitsprache

Auch im Bereich der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kenntnisse hat schon die erste PISA-Studie 2001 festgestellt, dass geringe Deutschkenntnisse mit geringen Leistungen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Testteilen korrelieren. Mathematische Kenntnisse sind also in hohem Maße sprachabhängig, auch wenn die abstrakte Formelsprache zunächst nahelegt, dass es mehr auf sprachunabhängiges logisches Denken ankommt.

In der Grundschule scheint das Problem weniger gravierend zu sein. In der fachdidaktischen Literatur (z.B. Padberg 2002) stehen kognitive Konzepte und Lernprozesse im Vordergrund. Nichtdeutschsprachige Lerner finden in den Werken keine explizite Berücksichtigung (z.B. Regelein & Wittasek 2002).

Die Auswertung der Hospitationen im Förderprojekt Deutsch & PC zeigt jedoch, dass schon die Vermittlung der ersten grundlegenden Fachbegriffe durch geringe Zweitsprachkenntnisse erheblich beeinträchtigt wird. In einer Fördergruppe sollen zunächst die Begriffe *plus/minus* und später die Symbole +/- eingeführt werden. Die Schülerinnen und Schüler sind allgemein auf der Profilstufe 1, beherrschen also noch nicht sicher die Separation finiter und infiniter Verbteile (Stufe 2) oder die Nachstellung des Subjekts hinter das finite Verb (Stufe 3).

Der im Folgenden analysierte Unterrichtsausschnitt findet in einer kleinen Fördergruppe mit vier Schülerinnen und Schülern statt. Die Lehrerin verwendet blaue und rote Würfel, deren Anzahl sie vor den Augen der Lernenden vermehrt oder verringert. Die Lernenden beobachten das Geschehen, sollen es anschließend mit eigenen Worten beschreiben und die jeweiligen Mengen vergleichen. Von den dabei verwendeten handlungsbeschreibenden Verben aus will die Lehrerin dann zu den mathematischen Begriffen *plus/+* und *minus/-* gelangen. Das Handlungsgerüst weist folgende Struktur auf:

	Lehrerin	Lerner
1)	legt eine Anzahl Würfel	beobachten
2)	verändert die Anzahl	beobachten
3)		verbalisieren die beobachtete Handlung
4)		verbalisieren das Verhältnis zur vorherigen Anzahl
5)		verbalisieren mit den Alltagsbegriffen mehr/weniger
6)	will daraus <i>plus/minus</i> entwickeln	





Obwohl die Vermittlung kleinschrittig erfolgt und jeder Schritt verbalisiert wird, erbringen die Schülerinnen und Schüler längere Zeit nicht die gewünschten Handlungen (vgl. B 2): (a) Zunächst führen sie gleich eine Zähloperation durch, anstatt die beobachtete Handlung zu beschreiben, (b) sie haben mit der Verbalisierung der beobachteten Handlung Probleme und (c) sie können die alltagssprachlichen Begriffe *mehr* und *weniger* nicht zuverlässig auf die wahrgenommenen Mengen beziehen (vgl. B 3); (d) erst ein anderer Ansatz der Lehrerin führt zum Erfolg.

(B 2)	"Würfel": Vermittlung von <i>plus/minus</i> , 1. Klasse Fördergruppe.
		Das Beispiel enthält mehrere Ausschnitte aus der Transkription, LEHR: Lehrerin
01	01 LEHR So.	
		o- nimmt alle Würfel weg -o
		o- ((2s)) legt zwei rote Würfel auf den Tisch -o
02		Was hab ich jetzt gemacht?
03	ILYO	Zwei.

18	LEHR	Ich hab dazu gelegt, guck mal.
19		Es waren zwei und ich habe noch drei dazugegeben.
20		Sind das mehr oder weniger geworden?
21	KENO	Fünf.





43	LEHR	Jetzt • passt bitte auf, was ich mache.
		o- nimmt Würfel weg -o
44		((5s)) Was hab ich gemacht?
45	EDBE	Sechs.
46	USCH	Sechs.
47	LEHR	Nee, was hab ich gemacht?
48	EDBE	Fünf.
49	LEHR	Nee, was hab ich gemacht?
50	USCH	Du hast ().
		o- zeigt das Wegnehmen -o
51	LEHR	Jaa.
52	USCH	(weggenommen).
53	LEHR	Ich hab zwei weggenommen.

Die Schülerinnen und Schüler äußern sich überwiegend nur in sehr kurzen Einwortäußerungen (s.o. B 2 Segmente 03, 21, 45, 46 oder 48). Grammatisch vollständige Lerneräußerungen sind sehr selten, so dass die Nennung einer Zahl auch als Vermeidung komplexerer Verbalisierungen betrachtet werden kann. Die Sprachprobleme der Lernenden zeigen sich auch im einzigen Versuch zur verbalen Bestimmung der Handlung durch den Schüler USCH (Segmente 50, 52): Der entscheidende Teil der Äußerung, das handlungsbeschreibende Verb, wird unverständlich artikuliert und ersatzweise durch eine nonverbale Geste begleitet.

Das didaktische Konzept der Lehrerin basiert auf der anschaulich präsentierten Veränderung von Mengen wie bei Schachtelaufgaben (s. Selter/Spiegel 2001, 21 u. 121) durch Hinzutun oder Wegnehmen von Objekten. Da der erste Ansatz der verbalen Handlungsbeschreibung misslingt, verändert die Lehrerin ihr Vorgehen. Sie verlangt nun von den Lernenden nur noch einen Vergleich der Mengen hinsichtlich der Zahl der Objekte. In der modifizierten Aufgabenstellung verwendet die Lehrerin die größenverändernden Verben dazutun/wegnehmen. Die Lerner müssen schließlich nur noch entscheiden, ob es durch die Handlung mehr oder weniger Würfel geworden sind. Doch auch dieser Mengenvergleich wird von den Lernenden zunächst nicht zufriedenstellend bewältigt. Es ist offenkundig, dass dem didaktischen Konzept die sprachliche Grundlage auf Seiten der Lernenden fehlt.



(B 3)		,Würfel': mehr-oder-weniger-Relation,1. Klasse Fördergruppe:			
		Das Beispiel enthält zwei Ausschnitte aus der Transkription, LEHR: Lehrerin			
18	LEHR	Ich hab dazu gelegt, guck mal.			
19		Es waren zwei und ich habe noch drei dazugegeben.			
20 5		Sind das mehr oder weniger geworden?			
21	KENO	Fünf.			
22	LEHR	Mehr oder weniger?			
23	KENO	Weniger/mehr.			
24	USCH	Weniger.			
25	KENO	Mehr.			
26	USCH	Weniger.			
27	KENO	Mehr. Eä.			
28	LEHR	Weniger geworden?			
29		•• () wir hatten zuerst zwei Würfel.			
		o- legt zwei Würfel in die Mitte -o			
30	USCH	Oh oh.			
31	LEHR	Und jetzt hab ich noch drei dazugegeben.			
		o- legt drei Würfel hinzu -o			
32	USCH	Fünf.			
33	LEHR	Ist es (jetzt) mehr oder weniger?			
34	ERAT	Mehr.			
35	LEHR	Mehr geworden.			





61	LEHR	Die sind weg.
62		Hinter meinem Rücken, okay, aber die sind weg.
63		Ist es mehr oder weniger?
64	USCH	Mehr.
65	LEHR	Ich hab weggenommen, ich hab weggenommen.
66	ILYO	He.
67		Weniger • geworden, weil du zwei weggenommen hast.
68	LEHR	Es ist weniger geworden.

Die Lehrerin verwendet sehr systematisch die Verben *dazutun* und *wegnehmen* (überwiegend im Partizip Perfekt). Für sie ist offensichtlich klar, dass die Handlung des Dazutuns zu *mehr* führt, während die Handlung des Wegnehmens mit *weniger* verbunden ist. Bei der Vermehrung verstärkt sie die Aussage durch ein vorangestelltes *noch*. Diese verbale Brücke wird von den Zweitsprachlernern nicht beachtet. Sie verwenden die Begriffe *mehr/weniger* eher willkürlich auf der Basis von Rateoperationen. Für die Lernerinnen und Lerner sind die Verben *dazutun, dazugeben/wegnehmen* konzeptionell (noch) nicht mit den deutschen Begriffen *mehr/weniger* verbunden. Die Hinweise der Lehrerin gehen ins Leere. Erst nach einer längeren Passage gelingt ILYO die entscheidende Verbalisierung, dass es durch die Handlung der Lehrerin weniger geworden ist (Segment 67).

Die Betrachtung eines Unterrichtsauschnitts hat die Bedeutung der Sprache für die mathematische Begriffsbildung gezeigt. Im Unterricht mit muttersprachlich deutschen Kindern funktioniert der Ansatz, die Schülerinnen und Schüler Handlungen alltagssprachlich beschreiben zu lassen und von ihren Beschreibungen aus zu den Fachbegriffen zu gelangen. Die alltäglichen Schüleräußerungen fungieren als Brücke von der konkreten Wahrnehmung zur Begriffsbildung. Dieses Vorgehen beschreibt der Physikdidaktiker Wagenschein 1978 am Beispiel des Boyleschen Gesetzes (s. Grießhaber 2010a). Das Beispiel zeigt auch, dass sich die Vermittlung an den Sprachstand der Lerner anpassen muss. Wenn sie noch nicht die Profilstufe 2 erreicht haben, kann man von ihnen auch keine Vorgangsbeschreibungen im Perfekt verlangen. Stattdessen muss unter Zurückstellung mathematischer Reinheit die von den Lernern erwartete Leistung so sein, dass sie sie in einfachen Sätzen im Präsens verbalisieren können. Des Weiteren könnte die Lehrerin systematischer die grammatisch unvollständigen Lerneräußerungen grammatisch wohlgeformt wiederholen. Auf ERAT in Segment 34 könnte sie z.B. mit der grammatisch vollständigen Äußerung "Es ist mehr geworden." antworten.





7. Ausblick

Das Förderprojekt Deutsch & PC hat messbare Erfolge erzielt. Dies zeigt sich an den sehr geringen Zahlen von Sitzenbleibern. Von den in der ersten Klasse teil- oder vollgeförderten Schülerinnen und Schülern, die die gesamten vier Grundschuljahre im Förderprojekt waren, wechselten in zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen jeweils um die 28 % auf ein Gymnasium und mindestens 40 % auf eine Realschule. Etwa 75 % der Förderschülerinnen und -schüler haben somit in einem Problembezirk den Sprung auf eine anspruchsvolle weiterführende Schule geschafft. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass es eine Anzahl von Schülerinnen und Schülern gibt, die trotz des Förderprogramms am Ende des Leistungsspektrums ist. Dabei ist vor allem ernüchternd, dass viele dieser schwachen Schülerinnen und Schüler schon von Anbeginn an in der Schlussgruppe waren und dort blieben. Bei diesen Schülerinnen und Schülern kommen in der Regel mehrere Faktoren zusammen. Zum einen sind dies individuelle Lernprobleme, z.B. eine Lese-Rechtschreibschwäche oder eine sonstige Lernschwäche. Hier könnte man sich, z.B. nach skandinavischem Vorbild, eine Verbesserung der nicht unbedingt optimalen Förderbedingungen für solche Schülerinnen und Schüler vorstellen. Ein anderer Problembereich betrifft ein ungünstiges soziales oder familiäres Umfeld. Es stimmt schon bedenklich, wenn die Lehrerinnen und Lehrer in den Fördergruppen z.B. erfassen, ob eine Schülerin oder ein Schüler in der Regel mit einem Frühstück, mit Kleidern, die den Wetterverhältnissen angepasst sind und mit den notwendigen Materialien und Lehrwerken zum Unterricht erscheint. Dies mag man als Kleinigkeiten einschätzen, es zeigt aber, dass die Familien den Kindern nicht die wünschenswerte Zuwendung und Unterstützung geben. Wenn dann noch ernste Probleme in der Familie dazukommen, z.B. die Erkrankung eines Elternteils oder gar Streit und Scheidung der Ehepartner oder auch Probleme mit Kriminalität und Drogenkonsum, dann muss man nicht lange nach den Ursachen für schlechte schulische Leistungen suchen. Die Schule kann in solchen Fällen natürlich nicht die Probleme lösen, aber sie kann versuchen, in der Schule so viel Hilfe wie möglich zu geben.

Für die 'normalen' schwachen Schülerinnen und Schüler dürfte in den allermeisten Fällen in der Vorschulzeit zu wenig auf komplexe Sprache geachtet worden sein, d.h. es wurden den Kindern zu wenige Geschichten vorgelesen oder erzählt. Diese mangelnde vorschulische Erfahrung mit situationsentbundener komplexer Sprache ist eine der Grundlagen für eine erfolgreiche Schriftsprachvermittlung. Bei einigen Kindern ist deutlich zu sehen, dass sie im Laufe der vier Grundschuljahre diese Lücken ausgleichen konnten, auch durch erfolgreiche Konzepte der Schulen, mit denen die Schülerinnen und Schüler zum Lesen von Büchern ermuntert werden. Aber auch bei den Schülerinnen und Schülern, die sich erfolgreich die abstrakten schriftsprachlichen Konventionen angeeignet haben, zeigen sich hier auch noch im späteren Sekundarschulbereich Schwächen. Deshalb sollte die Vermittlung von situationsentbundener Sprache in Geschichten und Erzählungen noch mehr gefördert werden.





8. Literatur

Becker, Tabea (2005²): Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung der narrativen Fähigkeiten von Kindern unter Berücksichtigung der Erzählform. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Dehn, Mechthild (1994⁴): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Bochum: Kamp

DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie in Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt/M.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich

Ehlich, Konrad (1984): Zum Textbegriff. In: Rothkegel, A./Sandig, B. (Hrsg.) Text – Textsorten – Semantik. Hamburg: Buske, 9-25

Grießhaber, Wilhelm (2002-2005): Lerndiagnostischer Schreibvergleich: HUT – SOFA. URL: http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/dpc/wrt-sofa-hut/vergleich-hut-sofa.html

Grießhaber, Wilhelm (2002-2007): Übung zur Lerndiagnose – in Anlehnung an Dehn. URL: http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/els/diagnose/aufgabe.html

Grießhaber, Wilhelm (2004): Einblicke in zweitsprachliche Schriftspracherwerbsprozesse. In: Baumann, M./Ossner, J. (Hrsg.) Diagnose und Schrift II: Schreibfähigkeiten. OBST 67/04, 65-87

Grießhaber, Wilhelm (2005): Sprache im zweitsprachlichen Mathematikunterricht. Verbale und nonverbale Verfahren bei der Vermittlung mathematischen Wissens. In: Braun, Sabine/Kohn, Kurt (Hrsg.) (2005): Sprache(n) in der Wissensgesellschaft. Proceedings der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik. Frankfurt/M. u.a.: Lang, 65-77

Grießhaber, Wilhelm (2006): Testen nichtdeutschsprachiger Kinder bei der Einschulung mit dem Verfahren der Profilanalyse – Konzeption und praktische Erfahrungen. In: Ahrenholz, Bernt/Apeltauer, Ernst (Hrsg.) Zweitspracherwerb und curriculare Dimensionen. Empirische Untersuchungen zum Deutschlernen in Kindergarten und Grundschule. Tübingen: Stauffenburg, 73-90

Grießhaber, Wilhelm (2007a): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.B.: Fillibach, 31-48

Grießhaber, Wilhelm (2007b): Lesen mit nichtdeutschsprachigen Kindern. In: Meyer, Claudia (Hrsg.) Bis zum Lorbeer versteig ich mich nicht. Festschrift für Jürgen Hein. Münster: Ardey, 333-344

Grießhaber, Wilhelm (2008): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) Deutsch als Zweitsprache. Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Band 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 228-238

Grießhaber, Wilhelm (2009): L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb

und zur Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. 'Workshop Kinder mit Migrationshintergrund'. Freiburg i.B.: Fillibach, 115-135

Grießhaber, Wilhelm (2010a): (Fach-)Sprache im zweitsprachlichen Fachunterricht. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Francke

Grießhaber, Wilhelm (2010b): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr

Holtappels, Heinz Günter/Heerdegen, Manuela (2005): Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: Bos, Wilfried et al. (Hrsg.) (2005) IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster u. New York: Waxmann, 361-397

Knapp, Werner (1997): Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache. Tübingen: Niemeyer

Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Die Grundschule 5/99, 30-33

Kniffka, Gabriele/Siebert-Ott, Gesa (2007): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und lernen. Paderborn u.a.: Schöningh

Mannhaupt, Gerd (2006): Münsteraner Screening (MÜSC) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Handbuch. Hamburg: verlag für pädagogische medien

Ott, Margarete (2000): Schreiben in der Sekundarstufe I. Differenzierte Wahrnehmung und gezielte Förderung von Schreibkompetenzen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren

Padberg, Friedhelm (2002²): Didaktik der Arithmetik. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Heidelberg u. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag

Pienemann, Manfred (1981): Der Zweitspracherwerb ausländischer Arbeiterkinder. Bonn: Bouvier

Rehbein, Jochen/Grießhaber, Wilhelm (1996): L2-Erwerb versus L1-Erwerb: Methodologische Aspekte ihrer Erforschung. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.) Kindliche Sprachentwicklung. Opladen: Westdeutscher Verlag, 67-119

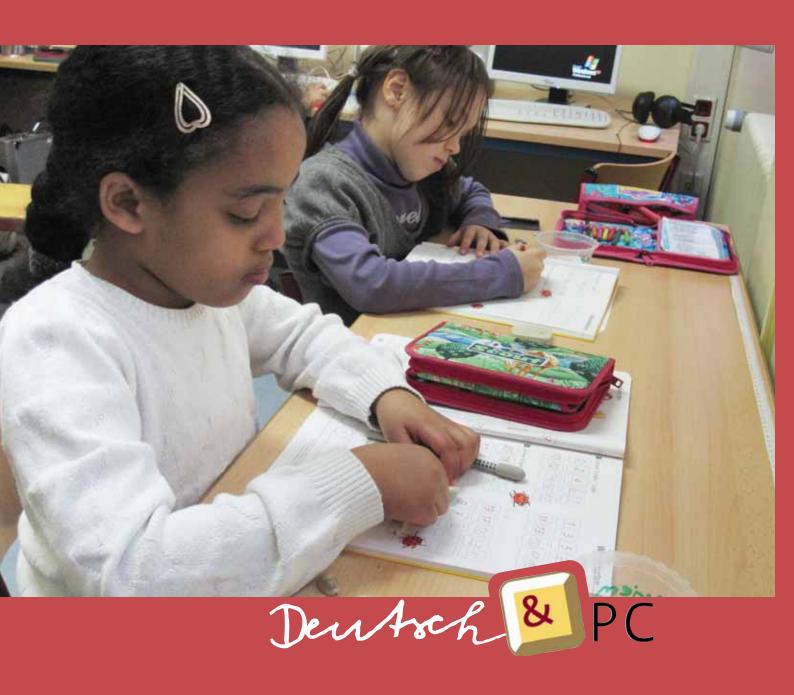
Reichen, Jürgen (2001): Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter

Regelein, Silvia/Wittasek, Edith (2002): Der gesamte Mathematikunterricht im 1. Schuljahr. München: Oldenbourg

Röber-Siekmeyer, Christa (1997³): Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim u. Basel: Beltz

Selter, Christoph/Spiegel, Hartmut (2001): Wie Kinder rechnen. Leipzig u.a.: Klett Grundschulverlag

Wagenschein, Martin (1978): Die Sprache im Physikunterricht. In: Bleichroth, Wolfgang (Hrsg.) Didaktische Probleme der Physik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 313-336



aus Sicht der Koordinatorinnen





Beatrix Heilmann und Eva-Maria Jakob

Hospitationen an den Deutsch & PC-Schulen: Beobachtungen und Erfahrungen

Seit Herbst 2004 hat das Schulnetz Deutsch & PC eine Koordinationsstelle (Hessenbüro). Die Koordinatorinnen setzten von Anfang an einen Schwerpunkt darauf, die einzelnen Schulen zu besuchen, um bereits gewonnene Erfahrungen auszutauschen und die Schulen bei der Maßnahme zu unterstützen und zu beraten. Wenn auch die Rahmenbedingungen gleich waren, betraten im Hinblick auf die inhaltliche Ausgestaltung alle Beteiligten Neuland, so dass sie bei Fragen und Problemen nicht auf ausgearbeitete Konzepte und bewährte Verfahren zurückgreifen konnten. Insofern waren auch die Koordinatorinnen von Deutsch & PC sehr neugierig zu erfahren, wie mittlerweile 73 hessische Grundschulen ein und dieselbe Idee umsetzen. Im Verlauf dieser Hospitationen wurde es den Koordinatorinnen zunehmend wichtig, einen Reflexionsprozess über die Umsetzung der Maßnahme anzuregen und als Multiplikatorinnen die Erfahrungen der anderen Deutsch & PC-Schulen weiterzutragen. Bislang und zukünftig sollen von diesen Gesprächen Impulse ausgehen, die Sprachfördermaßnahme schulintern zu reflektieren und weiterzuentwickeln. Den Koordinatorinnen vermittelt sich bei ihren Besuchen ein differenziertes Bild von den Sorgen und Nöten, aber auch von vielfältigen ermutigenden Erfahrungen an den Deutsch & PC-Schulen, die sie im Rahmen dieser Handreichung weitergeben möchten.











1. Rahmenbedingungen an den Deutsch & PC-Schulen

Personelle Versorgung

Jede Deutsch & PC-Schule erhält in der Regel für die Maßnahme im ersten Schuljahr für die zusätzliche Gruppenbildung pro Klasse mit entsprechendem Migrantenanteil elf Lehrerstunden, im zweiten Schuljahr jeweils sechs Lehrerstunden.

Bei den Hospitationen wird deutlich, dass die ausreichende Versorgung der Projektschulen mit Lehrerstunden eine wichtige Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung der Maßnahme Deutsch & PC ist. Es geht dabei nicht nur um die Anzahl der Lehrerstunden, sondern vielmehr um eine ausreichende Anzahl an "Lehrerköpfen", um den Unterricht in den Deutsch & PC-Gruppen parallel zu dem Unterricht im übrigen Klassenverband zentral im Schulvormittag organisieren zu können. Dies ist entscheidend, weil der Unterricht in der Kleingruppe am Schulvormittag als Regelunterricht für die Deutsch & PC-Kinder zentraler Bestandteil des Projektkonzeptes ist. Der parallele Unterricht in der Kleingruppe ist ein wesentlicher Erfolgsfaktor des Sprachförderprogramms, was sich auch im Vergleich zu Konzepten mit additiven Förderstunden zeigt.

Räumliche Voraussetzungen

Viele Schulen haben mittlerweile für die Deutsch & PC-Gruppen angemessene Räumlichkeiten geschaffen, in denen sich die Kinder und die Lehrkräfte mit ihren Fördermaterialien und Computern eingerichtet haben. Zusätzliche Räume sind für die Fördergruppen notwendige Voraussetzung. Anregend gestaltete Räume bieten den Kindern einen festen Bezugspunkt mit klarer Strukturierung, was ein selbstständiges Arbeiten und Lernen der Kinder fördert. Die Schulen haben mit Phantasie und Kreativität versucht, alle räumlichen Ressourcen zu nutzen, um eine möglichst optimale Lernumgebung für Deutsch & PC zu schaffen.





2. Durchführung der Sprachfördermaßnahme Deutsch & PC

Auswahl der Förderkinder und diagnosegeleitetes Handeln

In Anlehnung an die wissenschaftliche Begleitung von Deutsch & PC, Prof. Dr. Grießhaber, empfehlen die Koordinatorinnen die Durchführung der Profilanalyse, um den Sprachstand zu ermitteln und danach die Kinder für die Kleingruppen auszuwählen. Bei Befragungen gibt ein Großteil der Lehrkräfte an, nach einer anfänglichen Schulung und Einweisung die Profilanalyse einzusetzen. Diese Methode wird als sehr nützlich angesehen, weil sie den Fokus auf die grundlegenden Erwerbsstufen und damit auf das bereits Erreichte richtet. An die Stelle einer defizitorientierten Sichtweise tritt eine Analyse, die sich an den Erwerbsstufen orientiert und die aus der Spracherwerbsforschung hervorgegangen sind. Das Verfahren trägt damit zu einem Erkenntnisgewinn und zusätzlichen linguistischen Einsichten bei. Zu dem Ergebnis der Profilanalyse kommen weitere Informationen aus dem schulischen Vorlaufkurs bzw. der Kindertagesstätte, genauere Beobachtungen zum allgemeinen Entwicklungsstand, zum Verhalten und zu sprachlichen Fähigkeiten der Kinder. Die Lehrkräfte berichten, dass ihnen all diese Informationen zusammengenommen eine sichere Einschätzung der Kinder hinsichtlich des Sprachstandes und deren Einteilung in Stamm- und Fördergruppe ermöglichen. Die ganzheitliche Einschätzung eines Kindes auch im Hinblick auf seine Persönlichkeitsentwicklung ist für die Lehrkräfte ein entscheidendes Kriterium bei der Auswahl der Kinder und der Zusammensetzung der Fördergruppe. Die zu erwartende Gruppendynamik muss dabei mit bedacht werden. Es ist nicht zu empfehlen, die Kleingruppen über die Anzahl von acht Kindern beliebig zu vergrößern.

Die Koordination bietet zu Beginn eines jeden Schuljahres Lehrkräften, die Fortbildungsbedarf im Hinblick auf die Profilanalyse haben, regionale Schulungsmöglichkeiten an.

Beschreibung der Deutsch & PC-Kinder

In den Deutsch & PC-Gruppen befinden sich nach Beschreibung der Lehrkräfte vornehmlich Kinder mit geringen deutschen Sprachkenntnissen sowie Kinder, die mit der deutschen Sprache bislang noch nicht in Berührung gekommen sind. Überdies ist eine Reihe von Deutsch & PC-Kindern mit zahlreichen weiteren Schwierigkeiten belastet. Lehrkräfte beschreiben unter anderem Entwicklungsverzögerungen, Wahrnehmungsprobleme, grob- und feinmotorische Schwierigkeiten, logopädischen Bedarf, sozial-emotionale Beeinträchtigungen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensauffälligkeiten bis hin zu sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernhilfe- und Erziehungshilfebereich. Viele Kinder in den Fördergruppen haben große Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation und der Selbstständigkeit und benötigen sehr kleinschrittige Strukturierungshilfen zur Aufgabenbewältigung, wobei mangelnde innere Strukturierung der Kinder noch viel weitreichendere Unterstützung im Schulalltag und über diesen hinaus erfordert.





Ein erheblicher Teil der Kinder kommt aus bildungsfernen Familien, die zum Teil in sehr schwierigen sozialen Verhältnissen leben und die ihren Kindern schulisch kaum Unterstützung geben können. Häufig fehlt es den Kindern an räumlich-emotionalem Bezug zu ihrer nächsten Umgebung. Die Lehrkräfte beschreiben einen Teil der Deutsch & PC-Kinder als besonders zurückhaltend und schüchtern, bis hin zu Kindern, zumeist Mädchen, die sich im Unterricht überhaupt nicht äußern. Eine weitere Gruppe von Deutsch & PC-Kindern fällt durch aggressives Verhalten auf, da ihnen keine Sprache zur Verfügung steht, um ihre Gefühle auszudrücken und Konflikte auszutragen.

Abhängig vom Einzugsgebiet jeder Schule ist die Zusammensetzung der Deutsch & PC-Kinder in den Fördergruppen unterschiedlich. Unterschiede zeigen sich vor allem in städtischen und ländlichen Regionen sowie hinsichtlich der Heterogenität der Sprachgruppen. Ferner sind manche Deutsch & PC-Gruppen insofern stärker belastet, als dass ihre Lernausgangsvoraussetzungen deutlich geringer sind als in anderen Gruppen. Auf der anderen Seite trifft man Kinder, die lediglich sprachlicher Förderung bedürfen und die zeitweise im Unterricht in Unterforderungssituationen geraten.

Die Beschreibung der Deutsch & PC-Kinder zeigt, dass zu der Sprachförderung, die Deutsch & PC leistet, häufig weitere Unterstützungsmaßnahmen hinzukommen müssen, wie z.B. Ganztagsangebote, Hausaufgabenbetreuung, logopädische Behandlung etc., um diese Kinder mit ihren häufig multifaktoriell bedingten Schwierigkeiten wirklich effektiv unterstützen zu können. Erfolgreiche Sprachförderung muss die gesamte Entwicklung des Kindes in den Blick nehmen und sich sinnvoll mit anderen Maßnahmen verbinden. Die Lehrkräfte beschreiben zum einen, dass Deutsch & PC präventiv wirkt und es in einigen Fällen gelungen ist, eine Überweisung in die Förderschule zu verhindern und die Kinder an der Regelschule zu halten; zum anderen zeigt sich, dass man die Maßnahme Deutsch & PC und die dort verantwortlichen Lehrkräfte "überstrapaziert" und andere Fördermaßnahmen frühzeitig hätten ergriffen werden müssen, z.B. Vorklassenbesuch, ambulante logopädische Förderung und sonderpädagogische Förderung.

Unterricht in den Deutsch & PC-Gruppen

Der Unterricht in den Deutsch & PC-Gruppen ist keine additive Sprachfördermaßnahme, sondern Regelunterricht in den Fächern Deutsch und Mathematik für die Schülerinnen und Schüler der Kleingruppe. Insofern orientieren sich die Inhalte an den jeweils gültigen curricularen Vorgaben bzw. Bildungsstandards. Die Unterrichtsvorbereitung findet in enger Kooperation zwischen den jeweiligen Klassen- und Förderlehrkräften statt, häufig auch mit allen Lehrkräften eines Jahrgangs. Dies wird von den Lehrerinnen und Lehrern als sehr bereichernd und effektiv beschrieben, da es eine gemeinsame Reflexion über den Un-





terricht und einen Austausch über einzelne Schülerinnen und Schüler ermöglicht. Eine solche kooperative Vorgehensweise verhindert zudem, dass zu großer Druck für einzelne Lehrkräfte entsteht.

Der Teamarbeit kommt eine große Bedeutung zu. Mit der Maßnahme sind die größten Erfolge dort zu erzielen, wo das Potential dieses Teams und die Möglichkeiten des Unterrichts im Klassenverband und in den Deutsch & PC-Gruppen genutzt werden, um den Lernstand der Kinder differenziert zu beobachten und den Unterricht entsprechend darauf abzustimmen. Das bedeutet, dass für die Deutsch & PC-Gruppen teilweise andere Zugänge zur Erarbeitung von Lerninhalten gewählt werden und insgesamt der Unterricht in diesen Gruppen besonders sprachfördernd gestaltet wird, z.B. durch vielfältige Sprechanlässe, Handlungsorientierung, Wortschatzarbeit, Sprachspiele, Rituale und Reime. Es geht dabei unter anderem darum, Kindern die Bedeutung von Begriffen, Konzepten und Symbolen direkt erfahrbar zu machen. Die Deutsch & PC-Gruppe ermöglicht kleinschrittige Übungssequenzen, eine wesentlich höhere Äußerungsfrequenz der Kinder und eine sehr intensive Zuwendung von Seiten der Lehrkraft.

Die wissenschaftliche Begleitung hat auf die entscheidende Bedeutung der kommunikativen Bedürfnisse der Kinder für den Lernerfolg verwiesen. Die Beobachtungen in den Deutsch & PC-Gruppen bestätigen, dass Erfolge erzielt werden können, wenn die Lehrkräfte die Äußerungen der Kinder aufnehmen und ernst nehmen. Sprachfördernder Unterrichtet ist so gestaltet, dass er bei den Kindern das Bedürfnis weckt, sich zu äußern und ihre sprachlichen Möglichkeiten auch an den dabei erfahrenen Grenzen zu erweitern.

In Schulen mit hohem Zuwandereranteil ist die Lehrkraft zwangsläufig meist das einzige deutschsprachige Sprachmodell. Ihr kommt deshalb eine wichtige Vorbildfunktion zu. In der Kleingruppe wird dem Zweitspracherwerbsprozess mehr Zeit eingeräumt, was für sein Gelingen unverzichtbar ist. Eine zentrale Rolle spielt auch das Heranführen an die Schriftsprache, d.h. an Texte und Bücher, z.B. durch die regelmäßige Nutzung der Schulbibliothek.

Was die in den Deutsch & PC-Gruppen eingesetzten Lehrwerke für den Anfangsunterricht betrifft, so findet sich die gesamte Bandbreite gängiger Fibeln und auch das Arbeiten ohne oder mit selbstgefertigten Fibeln. Nach pädagogischen Abwägungen verständigen sich die betreffenden Lehrkräfte eines Jahrgangs zumeist auf ein Lehrwerk bzw. eine Vorgehensweise. Dabei führen verschiedene Ansätze zum Erfolg, so dass sich keine Methode und kein Lehrwerk als Favorit herauskristallisiert hat. Die Vorgehensweise der Lehrkräfte ist demzufolge sehr strukturiert, kleinschrittig und sie nutzt viele zusätzliche Hilfen, um die fehlenden sprachlichen Voraussetzungen zumindest teilweise nachzuarbeiten.







Einsatz des PCs im Förderunterricht

Nach einer gewissen Anlaufzeit verfügen die Deutsch & PC-Schulen über spezielle Computerräume und/oder haben Computerarbeitsplätze in den Förderräumen eingerichtet. Mit großem Engagement wird versucht, die Installation der Hard- und Software und den Support sicherzustellen, was aufgrund des personellen Knowhow an den einzelnen Schulen in sehr unterschiedlichem Maße gelingt.

Der PC dient allen Projektschulen in den Kleingruppen in unterschiedlichem Ausmaß als zusätzliches und die Kinder hoch motivierendes Förderinstrument. Eine individuelle Differenzierung des Lernstoffs ist dadurch besonders gut zu verwirklichen. Viele Deutsch & PC-Kinder haben mit dem PC schnellere Lernerfolge als mit Papier und Bleistift. Dabei geht es häufig gar nicht um spezielle Lernprogramme, sondern vielfach um die Anwendung des Word-Textverarbeitungssystems, um Buchstaben, Wörter und erste kleine Texte zu verfassen, zu korrigieren und auszudrucken. Gerade dabei kann der Computereinsatz ein hohes Förderpotential entfalten. Die Erstellung von Texten in Teamarbeit wird durch die gemeinsame Nutzung eines Computers und das Arbeiten am Bildschirm erleichtert und gefördert. Vielfach haben die Deutsch & PC-Kinder dann auch einen Kompetenz- und Wissensvorsprung im Umgang mit dem PC gegenüber ihren Mitschülerinnen und Mitschülern im übrigen Klassenverband und sind in der Lage, diesen voller Stolz etwas erklären zu können.

Deutsch & PC als Schulentwicklungsmaßnahme

Aus den Erfahrungen der Schulen wird deutlich, dass es gilt, Deutsch & PC als einen Schulentwicklungsprozess zu verstehen. In allen Kollegien sind es zunächst meist die Schulleitung und eine Gruppe von Kolleginnen und Kollegen, die aktiv und engagiert die Maßnahme betreiben. Dadurch werden die positiven Auswirkungen durch die Deutsch & PC-Förderung für das Gesamtkollegium und die Schulgemeinde erleb- und erfahrbar. Die Deutsch & PC-Schulen berichten, dass im Projektverlauf der gewählte Förderansatz zunehmend von der gesamten Schulgemeinde akzeptiert und mitgetragen wird und damit einen festen Baustein im jeweiligen Schulprogramm darstellt. Dies ist eine unverzichtbare Voraussetzung, damit Deutsch & PC eine optimale Wirkung entfalten kann. In diesem Prozess sind zunächst organisatorische Anforderungen von den Beteiligten zu erbringen, insbesondere in der Stundenplangestaltung. Die Organisation des Deutsch & PC-Unterrichts muss dabei in Einklang gebracht werden mit anderen etablierten Konzepten wie z.B. Rhythmisierung des Vormittags, Ganztagsschule, Wochenplan- und Werkstattarbeit etc.

Der Schulentwicklungsprozess beinhaltet darüber hinaus ein hohes Maß an Bereitschaft, sich auf Teamarbeit und gemeinsame Koordinationsarbeit einzulassen, was zunehmend das gesamte Kollegium betrifft. Viele Schulen konnten dabei auf bereits funktionierende Strukturen der Zusammenarbeit zurückgreifen,





was die Umsetzung der Deutsch & PC-Maßnahme enorm erleichtert und befördert. Die Lehrkräfte berichten, dass der zeitliche Aufwand für die Koordination beträchtlich ansteigt, jedoch durch die sehr positive Erfahrung aufgewogen wird, dass die Teamarbeit bereichert, entlastet und zu einem Kompetenzzuwachs führt. Dieser Schulentwicklungsprozess bringt es auch mit sich, eingeschliffene Verfahrensweisen zu überdenken, so auch die Rolle der Klassenlehrkraft, die nicht mehr alle Vorgänge kontrolliert, sondern einen Teil der Verantwortung der Förderlehrerin bzw. dem Förderlehrer übertragen kann.

Das Projekt Deutsch & PC entfaltet als Schulentwicklungsmaßnahme ein großes Potential zur konzeptionellen Weiterentwicklung von Förderansätzen der Schulen insgesamt, insbesondere der Sprachförderung. Im Erfahrungsaustausch mit den Projektschulen werden diese Prozesse erkennbar. Die konzeptionelle Weiterentwicklung und die gemeinsame Reflexion über den Regelunterricht führen zu einer Qualitätsverbesserung des Unterrichts, wie etwa im Bereich der Leseförderung im Anfangsunterricht.

Der Einsatz der Schulleitung für das Projekt ist in diesem Prozess unverzichtbar. Die Schulleitungen sorgen im Schulleitungsteam für die Ressourcen und die organisatorische Umsetzung von Deutsch & PC. Vielfach sind sie konzeptionell sehr stark eingebunden und unterrichten zum Teil selbst in Fördergruppen. Viele Schulleiterinnen und Schulleiter haben erkannt, dass sie zur Umsetzung der Maßnahme eine effektive und vorausschauende Personalpolitik betreiben müssen. Dazu gehört unter anderem, dass sie sicher stellen, dass das gewonnene Know-how im Hinblick auf Deutsch & PC an der Schule verbleibt und weitergegeben wird, indem sich möglichst viele im Kollegium im Bereich der Sprachförderung fortbilden und weiterqualifizieren.

Elternarbeit

Alle Projektschulen veranstalten in der Anfangsphase jedes Schuljahres für die Eltern der neu ausgewählten Deutsch & PC-Kinder Informationsabende zum Projekt. Diese werden sorgfältig vorbereitet, da erfahrungsgemäß dadurch schon im Vorfeld bei den Eltern viele Bedenken ausgeräumt werden können und eine hohe Akzeptanz für die Deutsch & PC-Maßnahme erreicht wird. Darüber hinaus werden die anstehenden Elterngespräche und Elternabende gemeinsam von den Klassen-Förderlehrertandems gestaltet. Durch diese Informations- und Beratungsarbeit der Lehrkräfte und die positiven Effekte der Förderung ist der Zuspruch bei vielen Eltern hoch und sie sind dankbar, dass es diese zusätzliche Unterstützung für ihre Kinder gibt. Eine weitergehende Beteiligung der Elternschaft der Deutsch & PC-Kinder und/oder ein inhaltliches Interesse sind gemäß der Aussagen der Lehrkräfte eher selten. Eine Reihe von Eltern geht davon aus, dass das schulische Vorankommen ihrer Kinder durch die Fachleute gewährleistet ist. Bei einigen Eltern der Deutsch & PC-Kinder kommt eine hohe Schwellenangst gegenüber der Institution Schule hinzu, was durch Sprachbarrieren





noch verstärkt wird. Ein Teil der Projektschulen bemüht sich erfolgreich, die Eltern durch niedrigschwellige Angebote wie z.B. Elternsprachkurse, Elterncafés in die Schule zu holen und für schulische Belange zu interessieren. In den Gesprächen mit den Projektschulen wird jedoch durchgängig ein hoher Unterstützungsbedarf im Hinblick auf Elternarbeit formuliert. Aus diesem Grund war vom zweiten Halbjahr des Schuljahres 2008/09 bis zum Schuljahresende 2009/10 interkulturelle Elternarbeit das Schwerpunktthema in den Fortbildungsveranstaltungen im Schulnetz. Die Ergebnisse dieser Arbeit finden sich im zweiten Abschnitt dieser Handreichung. Die Wichtigkeit einer Einbindung der Eltern in die Fördermaßnahme wird auch von Prof. Grießhaber betont, der Deutsch & PC wissenschaftlich begleitet hat.

3. Erfolgskriterien und -indikatoren/Interne Evaluation

Die Frage, woran die Projektschulen den Erfolg von Deutsch & PC festmachen und woran sie merken, dass diese Maßnahme nützlich und effektiv für ihre Schülerinnen und Schüler ist, lässt sich für die Lehrkräfte nicht einfach beantworten. Es ist die Frage nach einem internen Evaluationsprozess der Schulen im Hinblick auf die Sprachfördermaßnahme Deutsch & PC und diesbezüglich relevante und aussagekräftige Erfolgskriterien und -indikatoren.

In erster Linie ist es für die Deutsch- und PC-Lehrkräfte wichtig, dass ein echter Fortschritt, eine Entwicklung im Sprachstand der Kinder erreicht werden kann. Die Lehrkräfte berichten einhellig von einer beachtlichen Verbesserung der Deutschkenntnisse, z.B. in Form von einer Wortschatzerweiterung sowie einer beträchtlichen Steigerung der Äußerungsmenge und des Hörverständnisses und von Fortschritten in der Grammatikentwicklung. Deutlich wird dabei, dass die Maßnahme die Diagnosefähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, insbesondere im Hinblick auf den Zweitspracherwerb, schärft. Ein Instrument zur Messung der Sprachkenntnisse ist die Profilanalyse, mit der die Projektschulen zum Großteil bereits vertraut sind.

Im Zusammenhang mit einem Zuwachs der Sprachkenntnisse beobachten die Lehrkräfte in den Projektschulen, dass die Deutsch & PC-Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung reifen und wachsen, indem sie selbstbewusster und selbstsicherer werden und sich zunächst in der Kleingruppe und später auch im gesamten Klassenverband äußern und einbringen können. Sprachfortschritte und Persönlichkeitsentwicklung, vor allem die Interaktionsfähigkeit, beeinflussen sich wechselseitig positiv. Die Kleingruppen sind durch ein kooperatives Miteinander gekennzeichnet. Die Kinder akzeptieren Deutsch als Arbeitssprache auch innerhalb ihrer Sprachgruppe. Die Lehrkräfte beschreiben eine insgesamt verbesserte



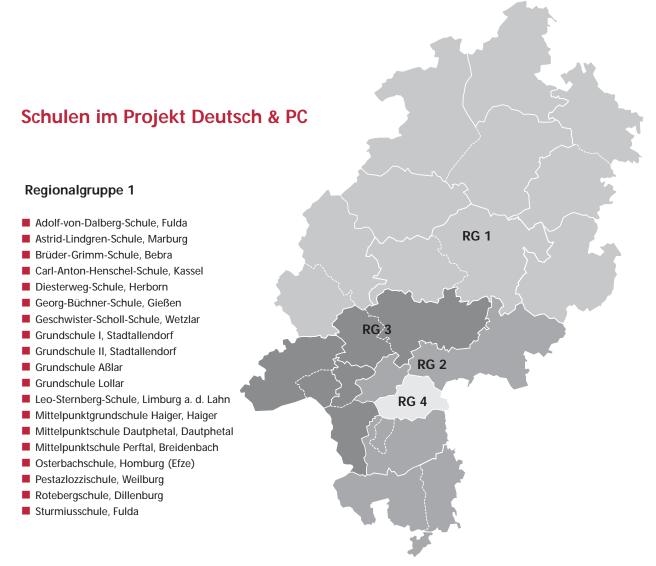


Lernsituation sowohl für die Kleingruppe als auch für den übrigen Klassenverband. Sie sprechen davon, dass die Deutsch & PC-Kinder mehrheitlich gut im Gesamtklassenverband integriert sind und es nicht zur Separierung oder Ausgrenzung kommt. Stattdessen wird die Beteiligung und damit die Integration der Kinder mit anfangs geringeren Deutschkenntnissen durch die Maßnahme überhaupt erst ermöglicht.

Viele Lehrkräfte haben den Eindruck, dass die Kinder sichtlich "aufblühen". Die Kinder und Lehrkräfte erleben Kompetenzen, Fähigkeiten und erweiterte Entfaltungsmöglichkeiten, was die Motivation aller Beteiligten steigert. Die Deutsch & PC-Kinder sind zunehmend in der Lage und trauen sich, Fragen zu stellen, was für den Lernprozess unverzichtbar ist. Durch die Erfolgserlebnisse nimmt die Lernfreude der Kinder spürbar zu. Die Schilderungen der Lehrkräfte zeugen von großer Empathie den Kindern gegenüber und großer Begeisterung über deren Entwicklungsfortschritte. Nach Aussagen der Lehrkräfte wären diese Fortschritte ohne Deutsch & PC nicht möglich gewesen. Die Projektschulen sind davon überzeugt, dass die Sprachfördermaßnahme Deutsch & PC die Grundlagen dafür schafft, dass sich die Kinder erfolgreich am Unterricht beteiligen können und ihnen eine erfolgreiche Schullaufbahn dadurch erst ermöglicht wird. Dies wird insbesondere an der gesteigerten Lesekompetenz der Deutsch & PC-Kinder sichtbar, wobei die Lesekompetenz eine Kernkompetenz für den Schulerfolg darstellt. In einigen Fällen wirkt die Sprachfördermaßnahme in Kombination mit anderen Maßnahmen nach Einschätzung der Lehrkräfte deutlich präventiv, so dass Kinder mit ggf. vorliegendem sonderpädagogischen Förderbedarf Aussicht auf eine erfolgreiche Schullaufbahn an der Regelschule haben.

Beeindruckend ist die Schilderung einer Lehrkraft, die beschreibt, dass sich die Mutter eines Deutsch & PC-Kindes aufgrund der für sie sichtbaren Erfolge ihres Kindes erstmals selbst zur Teilnahme an einem Deutschkurs entschlossen hat. Dies zeigt die von dem Projekt Deutsch & PC ausgehenden Impulse für die Integration von Migrantenfamilien, die weit über den schulischen Rahmen hinausgehen.





Regionalgruppe 2

- Ackermannschule, Frankfurt a. M.
- Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt a. M.
- Anne-Frank-Schule, Hanau
- Berthold-Otto-Schule, Frankfurt a. M.
- Brüder-Grimm-Schule, Hanau
- Fridtjof-Nansen-Schule, Frankfurt a. M.
- Gebeschusschule, Hanau
- Grundschule Villa Kunterbunt, Maintal
- Günderrodeschule, Frankfurt a. M.
- Heinrich-Heine-Schule, Darmstadt
- Heinrich-Heine-Schule, Hanau
- Hellerhofschule, Frankfurt a. M.
- Konrad-Haenisch-Schule, Frankfurt a. M. Ludwig-Beck-Schule, Wiesbaden
- Minna-Specht-Schule, Frankfurt a. M.
- Niddaschule, Frankfurt a. M.
- Schule im Angelgarten, Groß-Zimmern
- Stadtschule, Büdingen
- Stadtschule Michelstadt, Michelstadt
- Willemerschule, Frankfurt a. M.

Regional gruppe 3

- Albrecht-Dürer-Schule, Rüsselsheim
- Anton-Gruner-Schule, Wiesbaden
- Freiherr-vom-Stein-Schule, Wiesbaden
- Friedrich-Ludwig-Jahn-Schule, Wiesbaden
- Friedrich-von-Schiller-Schule, Wiesbaden
- Gemeinsame Musterschule, Friedberg
- Georg-Kerschensteiner-Schule, Schwalbach a.T.
- Geschwister-Scholl-Schule, Oberursel-Stierstadt
- Goetheschule, Rüsselsheim
- Goetheschule, Wiesbaden
- Karl-Treutel-Schule, Kelsterbach
- Landgraf-Ludwig-Schule, Bad Homburg v. d. H.
- Nordschule, Groß-Gerau
- Pestalozzischule, Raunheim
- Regenbogenschule, Hattersheim a. M.
- Stadtschule a.d. Wilhelmskirche, Bad Nauheim

Regionalgruppe 4

- Anne-Frank-Schule, Offenbach a. M.
- Astrid-Lindgren-Schule, Dietzenbach
- Aue-Schule, Dietzenbach
- Beethovenschule, Offenbach a. M.
- Dietrich-Bonhoeffer-Schule, Dietzenbach
- Eichendorffschule, Offenbach a. M.
- Erich-Kästner-Schule, Dreieich
- Gartenstadtschule, Rodgau a. M.
- Goetheschule, Offenbach
- Humboldtschule, Offenbach a. M.
- Janusz-Korczak-Schule, Altenstadt
- Joseph-von-Eichendorff-Schule, Obertshausen
- Lauterbornschule, Offenbach a. M.
- Regenbogenschule, Dietzenbach
- Sonnentauschule, Obertshausen
- Sterntalerschule, Dietzenbach Waldschule, Obertshausen
- Wilhelmschule, Offenbach a. M.



aus Sicht der Schulen





Erfahrungen aus den Deutsch & PC-Schulen

Günter Kaspar und Elke John

Deutsch & PC im Bausteinkonzept einer Ganztagsschule

Waldschule, Obertshausen

Informationen zur Waldschule

- Inklusionsmodellschule des Landes Hessen als Stadtteilgrundschule im Ortsteil Hausen mit ganztägigem Angebot im Freizeitpädagogischem Zentrum (FPZ)
- 400 Schülerinnen und Schüler (35 % der Kinder mit Migrationshintergrund) Lernen und Leben in 19 Klassen

1. Einbindung von Deutsch & PC in das Bausteinkonzept der Waldschule

Durch die Vernetzung der Sprachfördermaßnahme Deutsch & PC mit den Bausteinen des schulischen Konzeptes gelingt es in besonderem Maße, die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler weiter zu fördern und zu fordern. So verbessern und vertiefen sich die in der Deutsch & PC-Kleingruppenarbeit angebahnten sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und die damit verbundenen Entwicklungschancen.

Baustein Betreuung

Die Waldschule ist eine "Offene Ganztagsschule" mit einem FreizeitPädagogischenZentrum, in dem die Kinder nachmittags Betreuungsangebote erhalten. Dort wenden die Kinder täglich die deutsche Sprache an, die sie im geschützten Rahmen des Deutsch & PC-Unterrichts einüben konnten. Mit der dadurch gewonnenen Sicherheit können sie an Projekten des FPZ oder an Arbeitsgemeinschaften erfolgreich teilnehmen. So wird für die Kinder zum Beispiel in der Mensa beim gemeinsamen Mittagessen und den dortigen Festen des FPZ ganz konkret erfahrbar, was sie in der Kleingruppe theoretisch gelernt haben.





Baustein Bildung

Die Sprachfördermaßnahme Deutsch & PC stellt eine ideale Ergänzung zu den Bildungsbausteinen der Schule dar im Rahmen

der "Begabungsgerechten Schule"

In einer "Begabungsgerechten Schule" soll jedes Kind ausgehend von seinem aktuellen Wissensstand und seinen Begabungen möglichst individuell zum größtmöglichen Wissenszuwachs geführt werden. Dies geschieht durch die Schaffung eines optimalen Lernrahmens, ein individuelleres Zeitfenster zum Erreichen der Bildungsstandards der Grundschule, die Motivation durch individuelle Lernerfolge, fundierte und differenzierte Lernentwicklungsgespräche mit den Eltern und den Verzicht auf Überprüfung des Anspruchs auf sonderpädagogische Förderung (vgl. auch http://www.kreis-offenbach.de/index.phtml?mNavID=1856.272&sNavID=1856.272&La=1).

der täglichen Übungszeit

In der täglichen Übungszeit bearbeiten die Kinder anhand individueller Aufgabenstellungen unter der Aufsicht einer Lehrkraft vertiefend den Stoff des Unterrichts.

der Weiterführung der Vorlaufkurse

Die Vorlaufkurse werden von der Waldschule in den Kindertagesstätten vor Ort angeboten. Die dafür eingesetzten Lehrkräfte greifen die dort in den Gruppen vermittelten Inhalte, Arbeitsweisen und Erfahrungen der Kinder im Anfangsunterricht auf und sorgen so für eine Kontinuität in den Lernprozessen.

- der Leistungskurse ab Klasse 3
- des Leseprojektes mit den Kindergärten.



Baustein Begegnung

Der schnelle Spracherwerb durch Deutsch & PC ermöglicht eine aktive Teilnahme an den Begegnungsmöglichkeiten der Schule in Form

- der Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften
- des Besuches von Kleinkunstveranstaltungen
- der Mitwirkung auf der "Offenen Bühne"
 Jeden Freitag präsentieren die Kinder der Waldschule im Rahmen der "Offenen Bühne" ihre Arbeitsergebnisse (Lieder, Gedichte, eigene Texte, Kunstwerke, u.v.m.) oder besondere persönliche Fähigkeiten (Zaubertricks, Klavierkonzert…). Die Bühnenstunde dauert 45 Minuten. Es nehmen alle Kinder und Lehrkräfte der Schule daran teil. Bei Gelegenheit laden wir auch externe Anbieter wie Theatergruppen, Schulorchester, Autoren dazu ein.
- der Mitarbeit in der Theatergruppe
- des Anhörens von Lesungen in der Schülerbücherei
- des Kennenlernens der Kooperationsvereine des Stadtteils.

Diese Begegnungen vertiefen die Verwurzelung in der Gesellschaft ohne Angst vor einer Sprachbarriere.







2. Organisation und Umsetzung von Deutsch & PC an der Waldschule

Sprache ist ein zentraler Schlüssel für schulischen Erfolg und eine gelungene Integration. Verspäteter oder unzureichender Spracherwerb verursacht schulische Probleme, die bereits in der Grundschule beginnen und sich beim Übergang in weiterführende Schulen fortsetzen. Die Waldschule reagiert auf diese Problematik mit ihrem Gesamtförderkonzept aus

- Vorlaufkursen im Kindergarten
- Fördergruppen im Rahmen von Deutsch & PC
- und Intensivsprachgruppen.

Vorlaufkurse:

Nach den Herbstferien bis zu den Sommerferien finden in allen vier Kindergärten des Stadtteils Hausen Vorlaufkurse in Gruppen von vier bis acht Kindern zwei Mal wöchentlich jeweils 45 Minuten statt. (Seit dem Schuljahr 2010/11 beginnen die Vorlaufkurse bereits nach den Sommerferien.)

Die Kinder werden mittels der Sprachstandserhebung bei der Schulanmeldung ausgewählt. Der Unterricht findet in enger Kooperation mit dem Schulkinderprogramm der Kindergärten statt. Zu Beginn der Vorlaufkurse wird der Sprachstand der Kinder mit Hilfe des Sprachtests aus dem Förderkonzept "Deutsch für den Schulstart" der Uni Heidelberg ermittelt. Der Unterricht wird nach diesem Förderkonzept erteilt. Die Festigung der Lerninhalte der Vorlaufkurse ist in den täglichen Kindergartenalltag fest integriert. Die Entwicklung der Kinder wird durch standardisierte Screenings, wie z.B. Bielefelder Screening, Mann-Zeichen-Test und die Zwischentests des Förderkonzeptes regelmäßig beobachtet und dokumentiert.

Ziele:

- Aufbau eines Grundwortschatzes
- Einschleifen einfacher Satzmuster
- Förderung der phonologischen Bewusstheit
- Förderung der Wahrnehmung und Motorik durch Sprachspiele, Lieder und Zuordnungsübungen.





Material*:

- Förderkonzept "Deutsch für den Schulstart"
- Materialien des Starterpaketes
- DaZ-Materialien des Finken-Verlags
- "Pepino", Cornelsen Verlag u.a.

Zeitlicher Umfang:

Wöchentlich 10 Stunden Unterrichtszeit plus Beratungszeit für die Eltern sowie Gesprächszeit für die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Kindergärten.

Fördergruppen im Rahmen von Deutsch & PC

Im 1. Schuljahr findet der Deutsch- und Mathematikunterricht und im 2. Schuljahr der Deutschunterricht in der Regel parallel zum Klassenunterricht in Kleingruppen von sechs bis acht Kindern unter Einbeziehung des PCs nach den Projektvorgaben von Deutsch & PC statt (vgl. Deutsch & PC 2008).

Zur Kontrolle des Lern- und Leistungsstandes werden mit allen Schülerinnen und Schülern der Sprachtest aus "Deutsch für den Schulstart", die Hamburger-Schreib-Probe, ein Lesetest und ein Rechentest regelmäßig durchgeführt.

Ziele (im Rahmen des Regelunterrichts):

- Vertiefung und Festigung der Inhalte der Vorlaufkurse
- Unterstützung im Schriftspracherwerb
- Intensives Trainieren und Festigen der Laut-Buchstaben Zuordnung
- Wortschatzerweiterung: Nomen und Verben
- Richtiger Gebrauch der verschiedenen Formen der Nomen, Artikel und Verben
- Festigung einfacher Satzstrukturen
- Sichere Beherrschung des Zahlenraums bis 20/100 und der entsprechenden Rechenverfahren
- Beherrschung der notwendigen Rechenfachsprache

Material*:

- Lehrwerke, Arbeitshefte mit PC-Programmen der jeweiligen Klassen
- Lautgetreuer Grundwortschatz nach Barbara von Ende
- Differenzierte Klassenlektüre nach Barbara von Ende
- Zusätzliche Anschauungsmaterialien (Holzbuchstaben, Logico, Leseturm, Steckwürfel, Rechenrahmen etc.).

^{*}siehe Literaturempfehlungen ab Seite 131





Zeitlicher Umfang:

Im Rahmen der flexiblen Eingangsstufe in Klasse 1 bis zu 10 Stunden wöchentlich je nach Bedarf und Leistungsstand der Kleingruppenschüler.

In Klasse 2 wird die Stundenzahl in der Kleingruppe je nach Leistungsstand der Gruppe möglichst reduziert und das schrittweise Heranführen an den Klassenunterricht angestrebt.

Im 3. und 4. Schuljahr erhalten die Schülerinnen und Schüler gezielte Förderstunden in Deutsch und/oder Mathematik teilweise parallel zum Unterricht in Fortsetzung des Projektes Deutsch & PC. Im Fach Deutsch gibt es Leseförderstunden und DaZ-Stunden (Förderstunden für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache).

Die Kontrolle des Lern- und Leistungsstandes wird mit den eingeführten Tests weitergeführt.

Ziele:

- Automatisierung der grundlegenden Lerninhalte der vorhergehenden Schuljahre
- Wortschatzerweiterung: Adjektive
- Vertiefendes Trainieren der Formen der Nomen, unbestimmten Artikel, Modalverben und des Perfekts
- Beherrschen einfacher Satzstrukturen mit Modalverben und Perfekt
- Lesetraining zum sinnerfassenden Lesen
- Sichere Beherrschung des entsprechenden Zahlenraumes und der mathematischen Fachbegriffe.

Material:

- Lehrwerke und Arbeitshefte mit PC-Programmen der jeweiligen Klassen
- PC-Programm "GUT" zur Übung der Rechtschreibung
- Elfe-Lesetest und Lesetrainings-Materialien
- Zusätzliche Anschauungsmaterialien (Logico, Grundwortschatz-Karteikasten, Tausenderbücher etc.).

Zeitlicher Umfang:

- In Klasse 3 wöchentlich insgesamt bis zu 6 Unterrichtsstunden parallel bzw. zusätzlich zu den Pflichtstunden, je nach Bedarf und Leistungsstand der Kleingruppenschüler.
- In Klasse 4 Reduzierung des Stundenumfangs der Kleingruppe auf eine Stunde Rechtschreibung und/oder Leseförderung parallel zum Klassenunterricht und zusätzliche Förderstunden je nach Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler.





Intensivsprachgruppen

Bei Bedarf werden für die entsprechenden Schülerinnen und Schüler im notwendigen Umfang entsprechende Intensivsprachgruppen eingerichtet.

Ziele:

- Aufarbeiten der Lerndefizite
- Heranführen an eine Mitarbeit in den Fördergruppen des Projektes Deutsch & PC

Material:

Gleiche Materialien wie in den Fördergruppen des Projektes Deutsch & PC Zeitlicher Umfang:

■ Richtet sich nach dem Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler und den personellen Möglichkeiten.

3. Effekte von Deutsch & PC

- Verbesserung der Arbeitssituation in den Klassen
- Chance zur Umsetzung neuer Konzepte im Sinne der Inklusionspädagogik
- Deutlicher Rückgang der Einweisung in die Schule für Lernhilfe
- Verbesserung der p\u00e4dagogischen Zusammenarbeit durch hohe Akzeptanz in der Elternschaft
- Deutlich bessere Ergebnisse in den Orientierungsarbeiten
- Steigerung der Attraktivität der Schule
- Standortvorteil für die Stadt bei der Suche nach neuen Unternehmen.

4. Bilanz und Ausblick

Die Teilnahme an Deutsch & PC wird als "Glücksfall" für die Waldschule gesehen. Die damit verbundenen neuen Möglichkeiten der Förderung von Kindern, die Öffnung des Unterrichts in Form von Teamarbeit und nicht zuletzt die immer wieder guten pädagogischen Impulse durch die Fortbildungsangebote des Hessenbüros haben zu einer neuen Konzeption unserer schulischen Arbeit geführt. Nur so entstand im Kollegium der Mut, sich der neuen Aufgabe der Inklusion zu stellen. Auch hier trägt die Unterstützung durch die Sprachfördermaßnahme Deutsch & PC wesentlich zum Gelingen bei.





Jessica Mbida und Irina Volp

Deutsch & PC als Grundpfeiler eines schulischen Förderkonzeptes

Willemerschule, Frankfurt am Main

Mit dem Schuljahr 2005/2006 startete das Projekt Deutsch & PC bei uns an der Willemerschule in Frankfurt am Main-Sachsenhausen.

Durch Fortbildungen waren die betreffenden Kolleginnen, die Deutsch & PC unterrichten sollten, vorbereitet worden. Dabei ging es vor allem um die Sprachprofilanalyse nach Prof. Grießhaber, die in den ersten Schulwochen angewandt wurde, um die Sprachfertigkeiten der Kinder genauer analysieren zu können, die noch nicht sicher in der deutschen Sprache waren.

Parallel dazu führten wir gemäß einer Auflage des Staatlichen Schulamtes für die Stadt Frankfurt am Main das Münsteraner Screening mit allen Erstklässlern durch, das u.a. der Diagnose möglicher Probleme im Bereich der phonologischen Bewusstheit dient.

Aufgrund der Daten beider Verfahren konnten wir schnell in jeder Klasse jeweils eine Deutsch & PC-Gruppe zusammenstellen und mit der Arbeit nach den Herbstferien beginnen.

Sowohl seitens der anderen Kolleginnen und Kollegen als auch z.T. von Elternseite gab es anfänglich Bedenken, dass die betreffenden Kinder das Gefühl bekommen könnten, ausgesondert zu werden. Das Gegenteil war der Fall. Die Motivation, in der kleinen Gruppe unterrichtet zu werden, war sehr groß. Viele der anderen Kinder wollten auch gerne daran teilnehmen.

Vor allem auch der Einsatz der PCs sorgte für einen großen Motivationsschub bei allen Kindern. Die Klassenlehrerinnen empfanden die enge Zusammenarbeit mit der jeweiligen Deutsch & PC-Lehrerin als sehr bereichernd. Ein fester Koordinationstermin für das Jahrgangsteam der ersten Klassen wurde einmal wöchentlich eingerichtet.





Die Eltern merkten schnell, dass ihre Kinder nicht stigmatisiert wurden, sondern sehr stark von der intensiven Arbeit in der kleinen Lerngruppe profitierten.

Mittlerweile ist Deutsch & PC ein von allen voll getragener Grundpfeiler unseres Förderkonzepts an der Schule. Ein Jahrgang hat das Projekt bereits volle vier Jahre durchlaufen. In diesem Schuljahr haben wir bereits den fünften Jahrgang mit der Maßnahme Deutsch & PC eingeschult.

Aus unserer Sicht ist es empfehlenswert, die zwei Deutsch & PC-Stunden pro Tag als Blockstunden zu organisieren. Auch sollte nur eine Person pro Klasse Deutsch & PC unterrichten, weil sonst die Koordination komplizierter ist und die Kinder sehr viele Lehrerwechsel erleben.

Jedes Kind bekommt einen individuellen Förderplan, den die Klassenlehrerin und Deutsch & PC-Lehrerin gemeinsam erstellen und mit den Eltern besprechen.

Die Auswahl der Kinder wird mittlerweile schon mit den ersten Eindrücken bei der Schüleranmeldung ein Jahr vor Schulbeginn eng verknüpft: Hier werden schon erste Weichen gestellt und die Kinder mit noch nicht ausreichenden Sprachkenntnissen zu den Vorlaufkursen eingeladen. Diese Kinder können dann im ersten Schuljahr ggf. ihre Fortschritte in Deutsch & PC weiter ausbauen.

In den Klassen 1 und 2 werden fest bestehende Kleingruppen gebildet, in denen Kinder mit noch nicht ausreichenden Sprachkenntnissen unterrichtet werden. Im 3. und 4. Schuljahr ist die Förderung so organisiert, dass jeweils die Hälfte der Klasse halbjährlich wechselnd am PC arbeitet. In einer weiteren Stunde geht die eine Hälfte der Klasse in die Bücherei und die andere in die Lernwerkstatt.

Der Erfolg von Deutsch & PC an unserer Schule zeigt sich auch darin, dass der 2. Deutsch & PC-Jahrgang bei den landesweiten Orientierungsarbeiten über dem hessischen Durchschnitt lag und dies trotz eines Migrantenanteils zwischen 75 und 80 %.

Für die weitere Arbeit erscheint es uns wichtig, den Bereich Mathematik und Naturwissenschaften weiter auszubauen. Die Rolle der Sprache in diesen Fächern kann nicht hoch genug eingeschätzt werden. Wir möchten mehr Bücher in diesen Bereichen für die Schulbücherei, Materialien für die Lernwerkstatt und die Sammlungen anschaffen.





Martina Goßmann

Auf dem Weg zu einer strukturierten Sprachförderung

Schule im Angelgarten, Groß-Zimmern

Wenn Anil, Emine, Waldemar und die anderen Kinder aus der Deutsch & PC-Gruppe morgens zur Schule kommen, werden sie zuerst einmal von Mimi und Draco und ihrer Lehrerin begrüßt. Die beiden Handpuppen begleiten die Erstklässler in den Klassenraum, wo sie alles erfahren, was den Kindern seit dem letzten Treffen am Vortag passiert ist. Aber auch Mimi und Draco haben einiges und meist Spannendes zu berichten, so dass ihnen aufmerksame Zuhörer sicher sind. Dumm nur, dass Draco manchmal später kommt oder Mimi eingeschlafen ist – dann helfen die Kinder aus und erzählen, was alles verpasst wurde. Mimi, Draco und die Lehrerin bringen zu jedem Treffen auch neue Spiele mit. Es wird erzählt, geklatscht, gesungen, geordnet, gewürfelt, gerannt, mit Puppen agiert, gemalt, gehüpft, geturnt, gegessen, gezählt, vorgelesen, gepuzzelt und noch vieles mehr. Anil und die anderen finden: Ein gelungener Start in den Tag!

Knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler, die die Schule im Angelgarten in Groß-Zimmern besuchen, sind wie Anil, Emine und Waldemar Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Ihre Familien kommen aus über 20 verschiedenen Nationen und bringen eine bunte Vielfalt in das Schulleben.

Die Schule liegt inmitten gemeindlicher Sozialbauten – ein großer sozialer Brennpunkt innerhalb unseres Einzugsgebiets. Dies führt dazu, dass viele unserer Schülerinnen und Schüler unter Bedingungen aufwachsen, die u.a. durch Arbeitslosigkeit oder notwendige doppelte Berufstätigkeit der Eltern, Kinderreichtum in den Familien, Bildungsferne oder schwierige finanzielle Bedingungen geprägt sind. Ein hoher Anteil der Mütter spricht kaum Deutsch, einige Mütter sind nicht alphabetisiert.

Die Schule erfährt innerhalb der Familien eine hohe Akzeptanz, dennoch fällt es den Eltern häufig schwer, ihre Kinder schulisch und sprachlich so zu unterstützen, wie es wünschenswert wäre. Die Spracherwerbssituation der Kinder im Einzugsgebiet ist durch ein unzulängliches Sprachangebot charakterisiert – quantitativ und qualitativ.





In der Regel haben unsere Schülerinnen und Schüler innerhalb der Familie zunächst nur Kontakt zu ihrer Herkunftssprache. Regelmäßigen Kontakt zur deutschen Sprache bekommen die Kinder mit dem Eintritt in den Kindergarten.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich unter den Erstklässlern in der Regel ein vergleichbares Sprachprofil im Deutschen, das gekennzeichnet ist durch die Verfügbarkeit über die grundlegenden Stellungsmuster des deutschen Satzes, aber gleichzeitig auch durch einen erheblichen Förderbedarf in den Bereichen Literalität und Wortschatz sowie im Bereich der Formenbildung (Morphologie, z.B. Artikelgebrauch). Wie wir mit Hilfe der Sprachprofilanalyse nach Grießhaber feststellen konnten, haben unsere Schülerinnen und Schüler im Bereich des Satzbaus die Verbklammer erworben oder sind gerade dabei, diesen Prozess abzuschließen. Bei vielen Kindern lassen sich zudem Belege für den Erwerb des Verbzweitprinzips im Deutschen finden: Sie stellen das Subjekt hinter das konjugierte (finite) Verb, wenn die Äußerungen z. B durch Demonstrativa oder Adverbialausdrücke eingeleitet werden (Profilanalyse Stufe 3, Inversion; "Morgen geh ich in die Schule" statt "Morgen ich geh in die Schule").

Gleichzeitig stellten wir im Verlauf der Grundschulzeit – wie angesprochen – fest, dass sich im morphosyntaktischen Bereich (Genus- und Kasusmarkierung) nur sehr langsam dokumentierbare Fortschritte einstellten, bei einigen Kindern auch keine.

Es lässt sich also zusammenfassen, dass die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache in unserem Einzugsgebiet in der Regel mit einer bestimmten **Lernervarietät** des Deutschen und mit ähnlichen Erwerbsschwierigkeiten eingeschult werden.

Angesichts dieser Erwerbsprobleme stellte sich uns die Frage, durch welche weiteren Fördermaßnahmen die Sprachkompetenz unserer Schülerinnen und Schüler umfassend verbessert werden kann. Diese grundsätzliche Frage führte zu einer breiten Fortbildungsinitiative innerhalb unseres Kollegiums, die sich mit Fragen des frühen Zweitspracherwerbs befasste und uns verdeutlichte: Spracherwerb verläuft prozesshaft (allmählich und über Zwischenschritte), regelhaft und auf der Grundlage einer kreativen Verarbeitung des Sprachangebots.

Dabei wird die Verarbeitung des Sprachangebots von Klein 1992 als Modell mehrerer Teilprozesse definiert, die vom lernenden Kind u.a. erfordern, das Sprachangebot aktiv zu analysieren und bekannte Elemente als Ausgangspunkt zur Erschließung neuer Elemente zu nutzen. Notwendig hierfür





sind situative Parallelinformationen, die Häufigkeit, in der die einzelnen Wörter und Strukturen im Sprachangebot vorkommen, ihre Stellung innerhalb der gesamten Äußerung sowie ihre intonatorische Kennzeichnung. Weiter muss das lernende Kind zu eigenen Produktionen in der Zweitsprache kommen.

Vereinfacht ausgedrückt entwickelt der Lerner also Hypothesen über die Regeln der Zielsprache und gleicht auf dieser Grundlage sein sprachliches Verhalten kontinuierlich mit der Zielsprache ab. Gibt es für das lernende Kind aufgrund eines unzulänglichen Sprachangebots keine Möglichkeit mehr, diesen Vergleich fortzuführen und seine ersten Hypothesen zu revidieren und anzupassen, kommt der Erwerbsprozess zum Erliegen.

Die Rahmenbedingungen des Spracherwerbs beeinflussen den Zweitspracherwerb also unmittelbar: Ein **ausreichendes Sprachangebot** ist eine notwendige Voraussetzung für den Erwerb einer Sprache. Durch die Arbeit in Kleingruppen schafft Deutsch & PC vielfältige Möglichkeiten und Chancen, das Sprachangebot in seiner **Quantität und Qualität** für unsere Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

Gleichzeitig sind die Kinder jedoch mit einem außerschulischen Sprachangebot konfrontiert, das in seiner Qualität häufig nicht mit der Zielsprache übereinstimmt, was die Entnahme zielsprachlicher Strukturen erschwert. Im schulischen Bereich hören sie z.B. die Formen "die Frau" im Nominativ und Akkusativ neben den Formen "der Frau" im Dativ, während sie im außerschulischen Bereich auch mit nicht zielsprachlichen Formen wie "der Frau" im Nominativ oder Akkusativ konfrontiert sein können. Alleine dieses Beispiel macht deutlich, wie schwer es sein kann, die Zielsprache zu "knacken" und die zielsprachlichen Formen zu identifizieren.

Es entwickelte sich an unsere Förderung der Anspruch, neben der Ausweitung des Sprachangebots durch die Einrichtung der Deutsch & PC-Gruppen, kompensatorisch wirksam zu sein und somit die Sprachförderung unserer Schülerinnen und Schüler gezielt zu intensivieren. Dies halten wir für eine notwendige Reaktion auf das oft widersprüchliche und unzulängliche Sprachangebot, dem unsere Kinder an vielen Stunden des Tages ausgesetzt sind.





Eine sehr gute Unterstützung fanden wir dabei – neben unseren Möglichkeiten als Deutsch & PC-Schule – im Förderprogramm "Deutsch für den Schulstart" (DfdS), das im Seminar für Deutsch als Fremdsprachenphilologie der Universität Heidelberg entwickelt wurde. Es setzt sich zum Ziel, Kinder mit Förderbedarf in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Text sowie phonologische Bewusstheit und mathematische Vorläuferfertigkeiten systematisch zu unterstützen.

Das Programm richtet sich an mehrsprachige Kinder im vorletzten und letzten Jahr vor dem Schulbeginn sowie an Schulanfänger. Im Mittelpunkt der Förderung steht die Stärkung der sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zur erfolgreichen Bewältigung der schulischen Anforderungen.

Es handelt sich bei DfdS um eine Förderkonzeption, die **entwicklungsproximal** vorgeht. Das bedeutet, dass die **Förderung den natürlichen, ungesteuerten Spracherwerb des Kindes unterstützt**, indem ihm eindeutige Modelle angeboten werden, die im Bereich seines Entwicklungshorizonts liegen. Den Kindern werden Modelle vorgegeben, wie sie sprachliche "Aufgaben" lösen können und an denen sie sich beim Sprechen orientieren können.

Sprachentwicklung – auch im frühen Zweitspracherwerb – verläuft nicht zufällig und individuell unterschiedlich, sondern vollzieht sich in teilweise gut zu beschreibenden Zwischenschritten (vgl. Sprachprofilanalyse von Grießhaber und ihre theoretischen Grundlagen).

Auch in weiteren Teilbereichen sprachlicher Fähigkeiten lassen sich typische Erwerbsreihenfolgen beschreiben. In der DfdS-Förderung steht also jeweils derjenige Lernbereich im Vordergrund, der von den Kindern als nächstes bewältigt werden kann.

Die Lernbereiche sind so aufbereitet, dass den Kindern zunächst strukturierte, kommunikativ sinnvolle, eindeutige und oft wiederholte **Modelläußerungen** angeboten werden, so dass das teilweise widersprüchliche Sprachbad **transparenter** gemacht und die Verarbeitung des Sprachangebots erleichtert wird.





Die Förderung baut also darauf auf, dass der natürliche Erwerbsweg der Kinder entwicklungsproximal unterstützt und die Erwerbsaufgabe für das Kind durch die Prinzipien "Input vor Produktion", hohe Wiederholungsraten und Strukturierung des Sprachangebots erleichtert wird.

Zu der großen Beliebtheit der Förderspiele von "Deutsch für den Schulstart" unter unseren Schülerinnen und Schüler tragen die abwechslungsreichen und motivierenden Spielkontexte und die beiden Handpuppen Mimi und Draco bei, die den Kindern in authentischen Zusammenhängen sprachliche Modelle vorgeben und die Kinder ermuntern, diese selbstständig umzusetzen und zu erproben. Das Sprechen mit Mimi und Draco macht den Kindern einfach großen Spaß.

Das Förderprogramm vertraut auf das intuitive Lernen, auch bei der Förderung grammatischer Regeln:

"Unsere Erfahrungen zeigen, dass die geförderten Kinder grammatische Strukturen auf intuitive, implizite Weise erwerben, wie das auch beim Erwerb der Erstsprache der Fall ist. Der Versuch, über einen expliziten Zugang (durch Symbolisierung oder Verbalisierung) sprachliches Wissen aufzubauen, ist im grammatischen Bereich wenig Erfolg versprechend."

(http://www.deutsch-für-den-schulstart.de/didaktische_grundlagen.html)

Dies hat sich in der Reflexion unserer unterrichtlichen Praxis bestätigt.

Versuche, den Erwerb bestimmter grammatischer Strukturen durch explizite Zugänge zu unterstützen, trugen bei Lernern dieser Altersgruppe eher zur Verwirrung und Ablenkung bei. Im Bereich des Artikelerwerbs waren diese Kinder mehr mit dem Ausagieren von Symbolen (z.B. unterschiedlichen Gesten für "der", "die", "das") oder der Zuordnung von Farben für die Artikel beschäftigt, als einen Zugang zu sprachimpliziten Hinweisen im Sprachangebot zu entdecken.

Im Deutschen gibt es semantische und phonologische Regeln, die dem Muttersprachler häufig selbst nicht bewusst sind, aber Bestandteil seiner intuitiven Sprachkompetenz sind. So gibt es u.a. einen Zusammenhang zwischen Wortform und Genuszuweisung: Zu etwa 95 % sind zweisilbige Nomen, die auf ein schwaches -e auslauten, Feminina (die Sonne, die Blume, die Kette...). Auch wenn diese *phonologische* Regel im Bereich der Genuszuweisung dem Muttersprachler i.d.R. nicht bewusst ist, weist er doch nach seinem "Sprachgefühl" zweisilbigen Kunstwörtern mit einem schwachen -e am Wortende den Artikel "die" zu (wie z. B. bei Zarbe, Wimpe, Jamse).





Die Entwicklung einer solchen Sprachkompetenz wird durch "Deutsch für den Schulstart" systematisch gefördert. So konnten wir beobachten, dass die Schulanfängerinnen und Schulanfänger in den Fördergruppen, bei denen auf das intuitive Erfassen der phonologischen Regeln beim Artikelgebrauch gesetzt wurde, erfolgreicher darin waren, ein zielsprachliches Artikelsystem aufzubauen, als Kinder, die mit expliziten Verfahren gefördert wurden.

Dieses altersangemessene Lernen hat sich an unserer Schule in mittlerweile vierjähriger Praxis gut bewährt: Im Vorlaufkurs als Vorbereitung auf den Schulanfang beginnen wir mit der Umsetzung von "Deutsch für den Schulstart". Auf der Grundlage **gezielter Sprachstandserhebungen**, die Teil des DfdS-Programms sind, werden die Kinder in dieser Zeit täglich in möglichst sprachstandshomogenen Gruppen auf ihrem Entwicklungshorizont spielerisch gefördert.

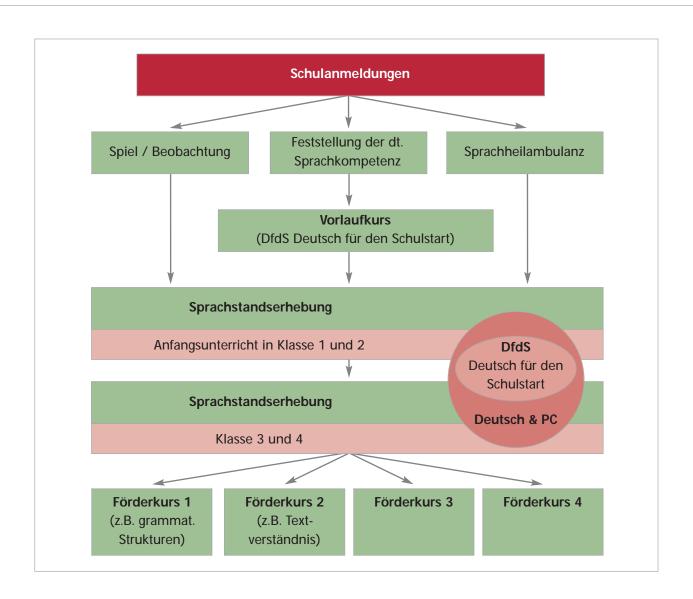
Im ersten Schuljahr findet neben der Arbeit in den Kleingruppen Deutsch & PC viermal in der Woche eine 25-minütige Einheit gezielter Sprachförderung im Rahmen des Förderprogramms "Deutsch für den Schulstart" statt. Dies wird im 2. Schuljahr mit zwei Terminen in der Woche fortgesetzt. In der Regel sind die vier Phasen des Förderprogramms "Deutsch für den Schulstart" am Ende des 2. Schuljahrs komplett durchgearbeitet. Eine noch stärkere Gewichtung des Förderbereichs "Textkompetenz" bestimmt die weitere Gestaltung der Förderung in den Klassen 3 und 4.

Begleitet wird die Förderung durch eine regelmäßige Erhebung der Erwerbsfortschritte in der Zweitsprache. Neben der Sprachprofilanalyse stehen der Schule durch "Deutsch für den Schulstart" Erhebungsinstrumente in den Bereichen Erzählen, Syntax, Genus und Kasus zur Verfügung, die wir bis zum Ende der Grundschulzeit nutzen, um den Erwerbsprozess unserer Schülerinnen und Schüler zu erfassen und zielführend zu begleiten.

So lässt sich nun dokumentieren, dass viele der Kinder aus der Förderung auch im morphosyntaktischen Bereich (besonders Syntax, Subjekt-Verb-Kongruenz, Genus und Kasus) wesentliche Erwerbsschritte bewältigen und sich das Einbinden einer strukturierten Sprachförderung in das Konzept Deutsch & PC in unserem schulischen Alltag bewährt hat.







Literatur

Kaltenbacher, Erika/Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund – Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.B.: Fillibach

Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt/M.: Beltz Athenäum

www.deutsch-für-den-schulstart.de





Insa Grüsing und Bernadette Wiederhold

Einstieg in Deutsch & PC

Gemeinsame Musterschule, Friedberg

Die Gemeinsame Musterschule in Friedberg/Hessen wurde mit Beginn des Schuljahres 2009/10 neu in das Projekt Deutsch & PC aufgenommen.

1. Zum Projektstart

Von Schuljahresbeginn bis zu den Herbstferien findet in beiden ersten Klassen eine Beobachtungsphase statt. Um die Kinder mit Sprachförderbedarf herauszufiltern, die am Kleingruppenunterricht von Deutsch & PC teilnehmen sollen, werden **Beobachtungen** während des Unterrichtsgesprächs in den Lerngruppen notiert. Hierbei befinden sich zwei Lehrkräfte (Teamteaching) im Klassenraum. Das Gespräch mit der Schülerin/dem Schüler wird von einer Lehrkraft initiiert, die andere notiert ihre Beobachtung hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeit und des Sprachstands.

Zunächst ist es wichtig, eine aussagekräftige Sprachprobe der einzelnen Kinder zu gewinnen. Daher werden **Einzelgespräche** geführt. Die Kinder mit Migrationshintergrund werden angeregt, ca. zwanzig Minuten möglichst viel zu sprechen. Das Kind wird zum aktuellen Tagesgeschehen bzw. zur neuen Schulsituation befragt und bekommt Bilder ungeordnet vorgelegt, die in eine sinnvolle Reihenfolge gebracht werden müssen und zu denen dann eine Geschichte erzählt werden soll.

Es wird eine Tonaufnahme angefertigt und diese später durch mehrmaliges Anhören analysiert. Als Instrument für die Beurteilung des Sprachstands wird die **Sprachprofilanalyse nach Grießhaber** genutzt. Wir verwenden dazu den einfachen Profilbogen mit vier Stufen für die Grundschule. Grießhabers Profilanalyse bezieht sich vor allem auf die Stellung der Verben im Satz. Andere Fehler (wie beispielsweise "ich willte") spielen bei der Zuordnung zu den Profilstufen keine Rolle, das diagnostisch Relevante nach Grießhaber ist die Beherrschung der Verbstellung/der Syntax. Meist erreichen die von uns untersuchten Kinder der Deutsch & PC-Gruppe die Stufe 0 bis 1.

Zudem werden das **Münsteraner Screening** zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten und der **Kalkulie-Test** von Gerlach et al. 2007 durchgeführt.





Weiterhin werden Informationsgespräche mit Eltern geführt, um die Sprachförderung in den Deutsch & PC-Gruppen genauer planen zu können. Dabei geht es im Wesentlichen um folgende Aspekte:

- In welchem Land ist das Kind geboren?
- Was ist die Muttersprache des Kindes?
- Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen und welche Sprache wird vorwiegend zu Hause gesprochen?
- Wie ist die Entwicklung des Kindes bisher verlaufen?
- Wurde ein Vorlaufkurs besucht?
- Sind weitere Besonderheiten in der bisherigen Entwicklung aufgetreten?

In einem von uns entwickelten Fragebogen werden alle Informationen schriftlich festgehalten. Ferner wird **Akteneinsicht** genommen und **Kontakt** zur Leiterin des Vorlaufkurses aufgenommen, um so ein umfassendes Bild vom jeweiligen Kind zu erhalten.

2. Die bisherige Arbeit in den Deutsch & PC-Gruppen in Klasse 1

Im **Deutschunterricht** werden wöchentlich neue Buchstaben eingeführt und diese mit Hilfe eines Wochenplanes vertieft und gefestigt.

Im Rahmen dieser Unterrichtsorganisation ist es sehr gut möglich, die Kinder der jeweiligen Deutsch & PC-Lerngruppe besonders zu unterstützen. Vorhandene Defizite (z.B. in der Lautbewusstheit, im Wortschatz) werden sehr schnell festgestellt und aufgearbeitet. Die Kinder erfahren in der jeweiligen Kleingruppe während des Regelunterrichts eine besondere Zuwendung und erleben eine angstfreie Atmosphäre.

Im **Mathematikunterricht** wird im Zahlenraum bis 20 gearbeitet. Auch hierbei erfährt die Deutsch & PC-Kleingruppe eine besondere Förderung – wie beispielsweise in der Aufarbeitung des fehlenden Wortschatzes. Dies ist für das Erkennen und Nutzen mathematischer Zusammenhänge sowie das Formulieren und Lösen von Problemen und das Verstehen der Lerninhalte unbedingt notwendig.





3. Material- und Softwareempfehlungen:

Für den Bereich des Schriftspracherwerbs empfehlen wir das Konzept der "ABC-Lernlandschaft". Basierend auf dem Spracherfahrungsansatz von Brügelmann/Brinkmann 1994 bietet die ABC-Lernlandschaft herausfordernde Angebote, die individuelle Zugänge ermöglichen und verschiedene sprachliche Voraussetzungen berücksichtigen.

Unserer Ansicht nach sind das Lausch-Heft und die dazugehörige Lernsoftware "ABC Lausch-Werkstatt" sehr zu empfehlen, da hierbei die Ausbildung einer phonologischen Bewusstheit besonders intensiv gefördert wird.

Im Bereich **Mathematik** erscheint uns die Arbeit mit dem Lehrwerk "Das Zahlenbuch" als geeignet. Als Förderung und Lernergänzung dienen zur Automatisierung sowohl im Deutsch- als auch im Mathematikunterricht ausgewählte Lernprogramme – abgestimmt auf die Lehrwerke "ABC-Lernlandschaft" und "Das Zahlenbuch". In Absprache mit den Klassenlehrerinnen und -lehrern arbeiten die Kinder täglich etwa fünfzehn Minuten am Computer. Neben der "Lausch-Werkstatt" ist das Lernprogramm "Blitzrechnen 1/2" sehr zu empfehlen.

Sehr hilfreich in unserer täglichen Arbeit ist ebenso "Die große Box der Sprachentwicklung". Das ansprechende Holzmaterial und die dazugehörigen Systemordner mit zahlreichen Ideen und Kopiervorlagen sind ideal zur Überprüfung und Erarbeitung der deutschen Sprache und dienen der Automatisierung.

Außerdem möchten wir das "Trainingsprogramm zur Förderung der phonologischen Bewusstheit – Zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten am Schulanfang" als besonders geeignet herausstellen. Spielerische Übungen zur täglichen Sprachförderung stehen vorwiegend im Mittelpunkt.

Weiteres Material wurde von der Förderlehrkraft sowie den Klassenlehrerinnen erstellt, um einen größeren Lernerfolg in den beiden Deutsch & PC-Kleingruppen zu erzielen. Dieses Material kommt auch in der Einzelförderung zum Einsatz, wenn die Lehrkraft mit einzelnen Kindern im Unterricht arbeitet.

Unserer Auffassung nach lohnt sich die Anschaffung von Wendeplättchen und Wendekarten und des Hunderterrahmens – Holzmaterial für den Anfangsunterricht. Der Hunderterrahmen besteht aus zehn Zehnerstäben mit einhundert rot-blauen Wendeplättchen. Viele Aufgaben des 1. und 2. Schuljahres werden mit diesem Material haptisch begreifbar.





4. Bisheriges Fazit

Insa Grüsing, Klassenlehrerin der Klasse 1b, äußert sich wie folgt zur Einführung von Deutsch & PC und den damit verbundenen Veränderungen, die sie in ihrer Lerngruppe beobachten konnte:

"Die Erfahrungen sind durchweg positiv, obgleich wir derzeit unter anderen Bedingungen arbeiten müssen, als es das Programm eigentlich vorsieht. So haben wir diesmal keinen separaten Raum für Deutsch & PC, der von der betreuenden Lehrkraft ausgestattet werden kann.

Die Deutsch & PC-Kinder machen große Fortschritte. Durch die besondere Zuwendung können sie Aufgaben bearbeiten, die sie ohne Unterstützung im sprachlichen Bereich nicht bewältigen würden. So sind gerade im Anfangsunterricht Deutsch auf vielen Arbeitsblättern Bilder, zu denen der Anlaut benannt oder die Stellung des Lautes im Wort verortet werden soll etc. Bei vielen Kindern reicht der deutsche Wortschatz nicht aus, um die Bilder benennen zu können. Durch individuelle Unterstützung können auch diese Kinder die verlangten Aufgaben bearbeiten.

Von dem Programm profitiert letztendlich die ganze Schule. Es wurden neue PC-Programme angeschafft, die für alle zugänglich sind. Es wurde auch sonst das Augenmerk auf Material gelegt, dass der Sprachförderung dient. Alle Kolleginnen und Kollegen sind für das Thema Sprachförderung sensibilisiert worden."

5. Literatur

Blitzrechnen 1/2. (Programm Mathe 2000). CD-ROM. Stuttgart: Klett Schulbuchverlag

Brinkmann, Erika (Hrsg.) (2009): ABC-Lernlandschaft. Lausch-Werkstatt. Wörter richtig hören. (CD-ROM). Donauwörth: Lernbuchverlag

Brinkmann, Erika (Hrsg.) (2008³): ABC-Lernlandschaft. Lausch-Heft. (Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit und zum Umgang mit der Anlauttabelle). Donauwörth: Lernbuchverlag

Brügelmann, Hans/Brinkmann, Erika (1994): Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In: Brügelmann, Hans/Richter, Sigrun (Hrsg.): Wie wir recht schreiben lernen. Lengwil: Libelle, 44-52. Siehe auch Darstellung auf der Website von Prof. Grießhaber: http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/eps/els/stufen/bruebrink.html

Die große Box der Sprachentwicklung (2005). Moers: Akzente (http://akzente-verlag.de)

Der Hunderterrahmen. (10 Zehnerschiffchen mit 100 Wendeplättchen aus Holz im Holzrahmen) Programm Mathe 2000. Stuttgart: Klett Gerlach, M./Fritz, A./Ricken, G./Schmidt, S. (2007): Kalkulie. Diagnose- und Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder. Göttingen: Hogrefe

Mannhaupt, Gerd (2006): Münsteraner Screening (MÜSC) zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. Handbuch. Hamburg: verlag für pädagogische medien

Mannhaupt, Gerd (2006): Münsteraner Trainingsprogramm (MÜT). Förderung der phonologischen Bewusstheit am Schulanfang. Materialien mit Kopiervorlagen. Berlin: Cornelsen

Müller, Gerhard N./Wittmann, Erich Ch. (2005): Das Zahlenbuch – Programm Mathe 2000. (Mathematiklernen in jahrgangsbezogenen und jahrgangsgemischten Klassen mit dem Zahlenbuch) Stuttgart: Klett Grundschulverlag. Siehe auch Website des Projekts an der Universität Dortmund: http://www.mathematik.unidortmund.de/ieem/mathe2000/neu.html

Wendeplättchen. Wendekarten. (http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/prim-arbeitsmittel.html#wende) Stuttgart: Klett







Birgitta Brand, Vanessa-Laura Klinge, Michaela Malkomes, Nataly Pröpper, Angelika Wenzel

Bilanz einer Deutsch & PC-Modellprojektschule

Ackermannschule, Frankfurt am Main

1. Die Organisation von Deutsch & PC an der Ackermannschule

Um eine erfolgreiche Förderung der Schülerinnen und Schüler in den Deutsch & PC-Kleingruppen zu erreichen, haben sich folgende organisatorische Rahmenbedingungen an der Ackermannschule als günstig erwiesen:

- Eine Kleingruppengröße von sechs Schülerinnen und Schülern hat sich bewährt.
- Die Deutsch & PC-Stunden sind Teil des Regelunterrichts und sind daher zentral im Schulvormittag zu organisieren.
- Um eine räumliche Trennung der Kleingruppe und der Klasse zu ermöglichen, haben wir zwei PC-Räume im Schulgebäude eingerichtet.
- Die Materialien zur Förderung werden in einem für alle Förderlehrerinnen und -lehrer zugänglichen Raum gesammelt und durch die Praxiserprobung ständig ergänzt.
- Schon in der ersten Elterninformation wird von uns betont, dass die Deutsch & PC-Kleingruppe keine "Sonderrolle" einnimmt, sondern alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, am PC zu arbeiten. Auch die Kinder, die in der Klasse bleiben, profitieren von der Aufteilung, da die Klassenlehrerin individuell und zeitintensiver auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen kann.





Die Verteilung der Deutsch & PC-Stunden im Stundenplan

ahrgang 1	5 Wochenstunden Deutsch (Klassenunterricht		
	(KU)/Kleingruppenunterricht (KG) parallel)		
	5 Wochenstunden Mathematik (KU/KG parallel)		
	Koordination der Lehrkräfte (Klassenlehrer/in und		
	Deutsch & PC- Förderlehrer/in)		
lahrgang 2	5 Wochenstunden Deutsch (KU/KG parallel)		
lahrgang 3	4 Wochenstunden Deutsch (KU/KG parallel)		
	1 Wochenstunde je halbe Klasse epochal Hörclub/PC-Kurs		
lahrgang 4	1 Doppelstunde je halbe Klasse Schreibwerkstatt		
	(liegt aus stundenplantechnischen Gründen parallel zum		
	Werkunterricht)		
	2 Wochenstunden Deutsch (KU/KG parallel)		

2. Die praktischen Erfahrungen mit Deutsch & PC

Die Grundlage für die folgenden Erörterungen sind persönliche und praktische Erfahrungen des Kollegiums der Ackermannschule.

2.1 Die Veränderungen im Unterricht durch Deutsch & PC

Das Projekt Deutsch & PC hat die Schullandschaft positiv beeinflusst. Es herrscht eine engere Kooperation zwischen der Klassen- und der Förderlehrkraft. Die Lehrkräfte können sofort Defizite erkennen und darauf reagieren. Die Möglichkeiten der individuellen und zeitnahen Differenzierung in der Kleingruppe sind größer als im Klassenverband. Das Vier-Augen-Prinzip im Hinblick auf die Erstellung und Fortschreibung des individuellen Förderplans ist äußerst hilfreich. Erfahrungen zeigen, dass einige Schülerinnen und Schüler ohne die Förderung in den Deutsch & PC-Kleingruppen die Lerninhalte der 1. Klasse nicht erreicht hätten.





Sowohl für die Deutsch & PC-Kleingruppe als auch für die Restgruppe ist ein enormer Zeitgewinn zu erkennen. Die Lehrkräfte haben jeweils mehr Zeit für Zuwendungen, einzelne Kinder werden individueller unterstützt und gefördert. Der aktive Umgang mit Sprache kann differenziert unterstützt werden. Sprechanlässe in der Kleingruppe ermöglichen, vorhandene Sprechhemmungen abzubauen und fördern erheblich die Wortschatzerweiterung.

Für die ganze Schule ergibt sich zusätzlich als positive Veränderung, dass der Einsatz des PCs als Arbeitsmittel in allen Klassen im Unterricht selbstverständlich geworden ist.

Die anfängliche Sorge, dass die Klassengemeinschaft bzw. das Gemeinschaftsgefühl unter Deutsch & PC leiden könnte, wenn eine Kleingruppe die Klasse immer wieder verlässt, hat sich nicht bestätigt. Dies wird dadurch erreicht, dass die Klassen- und Förderlehrerkräfte gut kooperieren.

Im 2. Jahrgang stehen Deutsch & PC-Förderstunden laut Programm im Umfang von fünf Wochenstunden parallel zum Deutschunterricht des übrigen Klassenverbandes zur Verfügung. Es fällt auf, dass die Deutsch & PC-Kinder im Fach Mathematik zunächst einen "Einbruch" erleben, wenn neue Inhalte in der Großgruppe thematisiert werden. Sie müssen sich daran gewöhnen, neue mathematische Kenntnisse nicht mehr kleinschrittig begleitet zu erwerben, sondern eigenständig die Aufgabenstellung zu bearbeiten.

2.2 Das Vorgehen im Deutsch & PC-Unterricht

Zu Beginn des 1. Schuljahres, zeitgleich zur Durchführung der Sprachprofilanalyse bei allen Erstklässlern an der Ackermannschule und vor der Zusammenstellung der Deutsch & PC-Kleingruppen, halbieren wir jede 1. Klasse für zwei Doppelstunden. In dieser Zeit machen sich die Kinder mit den PC-Räumen vertraut und erwerben die grundlegenden Kenntnisse für das Arbeiten am Computer (Bezeichnung der Hardware, Einschalten des PC, die wichtigsten Tastenfunktionen, Aufrufen der geeigneten Programme, Herunterfahren des PC).

Trotz anfänglicher Bedenken hinsichtlich des Klassen-Wir-Gefühls hat es sich bewährt, die Stammgruppe und die Deutsch & PC-Kleingruppe räumlich getrennt zu unterrichten. Eine ruhigere Arbeitsatmosphäre erleichtert besonders den Deutsch & PC-Kindern die erforderliche Konzentration auf Sprache und ermöglicht rascher ein vertrauensvolles Miteinander, das zu angstfreien Äußerungen anregt und beim Vorlesen ein "Miterleben" begünstigt.





Im Anfangsunterricht Deutsch werden schwerpunktmäßig die Begriffe der Anlauttabelle durch ritualisierte Übungen (z.B. Kim-Spiele, "Ich sehe was, das du nicht siehst …", "Mein rechter Platz ist leer …", "Koffer packen") gesichert. Die Anlauttabelle zur Laut-Buchstaben-Zuordnung bietet die Basis für "Lesen durch Schreiben" (nach Reichen). Diese Methode hat sich im Anfangsunterricht des schriftlichen Spracherwerbs an der Ackermannschule seit einigen Jahren bewährt. Das Training der phonologischen Fähigkeiten und deutliches Artikulieren haben dabei als Lerninhalte einen besonderen Stellenwert und entsprechenden Übungen wird viel Zeit gewidmet (Aufmerksamkeit auf Geräusche und Laute richten, Bildkarten entsprechende Anlaute zuordnen, Sätze aus Wörtern mit gleichem Anlaut nachsprechen, Stellung von Lauten im Wort identifizieren, Reimwörter finden, Sprechverse und Lieder einüben). So werden schon sehr frühzeitig weitere Sprachauffälligkeiten erkannt und in Zusammenarbeit mit der Lehrkraft der Sprachheilambulanz für "Risikokinder" kann gezielte zusätzliche Förderung eingeleitet werden.

Die Segmentierung von Wörtern in Sprechsilben wird durch rhythmisch-musikalische Übungen eingeübt und durch Anschauungsmittel motorisch, akustisch und optisch dargestellt (z. B. Silben laufen/hüpfen, Silben klatschen/klopfen, Abzählreime üben, Silbenboote/-bögen zeichnen).

Die Phonem-Graphem-Zuordnung und das lautgetreue Schreiben übt die Deutsch & PC-Kleingruppe vorrangig am PC (bewährt hat sich als Software: *Lesen durch Schreiben, Zebra, Konfetti und Word*). Durch häufigen Einsatz von Bildkarten und die geforderte Bild/Wort-Zuordnung erweitern die Deutsch & PC-Kinder auch sukzessive ihren deutschen Wortschatz.

Das freie Schreiben von Anfang an fordert schon früh das Formulieren von ganzen Sätzen. Es ist sinnvoll, mit den Deutsch & PC-Kindern Sätze tatsächlich zu "bauen". Hierbei ordnen sie jedem Wort einen Baustein zu. Der Verb-Baustein kann eine besondere Farbe haben. So "gebaute" Sätze können dann Wort für Wort, also Baustein für Baustein, aufgeschrieben werden.

Das an der Ackermannschule ausgewählte Lehrwerk im **Mathematikunterricht** ist der Mathematikus. Dieses Lehrwerk regt durch seinen Aufbau zu selbstentdeckendem Lernen an. Die Auseinandersetzung mit mathematischen Inhalten in Partner- und Gruppenarbeit, selbsttätige Konstruktionen und individuelle Lösungswege erfordern ein Repertoire an sprachlichen Mitteln. Für den Zahlaufbau mit Hilfe des leeren Zahlenstrahls müssen in der Deutsch & PC-Gruppe Begriffe wie vor, nach, nebeneinander, hintereinander, in der Mitte, zwischen, nahe/näher bei, weit/weiter entfernt, vorwärts, rückwärts, doppelt, halb usw. erfahrbar gemacht und deren Verwendung besonders eingeübt werden. Hilfsmittel für jede Mathematikstunde ist deshalb ein leerer Zahlenstrahl auf dem Boden oder an der Tafel. Darüber hinaus wer-





den zahlreiche Sachsituationen von den Kindern szenisch dargestellt und durch das Sprachhandeln Schlüsselwörter für mathematische Problemstellungen entdeckt und gesammelt. Ein begehbarer Kaufladen und Handpuppen gehören zum festen Inventar der Deutsch & PC-Räume. Die zum Lehrwerk gehörende Software bietet zudem viele sprachliche Anreize.

In den folgenden Schuljahren entspricht die methodische Vorgehensweise der des Anfangsunterrichts, jedoch angepasst an die Lerninhalte der entsprechenden Jahrgangsstufe. Wie schon im 1. Schuljahr wird in der Stamm- und in der Deutsch & PC-Kleingruppe inhaltlich parallel gearbeitet. Es empfiehlt sich eine sehr enge Kooperation von Klassen- und Deutsch & PC-Förderlehrkraft, um sowohl Unterrichtsinhalte und -ziele abzusprechen, als auch die geeignete Methodik für die Deutsch & PC-Kinder gemeinsam vorzubereiten.

Der Förderung der Lesemotivation und des Leseverständnisses kommt in der Deutsch & PC-Kleingruppe besondere Bedeutung zu. Das Vorlesen ist fester Bestandteil und gezielt werden immer wieder das Herleiten unbekannter Wörter aus Wortverwandtschaft und das Erschließen der Wortbedeutung aus dem Textzusammenhang eingeübt, um auch beim selbstständigen Lesen als Hilfe zum Textverständnis angewandt werden zu können. Sinnverwandte Wörter werden in Wortfeldern nach und nach auf Plakaten oder in Arbeitskarteien gesammelt. Die Deutsch & PC-Lehrkraft begleitet die Schreibentwicklung jedes einzelnen Kindes und kann so entscheiden, welche Rechtschreibanforderung zu welchem Zeitpunkt gestellt und geübt wird.

Der Hörclub und der PC-Kurs im 3. Schuljahr sowie die Schreibwerkstatt im 4. Schuljahr ermöglichen zusätzlich zum Regelunterricht die aktive Auseinandersetzung mit und die kreative Anwendung von Sprache. Alle Schülerinnen und Schüler erlernen den routinierten Umgang mit Word und die Nutzung des Internets als Informationsquelle.

2.3 Die Entwicklung der Deutsch & PC-Kinder

An der Ackermannschule haben wir die Erfahrung gemacht, dass die Schülerinnen und Schüler der Deutsch & PC-Kleingruppe vorhandene Sprechhemmungen abbauen. Sie kommunizieren in der Kleingruppe angstfrei und lernen, eigene Befindlichkeiten zu verbalisieren. Sie fragen bei Verständnisproblemen häufiger nach und gewinnen an Sicherheit im selbstständigen Umgang mit Arbeitsaufträgen.

Die individuelle Förderung ermöglicht ein zeitnahes Feedback zu den erbrachten Leistungen und verhindert rechtzeitig Versagenserfahrungen. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten wird gestärkt. Auch in der Groß-





gruppe beteiligen sich die Deutsch & PC-Kinder öfter am mündlichen Unterricht, können sich besser ausdrücken und finden bei ihren Mitschülerinnen und Mitschülern mehr und mehr Beachtung. Vorhandene Auffälligkeiten im Sozialverhalten können durch das gesteigerte Selbstwertgefühl gemindert werden.

2.4 Unsere Erfahrungen mit Deutsch & PC

Im Laufe der Zeit wurden folgende zentralen Erfahrungen an der Ackermannschule gemacht:

- Es ist wichtig, die Sprachstandserhebungen mit allen Schülerinnen und Schülern durchzuführen und sich nicht auf die Schüler zu beschränken, die einen Migrationshintergrund aufweisen, um auch Kinder ohne Migrationshintergrund mit Sprachdefiziten bzw. Sprachauffälligkeiten frühzeitig erfassen und fördern zu können.
- Zu Beginn des ersten Schuljahres sollten alle Eltern umfassend über Deutsch & PC informiert werden. Hierbei empfiehlt sich der Hinweis, dass die Gruppeneinteilung nicht starr festgelegt ist. Es gilt, den Eltern die Sorge zu nehmen, dass die "Restgruppe" oder die Deutsch & PC-Gruppe in irgendeiner Weise benachteiligt sein könnte. Sinnvoll ist es, den Eltern die Vorgehensweise möglichst anschaulich an einem Beispiel zu erläutern.
- Die Einteilung der Gruppen sollte wie bereits erwähnt keine endgültige sein. Die Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler ist das Kriterium für den Verbleib in der Deutsch & PC-Gruppe. Zeitlich bieten sich das Halbjahres- und Schuljahresende an, um Änderungen in der Gruppenzusammensetzung vorzunehmen.
- Bei der Teambildung Klassen-/Förderlehrkraft sollten nicht in erster Linie organisatorische Überlegungen
 vor allem die Stundenplangestaltung im Vordergrund stehen, sondern auch Einsatzwünsche der Lehrerinnen und Lehrer Berücksichtigung finden.
- Um eine effektive Teamarbeit zu ermöglichen, sollte eine Koordinationsstunde fest im Stundenplan verankert sein.

Unsere Erfahrungen mit Deutsch & PC zeigen, dass auf bestimmte Fragen immer wieder unter Berücksichtigung der aktuellen Gegebenheiten neue Antworten und kreative Lösungen gefunden werden müssen:

- Sollte eine Lehrkraft gleichbleibend stets im 1. Jahrgang f\u00f6rdern und die Deutsch & PC-F\u00f6rderung der Jahrg\u00e4nge 2-4 dann in die H\u00e4nde einer anderen Lehrkraft geben?
- Ist es sinnvoll, dass die Deutsch & PC-Förderlehrkraft im 1. Schuljahr neben ihrem Förderunterricht noch eine eigene Klassenführung hat, da dies zu stundenplantechnischen Problemen führen kann?





- Wie soll im Vertretungsfall und bei personellen Engpässen entschieden werden?
- Wäre es nicht sinnvoll, jeder Klassenraum hätte einen angeschlossenen Nebenraum, um den Zeitverlust bei Raumwechsel zu vermeiden?

Nach allen Erfahrungen erscheint es uns von großer Bedeutung, wenn im 2. Jahrgang nicht nur für das Fach Deutsch der Kleingruppenunterricht erhalten bliebe, sondern ebenfalls wie im 1. Schuljahr der für Mathematik, um auch hier sprachliche Termini weiter zu festigen und zu vertiefen. Denn immer stärker muss mathematisches Vorgehen und Handeln sprachlich erklärt und begründet werden.

3. Die Bewertung des Deutsch & PC-Förderprojekts

Die Bewertung des Deutsch & PC-Förderprojekts durch das Kollegium der Ackermannschule fällt außerordentlich positiv aus. Es wurden durch dieses Projekt bemerkenswerte Erfolge erzielt, die sich in der Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln. Im Unterschied zu dem früheren Prinzip des Förderunterrichts, der in gesonderten Stunden erfolgte, ermöglicht der Parallelunterricht Deutsch & PC eine Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler finden stärkere Berücksichtigung. Um gleiche Bildungschancen für alle Kinder, auch für unsere Schülerklientel zu garantieren, ist es dem Kollegium der Ackermannschule wichtig, Schülerinnen und Schüler über alle vier Grundschuljahre hinweg sprachlich intensiv fördern zu können.

Softwareempfehlungen:

An der Ackermannschule wird überwiegend folgende Software verwendet:

- Lernwerkstatt
- Hexenklex
- Schreiblabor
- Konfetti
- Zebra
- Lesen durch Schreiben
- Schulbuchbegleitend wird das Erlernen der mathematischen Inhalte durch die Software der "Mathematikus"-Lernprogramme ergänzt und empfohlen.

Wegen der Fülle an Materialien verweisen wir auf die erste Handreichung: Deutsch & PC 2008 (siehe Literaturempfehlung auf Seite135).





Eva Neitzke und Monika Wiengarten

Individuelle Förderung im Rahmen von Deutsch & PC

Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt am Main

1. Allgemeines zu unserer Schule

In der Arbeit der Kolleginnen und Kollegen der Adolf-Reichwein-Schule ist innere und äußere Differenzierung des Unterrichts schon seit Jahren Unterrichtsprinzip. Die Heterogenität der Lerngruppen ist sehr hoch, so dass das Prinzip "alle Kinder arbeiten das Gleiche" nicht Erfolg versprechend wäre. Der Unterricht wird deshalb so gestaltet, dass jedes Kind möglichst nach seinem Leistungs- und Entwicklungsstand gefördert und gefordert wird.

Fächerübergreifende Tages-, Tafel-, Wochenpläne werden im ersten Schuljahr eingeführt und verbessern die Möglichkeit zum individuellen Lernen. Es gibt viele fächerübergreifende Angebote und Projekte, besonders in den Fächern Sachunterricht, Deutsch und Kunst.

Der Bereich "Leseförderung" ist ebenfalls ein wichtiger Baustein unserer Arbeit und findet sich in vielen Bereichen/Fächern wieder. Unsere sehr gut ausgestattete Schülerbücherei, eine umfangreiche Lehrerbücherei und Themenkisten sind aufwändig in der Organisation und Erhaltung, unterstützen aber die Kinder und Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Arbeit.

Diese Arbeitsweise erfordert ein hohes Maß an Kooperation in den Klassen- und Jahrgangsteams, wie sie an unserer Schule stark ausgeprägt ist.

Alle oben angeführten Bausteine sind in unserem Schulprogramm verankert.





2. Deutsch & PC an der Adolf-Reichwein-Schule

Durch die Mitarbeit an dem Projekt Deutsch & PC und die damit verbundene Stundenzuweisung haben wir die Möglichkeit, in den kleineren Gruppen (Deutsch & PC und Stammgruppe) noch besser auf die Kinder einzugehen, die Lernfortschritte besser im Blick zu haben und so die Kinder noch individueller zu fördern.

Im **Bereich Deutsch**, in dem wir grundsätzlich ohne Schulbücher arbeiten und die Kinder angelehnt an "Lesen durch Schreiben" lernen, heißt das konkret:

- In beiden Gruppen hat sich für die einzelnen Kinder der Anteil am Sprechen und Erzählen deutlich vergrößert.
- Freies Schreiben ist mit sehr viel mehr unmittelbarer Rückmeldung und Hilfe möglich (Texte zu Fotos von der Arbeit in den Klassen, Fotohefte, Fotobücher, Bilderbücher aus der Schülerbücherei oder selbst gemacht, Ich-Bücher etc.).
- Die Kinder haben bessere Möglichkeiten z.B. das Lautieren zu üben, die Silbenstruktur von Wörtern zu erlernen, ihren Wortschatz zu erweitern, die Rechtschreibung zu üben (Wortlisten, individuelle Wörterkisten etc.), das Lesen zu erlernen und zu üben (selbst erstellte Lesehefte, Logico, Budenberg, Antolin) und am PC in bestimmten Bereichen ihre Kenntnisse zu verbessern.

In der Fachkonferenz Deutsch tauschen wir uns regelmäßig darüber aus, wie unser Konzept angepasst/verbessert/verändert werden kann.

Auch im **Bereich Mathematik** ist individuelleres Arbeiten möglich – hier arbeiten wir mit dem Lehrwerk "Flex und Flo", es gibt auch Klassen, die ohne Buch arbeiten. In den kleinen Gruppen können wir die Kinder besser unterstützen beim Erlernen und Erweitern ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse:

- Mengenerfassung
- Zahlraumerweiterung
- Grundrechenarten
- Erklären und Einüben von mathematischen Begriffen
- "Erfinden" von Rechengeschichten, Sachaufgaben
- Einsatz und Anwendung von vielfältigen Materialien.





Auch in der Fachkonferenz Mathematik arbeiten wir an einer Veränderung/Verbesserung unseres Konzeptes. So haben wir uns im letzten Jahr mit dem Mathematikunterricht am Schulanfang beschäftigt und eine schulinterne Lehrerfortbildung unter dem Oberthema "Mathematik und Sprache" (für alle Kolleginnen und Kollegen verbindlich) durchgeführt, die in diesem Jahr fortgesetzt werden wird.

3. Zur Organisation von Deutsch & PC

Äußere Rahmenbedingungen, die aufgrund unserer Erfahrungen empfehlenswert sind:

- Deutsch & PC liegt parallel zum Klassenunterricht.
- Deutsch & PC wird von einer Lehrkraft in jeder Klasse unterrichtet.
- Die Deutsch & PC-Lehrkraft arbeitet in den Klassenteams mit (wöchentliche Teamsitzungen).
- Jede Gruppe hat einen festen Deutsch & PC-Raum.
- Der Unterrichtstag beginnt in den Klassen mit den jeweiligen Morgenritualen, erst danach teilt sich die Klasse in Stamm- und Fördergruppe auf.

In der Praxis lassen sich allerdings diese günstigen Rahmenbedingungen nicht immer in vollem Maße umsetzen.

- Aus stundenplantechnischen Gründen ist es manchmal nicht möglich, alle Stunden parallel zu stecken, so dass einzelne Deutsch & PC-Stunden außerhalb der normalen Klassenstunden morgens oder mittags liegen. Das kollidiert u.a. mit den Morgenritualen in den Klassen. Im Laufe des Projektes können wir jedoch feststellen, dass uns die Stundenplangestaltung immer besser gelingt.
- Die Deutsch & PC Lehrerinnen und Lehrer arbeiten teilweise im 1. und 2. Jahrgangsteam, so dass sie an zwei Teamsitzungen teilnehmen sollen. Wenn diese Teams zeitgleich tagen, können die Kolleginnen und Kollegen nicht regelmäßig teilnehmen. Außerdem erhöht sich die Arbeitsbelastung. Insofern bemühen wir uns, die Deutsch & PC-Lehrkräfte nach Möglichkeit nur in einem Jahrgang einzusetzen.
- Die Nutzung der drei Deutsch & PC-Räume durch sechs Gruppen stellt bei der Erstellung des Stundenplans eine echte Herausforderung dar. Einzelne Stunden müssen in einem anderen Raum stattfinden.
- Da an der Adolf-Reichwein-Schule auch gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf stattfindet, ist es erforderlich, dass sich die Förderschul- und Deutsch & PC-Lehrkräfte hinsichtlich der Kinder eng abstimmen, die durch beide Maßnahmen gefördert werden.





4. Zusammenfassung

Die Mitarbeit im Projekt Deutsch & PC hat an unserer Schule die Bedingungen für einen differenzierenden und individualisierenden Unterricht erheblich begünstigt.

Der Zuwachs an Gelerntem bzw. an gewachsenem Selbstvertrauen aller Kinder ist deutlich spürbar und lässt sich u.a. daran erkennen, dass es in den letzten Jahren gelungen ist, (nahezu) alle Kinder im Unterricht "mitzunehmen".

Die Zusammenarbeit mit den Eltern hat sich deutlich intensiviert. Die Förderpläne haben zu einem noch genaueren Hinschauen, verbindlicheren und konkreteren Absprachen zwischen den Eltern und Kolleginnen und Kollegen geführt. Auch das dient der Entwicklung der Kinder.

Seit einiger Zeit arbeiten wir intensiv in einer Regionalgruppe zum Thema interkulturelle Elternarbeit mit. Über diese Arbeit und die Ergebnisse finden sich Ausführungen im zweiten Teil dieser Handreichung.

Am Ende unseres Erfahrungsberichts sollen einige Reaktionen und Äußerungen der Kinder stehen: Es dauert in der Regel nur eine kurze Zeit, bis die Kinder die kleine Gruppe schätzen und als "ihre Gruppe" bezeichnen. Die Lehrerinnen und Lehrer werden freudestrahlend bis stürmisch begrüßt und Kinder, die in der Stammklasse sind, freuen sich, wenn sie die Gruppe einmal als Gast "besuchen" dürfen. Die Drittklässler äußerten sogar, dass sie es bedauern, keine Deutsch & PC-Gruppen mehr zu haben. Das ist doch eine echte Anerkennung der Arbeit, oder?!

5. Literatur

Flex und Flo. Braunschweig: Diesterweg (http://www.diesterweg.de/flexundflo)





Anke Henkel und Janina Wagner

Möglichkeiten für differenzierendes Arbeiten im Anfangsunterricht

Mittelpunktschule Perftal, Breidenbach

Das Konzept Deutsch & PC ist seit nunmehr fünf Jahren fester Bestandteil unserer Arbeit an der Mittelpunktschule Perftal in Breidenbach und bestimmt wesentlich den alltäglichen Unterricht.

In den vergangenen Jahren ist uns eines sehr deutlich geworden: Deutsch & PC sollte nicht starr gehandhabt werden. Das Konzept muss regelmäßig überdacht und an die aktuellen Gegebenheiten angepasst werden. Diese für uns wichtige Einsicht möchten wir an dem vergangenen Schuljahr verdeutlichen.

Im Schuljahr 2008/09 schulten wir knapp 50 Kinder in zwei große Klassen ein. Die Räume dieser Klassen befanden sich auf demselben Flur, auf dem wir zusätzlich zwei Deutsch & PC-Räume einrichten konnten. So lag jeweils einem Klassenraum der entsprechende Raum für die Deutsch & PC-Fördergruppe gegenüber und wir konnten zwei Fördergruppen mit jeweils acht Kindern bilden, die in den Fächern Deutsch und Mathematik zeitlich parallel und in unmittelbarer räumlicher Nähe zu ihrer Stammklasse unterrichtet wurden. Diese Organisation war sehr hilfreich. Im Jahr darauf musste sich die Schule durch weiteren Raumbedarf umorientieren.

Im Fach Mathematik haben wir für die verschiedenen Einheiten Lernpläne entwickelt. Diese Lernpläne enthalten in tabellarischer Form die wichtigen Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erwerben sollen. Für jede Kompetenzstufe erhalten die Kinder einen Arbeitsplan, der ihnen Übungsmöglichkeiten bietet. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler selbstständig und individuell an den Aufgaben ihrer Pläne arbeiten und einschätzen lernen, ob sie die geforderten Kompetenzen beherrschen. Das Arbeiten zu zweit nutzen wir in diesen Stunden zur Anleitung des individuellen Arbeitens und für Einzelgespräche mit den Schülerinnen und Schülern, in denen wir mit den Kindern herausarbeiten, ob sie eine Kompetenz erworben haben*. Neben dem Arbeiten mit den Lernplänen ist uns das gemeinsame Sprechen über Zahlen und mathematische Phänomene wichtig. Aus diesem Grund finden immer wieder gemeinsame Phasen statt, in denen die Kinder Zusammenhänge vermuten, Aufgaben erklären und in ihren eigenen Worten über mathematische Situationen sprechen.

Die Lernpläne sind angelehnt an die Lern- und Förderpläne des Hauptschulzweigs der Schule von Ganzke/Dilling (unveröffentlicht).





Da sich der Deutschunterricht im Rahmen von Deutsch & PC an dem geltenden Rahmenplan für die Grundschule orientiert und den Kindern gleichzeitig ein sprachlich besonders intensiver Unterricht angeboten werden soll, haben wir das Fach Sprache in seine einzelnen Bereiche unterteilt und diese entsprechend mit Inhalt gefüllt.

Daraufhin haben wir die einzelnen Schulwochen geplant, wobei die unterschiedlichen Bereiche ineinander übergehen und das Sprechen im Vordergrund steht.

Miteinander	Schreiben	Lesen	Umgang mit	Verfassen von	Rechtschrei-
sprechen	lernen	lernen	Texten	Texten	bung
Interaktions-	Buchstaben	Silben lesen	gute Kinderli-	Angebot an	Großschrei-
formen ein-	(akustische,		teratur vorle-	interessanten	bung (alles,
üben	visuelle,	Lautgebärden	sen	Schreibanre-	was man
	schreibmotori-			gungen bieten	sehen und an-
Erzählanlässe	sche, alphabe-		Bilderbücher		fassen kann)
schaffen	tische		besprechen	Briefe	
	Analyse)			schreiben	
Bildbeschrei-			Reime,		
bungen	Lernwörter		Gedichte	Bilderge-	
	(Wörterliste)			schichten	
Sprachspiele					
	Anlauttabelle			Literatur als	
Reime				Anlass nutzen	





Dies bedeutet für den wöchentlichen Unterricht:

- einen Buchstaben gemeinsam einführen (gleiches Prinzip: Nachspurblatt, visuelle und akustische Analyse)
- Lernwörter (Wörterliste, Wörter in Silben untergliedern, Silben schwingen)
- Lesen (Einzel- und Partnerlesen), Lernwörter, Silbenlesen, Lautgebärden
- zwei Erzählanlässe schaffen oder Sprachspiele, Reime etc.
- ein Bilderbuch vorlesen und besprechen
- Bilderbuch als Schreibanlass nutzen
- Anlauttabelle.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Bilderbuch und-	gemeinsame	individuelles	individuelles	individuelles
Schreibanlass	Einführung des	Arbeiten am	Arbeiten	Arbeiten
(gemeinsam)	Buchstabens der	Buchstaben der		
	Woche	Woche	Erzählanlass	Lesen
individuelles			(mit Redewen-	
Arbeiten	Sprachspiel	Lesen (Silben u.	dungen)	
		Lautgebärden)	(gemeinsam)	

Für den Zeitraum zwischen Herbst- und Weihnachtsferien wurde für die Kinder eine Mappe mit Übungen zu den eingeführten Buchstaben erstellt. Diese Übungsblätter erfordern nach einmaliger Einführung keine weiteren Erklärungen, so dass die Kinder selbstständig arbeiten können (individuelles Arbeiten).

Diese Arbeitszeit kann zusätzlich genutzt werden, um einzelne Kinder sprachlich zu fördern.

Einzelübungen und Aktivitäten in der Gruppe nehmen in unserem Unterricht den gleichen Stellenwert ein. Daher finden Einführungen, Erzählanlässe etc. (siehe oben) gemeinsam statt.

Nachdem die Kinder im Fach Mathematik die Arbeit mit dem Lernplan geübt haben, wird dieser auch im Fach Deutsch eingeführt.



Wir sind mit den Möglichkeiten, die das Konzept Deutsch & PC den Kindern gibt, sehr zufrieden. Wir versuchen, unter den jeweils gegebenen Bedingungen den optimalen Unterricht für die Kinder zu gestalten.

Weitere Tipps für das Arbeiten mit dem Konzept Deutsch & PC:

- Eine intensive Elternarbeit ist zentral für die Akzeptanz des Arbeitens mit den Fördergruppen. Es gibt immer wieder Eltern, die der Einrichtung der Kleingruppen kritisch gegenüber stehen, da ihre Kinder in diesen Stunden aus dem Klassenverband genommen werden. Diese Eltern benötigen umfassende Informationen im Rahmen eines Elternabends, an dem die großen Vorteile des Konzepts herausgestellt werden.
- Es kann sinnvoll sein, zu einem solchen Elternabend Eltern einzuladen, die das Konzept kennen und von ihren Erfahrungen berichten.
- Die Einteilung der Kinder in die Fördergruppen Deutsch & PC erfolgt im Einvernehmen mit den Eltern.
- Der ständige Austausch der Klassen- und Förderlehrkräfte über Inhalte des Unterrichts, Materialien und die Entwicklung der Kinder ist sehr wichtig. Wenn die Eltern die enge Zusammenarbeit der Klassen- und Förderlehrkraft erkennen, erleichtert dies nach unserer Erfahrung die Akzeptanz des Konzepts durch die Eltern.





6	
	110
	4.4

Lernplan "Geld kennen und zählen"

Das kann ich schon	Selbsteinschätzung	1. Gespräch		2. Gespräch	
		Ü*	\checkmark	✓	
I. Münzen und Scheine kennen					
2. Geld zählen					
B. Geld malen					
Das hat mir Spaß gema	cht:	l			
Das hat mir Spaß gema	cht:				



			Datum:
Selbsteinschätzung	1. Gespräd	ch	2. Gespräch
	$\ddot{\mathbf{U}}^*$	\checkmark	√
:			
:			





Beispielhafter Arbeitsplan für die Kompetenz "Geld zählen"

Ich übe Geld zählen

	✓	Kontrolle (durch die Lehrkraft)
Mathebuch (MB) S.25/2		
Arbeitsheft (AH) S.18/1		
MB S.41/2		
AH S.30		
Arbeitsblatt (AB) 1		
AB 2		
AB 3		
AB 4		





Anregungen für den Deutsch & PC-Unterricht

Eva Putschbach und Tina Valdfogl

Sprechanlässe in den Deutsch & PC-Gruppen

Erich-Kästner-Schule, Hanau und Eichendorffschule, Offenbach am Main

1. Die Anfangssituation

Wenn Kinder gar kein oder nur sehr wenig Deutsch sprechen, empfiehlt sich folgendes Vorgehen:

- die Ängste der Kinder aufgrund der neuen Situation wahrnehmen und aktiv auf sie zugehen
- zur Kontaktaufnahme wenn möglich ein paar Worte in der Familiensprache des Kindes sprechen
- ein Kind als Paten gewinnen, das vielleicht dieselbe Familiensprache spricht
- rhythmusbetonte Tanz-, Sing- und Kreisspiele einsetzen (Hier machen erfahrungsgemäß auch Kinder mit, die wenig deutsch sprechen. Bei solchen Aktivitäten können sie, angesteckt vom Rhythmus, "mitschwingen", klatschen und ein Gefühl von Gemeinschaft erleben.)
- den Tagesablauf durch klar signalisierte Phasen strukturieren, wie z.B. Morgenkreis, gemeinsames Frühstück etc.
- Kontakt- und Kennenlern-Spiele sensibel initiieren, um Kinder mit geringen Sprachkenntnissen nicht bloßzustellen
- Handpuppen im Unterricht einsetzen, um Sprechhemmungen abzubauen und die Kinder zum Sprechen zu motivieren.





2. Lehrerinnen und Lehrer als Sprachvorbilder

Erwachsene Bezugspersonen sind wichtige Sprachvorbilder für Kinder. Für mich als Lehrerin heißt das, dass ich mein "Sprechen" auch bewusst beobachte und reflektiere.

- Spreche ich klar und deutlich? Verschlucke ich Silben?
- Benutze ich bei meiner Aussprache unterschiedliche Intonationen und Melodien?
- Spreche ich fast so wie die Kinder? Wenn ich tagtäglich mit jüngeren Kindern, die wenig Deutsch können, umgehe, besteht die Gefahr, dass sich meine Sprache vereinfacht und ich mich anpasse. Auf Kinder eingehen durch geduldiges und neugieriges Zuhören und Nachfragen heißt aber nicht, dass ich mein Sprachniveau senke. Für die Sprachförderung ist es wichtig, authentisch zu sprechen, den Kindern Redemittel anzubieten, so dass die Kinder mich nicht als Spiegelbild erleben, sondern Herausforderungen erfahren.
- Worüber spreche ich? Spreche ich mit Kindern vor allem nur über "Praktisches", das gerade ansteht, oder nehme ich mir auch Zeit, über Wünsche, Gefühle, Erlebnisse und Begebenheiten auch außerhalb des unmittelbaren Tagesgeschehens zu sprechen? Diese verschiedenen Ebenen sind wichtig, damit die Kinder allmählich lernen, dass sie sich mit der Sprache in verschiedenen Welten bewegen können.

3. Förderliche Bedingungen für Gespräche mit Kindern

Kinder lernen am schnellsten eine Sprache, wenn sie guten Kontakt haben und sich wohl fühlen. Sprechen ist vor allen Dingen Kontaktaufnahme und Kommunikation.

Folgende Strategien haben sich als günstig erwiesen, um ein Gespräch mit Kindern anzuregen und ihnen Wertschätzung entgegenzubringen:

Ein Gespräch sollte bewusst begonnen und mit klaren Signalen beendet werden.

In einer Gruppe werden Gespräche oft unterbrochen und Sätze nicht beendet. Lehrkräfte wenden sich häufig in schnellem Wechsel verschiedenen Kindern zu. Ein Gespräch sollte aber einen Anfang, eine Mitte und ein Ende haben. Wenn ich gerade mit Ilias arbeite und spreche und Leila ruft mich an den Computer, ist es wichtig, nicht immer gleich auf diesen Zwischenruf zu reagieren. Man könnte Ilias eine Brücke bauen, indem man z.B. sagt: "Ich gehe mal zu Leila und schaue, was los ist und komme dann wieder zu dir". Dabei sollte ich nicht den Kopf drehen und aufspringen (außer in "Notfällen").

Dies bringt Ruhe ins Gespräch und signalisiert dem einzelnen Kind Respekt.





■ Das Interesse der Lehrkraft an den Mitteilungen der Kinder sollte deutlich werden.

Wenn ich Leila als Gesprächspartnerin ernst nehme, dann sehe ich sie als jemanden, die mir etwas

Wichtiges mitzuteilen hat; ich bin also interessiert und neugierig. Das zeigt sich in einer zugewandten

Körperhaltung, dem Blickkontakt mit Leila und dem Gesichtsausdruck.

Dabei sollte die Lehrkraft offene Fragen stellen, d.h. keine bloßen Entscheidungsfragen, die nur mit ja oder nein beantwortet werden können und sich nicht nur auf Fragen zu beschränken, deren Antworten der Lehrkraft schon bekannt sind. Dazu ein Beispiel: Die Klasse war im Zoo. Die Lehrerin fragt Marco: "Welche Tiere hast du gesehen?" Solche Fragen sind ein wichtiger und notwendiger Bestandteil von "Nachbereitungen" und sie können Kindern Spaß machen, weil sie stolz sind, die Tiere aufzählen zu können. Die Lehrerin war im Zoo dabei, sie weiß daher, um welche Tiere es sich handelt und die Kinder wissen, dass sie das weiß. Ihnen ist klar, dass hier Wissen abgefragt wird und antworten deshalb oft mit Einwortsätzen. Sie sind nicht aufgefordert, ihre persönliche Sichtweise darzulegen oder zu begründen. Anders sieht es aus, wenn die Lehrerin fragt:

"Welches Tier möchtest du gerne sein?" "Was würdest du als Giraffe machen?" Derartige Fragen regen Kinder an, sich etwas auszudenken und etwas zu erzählen. Sie fühlen sich nicht abgefragt, da es keine richtige oder falsche Antwort gibt. Der Wortschatz wird erweitert und Einwortsätze werden vermieden.

4. Empfehlungen zum Umgang mit Fehlern

Bei Kindern mit geringen Deutschkenntnissen verlieren wir schnell das partnerschaftliche Gespräch aus den Augen. Wir neigen dazu, ständig daran zu denken, dass wir dem Kind Deutsch beibringen müssen. Deshalb hören wir häufig nicht, was die Kinder sagen, sondern wie sie es sagen und wir beginnen zu verbessern. Dabei ist der Inhalt zunächst wichtiger als die Form und ständiges formales Verbessern ist keine angemessene Art der Sprachförderung, sondern hemmt die Kinder. Indirektes Verbessern ist als Reaktion auf Fehler die bessere Methode. Dabei wird ein Satz des Kindes aufgegriffen, korrekt wiederholt und im Sinne des Dialogs erweitert, z.B.: Christina beschwert sich bei der Lehrerin mit der Äußerung "Wehtun". Daraufhin kann diese die Aussage "korrekt" wiederholen und gleichzeitig erweitern: "Hast du dir wehgetan? Hat dir jemand wehgetan? Zeig mal her!"

Dies ist eine natürliche Form der Sprachförderung. Nach meiner Erfahrung empfiehlt sich das einfache korrigierende Wiederholen des Satzes weniger, weil das Kind spürt, dass ich mich nicht auf seine Botschaft einlasse.





Mit älteren Kindern ist auch ein Gespräch über Fehler sinnvoll in Form einer Gesprächsrunde und nicht als spontane Reaktion auf Fehler. Ich sammle und bespreche mit den Kindern verschiedene Fehler (z.B. Vergangenheitsformen der Verben). Dadurch reflektieren die Kinder ihren Sprachgebrauch, was zur Entwicklung des Sprachbewusstseins der Kinder beiträgt.

5. Erzählen und Vorlesen

Gerade wenn Kinder nur wenig Deutsch können, ist es wichtig, immer wieder einfache Geschichten zu erzählen und vorzulesen. Beim Hören und Entschlüsseln von Geschichten lernen Kinder etwas Grundsätzliches über Sprache, das im alltäglichen Gebrauch oft zu kurz kommt, nämlich die Symbolfunktion. Im Gespräch ist die Bedeutung des Gesagten meist eng verbunden mit bestimmten Handlungen und Situationen. Die Kinder können oft aus dem Kontext erschließen, worum es geht und orientieren sich dabei u.a. an der Mimik, dem Tonfall etc. Beim Vorlesen und Erzählen hingegen wird der Sinn ausschließlich sprachlich vermittelt. Es ist wichtig, dass die Kinder lernen, sich auf rein sprachlich vermittelte Inhalte zu konzentrieren und diese zu entschlüsseln. Die Geduld und Fähigkeit, vorgelesene Texte und Erzählungen zu verstehen und zu interpretieren, ist eine wesentliche Voraussetzung für die spätere Entwicklung der Lesekompetenz.

Förderliche Bedingungen und positive Effekte beim Vorlesen und Erzählen im Unterricht:

- Es empfiehlt sich, Vorlesen als festes Ritual einzuführen und für eine angenehme Atmosphäre zu sorgen, wie z.B. eine Leseecke, eine schöne Beleuchtung, eine Kerze etc.
- Sinnvoll ist die Einbeziehung weiterer Personen, vielleicht auch von außen, z.B. Eltern, Großeltern oder "Lese-Omas". Sehr schön ist es, wenn auch in den Muttersprachen der Kinder vorgelesen werden kann.
- Das Vorlesen in der Kleingruppe wie bei Deutsch & PC ermöglicht mehr Ruhe und Konzentration für Gespräche über Bilder und Geschichten und bietet mehr Gelegenheit zum intensiven, direkten Gespräch zwischen den Kindern und der Lehrkraft. Dabei vermindert sich in der Kleingruppe die Sprechangst und die Kinder können in der kleinen Gruppe stärker aktiviert werden.
- Vorlesen bietet die Chance, eine "andere Sprache" als nur die "Umgangssprache" zu hören. Nur auf diese Weise kann ein Gefühl für Erzählkonventionen (es war einmal …) und für "Schriftsprache" bzw. für eine andere Sprachebene entstehen.
- Auch wenn Kinder das eine oder andere nicht verstehen, sollten gute Texte von Bilderbüchern und Geschichten immer wörtlich wiederholt werden, dann überträgt sich die Magie der Geschichte auch über das Wort.



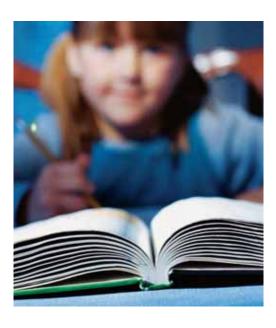




- Um die Phantasie zu fördern und sich auf sprachliche Inhalte zu konzentrieren, ist es auch wichtig, manchmal ohne Veranschaulichung bzw. visuelle Unterstützung zu erzählen, selbst wenn die Geschichte dann sehr einfach und klein gehalten werden muss.
- Durch einfache Dialoge mit Handpuppen k\u00f6nnen Sprechhemmungen bei Kindern \u00fcberwunden werden. Wenn eine Puppe spricht, wirkt das Gespr\u00e4chsangebot spielerischer und offener und es entsteht weniger Druck.
- Fingerspiele, Reime, Zungenbrecher, Singspiele, und Rätsel fördern den Spaß an der Sprache und am gemeinsamen Tun.
- Sehr anregend und für die Sprachförderung geeignet sind kurze Kinderreime, da sie Klangelemente hervorheben (eene, meene muh) und viele Wiederholungen mit leichten Variationen enthalten (Kettenreim).

Die jüngeren Kinder reagieren sehr stark auf Klang und Rhythmus, auch wenn sie Reime in einer fremden Sprache hören.

Bei diesen Förderangeboten geht es nicht nur um Sprache, sondern auch um Gemeinschaftserlebnisse. Beim chorischen Sprechen von Reimen und bei Kreisspielen trauen sich oft auch die schüchternen Schülerinnen und Schüler mitzumachen, da der Einzelne nicht so im Fokus steht.







6. Literatur

Günther, Herbert (2003): Die Fitness-Probe, Bausteine für einen erfolgreichen Schulanfang. Weinheim u.a.: Beltz

Hellrung Uta (2006): Sprachentwicklung und Sprachförderung: Beobachten – Verstehen – Handeln. Freiburg u.a.: Herder

Hessisches Kultusministerium (1995): Rahmenplan Grundschule. Wiesbaden

Lentes, Simone (Autor)/Thiesen, Peter (Hrsg.) (2004²): Ganzheitliche Sprachförderung: Ein Praxisbuch für Kindergarten, Schule und Frühförderung. Weinheim u.a.: Beltz

Lumpp, Gesine (2000): Dass Ali und Elena mitreden können. Sprachförderung für ausländische Kinder im Kindergarten. Stuttgart: Steinkopf

Naegele, Ingrid M./Haarmann Dieter (1993⁴): Darf ich mitspielen? Kinder verständigen sich in vielen Sprachen. Weinheim u.a.: Beltz

Schwerin, Adelheid von (1996⁸): Sprache haben – sprechen können: Hilfen für sprach- und sprechauffällige Kinder im Kindergarten. Freiburg im Breisgau u.a.: Herder

Interkulturelles Lernen

Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt (Hrsg.) (2000) : Feste der Völker: ein pädagogischer Leitfaden. Frankfurt/M.: VAS

Franger, Gaby/Kneipp, Hubert (Hrsg.) (1984): Miteinander leben und feiern. Frankfurt: Dagyeliverlag

Hoffmann, Klaus W. (1992): So singt und spielt man anderswo, Kinderlieder und Spiele aus Griechenland, Italien, Türkei und Spanien. Igel-Buch. Dortmund: Aktive Musikverlagsgesellschaft

Mala, Matthias/Müller, Hildegard (1996): Kinderfeste aus aller Welt. Würzburg: Arena

Interkulturelle Kinderliteratur

Bärwinkel, Birke (1998): Stadtkinder. München: Meisinger

Bebey, Francis (1995): Komm auf die Welt. Wuppertal: Hammer (Ein Kinderbuch aus dem Dschungel Afrikas)

Hüsler, Silvia (1998): Kioskfrau Lijuba gibt ein Fest. Zürich: Pro Juventute

Bücher für die Lesekiste:

Baltscheit, Martin (2002): Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Zürich: Bajazzo

Beer, Hans de: Bilderbuchreihe "Der kleine Eisbär". Zürich: Nord-Süd-

Biermann, Ingrid (1999): Streiten. Immer Ärger mit Piraten. Lüneburg: Saatkorn-Verlag

Bogacki, Tomek (1998): Der kleine blaue Vogel. Stuttgart: Freies Geistesleben

Braun, Gisela/Wolters, Dorothee (1997): Das große und das Kleine Nein. Mülheim: Verlag an der Ruhr

Child, Lauren (2002): Nein! Tomaten ess ich nicht! Hamburg: Carlsen

Holzwarth, Werner (2001⁴⁰): Vom kleinen Maulwurf, der wissen wollte, wer ihm auf den Kopf gemacht hat. Wuppertal: Peter Hammer

Lindgren, Astrid (1972): Na klar, Lotta kann Rad fahren. Hamburg: Oetinger

Lionni, Leo (1982): Das kleine Blau und das kleine Gelb. Hamburg: Oetinger

Lionni, Leo (2004): Tillie und die Mauer. Weinheim: Beltz

Lionni, Leo (20094): Fisch ist Fisch. Weinheim: Beltz

Lionni, Leo (20097): Der Buchstabenbaum. Weinheim: Beltz

Lionni, Leo (20094): Das gehört mir! Weinheim: Beltz

Lionni, Leo (201010): Frederick. Weinheim: Beltz

Lobe, Mira (1992): Das kleine ich bin ich. Wien: Jungbrunnen

Mitgutsch, Ali (2008): Das große Piraten Wimmelbuch. Ravensburg: Ravensburger

Mitgutsch, Ali (201031): Auf dem Lande. Ravensburg: Ravensburger

Olten, Manuela (2008): Wahre Freunde. Zürich: Bajazzo

Prap, Lila (2004); Warum? Zürich: Bajazzo

Scheffler, Axel/Donaldson, Julia (2010¹⁵): Der Grüffelo. Weinheim: Beltz

Schubert, Ingrid/Schubert Dieter (1986): Irma hat so große Füße. Düsseldorf: Sauerländer

Voitz, Angelika (1999). Verantwortung. Melanie hat eine Aufgabe. Lüneburg: Saatkorn

Wilson, Henrike/Stohner, Anu (2005¹⁰): Das Schaf Charlotte. München: Hanser

Zwei- und mehrsprachige Kinderbücher

Akal, Aytül (2006²): Das Schokoladenkind/Çikolata coçuk. Langenhagen: Talisa

Akal, Aytül (2006²): Der Ball, der seine Farbe suchte/Rengini arayan top. Langenhagen: Talisa

Beer, Hans de (1994): Küçük beyaz ayı nereye gidiyorsun?/Kleiner Eisbär, wohin fährst du? Zürich: Nord-Süd-Verlag

Hüsler, Silvia (2009²): Kinderverse aus vielen Ländern. Freiburg: Lambertus

Hüsler, Sivia (1996²): Das Bärenhaus unter den Kastanien: Geschichten, Lieder und Bilder über das Zusammenleben in einer multikulturellen Gruppe. Zürich: Verlag Pro Juventude

Kirchberg, Ursula (1993⁵): Selim und Susanne. München: Ellermann

Pfister, Marcus (2008): Der Regenbogenfisch/Gökkuşağı balağı. Zürich: Nord-Süd-Verlag





Monika Engel und Marion Philipps

Sprachförderung durch Bilderbücher

Geschwister-Scholl-Schule, Wetzlar

Das Bilderbuch hat für den Sprachförderunterricht an der Geschwister-Scholl-Schule in Wetzlar eine besondere Bedeutung. Etwa 75 % unserer Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund und werden teilweise mit erheblichen Sprachdefiziten eingeschult. Bis ins vierte Schuljahr hinein ist der Einsatz des Bilderbuches wertvoll für die Lesemotivation und für das Verständnis von Texten.

Unter Bezugnahme auf den Forschungsstand soll die Bedeutung des Bilderbuches für die Sprachförderung zunächst didaktisch begründet werden. Anschließend sollen einige methodische Möglichkeiten zum praktischen Einsatz von Bilderbüchern im Unterricht dargestellt werden.

Wir hoffen, dass wir den Kolleginnen und Kollegen an den anderen Projektschulen mit unserem Beitrag Anregungen für ihre Arbeit geben können.

1. Bilderbuchbetrachtung und Literacy-Erziehung

Die Bilderbuchbetrachtung ist ein Teil der Literacy-Erziehung, die Buch-, Erzähl-, Lese-, und Schriftkultur umfasst. Forschungsergebnissen zufolge zeigen Kinder mit vielen frühen Literacy-Erfahrungen eine deutlich bessere sprachliche Entwicklung als Kinder ohne diese Erfahrung. Es ergeben sich positive Auswirkungen auf die Sprachkompetenz von Kindern (z.B. ihren Sprachzuwachs), auf ihr Wissen (z.B. über Buchkultur oder die Funktion von Schrift, also das metasprachliche Wissen) und auf ihre Einstellung (z.B. die Freude an Geschichten, das Interesse an Büchern).

Langfristig resultieren daraus Entwicklungsvorteile für die Sprachkompetenz und für das Lesen- und Schreibenlernen. Sprach-, Lese- und Schreibkompetenz wiederum gehören zu den wichtigsten grundlegenden Fähigkeiten für den Schulerfolg und die Bildungschancen von Kindern.

Je nach Familiensituation, soziokulturellem Umfeld und Betreuungssituation sind die Erfahrungen der Kinder mit Büchern und Schriftsprache allerdings sehr unterschiedlich. Für die Kinder mit wenig Erfahrung hat





die Literacy-Erziehung in Kindergarten und Grundschule daher eine kompensatorische Bedeutung. Eine wichtige Aktivität vor dem Schriftspracherwerb ist das Betrachten von Bilderbüchern, die nach Grimm 2003 zu den wirksamsten Formen der Sprachförderung gehört.

2. Aspekte sprachlicher Förderung durch Bilderbücher

Die Unterrichtssituation bei einer Bilderbuchbetrachtung ist grundsätzlich sprachintensiv. Die beteiligten Kinder werden zum Zuhören und zum Sprechen angeregt.

Durch den gezielten Einsatz von Bilderbüchern im Sprachförderunterricht kann die Sprachentwicklung der Deutsch & PC-Kinder in verschiedenen Bereichen vorangebracht werden. So fungiert das Betrachten von Bildern immer auch als Gesprächsanlass. Die Fähigkeiten des Sprechens und der Gesprächsführung können geübt und erweitert werden.

Die Bilderbuchbetrachtung ist geeignet, Wortschatz und grammatische Strukturen kontextbezogen zu fördern sowie die Strategien des Textverstehens (z.B. durch strukturierende Fragen zum Text) aufzubauen. Die Entwicklung der phonologischen Bewusstheit, d.h. das bewusste Wahrnehmen der lautlichen Ebene der Sprache, kann insbesondere durch Bilderbücher in Versform unterstützt werden.

Durch das Vorlesen von Bilderbüchern werden die Kinder mit Sprachstilen der Schriftsprache vertraut gemacht. Sie lernen verschiedene Textsorten und deren sprachliche Ausdrucksmittel kennen. Sie entwickeln ein Gefühl für Erzählkonventionen und für die Struktur von Geschichten.

Die Kinder erwerben Basiskompetenzen zum Verständnis einer nicht-situativen Sprache (de-kontextualisiertes Sprachverständnis). "In der Begegnung mit Literatur erleben Kinder, dass nicht nur der Stil, sondern auch der Bezugspunkt des Gesagten bei Geschichten oder Märchen grundsätzlich anders ist als in der täglichen Kommunikation. Im Gespräch ist die Bedeutung des Gesagten meist eng verbunden mit bestimmten außersprachlichen Handlungen und Situationen. Bezugspunkte sind z.B. Person, Situation, Gesten, Gegenstände, Raum etc. Kommunikation funktioniert im Kontext dieser Bezugspunkte." (Ulich 2003, 9)



Der Aufbau eines de-kontextualisierten Sprachverständnisses gehört unseren Erfahrungen nach zu den größten Herausforderungen des Erwerbs von Lese- und Schreibkompetenzen unserer Sprachförderkinder. Alle Kinder lernen im Laufe ihrer Grundschulzeit, sich mündlich soweit zu verständigen, dass sie an Unterrichtsgesprächen teilnehmen und die wesentlichen Lerninhalte mit Hilfe verschiedener Anschauungsmittel, Bezugspunkte und Erklärungshilfen erfassen können. Dennoch haben viele Förderkinder große Schwierigkeiten im schriftsprachlichen Bereich. Obwohl es an unserer Schule mittels vielfältiger Methoden der Leseförderung gut gelingt, ein Interesse an Büchern und eine hohe Lesemotivation bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen, reichen die Lesekompetenzen häufig nicht aus, damit die Kinder zu "Lesern" werden. Oft nimmt die Lesemotivation der Kinder wieder ab, wenn die Texte länger und komplexer werden, ergänzende Bilder wegfallen und Textinhalte zunehmend selbstständig erfasst werden müssen. Um hier gegenzusteuern, brauchen gerade die Schülerinnen und Schüler unserer Deutsch & PC-Gruppen einerseits ein intensives Literacy-Angebot, um die zum selbstständigen Lesen erforderliche Lesekompetenz aufzubauen, andererseits langfristige Hilfen, um die Schwierigkeiten in der Zeit bis dahin aufzufangen und die Lesemotivation aufrecht zu erhalten.

Eine Möglichkeit der Unterstützung ist der Einsatz von Bilderbüchern und regelmäßigen Bilderbuchbetrachtungen bis ins vierte Schuljahr hinein. Durch den hohen Aufforderungscharakter von Bilderbüchern kann die Lesemotivation der Schülerinnen und Schüler anhaltend gefördert werden. Durch das narrative Potential der Bilder kann das Textverständnis den Kindern wesentlich erleichtert werden.

3. Auswahlkriterien für Bilderbücher

Wie bei jedem anderem Buch ist auch beim Bilderbuch der Inhalt daraufhin zu prüfen, ob er dem Alter der Kinder angemessen und an ihrer Lebenswelt orientiert ist. Zu beachten ist außerdem, ob die Kinder sich mit den Figuren identifizieren können, ob der Handlungsverlauf der Geschichte für die Kinder nachvollziehbar ist und ob die Phantasie und das Vorstellungsvermögen der Kinder angesprochen werden.

Neben der Sprache kommt den Illustrationen eine bedeutsame Rolle zu. Sie sollten durch eindeutige Bild-Text-Beziehungen gut zum Text passen und ihrerseits Sprechanlässe bieten. Die Darstellungen sollten nicht zu detailgetreu, sondern klar und einfach sein.





Bei Bilderbüchern, die vorgelesen oder von den Schülerinnen und Schülern selbst gelesen werden, sind hinsichtlich der Anforderungen an Sprachstand bzw. Lesefähigkeit der Kinder folgende Aspekte nach Niemann 2009 zu berücksichtigen:

- Länge der Sätze
- Länge der Textabschnitte
- Anteil komplizierter Wörter
- Größe der Schrifttypen
- Anordnung der Schrift
- Wiederholung bekannter Wörter und Strukturen (Niemann 2009, 4).

Nicht zu vernachlässigen ist die Frage nach Möglichkeiten weiterführender Aktivitäten im Sinne eines "handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts" (siehe Bartnitzky 2003, 185 ff) oder der Zugriff auf andere ergänzende Bilderbücher und Materialien zum Thema.

4. Zur Methodik der Bilderbuchbetrachtung

Unsere Schule ist eine Grundschule mit Eingangsstufe. Daher werden die aufzunehmenden Kinder bereits im Alter von fünf Jahren eingeschult. In der überwiegenden Zahl können die Schulneulinge in unseren Deutsch & PC-Gruppen auf nur wenig vorschulische Literacy-Erfahrung zurückgreifen. Nicht alle unter ihnen haben eine Kindertagesstätte besucht, einige nur für kurze Zeit oder sehr unregelmäßig. In der ersten Phase der Deutsch & PC-Förderung spielt folglich das Vorlesen von Bilderbüchern eine noch zweitrangige Rolle. Je nach Sprach- und Entwicklungsstand der Kinder beginnen wir zunächst mit kleinen Vorträgen und szenischen Vorführungen unter Einsatz realer Gegenstände (z.B. Handpuppen), um die Kinder an das Hören und Verfolgen von Geschichten heranzuführen. Für die Arbeit mit Bilderbüchern bevorzugen wir in der Anfangszeit die Methode des "interaktiven Erzählens". Beim Erzählen ist eine stärkere Orientierung am Entwicklungsstand der Kinder möglich, Satzbau und Wortwahl können dem Sprachniveau der Kinder angepasst werden. Die Darstellung wirkt meistens lebendiger, die Äußerungen der Kinder können einbezogen werden. Die Dialogorientierung, d.h. die sprachliche Aktivierung der Kinder, ist dabei ein wichtiges Ziel. "Wird die Bilderbuchbetrachtung als Dialog gestaltet, eröffnet sie den Kindern besonders vielfältige Lernchancen. In einer gemütlichen, ungestörten und körperlich nahen Situation kann man das Tempo von sprachlicher Anregung und Kommunikation auf das Kind abstimmen. Das Bilderbuch bietet viele Möglichkeiten, über seinen Inhalt zu sprechen, durch einfaches Benennen, Definieren oder Umschreiben der Dinge, durch die Herstellung von Beziehungen und Bedeutungen zwischen den Bildern, durch Bezüge





zum Leben des Kindes oder durch Vorausdeutungen, was als nächstes passieren könnte. Wichtig ist, dass das Kind selbst zum Erzähler wird und Freude daran entwickelt." (Ulich 2003, 7)

Durch die entsprechende Variation des Erzähltextes sollen die Kinder allmählich mit der schriftlichen Erzählsprache vertraut gemacht werden. Dennoch sollte man nicht zu lange ausschließlich bei der Methode des Erzählens bleiben. Ein Verständnis für literarische Texte können Kinder nur dann entwickeln, wenn sie genug Gelegenheit zur Auseinandersetzung mit diesen bekommen. Mit der richtigen Auswahl von Bilderbüchern, die am Sprachstand und den Interessen der Kinder angepasst ist, ist auch die Methode des Vorlesens bereits in der E1 einsetzbar. Daneben ist es immens wichtig, die Kinder durch lebendiges Sprechen zu fesseln und das Verständnis auch mithilfe von Sprachgestaltung zu erleichtern.

In diesem Zusammenhang arbeiten wir gerne nach dem Konzept des "Höreraktivierenden Vorlesens" von Iris Kruse. "Das Konzept des Höreraktivierenden Vorlesens beruht auf der Einsicht, dass für jede (mediale) Rezeption eine aktive Konstruktion von Bedeutung ist. Es stellt eine Art Vorlesemodell dar, das in die Darbietung eines (Bilder-)Buchs Möglichkeiten für die Zuhörer einbezieht, aktiv zu partizipieren." (Kruse 2009, 15)

Erreicht werden soll die Höreraktivierung beim Vorlesen durch:

■ Eine bewusste Sprechgestaltung

Die bewusste Sprechgestaltung stellt den Kern des Konzeptes dar. Hiermit ist der gezielte Einsatz von Lautung, Sprechausdruck (Rhythmik, Dynamik, Melodie), Lesetempo, Pausen und Zäsuren, Voll- und Schonstimme gemeint. So können beispielsweise Unterbrechungen den zuhörenden Kindern Gelegenheit zur Betrachtung der Bilder bzw. zum Vorausdeuten der Handlung geben, während die passende Intonation es den Kindern leichter macht, sich in die Protagonisten der Geschichte hineinzuversetzen.

■ Das Setzen von (Gesprächs-)Impulsen an geeigneten Textstellen

Gesprächseinlagen beim Vorlesen sind einerseits wichtig, um Textverstehen und Vorstellungsbildung zu fördern, können aber andererseits auch leicht vom Thema wegführen und die "imaginäre Verstrickung" behindern. Deshalb ist es ratsam, geeignete Gesprächsimpulse während des Vorlesens sparsam und an den richtigen Stellen anzuwenden. Längere literarische Gespräche können auf einen Zeitpunkt nach der Bilderbuchbetrachtung verschoben werden.





Das Einbeziehen der Bilder

Erst wenn die Kinder genügend Zeit zur Bildbetrachtung haben, können sie diese mit dem Text in Verbindung bringen und das narrative Potential der Bilder zum Verständnis des Textes bzw. der Handlung nutzen.

Das aktive Nachvollziehen wichtiger Aktivitäten und das Ausführen kleinerer textbezogener Handlungen

Gemeint ist die Handlungsorientierung beim Vorlesen. Im Buch beschriebene Aktivitäten können nachgemacht werden, Haltungen und Gefühlsäußerungen (z.B. Staunen oder Erschrecken) können gestisch und mimisch umgesetzt werden. "Auch das Mit- und Nachsprechen sprachlicher Auffälligkeiten (Wiederholungen, Reime, Zaubersprüche, Floskeln etc.) stellt eine gute Möglichkeit zur Aktivierung der Kinder dar." (Kruse 2009,17)

Visualisierungen

Im Buch beschriebene bzw. abgebildete Dinge (z.B. das Obst in dem Bilderbuch: "Die kleine Raupe Nimmersatt" von Eric Carle) können mitgebracht und den Kindern damit "vor Augen geführt" bzw. erfassbar gemacht werden.

Animationen

Durch Animationen werden Figuren oder Gegenstände aus dem Bilderbuch zum Leben erweckt. Man kann die Figuren beispielsweise sprechen oder etwas erzählen lassen, sie können Fragen der Kinder beantworten oder zum Nachspielen kleiner Szenen während des Vorlesens genutzt werden.

5. Literatur

Bartnitzky, Horst (2000⁶): Sprachunterricht heute. Sprachdidaktik, Unterrichtsbeispiele, Planungsmodelle. Berlin: Cornelsen

Grimm, Hannelore (2003²): Störungen der Sprachentwicklung. Göttingen: Hogrefe-Verlag

Kruse, Iris (2009): Beim Vorlesen die zuhörenden Kinder aktivieren. In: Grundschule Deutsch 21, 1/2009, 15-17

Niemann, Heide (2009): Ohne Bilderbücher geht es nicht. In: Grundschule Deutsch 21, 1/2009, 4-5

Ulich, Michaela (2003): Literacy – sprachliche Bildung im Elementarbereich. In: Kindergarten heute, 33.Jg, Heft 3/2003. Abdruck in: JIN Jugendhilfe in Niedersachsen, Sonderausgabe 8: Sprachförderung im Kindergarten, 6-11





Silvana Hahlgans und Claudia Schuhr

Ein Vorlesezyklus anhand des Bilderbuchs "Frederick"

Astrid-Lindgren-Schule, Marburg

Bei einem Vorlesezyklus arbeitet man über einen Zeitraum von 2-3 Wochen mit einem Buch. Die Beschäftigung mit dem Bilderbuch wird zu einer täglich wiederkehrenden Aktivität. Vor allem Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten profitieren vom wiederholten Vorlesen. Der Vorlesezyklus bietet die Chance, Begriffe und Wörter zu erwerben und die Handlung vollständig zu begreifen. Im Folgenden wird ein Vorlesezyklus anhand des Bilderbuchs "Frederick" von Leo Lionni vorgestellt.

Die Geschichte von Frederick spielt an einer alten Steinmauer und erzählt von einer Feldmausfamilie, die Vorräte für den bevorstehenden Winter sammelt. Alle Feldmäuse arbeiten fleißig daran bis auf Frederick. Er hilft den anderen nicht und sammelt stattdessen etwas ganz anderes ... Als die Zeit im Winterquartier immer eintöniger wird und die Essensvorräte immer knapper werden, kann endlich auch Frederick seine Familienmitglieder mit seinen ganz besonderen Vorräten erfreuen.

Der Vorlesezyklus beinhaltet verschiedene Phasen.

Phase 1: Vorbereitung

- Zunächst ist es sinnvoll, eine Liste mit wichtigen Kernwörtern zusammenzustellen, die man mit den Kindern erarbeiten will und die notwendig sind, um die Handlung der Geschichte zu verstehen, z.B. Feldmäuse, Wiese, Steinmauer, Scheuer, Kornspeicher, Weizen, Stroh, Sonnenstrahlen, Vorräte, Kornblumen, Mohnblumen, Kornfeld, Dichter.
- Dann stellt man Gegenstände zusammen, die in der Geschichte vorkommen, um einen Erzähltisch/
 Thementisch oder Ähnliches aufzubauen. Der Erzähltisch bietet den Kindern die Möglichkeit, die Geschichte nachzuspielen. Die Handlung der Geschichte wird verdeutlicht und vertieft und die Kernwörter werden gefestigt. Der Erzähltisch kann auch gemeinsam mit den Kindern gestaltet werden.

 Gegenstände, die man für den Erzähltisch "Frederick" sammeln sollte, sind z.B. eine Steinmauer (entweder echte Kieselsteine, die man zu einer Mauer zusammensetzen kann, oder eine Mauer, aufgezeichnet auf ein Tuch), kleine Mäuse (z.B. aus Salzteig oder Tonpapier), Nüsse, Körner, Maiskolben, Ähren, gelbe Streifen als Sonnenstrahlen, Farb- und Wortkarten.





Phase 2: Einführung des Buches

In der zweiten Phase werden die Kinder in die Geschichte über Gegenstände auf dem Erzähltisch oder über das Titelbild oder Bilder aus der Geschichte eingeführt. In dieser Phase sollen die Kinder zuerst Vermutungen über den Inhalt äußern.

Phase 3: Dialogorientiertes Vorlesen

Die Geschichte von Frederick wird in Abschnitten vorgelesen. Dabei ist es wichtig, den Kindern Raum für eigene Vermutungen über den Handlungsverlauf zu geben.

An diesen Stellen der Geschichte kann man die Kinder **Vorhersagen zum Handlungsverlauf** treffen lassen:

- Bildbetrachtung der ersten Seite
- "Alle Mäuse arbeiteten Tag und Nacht. Alle bis auf Frederick."
- Frederick sammelt Sonnenstrahlen, Farben und Wörter. Warum?
- Frederick, was machen deine Vorräte? Wie könnte die Geschichte weitergehen?

Folgende Impulsfragen könnte man den Kindern zur Vertiefung des Handlungsverlaufs stellen:

- Warum hilft Frederick den anderen Feldmäusen nicht?
- Was macht Frederick?
- Wie finden die anderen Mäuse Fredericks Verhalten?
- Was sammelt Frederick? Warum sammelt er Sonnenstrahlen, Farben und Wörter?
- Die Mäuse haben kein Futter mehr, es ist kalt. Wie fühlen sich die kleinen Mäuse jetzt?

Phase 4: Verarbeitungsaktivitäten

Die Geschichte kann in dieser Phase mit den Gegenständen des Erzähltisches nachgespielt werden oder man inszeniert ein freies Spielen mit den Themengegenständen. Zudem bieten die Bilder aus der Geschichte einen Anlass zum freien Schreiben. Zur Leseförderung eignen sich differenzierte Leseblätter.

Literatur

Lionni, Leo (201010): Frederick. Weinheim: Beltz





Eva Begau

Reime und Kürbisgeschichten

Carl-Anton-Henschel-Schule, Kassel

1. Halloween – Kürbiszeit

Im Herbst hatten wir im Schulgarten der Carl-Anton-Henschel-Schule in Kassel sechs Kürbisse geerntet, von denen einer sogar 23 Kilogramm wog. Wir wollten sie im Flur ausstellen, ehe sie im Kochkurs verarbeitet wurden. Die Kinder des Schulgartenkurses gestalteten damit die verschiedensten Gesichter. Aus farbigem Tonpapier schnitten sie Augen, Brauen, Nase und Mund aus und klebten sie auf die Kürbisse. Alle Kinder, die morgens in ihre Klassen stürmten, standen ganz erstaunt und begeistert vor den Kürbisgeistern.

Diese Motivation nutzte ich mit den Kindern der Deutsch & PC-Gruppe für einen Erzähl- und Schreibanlass. Zuerst erzählten die Kinder ganz frei zur Situation und anschließend stellte ich Fragen zur Größe, zum Gewicht und zum Gesichtsausdruck der Kürbisse.

Die Kinder wählten sich in Gedanken einen Kürbis aus und trugen ihn pantomimisch in die Klasse. (Das sah schon komisch aus, wie die Kinder ihre Last breitbeinig gehend in die Klasse schleppten.) Natürlich trug ich auch einen Kürbis auf meinen Platz. Jedes Kind stellte den Gesichtsausdruck eines Kürbisses pantomimisch dar.

Nun stellte ich meinen Kürbis vor und erzählte:

"Wollt ihr wissen, was für einen Kürbis ich mitgebracht habe? Dann hört gut zu:

Mein Kürbis ist so schwer.

Er ist auch sehr groß.

Mein Kürbis lacht und sieht richtig lustig aus.

Er hat einen großen Mund.

Er sagt: Wir feiern eine Party!"





Nun wollte jedes Kind seinen Kürbis vorstellen und erzählte seine Kürbisgeschichte. Danach wurden die Geschichten verschriftlicht und die Kinder malten dazu ihren Kürbis. Es kam zu sehr guten Ergebnissen.

z. B. von Musa "Mein Kürbis ist groß. Mein Kürbis ist schwer. Er sieht gruselig aus. Die Kinder fürchten sich. Der Kürbis ruft: Huaaa!" von Zeynep "Mein Kürbis ist nicht so groß. Er ist ein bisschen schwer. Der Kürbis ist fröhlich. Mein Kürbis fragt: Hast du Angst vor mir?"

Ziele:

- Zusammenhängendes Sprechen in einer kleinen Situation
- Verwendung treffender Adjektive
- richtiger Gebrauch des Pronomens "er"
- Finden eines passenden Ausrufes oder einer Frage
- Schreiben kleiner Sätze
- Beachten der Großschreibung am Satzanfang
- Setzen der richtigen Satzschlusszeichen.

Diese Unterrichtsstunde hat mir wieder einmal gezeigt, zu welch guten sprachlichen Ergebnissen Kinder fähig sind, wenn sie etwas wirklich begeistert.





2. Hokus, pokus

Hokus, pokus, eins, zwei, drei. Wen hext die Hexe fix herbei? Die Kinder antworten und/oder schreiben: Hokus, pokus, eins, zwei, drei. Die Hexe hext Betül fix herbei.

Variation:

Anstelle von Personen Tiere, Pflanzen oder Dinge einsetzen
Hokus, pokus,
eins, zwei, drei.
Was hext die Hexe
fix herbei?

Hokus, pokus, eins, zwei, drei. Die Hexe hext ein Nashorn fix herbei.

Wortschatz und grammatische Phänomene:

- Fragen und Antworten
- Namen von Menschen, Dingen, Tieren, Pflanzen unterscheiden, Wortschatztraining
- richtiger Gebrauch unbestimmter Artikel "ein, eine, ein"

Hinweise

- Möglichkeit der Veränderung des Hexenspruches "Simsalabim" oder "Abrakadabra..."
- Auf deutliche Artikulation achten!
- Gegenstände oder Bildkarten verwenden
- verschiedene Themen auswählen: Tiere, Pflanzen, Kleidung, Nahrung...





3. Der Bär, der Bär

Der Bär, der Bär, der hat es schwer. Der hat es schwer. Er ist schon alt und brummt nicht mehr. Er ist ganz still, er ist ganz stumm und liegt in seinem Bett herum.

Variationen:

■ Beispiele mit Tiernamen, Kindernamen oder Namen von Familienmitgliedern

Die Biene, die Biene, die hat es schwer. Die hat es schwer. Sie ist schon alt und summt nicht mehr. Sie ist ganz still, sie ist ganz stumm und liegt in ihrem Bett herum. Frau Begau, Frau Begau, die hat es schwer. Die hat es schwer. Sie ist schon alt und singt nicht mehr. Sie ist ganz still, sie ist ganz stumm und liegt in ihrem Bett herum.

Das Pferd, das Pferd, das hat es schwer. Das hat es schwer. Es ist schon alt und wiehert nicht mehr. Es ist ganz still, es ist ganz stumm und liegt in seinem Bett herum. Der Opa, der Opa, der hat es schwer. Der hat es schwer. Er ist schon alt und arbeitet nicht mehr. Er ist ganz still, er ist ganz stumm und liegt in seinem Bett herum.





Wortschatz und grammatische Phänomene:

- richtiger Gebrauch der Artikel "der, die, das, ein, eine, ein"
- richtiger Gebrauch der Personalpronomen "er, sie 'es"
- richtiger Gebrauch der Possessivpronomen "ihrem, seinem"
- Gebrauch treffender Verben.

4. Koffer packen

Meine Tante aus Amerika hat mir ... mitgebracht

Ich packe meinen Koffer und nehme einen Regenschirm, eine Sonnenbrille, ein Buch ... mit.

Meine Tante aus Amerika hat mir einen Blumenstrauß, eine Uhr, ein Kleid mitgebracht.

Ich packe ... in den/meinen Schulranzen (in die Schultasche).

Die Möbelpacker packen ... in die Kiste/den Karton.

Meine Mutter backt einen Kuchen und gibt den Zucker, die Milch, das Ei ... dazu.

Mein Vater packt seinen Werkzeugkoffer und legt ... hinein.

Ich gehe ins Geschäft und kaufe ... ein.

Variationen:

- Familienkulturen der Kinder einbeziehen, z.B. "Mein Onkel aus Polen hat mir … mitgebracht …" "Meine Mutter backt/kocht …"
- Üben von Wochentagen, Monatsnamen, Jahreszeiten, "Verliebten Zahlen"
 z.B. Meine Mutter kocht immer am Montag ... die Suppe.
 Ich kenne die Verliebten, sie heißen 5 und 5 ... (die beiden verliebten Zahlen ergeben immer den Wert 10)
- Erweiterungsmöglichkeit mit Gebrauch von Adjektiven
 z.B. Ich packe meinen blauen Füller in den Schulranzen
 Die Möbelpacker packen die alten Bücher in die Kiste
- Gebrauch von zusammengesetzten Nomen.





Grammatische Phänomene:

- Verwendung des Akkusativs
- Gebrauch bestimmter und unbestimmter Artikel, Singular/Plural
- Gebrauch von Possessivpronomen "mein, meine, mein" (mein Bleistift/meine Frühstücksbox/mein Heft) "unseren, unsere, unser".

Materialien:

- Bildkarten oder Gegenstände zu den einzelnen Themen
- Schulranzen, Koffer, Einkauf, Werkzeugkoffer...
- Übersichten zu Veränderungen des Artikels im Akkusativ.

5. Tierreime

Eine Maus wohnt in einem Haus unter einem Baum hinter einem Zaun.

Variationen:

■ Auch Kindernamen sind möglich, dann reimt sich der Anfang nur nicht ...

Der Klaus

Der Nikolaus wohnt in einem Haus neben einem Baum hinter einem Zaun.

Ein Schwein

wohnt ganz allein unter einer Tanne hinter einer Wanne.





Zwei Mäuse

wohnen in zwei Häusern unter zwei Bäumen hinter zwei Zäunen.

Grammatische Phänomene:

- Präpositionen mit Dativ auf die Frage "Wo?" der Baum – ein Baum – unter einem Baum das Haus – ein Haus – in einem Haus die Kiste – eine Kiste – hinter einer Kiste
- Singular/Plural

Hinweise:

Mit Hilfe von Bildkarten (z.B. Maus, Haus, Baum, Zaun, Junge) können die räumlichen Verhältnisse veranschaulicht werden.







Anika Posner

Der Einsatz der Rechtschreibwerkstatt von Sommer-Stumpenhorst in Deutsch & PC

Albrecht-Dürer-Schule, Rüsselsheim

Seit dem Schuljahr 2005/2006 ist die Albrecht-Dürer-Schule in Rüsselsheim Deutsch & PC-Schule. Im Rahmen des Deutschunterrichts haben wir uns für die Arbeit mit den Materialien der Rechtschreibwerkstatt von Norbert Sommer-Stumpenhorst entschieden.

Dieses Material hat den großen Vorteil, dass die Schülerinnen und Schüler sehr früh lernen, selbstständig und eigenverantwortlich zu arbeiten, wodurch die Möglichkeit zu sehr differenziertem Arbeiten gegeben ist. Das Material ist klar strukturiert; für jeden zu lernenden Buchstaben werden die drei gleichen Übungsformen (Anlaut hören, Buchstabe schreiben, Übung zur visuellen Differenzierung) durchlaufen. Es zeigt sich dabei schnell, dass ein besonderer Schwerpunkt auf der Hörübung liegt.

In diesem Bereich brauchen die Kinder besonders viel Übung, damit sie das Anlautlineal zum Schreiben auch gut nutzen können. Die Hörübung erfolgt über Bildkarten. Diese müssen sich die Kinder vorsprechen und mit Hilfe einer Sortiertafel sortieren. Hören sie den zu übenden Buchstaben im Anlaut des Bildes, legen sie die Karte auf das "ja-Feld", hören sie einen anderen Buchstaben, gehört das Bild auf das "nein-Feld".

Für die Fördergruppe kommt bei dieser Übung das passende PC-Programm (Lernprogramm zur Laut-Buchstaben-Zuordnung) zum Einsatz. Das Programm ist genauso aufgebaut wie die Sortierübung mit den Bildkarten. Es hat aber für die sprachschwachen Kinder den großen Vorteil, dass die Bildkarte auf dem Monitor gezeigt wird und das Kind gleichzeitig über Kopfhörer das Wort hört. Somit können sich die Kinder ganz auf das Abhören des Anlautes (später auch des Inlautes und des Auslautes) konzentrieren und werden nicht zum Raten animiert, was häufig bei der Arbeit mit den Bildkarten passiert, wenn die Kinder das Wort nicht kennen. Zudem gibt der Computer eine unmittelbare Rückmeldung und verhindert so, dass sich Fehler dauerhaft einschleichen. Obwohl das Computerprogramm sehr schlicht aufgebaut ist, hat es einen hohen Aufforderungscharakter für die Kinder. Da sich jedes Kind





mit einem eigenen Benutzernamen und Kennwort anmeldet, somit also ein eigenes Konto hat, können Kinder und Lehrkraft den Lernstand schnell überblicken. Damit werden unnötige Übungen vermieden, die Kinder können sofort sehen, was sie schon bearbeitet haben und woran sie noch weiter üben müssen.

Die Einführungsphase war immer anstrengend. Die Kinder müssen den Umgang mit den Materialien erst lernen und die Organisationsform verstehen. Oft passiert es, dass Materialien nicht richtig weggeräumt werden oder sich die unterschiedlichen Bildkartenstapel vermischen. In der ersten Zeit hat die Lehrkraft oft den Eindruck, sehr viel Zeit mit dem erneuten Sortieren der Bildkarten zu verbringen.

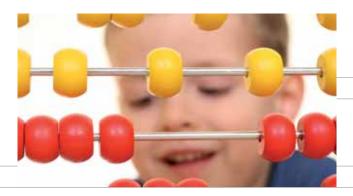
Haben die Kinder sich aber eingearbeitet, gehen sie sehr selbstständig mit dem Material um und können sich nach Abschluss eines Arbeitsschritts selbst mit den nötigen Materialien für den nächsten Arbeitsschritt versorgen; somit entfällt unnötiger Leerlauf. Da von Anfang an eingeübt wird, dass die Kinder alle erledigten Arbeiten im Hör-, Schreib- und Sehpass dokumentieren, behält die Lehrkraft auch den Überblick über den Lernstand der Kinder.

Weitere Informationen zu den Materialien der Rechtschreibwertstatt finden sich im Internet unter folgender Adresse:

www.rechtschreibwerkstatt.de







Nina Christoffers

Mathematik – das spracharme Fach?

Für viele gilt Mathematik immer noch als das "spracharme" Fach. Somit ist die Verwunderung groß, dass Kinder mit Deutsch als Zweitsprache auch im Mathematikunterricht oft Defizite haben. Die allgemeine Annahme: "Aber in Mathematik dürfte man doch keinen Unterschied zu Erstsprachlern erkennen" stimmt mit den Erfahrungsberichten von Lehrerinnen und Lehrern nicht überein.

1. Vier Arten von Sprache

Der Mathematikunterricht beinhaltet nicht nur eine, sondern gleich vier Spracharten:

- die Fachsprache Mathematik
- die symbolische Sprache
- die Alltagssprache der Kinder und der Lehrerin/des Lehrers und die
- vorfachliche Sprache.

Die erste Sprachart, an die die meisten denken, wenn sie Mathematikunterricht hören, ist die Fachsprache. Das Ergebnis einer Multiplikationsaufgabe heißt Produkt, wenn man zwei Zahlen voneinander abzieht, ist dies eine Subtraktion. Viele "Vokabeln" aus dieser Sprache lernen die Kinder in ihrer Grundschulzeit. Nicht wenige Fachwörter sind sogar in den Lehrplänen der einzelnen Länder verankert und somit verpflichtend für die Kinder.

Die eigentliche Fachsprache Mathematik geht jedoch über einzelne Wörter hinaus. So sind mathematische Operationen, Vorgehensweisen und Beweise durch die Fachsprache weltweit verständlich. Sie hilft durch ihre Präzision und ihre Ausdrucksform, dass sich Mathematiker in der Welt verständigen können, ohne die jeweilige Sprache des anderen zu kennen. Sachverhalte werden präzise benannt, die Kommunikation ist detailliert, ökonomisch und unmissverständlich. Für die Fachsprache Mathematik trifft die "Spracharmut", oder positiv formuliert, das Prinzip der Knappheit bezogen auf die benötigten Wörter, durchaus zu.

Eng mit der Fachsprache verknüpft ist die **symbolische Sprache**. Bisweilen wird sie auch als Teil der Fachsprache gesehen. Allerdings geht die symbolische Sprache im Mathematikunterricht der Grundschule über die fachsprachliche formelhafte Darstellung von mathematischen Operationen hinaus.





Neben dem a + b = c veranschaulichen Pluminchen und Tauschwichtel in den Lehrwerken der Grundschule mathematische Zusammenhänge. Das Pluminchen steht hierbei für eine "Aufgabenfamilie", also zwei Plus-Aufgaben, wobei eine die Tauschaufgabe der anderen ist und die beiden Umkehraufgaben als Minus-Aufgaben. In die Kleidchen der Tauschwichtel tragen die Kinder Plusaufgaben und deren dazugehörige Tauschaufgaben ein. Auf diese Art und Weise wird den Kindern das Kommutativgesetz und dessen Gültigkeit bei der Addition, aber auch dessen Ungültigkeit bei der Subtraktion verdeutlicht. Gerade im mathematischen Anfangsunterricht wimmelt es von Zeichnungen (rote und blaue Punkte, Fische, Würfel, Hasen und Krokodile mit offenen Mündern), die dazu dienen, einen mathematischen Sachverhalt altersgemäß zu symbolisieren.

Zu der Alltagssprache der L2-Lerner (Kinder mit Deutsch als Zweitsprache) ist anzumerken, dass diese oft vom Wortschatz und von den grammatischen Strukturen erheblich von der Alltagssprache der Lehrerin/des Lehrers abweicht. Somit ist auch bei der Alltagssprache keine gemeinsame Basis vorhanden. Dennoch wird die Alltagssprache nicht zuletzt in Textaufgaben immer wieder als gegeben vorausgesetzt.

Der Mathematikunterricht der Grundschule wird von der vorfachlichen Unterrichtssprache bestimmt. Hierbei werden mathematische Operationen durch umgangssprachliche Begriffe ausgedrückt. Das Ziel der vorfachlichen Unterrichtssprache ist es, den Kindern mit Hilfe "ihrer Alltagssprache" mathematische Strukturen und Operationen zu verdeutlichen und beizubringen, bevor die Fachbegriffe eingeführt werden. Es ist also eine Heranführung an die Fachsprache Mathematik.

2. Probleme der vorfachlichen Unterrichtssprache

Sprachintensität

Das Beschreiben einer mathematischen Operation in der Alltagssprache bzw. das Umschreiben eines Fachterminus verlangt viel mehr Wörter als das Fachwort selbst. Dadurch ist die vorfachliche Unterrichtssprache sehr sprachintensiv, wie sich im nachfolgenden Beispiel aus dem Mathematikunterricht einer ersten Klasse zeigt.

"Wenn du nun zu den drei Kugeln noch zwei dazu nimmst, wie viele hast du dann?" Dem entspricht in der Fachsprache: "Drei plus zwei gleich?"





Interferenzen

Die Alltagssprache eignet sich aber auch aus einem weiteren Grund nur bedingt als Ersatz für Fachbegriffe. Viele Begriffe der Alltagssprache unterscheiden sich in der Bedeutung von den fachsprachlichen Begriffen.

So kann die fachliche Bedeutung umfassender als die alltagssprachliche sein (z.B. der Begriff Fläche) oder enger/spezieller (z.B. der Begriff Menge). Besonders verwirrend wird es, wenn sich die Bedeutungen unterscheiden. So versteht man unter einem Produkt in der Alltagssprache etwas anderes als das Ergebnis einer Multiplikationsaufgabe.

Auf die Frage einer Lehrerin in einer ersten Klasse nach dem Unterschied zwischen 24 und 9 gibt es viele kreative Antworten, wie zum Beispiel: "Das eine ist nur eine, das andere sind zwei Zahlen" "Die 9 ist rund, die 24 eckig" usw. Selten haben die Kinder als erste Assoziation die Differenz der beiden Zahlen im Kopf, wenn sie nach dem "Unterschied" gefragt werden. Ähnliche Antworten kann man auf Fragen wie "Welche Zahl ist größer, die 3 oder die 8?" oder "Ist die 4 eine gerade Zahl?" erwarten.

Anzahl der verschiedenen Begriffe für ein Fachwort

Auffällig an der vorfachlichen Unterrichtssprache ist nicht nur, dass sie eine mathematische Operation mit vielen Wörtern erklärt, sondern auch dass so viele verschiedene Begriffe der Alltagssprache verwendet werden, um ein und dieselbe mathematische Operation zu erklären. Hier liegt gerade für L2-Lerner ein großes Problem.

Wenn wir einem Baby/Kleinkind ein Wort beibringen wollen, wiederholen wir es so oft, bis wir es selbst nicht mehr hören können. Wer kennt nicht die Szene, in der eine Mutter einem sieben bis neun Monate alten "brabbelnden" Baby einen Ball zeigt und ganz deutlich "Ball" sagt? Meistens wiederholt sie das Wort fünf bis zehn Mal, bevor sie daraus einen ganzen Satz macht und sagt: "Das ist ein Ball." Der natürliche Spracherwerb erfolgt also über bloßes Wiederholen des Wortes und erneutes Zeigen des Gemeinten. Keine Mutter käme auf die Idee, ihrem Kind den Ball einmal als Ball, dann als "rundes Ding", das nächste Mal als "rollendes Etwas" zu zeigen.

Im Mathematikunterricht der Grundschule kann man aber oft Folgendes hören: "Bitte leg zu den drei Kugeln zwei dazu:" "Du sollst zu den dreien zwei dazutun." "Nimm doch mal bitte noch zwei Kugeln mehr." "Leg doch einfach bitte noch zwei Kugeln dahin." Für L2-Lerner, die die Wörter nicht kennen, hört es sich jedes Mal wie eine komplett neue Aufgabe an.





Grammatische Struktur

Neben den verschiedenen Begriffen für die mathematische Operation "plus" fällt außerdem die Satzstruktur auf. Viele Umschreibungen beinhalten eine Verbklammer, das heißt, es gibt mehr als nur einen Verbteil. Das Prinzip der Separation erlernen L2-Lerner nach Pienemann u.a. aber erst auf der Stufe 2 (vgl. Profilanalyse nach Grießhaber). Der Erwerb der einfachen Satzstruktur (S-P-O) muss also im Spracherwerb vorausgegangen sein.

In einer Fortbildung wurden Lehrerinnen und Lehrer aufgefordert, zu Bildern eines Lehrbuchs aus dem ersten Schuljahr Rechengeschichten zu schreiben. Auf den Bildern waren Enten zu sehen, die in unterschiedliche Richtungen schwammen, Vögel, die auf einem Dach saßen oder in der Luft flogen, eine Schale mit Erdbeeren und eine Hand, in der auch Erdbeeren lagen. Von 69 abgegebenen Rechengeschichten hatten gerade mal neun Aufgaben keine zusammengesetzten Verben. Die Vielfalt der Verben lässt außerdem vermuten, dass auch im Unterricht häufiger variiert wird. So waren Wörter wie dazukommen (15), dazulegen (9), wegfliegen (13) und davonfliegen (9) besonders beliebt, aber auch dazugesellen, wegnehmen, wegschwimmen, herumfliegen. Insgesamt wurden 14 verschiedene Begriffe verwendet.

Auch die vermeintlich einfache Frage einer Lehrerin, nachdem sie eine mathematische Operation ausgeführt hat (z.B. Plättchen wegnehmen) "Was habe ich gemacht?" erfordert grammatisch betrachtet eine Antwort im Perfekt (Stufe 2) mit einem zusammengesetzten Verb: "Du hast drei Plättchen weggenommen."

3. Konsequenzen für den Unterricht

Sprachstand berücksichtigen

Gehen Sie auf den Sprachstand der Kinder ein!

Zunächst ist es wichtig, auf den Sprachstand der Kinder einzugehen. So kann man viele Textaufgaben in Mathematikbüchern finden, die grammatikalisch die Stufe 2-3 erfordern.

Beispiel aus einem Buch der 2. Klasse: "Dann sind 19 Kinder im Becken. An der Rutsche sind 3 Kinder." (Welt der Zahl 2, 2004, 5) In beiden Sätzen ist eine adverbiale Bestimmung (der Zeit oder des Ortes) vorangestellt und dies bedingt eine Inversion von Subjekt und Prädikat (Stufe 3). Ohne großen Aufwand (und ohne die mathematische Aufgabe zu verändern) kann man die Sätze von Stufe 3 auf Stufe 1 umwandeln: "19 Kinder sind im Becken. 3 Kinder sind an der Rutsche."





Die "einfache Satzstruktur" verhindert nicht, mathematisch schwierigere Aufgaben zu stellen. Beispiel: "Tom füttert seine Katze zweimal am Tag. Die Katze frisst an einem Tag 150 g. Tom hat noch Katzenfutter für drei Tage." (Primo 2003, 30)

Wichtig ist es, sich bei den Vorbereitungen des Unterrichts die Fragen anzuschauen und zu überprüfen, welchen Sprachstand die Antwort erfordert. Natürlich kann man nicht jede Textaufgabe aus einem Schulbuch umschreiben. Bei der Erstellung von Arbeitsblättern oder bei Klassenarbeiten ist dies jedoch (wenn nötig) sinnvoll, da nur so der mathematische Stand und nicht der Sprachstand getestet wird.

Vermittlungskonzept

Lassen Sie die Kinder viel mit Materialien und Zeichnungen erklären/zeigen!

Wenn die Kinder noch nicht die Separation (Stufe 2) verinnerlicht haben, ist es nicht ratsam, mathematische Operationen wie Plättchen wegnehmen im Nachhinein beschreiben zu lassen. Zum einen steht ihnen die Perfekt-Form noch nicht zur Verfügung, zum anderen sind vor allem im mathematischen Anfangsunterricht für solche Beschreibungen zusammengesetzte Verben notwendig (etwas hin-legen, weg-nehmen, dazu-stellen, etc.).

Deshalb ist es wichtig, dass die Kinder die Aktionen selbst durchführen und dass die Wörter, die sie zur Beschreibung brauchen, aktiv eingeübt werden (siehe Vokabeln).

Die Kinder müssen im Unterricht immer wieder die Möglichkeit haben, die Aufgaben auf der enaktiven (mit konkreten Materialien oder Handlungen) oder symbolischen (mit Zeichnungen) Ebene zu lösen und auch vorzuführen. Dies sollte sich auf die Bewertung der mathematischen Kompetenz nicht negativ auswirken.





Variationsarmut

Beschränken Sie sich auf wenige umgangssprachliche Wörter zum Beschreiben einer mathematischen Situation und führen Sie diese als Vokabeln (siehe unten) ein!

Es gibt keinen Grund, weshalb man die Steckwürfel einmal dazustellen, ein anderes Mal dazu*legen* und wieder ein anderes Mal dahinlegen soll. Die Lehrkraft sollte sich für ein Verb entscheiden und dieses als Vokabel einführen. Die Variationsarmut beim Erklären erfordert sicherlich Übung, ist aber in Verbindung mit dem Vokabeltraining sinnvoll, da man nur so sicherstellen kann, dass die Kinder die Wörter kennen, die im Unterricht vorfachlich benutzt werden.

Vokabeln und Muster

Üben Sie gezielt mit den Kindern Vokabeln und geben Sie ihnen Satzmuster! Überlegen Sie sich, welche Wörter Sie für die Vermittlung brauchen und stellen Sie sicher, dass die Kinder diese verstehen.

Die Kinder haben z.B. das gleiche Material wie die Lehrperson vor sich liegen. "Ich nehme einen roten Stein weg." Die Lehrerin macht es vor. Die Kinder machen es nach (Imitation). Diese Handlung wird drei- bis viermal wiederholt. Dabei wiederholt die Lehrerin erst das Wort "wegnehmen" und beim dritten oder vierten Mal den Satz.

In höheren Klassen gibt es auch die Möglichkeit, Vokabelhefte anzulegen, in denen auf der einen Seite das Wort (ob Fachterminus oder Alltagssprache) steht und die Kinder individuell auf der anderen Seite Zeichnungen oder Aufgabenbeispiele oder bei Fachtermini die eingeübten umgangssprachlichen Begriffe aufschreiben bzw. malen dürfen.





Es empfiehlt sich auch, den Kindern für Begründungen oder Erklärungen Mustersätze oder Satzanfänge zur Verfügung zu stellen.

Beispiel für Kombinatorik in einem 4. Schuljahr:	
"Es gibt verschiedene Möglichkeiten.	
Ich habe erst alle genommen, dann alle	
Die Reihenfolge muss (nicht) beachtet werden.	
Zuerst habe ich, dann habe ich, als letztes habe ich	
Grün und blau ist (nicht) dasselbe wie blau und grün, weil"	
Diese Mustersätze sollten während der Unterrichtseinheit in der Klasse hängen, so dass die Kinder sie direkt vor Augen haben und so ihre mathematische Aussage formulieren können.	

Ein verständlicher Mathematikunterricht für L2-Lerner basiert darauf, dass die Kinder die Wörter, mit denen mathematische Operationen erklärt werden, auch verstehen. Ist dies durch das Einüben vorfachlicher Begriffe oder der frühen Nutzung der Fachsprache gegeben, muss zudem der individuelle Sprachstand der Kinder Berücksichtigung finden. Da die Fähigkeit zum Verbalisieren immer zum Verstehen und Durchdringen eines Sachverhaltes dazugehört, ist es wichtig, den Kindern viel Raum für enaktive Auseinandersetzung und unterschiedliche Arten der Ausdrucksmöglichkeit zu geben.

4. Literatur:

Primo 3 (2003). Arbeitsheft. Hannover: Schroedel, Ausgabe NRW Welt der Zahl 2 (2004). Arbeitsheft. Braunschweig: Schroedel, Ausgabe NRW





Verena Hofmann

Vom Rechnen zur Mathematik – mehr Sprachanlässe im Mathematikunterricht

Astrid-Lindgren-Schule, Dietzenbach

1. Weniger lehren, mehr lernen lassen – die Bildungsstandards

"Weniger lehren, mehr lernen lassen" – das ist das Fazit aus meinem ersten Praktikum während des Studiums. Damals, mit Anfang 20 und voller Tatendrang, Lehrerin zu sein, konnten wir mit dem Satz von Professor Meier nicht allzu viel anfangen. Wir wollten doch lehren, denn schließlich begründet das unsere Daseinsberechtigung. Lernen lassen? Wozu sollte es dann noch Lehrerinnen und Lehrer geben?

Mit einiger Erfahrung im Schuldienst und mit Kindern wird klar, was hinter diesem Satz steckt – das Geheimnis eines veränderten Unterrichts der Grundschule.

Die Ergebnisse von TIMSS ("Third International Mathematics and Science Study", 1997) und PISA zwingen Deutschland, sich der Notwendigkeit eines veränderten Unterrichts zu stellen, u.a. durch die Einführung von Bildungsstandards.

Das bedeutet: Weg von inhaltsüberfrachteten Lehrplänen, hin zum kompetenzorientierten Unterricht; offen und auf eigenen Wegen.

Der Deutschunterricht ist z.B. mit der Entwicklung der Lesekompetenzstufen und schulbezogener Lesekonzepte dem Mathematikunterricht voraus. Es reicht nicht aus, den Kindern lediglich die vier Grundrechenarten zu vermitteln.

In vielen Klassenzimmern sitzen Kinder, Schulstunde um Schulstunde, und rechnen, doch sobald die Aufgaben vom gewohnten Schulbuchformat abweichen, wie es in den internationalen Vergleichsuntersuchungen und in der Realität (!) der Fall ist, fällt vielen Schülerinnen und Schülern die Lösung schwer. Das bedingt auch das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler aus Deutschland. Die Ergebnisse zeigen unter anderem, dass sie vor allem bei Aufgaben erfolgreich sind, die mit Standardverfahren gelöst werden können.





Bei Aufgaben, die allgemeine mathematische Kompetenzen erfordern, werden zum Teil große Defizite deutlich. Deswegen sind Veränderungen im Unterricht notwendig.

Schon in der Grundschule sollen die Kinder die Erfahrung machen, mit ihren eigenen Ideen und auf ihren eigenen Wegen zur Lösung zu kommen.

Durch die Beschränkung auf nur einen Teil der Mathematik – das Rechnen – wird das Sprechen und das Nachdenken über mathematische Sachverhalte vernachlässigt. Die Bedeutung beider Komponenten bringt Adolph Diesterweg in folgendem Zitat zum Ausdruck:

Rechnen wollen, ohne denken zu wollen, ist ebenso gut, wie atmen zu wollen ohne Lunge. (Adolph Diesterweg)

Auffallend ist zudem, dass Schülerinnen und Schüler aus Deutschland mit Migrationshintergrund in den Studien deutlich schlechter abschneiden als im europäischen Ausland.

Es fehlt den Kindern an Wortschatz und an der Gelegenheit, diesen anzuwenden und weiterzuentwickeln.

Herkömmlicher Mathematikunterricht, der in den meisten Fällen die Bedeutung von Sprache zu wenig berücksichtigt, muss sich deswegen verändern: Er sollte sich öffnen, mehr Eigenständigkeit der Lernenden zulassen und die kostbare Unterrichtszeit sollte zur Auseinandersetzung mit Sprache genutzt werden.

Mit herkömmlichem Päckchenrechnen ist dies nicht zu erreichen. Die Aufgaben müssen den Kindern Sprachanlässe bieten, die bei einer Aufgabe "18 durch 6" nicht entstehen.





2. Wie kommt die Sprache in den Mathematikunterricht? - Sachaufgaben

Ist die oben genannte Rechenaufgabe in einen Sachverhalt verpackt, gewinnt die Sprache an Bedeutung.

Die Aufgabe im ersten Kasten fordert von den Kindern lediglich die Zahlen, die im Text stehen, mit dem passenden Rechenzeichen zu verknüpfen. Es stellt sich allerdings die Frage, welchen Lernzuwachs die Schülerinnen und Schüler dabei haben, denn es verlangt keine tieferes Textverständnis und es ergeben sich daraus keine Sprachanlässe für die Kinder.

Mutter hat 18 Schokoladenküsse. Am Tisch sitzen 6 Kinder. Wie viele bekommt jedes Kind?

Im nächsten Beispiel steckt die gleiche Rechnung hinter dem Text. Die Zweitklässler sind gefordert, diejenigen Informationen aus dem Text herauszufiltern, die sie benötigen, um die Lösung zu erhalten. Sprachlich anspruchsvoller müssen die Kinder nun **entscheiden**, welche Zahlen sie sinnvoll miteinander verknüpfen. Jedoch ohne den Text zu verstehen, kommen die Kinder mit oben genannter Strategie nicht weiter. Viele Kinder werden hier "2" als Lösung anbieten und Negativerlebnisse sammeln.

Paula ist 9 Jahre alt, sie hat heute Geburtstag. Sie hat fünf Kinder eingeladen. Mutter hat 18 Schokoladenküsse besorgt. Wie viele Schokoküsse bekommt jedes Kind?

Auch wenn es sich aus mathematischem Blickwinkel sicherlich lohnt, von ähnlichen Aufgaben – wie das Beispiel im ersten Kasten – abzusehen und Rechengeschichten zu bevorzugen, in denen die Kinder mehr leisten müssen, als "ich verknüpfe blind alle Zahlen mit dem geübten Rechenzeichen", so stellen diese Texte die Deutsch & PC-Kinder doch vor erhebliche Probleme.

Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, haben eben nicht nur Schwierigkeiten im Fach Deutsch, sondern in allen Fächern, denn Sprachprobleme überlagern alle anderen Bereiche.





Es ist nachgewiesen, dass Kinder mit Defiziten im Spracherwerb auch niedrigere Leistungen im Erlernen von Zahlen und Mengen aufweisen. Dies wiederum bedeutet, dass der Mathematikunterricht wie jedes andere Unterrichtsfach ebenso in der Pflicht ist, die Kinder sprachlich zu fördern.

Es können Schemata erarbeitet werden, nach denen die Kinder vorgehen können (siehe Schaukasten). Das Nachspielen der Aufgabe oder das Zeichnen einer Skizze kann vor allem Deutsch & PC-Kinder beim Lösen der Aufgabe unterstützen.

	1.	Schritt:	Unterstreiche	die Zahlen.	die für	die Lösund	wichtia sir	١d.
--	----	----------	---------------	-------------	---------	------------	-------------	-----

2. Schritt: Was soll ich tun?

3. Schritt: Was soll berechnet werden?

4. Schritt: Notiere immer folgenden Ablauf:

Das weiß ich:	
Das suche ich:	
Das rechne ich:	

■ Denke an einen Ergebnissatz, der zu der Frage passt.

Allerdings hat auch diese Rechengeschichte eine klare Lösung und die Kinder müssen genau den Lösungsweg herausfinden, den die Lehrkraft in der Aufgabe "versteckt" hat.

Solche **geschlossenen Mathematikaufgaben** dienen als Übungsaufgabe bzw. zum Einschleifen einer bestimmten Fähigkeit. Es gibt eine klar definierte Lösung, was die Bewertung vereinfacht. Derartige Aufgabenstellungen beschränken die Kommunikation und Argumentation der Kinder im Unterricht.

Der Autor Heinrich Winter formuliert dazu sehr treffend: "Im Grunde werden durch solche didaktischen Interventionen die erforderlichen Denktätigkeiten nicht nur nicht gefördert, sondern im Extrem als nicht notwendig hinweg methodisiert." (Winter 1987)

Demgegenüber stehen **offene Aufgaben**, bei denen das Ergebnis nicht von vorneherein feststeht. Aus einer großen Zahl von Informationen müssen relevante Sachverhalte individuell ausgewählt und fehlende Informationen durch Schätzungen und Plausibilitätsbetrachtungen überbrückt werden. Der mathematische Prozess und die Reflexion darüber stehen im Mittelpunkt und nicht nur das rechneri-





sche Ergebnis. Diese Aufgaben eröffnen den Schülerinnen und Schülern viele Möglichkeiten der sprachlichen Auseinandersetzung über ihre Ideen und Lösungswege.

Die in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen Argumentieren, Darstellen, Diskutieren, Modellieren und Problemlösen werden dadurch trainiert.

Durch kleine Veränderungen in der Aufgabenstellung öffnet sich die Aufgabe. In der Gruppe müssen zuerst mehrere Fakten diskutiert werden, bevor gerechnet werden kann.

Bei nachfolgendem Beispiel fehlt die Angabe der Packungsgröße. Wenn die Kinder sich auf einen Wert festgelegt haben, ist noch zu diskutieren, wie viele Schokoküsse von einem Kind gegessen werden.

Paula hat Geburtstag und wird neun Jahre alt. Am liebsten isst sie Schokoküsse. Sie hat drei Packungen Schokoküsse, wie viele Kinder kann sie einladen und wie viele Schokoküsse bekommt dann jedes Kind?

Isst jedes Kind nur einen halben Schokokuss, können schon doppelt so viele Kinder kommen und vielleicht kommt auch ein Kind, das gar keine Schokoküsse mag, und schon ergeben sich viele richtige Lösungen, die von den Kindern begründet und dargestellt werden müssen und an ihre eigene Erfahrungswelt anknüpfen. Bei einer günstigen Gruppenzusammensetzung haben die Kinder mehr Sprechanteile und mehr Sprachvorbilder als in vielen anderen Mathematikstunden. Ist die Aufgabe spannend, sind die Kinder hoch motiviert und jeder kann etwas zur Lösung beitragen.

Eine Öffnung der Aufgabenstellung erreicht man meist durch kleine Veränderungen in der Formulierung. Aus "15+5" wird "Finde alle möglichen Zerlegungen der 20" und aus "Kim kauft 3 Brötchen. Was bezahlt sie?" wird "Was kann Kim für 2 Euro beim Bäcker alles kaufen?"

Neben offenen Aufgaben können auch operative Übungsformen durch die andere Darstellung von arithmetischen Rechnungen die Schülerinnen und Schüler zur Kommunikation anregen. Als Beispiel seien hier nur stellvertretend die Zahlenmauern oder Zauberdreiecke genannt (Vgl. Wittmann/Müller 1995 und Radatz/Schipper 1983).

Auch "Fermi-Aufgaben" versprechen kommunikative und spannende Unterrichtsstunden (siehe obenstehendes Beispiel im Kasten).





Bei Fermi-Aufgaben handelt es sich um komplexe, offene Sachsituationen, bei denen einige Angaben zur Lösung des Problems fehlen und von den Kindern eigenständig gesammelt oder sinnvoll eingesetzt und abgeschätzt werden müssen. Die Kinder gehen sehr individuelle Lösungswege und eine exakte Antwort ist in den meisten Fällen nicht möglich. Das Ziel ist daher "eine" mögliche Lösung zu finden, die die Kinder dann begründen können. Dadurch schärfen diese Aufgaben den Blick der Kinder für Mathematik in der Welt, da sie aus der Lebenswelt der Kinder stammen. Gleichzeitig werden sie gefordert, auf eigenen Wegen zum Ziel zu kommen. Dadurch wird der sprachliche Anteil des Mathematikunterrichts erhöht.

Das bedeutet nicht, dass die Kinder nie wieder Übungsaufgaben lösen dürfen und im Mathematikunterricht nicht mehr gerechnet werden soll. Die Grundrechenarten sind und bleiben wichtiges Werkzeug zum Lösen mathematisch anspruchsvoller Aufgaben. Darüber hinaus sind aber auch die zuvor beschriebenen und in den Bildungsstandards geforderten mathematischen Kompetenzen zu fördern.

Offene Aufgaben zu stellen, erfordert Mut der Lehrkraft, denn sie kann nicht jede Lösung vorher planen. Jedoch lohnt es sich, dieses "Risiko" einzugehen, um entsprechende Lernerfolge der Kinder, erhöhte Aktivität im Klassenraum und mehr Motivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu erreichen.

Minuten	Vorstellung der Aufgabe	Plenum
	Klärung erster Verständnisfragen	
5 Minuten	Bearbeitungszeit	Kleingruppe
	Präsentationsvorbereitung mit	
	Wortkarten und Satzstrukturen	
5 Minuten	Präsentation	Plenum





Der Einsatz von offenen Aufgaben führt zu einem veränderten Unterricht, der sich vom herkömmlichen Rechenunterricht auch in seiner zeitlichen Struktur unterscheidet. Er muss der Sprache Raum und der Lehrerin/dem Lehrer Zeit geben, um jedes Kind individuell beobachten und unterstützen zu können. Ein möglicher Stundenablauf kann so aussehen, dass im Plenum die Aufgabe vorgestellt wird und erste Verständnisfragen geklärt werden. Anschließend folgen die Bearbeitung der Aufgabe und die Vorbereitung auf die Darstellung der Lösung. In dieser Phase haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Gedanken zu formulieren, anderen Ausführungen zu folgen und Rückfragen zu stellen. Es entsteht eine Gemeinschaftslösung, die jedes Kind der Gruppe nachvollzogen hat und anschließend selbst darstellen kann. Darin besteht das Ziel jeder Sequenz.

In den Deutsch & PC-Gruppen können Präsentationen intensiver geübt und Sprachbeispiele erarbeitet werden. Satzstrukturen und Wortkarten helfen den Kindern, ihren Wortschatz zu erweitern. Hilfreiche Satzanfänge werden den Kindern vorgegeben (siehe Kasten).

Wortstreifen:

- Ich glaube, dass
- Zuerst habe ich ... dann habe ich
- Ich vermute, dass
- Ich habe mich gewundert, weil
- Mir ist aufgefallen, dass
- Ich kann mir vorstellen, dass
- Ich fand es schwierig, dass
- Das muss so sein, weil
- Ich schätze, dass
- Ich habe mir überlegt, dass



3. Chancen des Mathematikunterrichts – Veränderungen zulassen

Eine Reform des Mathematikunterrichts wird von vielen verschiedenen Seiten als notwendig angesehen.

Die Klassenzusammensetzungen ändern sich immer mehr dahingehend, dass eine zusätzliche Sprachförderung für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler erforderlich ist. Auf dem zuvor beschriebenen Weg vom Rechnen zur Mathematik braucht es offene Aufgaben und damit mehr Kommunikation, mehr Eigentätigkeit im Unterricht und letztlich einen anders gestalteten Mathematikunterricht. Ein solcher Unterricht bringt auch eine Veränderung der Lehrerrolle mit sich. Die Lehrkraft wird zum Lernbegleiter, der die Schülerinnen und Schüler auf ihrem individuellen Weg unterstützt ("Weniger lehren, mehr lernen lassen").

Dieses Prinzip ist alles andere als neu, nur wird es leider noch zu selten auf den Mathematikunterricht übertragen.

Unsere Aufgabe ist es also, Mathematikaufgaben zu entwickeln, die gute Sprachanlässe bieten. Wer eine Mathematikstunde mit offenen Aufgaben erlebt, kann feststellen, wie hoch die Motivation bei den Kindern ist. Sie nutzen ihre Werkzeuge (Rechenverfahren, gute Ideen und Sprache), um gemeinsam zum Ziel zu kommen, somit können Sprache und mathematische Kompetenzen gleichermaßen gefördert werden. Dies ist die Voraussetzung, um Kindern mit Migrationshintergrund mehr Chancengleichheit zu ermöglichen.

4. Literatur

Büchter, Andreas et al.(2007): Die Fermi-Box. Aufgabenbox inkl. Lehrerkommentar. Seelze: Friedrich

Granzer, Dietlinde (2006): Von guten und "anderen" Aufgaben. In: Grundschule 5/2006

Lorenz, Jens Holger (2002): Schüler reden über ihre Rechenwege. In: Grundschule 3/2002, 25-28

Lorenz, Jens Holger (1997): Über Mathematik reden – Rechenstrategien von Kindern. In: Sache-Wort-Zahl 10/1997, 22-28

Maier, Hermann/Schweiger, Fritz (1999): Mathematik und Sprache – Zum Verstehen und Verwenden von Fachsprache im Unterricht. Mathematik für Schule und Praxis Band 4. Wien: öbv & hpt (http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/561428.PDF)

Meier, Richard (2003): Resümee und Perspektiven. In: "Entdeckendes Lernen – Lernen entdecken. Die Wissenskonzepte der Kinder im Unterricht aufgreifen, nutzen und in einen systemischen Zusammenhang bringen". Länderübergreifende Fachtagung des BLK-Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schule und Schulsystemen – QuiSS", 41-43. Quelle: http://www.ipn.uni-kiel.de/abt_chemie/pdf/Tagungsband_Soltau.pdf

Radatz, Hendrik/Schipper, Wilhelm (1983): Handbuch für den Mathematikunterricht an Grundschulen. Hannover: Schroedel

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Jahrgangsstufe 4). Beschluss vom 15.10.2004. München: Luchterhand

Spiegel, Hartmut/Selter, Christoph (2003): Kinder & Mathematik – Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber: Kallmeyer

Steinbring, Heinz (1999): Offene Kommunikation mit geschlossener Mathematik? In: Grundschule 3/1999, 8-14

Ulm, Volker (Hrsg.) (2008): Gute Aufgaben Mathematik. Berlin: Cornelsen Scrintor

Winter, Heinrich (1987): Mathematik entdecken: Neue Ansätze für den Unterricht in der Grundschule. Frankfurt/M.: Scriptor

Wittmann, Erich/Müller, Gerhard (1995): Mit Kindern rechnen. Frankfurt a.M. Arbeitskreis Grundschule

Wittmann, Erich (1996): Offener Mathematikunterricht in der Grundschule – vom Fach aus. In: Grundschulunterricht 43/1996



Anhang



Material- und Softwareempfehlungen der Deutsch & PC-Schulen

Materialempfehlungen zu den vorangegangenen Beiträgen finden sich jeweils am Ende der betreffenden Artikel. Die nachfolgende Liste enthält weitere Empfehlungen von Deutsch & PC-Schulen. Eine ausführliche und kommentierte Liste mit Materialempfehlungen für Deutsch als Zweitsprache finden sich im Ordner "Deutsch als Zweitsprache. Handreichungen für den Unterricht in Intensivkursen und Intensivklassen" von Birgit Thon.

http://download.bildung.hessen.de/lakk/hkm/deutsch_als_zweitsprache/kongress/kongress_01/Download-Bereich/Thon/DaZ-Materialempfehlung.pdf.

1. Softwareempfehlungen

- Antolin. Landeslizenz und weitere Informationen siehe http://medien.bildung.hessen.de/liz
- Budenberg. Landeslizenz und weitere Informationen siehe http://medien.bildung.hessen.de/liz
- Das Zauberhaus. Multimediale Schul-Vorbereitung. Berlin: Cornelsen
- GUT 1. www.gut1.de
- Hexenklex. Lernsoftware Mathematik http://www.legasthenie-software.de
- Konfetti. Braunschweig: Diesterweg
- CD-ROM zur Leporello-Fibel (Lernspiel-Werkstatt), passend zur Fibel und zu den Lesebüchern Jahrgang 2 bis 4. Zu den Rechtschreib- und Grammatikproblemen des jeweiligen Jahrgangs werden sehr abwechslungsreiche Übungen angeboten. Braunschweig: Westermann. ISBN 978-3-14-373008-9
- Lernwerkstatt. Landeslizenz und weitere Informationen siehe http://medien.bildung.hessen.de/liz
- Lesehaus. Mühlacker: Medienwerkstatt
- Lesen 2000. http://www.lesen2000.de
- Lesen durch Schreiben. Hamburg: Heinevetter
- Schreiblabor. Landeslizenz und weitere Informationen siehe http://medien.bildung.hessen.de/liz
- Tintenklex Lernsoftware. http://www.legasthenie-software.de
- CD-ROM zu den Tinto Materialien. Berlin: Cornelsen
- CD-ROM zur Tobi-Fibel. Berlin: Cornelsen. ISBN 978-3-464-80193-2



Wahrnehmung. Software zur f\u00e4cher\u00fcbergreifenden F\u00forderung im Anfangsunterricht. Zu beziehen beim Eugen-Tr\u00e4ger Verlag. http://www.et-verlag.de
Ausf\u00fchrliche Besprechung unter
http://download.bildung.hessen.de/unterricht/lernarchiv/grundschule/sozialverhalten/
Wahrnehmung.pdf

- Whiteboard. Viele Schulen verfügen über ein Interaktives Whiteboard. Mit diesem kann man alle Lernprogramme erst mal gut sichtbar einführen. Das Whiteboard erlaubt den direkten Internetzugang. Tauchen Fragen in einem Text auf ("Was ist ein Fuchs?"), kann über eine entsprechende Suchmaschine sofort über die Information, über ein Bild oder Text verfügt werden. Das Interaktive Whiteboard selbst hat eine umfangreiche Bildergalerie, mit deren Hilfe man auf sehr attraktive Weise Wortschatzarbeit leisten kann. Zu jedem Bild lässt sich durch die Schülerinnen und Schüler selbst oder durch Eintippen das Wort dazu schreiben. Die Lernkontrolle ist auch ein Kinderspiel und sehr effektiv. Der Einsatz des Whiteboards erweist sich als sehr motivierend für die Kinder.
- Zebra. Lehrwerkreihe zur jahrgangsübergreifenden, individualisierten Förderung. Stuttgart: Klett

2. Linktipps

- http://www.hamsterkiste.de
- http://www.lernstationen.de
- http://www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/mathe2000/index.html
- http://www.zaubereinmaleins.de

3. Materialempfehlungen

- Arends, Maike (2005): Holta-di-polta. P\u00e4dagogisch-therapeutisches \u00dcbungsmaterial zur F\u00f6rderung der phonologischen Bewusstheit. Offenburg: Mildenberger
- Bartens, Brigitte: Achtung fertig Deutsch. Deutsch als Zweitsprache. Lernkarteisystem. Braunschweig: Westermann
- Bildkarten zur Sprachförderung. Mülheim: Verlag an der Ruhr
- Das Dings: Lesen Denken Raten. Seelze: Kallmeyer Lernspiele
- Druckbuchstabenlehrgang, Lesehefte (1-6), Schreibhefte (lautreine Wörter), Schreibschriftlehrgang, Zahlenschreiblehrgang, Arbeitsheft im Zahlenraum bis 20. Brühl: Jandorf-Verlag
- Gleuwitz, Lily (20099): Täglich 5 Minuten Sprachförderung. Buxtehude: Persen



- Hölscher, Petra/Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.): DaZ Lernen aus dem Koffer für die Klassen 1 bis
 4. Oberursel: Finken
- Konzentration Blitztraining. Training psychischer Grundleistungen. Lipura: Rangendingen
- Hölscher, Petra et al.: Lernszenarien Teil 1 und 2. Oberursel: Finken
- In insgesamt 24 Lesegeschichten Iernen die Kinder die Erlebnisse und Erfahrungen dieser beiden "Mäuse" in einer Schule kennen. Kinder lieben besonders Geschichten, in denen sie sich selbst wiederfinden können. Manche Kinder, die sich selbst als "kleine Maus" fühlen, können mit "Milli und Poldi" Iernen, Neues zu wagen, Scheu zu überwinden, Selbstvertrauen zu gewinnen und Konflikte zu lösen. Auch diese Aspekte müssten im Hinblick auf eine sinnvolle Sprachförderung berücksichtigt werden. Passend zu den Lesegeschichten gibt es zusätzliche, kindgerechte Arbeitsmaterialien mit zahlreichen Angeboten zur weiteren Differenzierung. Die Materialien eignen sich gut für den Einsatz im Leseunterricht am Ende des 1. bzw. Anfang des 2. Schuljahres. Milli und Poldi werden zu Beginn jeder Stunde freudig begrüßt. Als Handpuppen eignen sich die beiden besonders als Sprech- und Erzählhilfe.
- Konfetti-Anlauttabelle, Spiele zur Anlauttabelle, Konfetti-Kartei (Bildkarten, Schreibrichtungskarten, Lautierkarten, Wortschatzkarten). Braunschweig: Diesterweg
- Konfetti-Lesehefte (1-3), Konfetti-Schreiblehrgang, Konfetti-Lehrermaterial. Braunschweig: Diesterweg
- Klaus Rödler: Die rot-blauen Würfel und Fünferstangen. (Zum Rechnenlernen durch Handeln und Versprachlichen). Seelze: Kallmeyer
- Küspert, Petra/Schneider, Wolfgang (2006): Hören, lauschen, lernen. Sprachspiele für Kinder im Vorschulalter. Würzburger Trainingsprogramm zur Vorbereitung auf den Erwerb der Schriftsprache. Göttingen: Vandenhoeck & Rubrecht. Zur Information siehe: http://www.phonologischebewusstheit.de/programm.htm
- LOGICO. Oberursel: Finken
- LÜK. Braunschweig: Westermann Lernspiele. http://www.luek.de
- Ruycs, Dagmar: Sprache erwerben. Hören Verstehen Schreiben. (ab 2./3. Schuljahr) Oberursel: Finken
- Schubitrix: Nomen, Adjektive, Verben, Reimwörter, logisches Denken FORMA, Mathematik –
 Mengen erkennen, Mathematik Mengen, Zählen, Zahlen. Braunschweig: Schubi
- Shad-Manfaat, Gerdi/Reher, Barbara: Erfolgreich starten, Band 1 und 2. Basiskompetenzen stärken und fördern (für die Schuleingangsphase). Oberursel: Finken
- Werkstatt Deutsch als Zweitsprache A D. Vier Arbeitshefte für unterschiedliche Niveaustufen (Grundschule bis Klasse 6). Hannover: Schroedel



4. Sprachförderspiele

- Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans: Quatsch Tiere. Ein Silbenspiel mit Tierbildern und -namen. Dortmund: VPM
- Brinkmann, Erika/Brügelmann, Hans: Domino-Reime. Ein Anlegespiel mit Bild und Schrift. Dortmund: VPM
- Der Sprachdachs. Sprach- und Erzählspiel. Stuttgart: Pons
- Die freche Sprech-Hexe. Lernspiel zur Sprachförderung für Kinder von 4 bis 8 Jahren. Ravensburg: Ravensburger
- Die große Ratz-Fatz-Spielewelt. Zur spielerischen Sprachförderung. Bad Rodach: HABA
- Die Skillies Entdeckung der geheimnisvollen Inseln EL. Erkennen und Fördern der Lernvoraussetzungen für Kinder von 5 bis 11 Jahren. Software. Donauwörth: Auer
- Hölscher, Petra: Unser kleiner Wörterladen. Sprachlernspiel für Kinder im Vorschulalter. Oberursel: Finken
- Papperlapapp Sprechen, hören, fühlen. Bad Rodach: HABA
- Rucys, Dagmar: Erzähl mir was! 1 und 2. Oberursel: Finken
- Schloss Silbenstein. Silbenspiel zur Sprachförderung für Kinder von 5 bis 8 Jahren. Ravensburg:
 Ravensburger



5. Literatur zum Lesen lernen

- Kriminalgeschichten für Anfänger. Rätselhafte Kriminalfälle für Lesedetektive. Bad Kreuznach: Karst Lehrmittel
- Kriminalgeschichten für Fortgeschrittene. Rätselhafte Kriminalfälle für Lesedetektive. Bad Kreuznach: Karst Lehrmittel
- Maar, Paul (2010): Der Buchstaben-Fresser. Schulausgabe. Hamburg: Oetinger Material im Internet unter: www.LunaLeseprofi.de
 Materialien für den Unterricht: www.vgo-schule.de
 Literaturwerkstatt zum Kinderbuch: Geier-Hagemann, Steffi (2004): Der Buchstabenfresser. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

6. Literaturempfehlung Deutsch & PC

■ Deutsch & PC. Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule (2008). Eine Handreichung für Grundschulen. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium. (Zu bestellen beim Hessenbüro, Download: http://download.bildung.hessen.de/schule/grundschule/projekte/projektdupc/Deutsch_und_PC.pdf)



Kontakte der Verfasserinnen und Verfasser

Eva Begau

Carl-Anton-Henschel-Schule Holländische Str. 131 34127 Kassel Tel.: 05 61/897085

poststelle@henschel.kassel.

schulverwaltung.hessen.de

Birgitta Brand, Vanessa-Laura Klinge, Michaela Malkomes, Nataly Pröpper, Angelika Wenzel

Ackermannschule Ackermannstr. 35-37 60326 Frankfurt a.M. Tel.: 069/21235549

Poststelle. Ackermann schule @

stadt-frankfurt.de

Nina Christoffers

Am Krähenacker 9 47443 Moers nina@christoffers.de

Prof. Dr. Wilhelm Grießhaber

Westfälische Wilhelms-Universität Münster Sprachenzentrum Bispinghof 2B 48143 Münster

Tel.: 0251/8324104 griesha@uni-muenster.de

Insa Grüsing, Bernadette Wiederhold

Gemeinsame Musterschule
Augustinergasse 10
61169 Friedberg/Hessen
Tel.: 06031/13642
poststelle@gmfb.friedberg.
schulverwaltung.hessen.de
http://www.musterschule-friedberg.de/
website.php

Martina Goßmann

Schule im Angelgarten
Dresdener Str. 1a
64846 Groß-Zimmern
Tel.: 06071/749769
sia_gross-zimmern@schulen.ladadi.de
http://www.schule-im-angelgarten.de

Silvana Hahlgans, Claudia Schuhr

Astrid-Lindgren-Schule Sudetenstr. 35 35039 Marburg Tel.: 06421/942915

poststelle@als.marburg.schulverwaltung.hessen.de http://astrid-lindgren.marburg.schule.hessen.de

Beatrix Heilmann, Eva-Maria Jakob

Hessenbüro – Koordination Schulnetz Deutsch & PC Walter-Hallstein-Str. 3 65197 Wiesbaden

Tel.: 0611/8803-143/2

Beatrix.Heilmann@hkm.hessen.de Eva-Maria.Jakob@hkm.hessen.de



Verena Hofmann

Astrid-Lindgren-Schule Nibelungenstr. 14 63128 Dietzenbach

Tel.: 06074/26354

verwaltung@astrid-lindgren-s.de

Günter Kaspar, Elke John

Waldschule
Brückenstr. 35
63179 Obertshausen
Tel.: 06104/948620
schulleitung@waldschuleobertshausen.de

Jessica Mbida, Irina Volp

Willemerschule
Willemerstr. 12
60594 Frankfurt a.M.
Tel.: 069/21233529

willemerschulleitung@web.de

Eva Neitzke, Monika Wiengarten

Adolf-Reichwein-Schule Lenzenbergstr. 70 65931 Frankfurt Tel.: 069/300387911 eva.neitzke@stadt-frankfurt.de poststelle.adolf-reichwein-schule@

stadt-frankfurt.de

Marion Philipps, Monika Engel

Geschwister-Scholl-Schule Weingartenstr. 19 b 35576 Wetzlar

Tel.: 06441/32550

poststelle@geschwister-scholl.wetzlar.

schulverwaltung.hessen.de

Anika Posner

Albrecht-Dürer-Schule Feuerbachstr. 85 65428 Rüsselsheim Tel.: 06142/550740 adsruessel@t-online.de

Eva Putschbach

Trinkbornschule
Trinkbrunnenstr. 15
63322 Rödermark
Tel.: 06074/98900
poststelle@trinkborn.roedermark.
schulverwaltung.hessen.de

Tina Valdfogl-Saier

Am heißen Stein 4a
63739 Aschaffenburg
Erich-Kästner-Schule Hanau
Lortzingstr.20
63452 Hanau
Tel.: 06181/82677
poststelle@erich-kaestner-schule.hanau.

poststelle@erich-kaestner-schule.hanal schulverwaltung.hessen.de

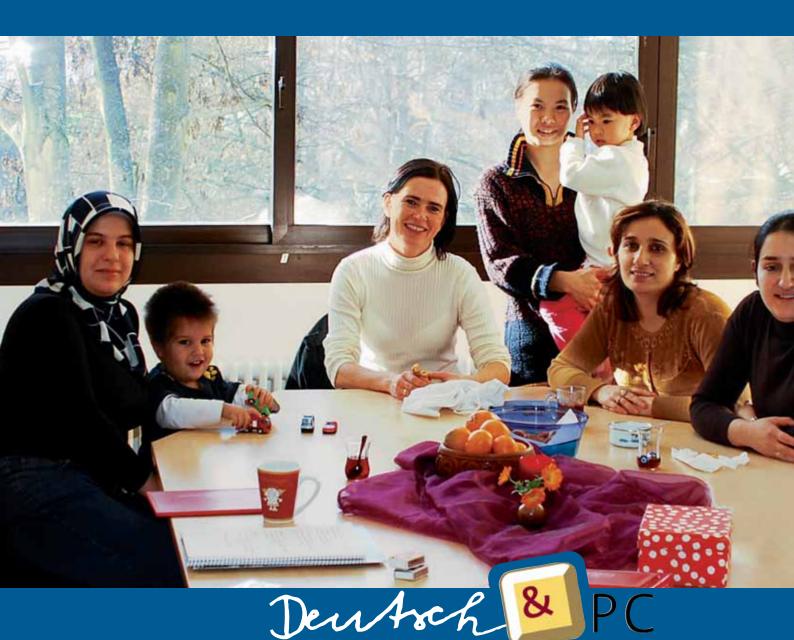
Janina Wagner

Mittelpunktschule Perftal Schulstr. 5-9 35236 Breidenbach Tel.: 06456/913040 mps.breidenbach@web.de



Index

Decided the decided to	F/ 1 12 12
Deutsch für den Schulstart	56 f, 62-68
Diagnose, siehe auch Profilanalyse	22, 43, 48, 60
Eltern	2, 14, 47 f, 54, 57, 59, 60 ff, 70, 73, 78, 83, 87, 94
Erzählen	13, 19, 62, 67, 81, 93 ff, 100 ff
Evaluation, Effekte der Maßnahme	13 , 30, 36, 48 f, 59, 61
Fortbildung	2, 43, 48, 59 f, 63, 82
Grammatik	15, 48, 65, 117
individuelle Förderung	77, 80-90
Kleingruppenprinzip	13, 42-49, 53, 57 f, 60 f, 64, 67, 69 ff, 73-79, 83, 87, 94
Kompetenzorientierung	49, 67, 84, 88-90, 97, 99, 121 f, 125 f, 128
Lesekompetenz	49, 94, 99, 121
Lernplan, Förderplan	61, 74, 83-86 , 88 f
Lesen	47, 58, 77, 80 f, 85 f, 97-102, 103 f
Erstlesen	22, 85 f, 89
Lesen durch Schreiben/Reichen	22 f, 76, 79, 81
Vorlesen	14, 24, 30, 36, 62, 75, 77, 85 f, 94, 98-104 f
Materialempfehlungen 37, 57	7 ff, 62, 71-76, 79 f, 81, 96, 102, 104, 105-113, 131-135
Materialempfehlungen Mathematik	71 f, 76, 79, 81 ff, 120, 128, 131, 133
Mathematik 13, 18, 31-35, 61, 70	f, 74-76, 79, 81 f, 84, 86, 114-120 , 121-128 , 131, 133 f
PC	30, 42, 46, 57 f, 60 f, 71 f, 74-77, 81 f, 112
Profilanalyse	16-18 , 26, 43, 48, 60, 63, 65, 67, 69, 75, 117
räumliche Gegebenheiten	42, 46, 72 f, 75 , 77, 79, 82, 84
Computerräume	46, 73, 75
Schreiben	17, 22-25, 76 f, 81, 85, 97, 104, 106
Erstschreiben	89, 112
Schreiben im Mathematikunterricht	117
Schulentwicklung	9, 46 f
Schulprogramm	1, 46, 80
Sprachvorbild, sprachfördernde Interaktion	n 19, 35, 45, 66, 92 f, 94 f, 100 f, 104, 116, 125
Sprechanlässe	9, 45, 75, 91-96 , 99
Stundenplan	46, 74, 78, 82
Teamarbeit	1, 44-47, 59, 77 f. 80
Verzahnung mit anderen Maßnahmen	44, 53-59, 61, 62-68, 72, 80, 83
Vorlauf	43, 54, 56 f, 61, 67 f, 70
Wortschatz 15, 23, 29 f, 45 48, 56-58,	63, 65, 70, 72, 75 f, 81, 93, 98, 107, 109, 115, 122, 127



Früher und intensiver Erwerb der deutschen Sprache für Zuwandererkinder in der Grundschule

Teil II:

Interkulturelle Elternarbeit – Chancen und Herausforderungen

Autor: Cihad Taşkın, DIL, Frankfurt/M.



Inhalt



INTERKULTURELLE ELTERNARBEIT/DER DIALOGISCHE ANSATZ	143
1. Interkulturelle Elternarbeit an Deutsch & PC-Schulen	145
2. Facettenreich: Voraussetzungen gelungener interkultureller Elternarbeit	147
3. Der Dialogische Ansatz als Zugang zur interkulturellen Elternarbeit	149
BEST-PRACTICE-BEISPIELE ZUR INTERKULTURELLEN ELTERNARBEIT	151
Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt/MZeilsheim	157
Anton-Gruner-Schule, Wiesbaden	159
Geschwister-Scholl-Schule, Steinbach	160
Goetheschule, Rüsselsheim	161
Goetheschule, Wiesbaden	162
Landgraf-Ludwig-Schule, Bad Homburg	164
Leo-Sternberg-Schule, Limburg	165
Nordschule, Groß-Gerau	167
Waldschule, Obertshausen	168
ABLÄUFE INTERKULTURELL GESTALTEN	169
1. Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule	171
2. Erstgespräch/Anmeldung	172
3. Einschulungstag	173
4. Elternabende	174
5. Elterngespräche	176
6. Kooperation mit Vereinen und Netzwerken	177
7. Weitere Themen, die interkulturell gestaltet werden können	178
ANHANG	179
1. Literaturempfehlungen	181
2. Nützliche Internetadressen	183
3. 7um Autor	184





Interkulturelle Elternarbeit/ Der dialogische Ansatz



Wir möchten, dass Eltern den Bildungsweg ihres Kindes begleiten.

Wir möchten, dass Eltern ihre Erziehungverantwortung wahrnehmen.

1. Interkulturelle Elternarbeit an Deutsch & PC-Schulen

Die Situation an vielen deutschen Schulen, insbesondere in größeren Städten, ist geprägt durch einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Dahinter stehen unterschiedliche Kulturen, Religionen, Wertvorstellungen und Sprachen, die diese Schülerinnen und Schüler in die Schule mitbringen. Dies ist eine Bereicherung für die Schulgemeinschaft – aber auch eine große Herausforderung, die von Lehrkräften, Kindern und Jugendlichen wie auch von deren Eltern als Belastung bis hin zur Überforderung wahrgenommen werden kann. Auch haben Lehrkräfte und Eltern manchmal unterschiedliche Vorstellungen über die Verteilung und Ausgestaltung der Bildungs- und Erziehungsaufgaben zwischen Elternhaus und Schule. Eine ganze Reihe von Kindern aus sozial benachteiligten Familien und Kindern mit Migrationshintergrund erreicht das von Schule und Elternhaus gesteckte Bildungsziel nicht und liegt im Hinblick auf den schulischen Lernerfolg unter dem Durchschnitt. Die Debatte über die Ursachen dieser Entwicklung führt häufig zu gegenseitigen Schuldzuweisungen.

Unbestritten ist, dass viele Kinder mit Migrationsbiografie und Kinder aus sozial benachteiligten Familien eine verstärkte und umfassende Förderung benötigen, und es hierzu hilfreich ist, die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler aktiv in den Bildungsprozess mit einzubinden. So hatte es sich auch in der Modell-projektphase von Deutsch & PC gezeigt, dass die Teilhabe und gleichzeitige Stärkung der Elternschaft erfolgversprechend ist. Durch eine Elternarbeit, die sich vor einem interkulturellen Hintergrund an alle Eltern wendet und niemanden ausgrenzt, kann das bestmögliche Bildungsergebnis für jedes Kind erreicht werden. Ein wesentliches Element solcher Elternarbeit ist die Förderung der Kommunikation und des gegenseitigen Verständnisses innerhalb der Schulgemeinde.

Um eine in dieser Weise verstandene interkulturelle Elternarbeit zu thematisieren, Anregungen zu geben und die Lehrerschaft in ihren Bestrebungen zu stärken, wurde allen Deutsch & PC-Schulen zwischen Februar 2009 und August 2010 eine Reihe von Fortbildungen angeboten. Konzeption und Durchführung lagen bei Cihad Taşkın von dem Beratungsunternehmen D IL – Diversity Management und Interkulturelle Kompetenz, Frankfurt am Main. Ziel der Fortbildungen war zunächst, die vielfältigen Erfahrungen der Lehrkräfte im Bereich der interkulturellen Elternarbeit zu sammeln und zu reflektieren. Um vertiefend an der Sensibilisierung im Themenfeld "Interkulturelle Elternarbeit" arbeiten zu können, wurden darüber hinaus zwei Arbeitsgruppen mit interessierten Schulen, im Folgenden kurz AGs genannt, gebildet. Schwerpunkte waren Beratung (z.B. Elterngespräche, thematische Vertiefung unter anderem zu Gender¹, Religion) und kollegialer, praxisnaher Austausch. Durch Anwenden und Üben des dialogischen Ansatzes (Näheres

¹ soziale Geschlechtsrolle



Wir möchten, dass Eltern in der Schule für ihr Kind aktiv werden.

hierzu in Kapitel 3) konnte ein gegenseitiges Verständnis für den achtsamen Umgang sowohl miteinander als auch mit der jeweiligen Elternschaft angeregt werden. Zu danken ist an dieser Stelle den engagierten Lehrkräften der AGs, die sich auf den prozesshaften, gemeinsamen Arbeitsweg eingelassen haben. Durch die offene und verantwortungsvolle Haltung jedes Einzelnen von ihnen konnte die Fortbildung "Interkulturelle Elternarbeit" besonders gut gelingen.

Interkulturelle Elternarbeit sollte das Ziel haben, individuell passende Konzepte für jede einzelne Schule zu entwickeln. Schule wird so zur lernenden Gemeinschaft. Das von D IL angebotene Vorgehen liefert daher keine fertigen Rezepte, sondern regt gemeinsame Lernprozesse an. Im Austausch zwischen Theorie und Praxis sowie zwischen Lehrerkollegien und Elternschaft mit ihren rollenbedingt unterschiedlichen Erfahrungen und Einsichten können Handlungsempfehlungen für Schulen, Lehrkräfte und Eltern entwickelt werden.

Die vorliegende Publikation möchte einen Einblick in solch einen Austausch geben, sowie Praxisbeispiele aus Schulen liefern, ergänzt von Überlegungen und Ansätzen zum Thema interkulturelle Elternarbeit als dialogischem Prozess des Miteinander-Lernens. Ihr Ziel ist es, einen Einstieg in das Themenfeld zu ermöglichen und zu weiterführender, vertiefender Arbeit zu motivieren. Sie soll dazu beitragen, dass sich die gute Arbeit, die an vielen Schulen täglich geleistet wird, weiterentwickelt, damit jedes einzelne Kind ungeachtet seines ethnischen, sozialen und ökonomischen Hintergrunds die Chance erhält, seine vielfältigen Fähigkeiten und Begabungen voll zu entfalten.



2. Facettenreich: Voraussetzungen gelungener interkultureller Elternarbeit

Interkulturelle Elternarbeit hat nicht nur etwas mit Ausländern oder Migranten zu tun. Eine auf diese Personengruppe reduzierte Sichtweise birgt oftmals die Schwierigkeit, dass das Thema rein ethnisch-kulturell verstanden wird. Das Verständnis von interkultureller Elternarbeit im Rahmen der Kooperation mit den Deutsch & PC-Schulen bedeutet aber vielmehr ein Arbeiten an einer grundsätzlich dialogbereiten und offenen Haltung gegenüber der gesamten Eltern- und Lehrerschaft. "Interkulturell" löst sich in diesem Zusammenhang von dem klassischen Begriff der kulturellen Verschiedenheit und einer rein ausländerpädagogischen Definition. Der Begriff "Kultur" umfasst in diesem erweiterten Verständnis die subtileren, individuellen Kulturen und Lebenssituationen unter Diversity-Aspekten wie Gender, Bildung, Religion, Herkunft und sozialem Gefüge. Interkulturelle Elternarbeit bezieht somit alle Eltern einer Schule ein, unabhängig von ethnischer, nationaler und sozialer Herkunft! Sie thematisiert den Umgang mit umfassend verstandener kultureller Vielfalt. Beispiele aus der Praxis im In- und Ausland machen deutlich: Schule gewinnt durch Vielfalt! Sie ist Teil einer zeitgemäßen europäischen Bildungs- und Kulturlandschaft. Der Erwerb interkultureller Kompetenz - verstanden als professioneller Umgang mit Vielfalt - wird zunehmend Teil unseres Bildungskanons. Wir haben die große Chance, mit Menschen mehrfacher kultureller Identität zusammen arbeiten und leben zu dürfen. Unsere Kinder haben die Möglichkeit, interkulturelle Kompetenz bereits im Kindergarten- und Grundschulalter zu erwerben. Vor diesem Hintergrund können wir nicht nur unsere Bildungsvorstellungen, sondern auch unser eigenes Selbstverständnis neu überdenken. Das Potential von Vielfalt und Heterogenität wird unter dem Begriff Diversity verstärkt auch von der Wirtschaft wahrgenommen und als Wettbewerbsvorteil gesehen. Daher ist es ist wichtig, auch das Thema Schule und Vielfalt konzeptionell zu stärken und in der öffentlichen Wahrnehmung positiv zu besetzen.

Eingebettet in diesen Kontext beschäftigten sich die Teilnehmer des Fortbildungsmoduls "Interkulturelle Elternarbeit" mit der Fragestellung, wie Eltern mit Hilfe einer interkulturell ausgerichteten Zusammenarbeit mit Eltern am schulischen Geschehen stärker beteiligt werden können. Dazu gehörte auch die erweiterte Fragestellung, in welchem Maße sich die Schule durch eine vermehrte Teilhabe und aktive Partizipation der Eltern in ihrer Struktur und Ausrichtung verändert.

"Interkulturelle Elternarbeit" impliziert eine Vielzahl von Fragestellungen. Das sind zum einen Themen wie die Gestaltung von Schulfesten und Elternabenden, der Umgang mit unzureichenden Sprachkenntnissen bei Kindern und Eltern oder Informationslücken in Bezug auf andere Kulturen. Zum anderen spielen auch organisatorische Fragen eine Rolle, vor allem beim Ausschöpfen der vor-





handenen Ressourcen und beim Austausch innerhalb des eigenen Kollegiums. Außerdem geht es darüber hinaus um die Vernetzung mit anderen Schulen sowie mit Vereinen und Einrichtungen des näheren Umfelds, um die im sozialen Raum vorhandenen Ressourcen zur Förderung der Entwicklung der Kinder zu nutzen.

Weitere Themenfelder, mit denen sich die Teilnehmer der Fortbildung beschäftigten, waren Fragen von Gender, Religion und Diskriminierung, die zum Teil sehr persönliche Erfahrungen und Gefühle ansprechen. Gerade hier zeigt sich, dass interkulturelle Elternarbeit einen sensiblen Umgang nicht nur mit dem Gegenüber erfordert, sondern auch des Einzelnen mit sich selbst. Hinzu kommt, dass mit zunehmender Fremdheit auch die Möglichkeit von Projektionen steigt, Verständigung und Kommunikation können vermehrt von Vorstellungen und Vorannahmen/Interpretationen "von den Anderen" geprägt sein. "Das Fremde" kann dabei anziehend oder abstoßend wirken. Es kann zu den Extremformen der Idealisierung des Fremden oder der Angst vor dem Fremden führen. Die Beteiligten handeln vor dem Hintergrund unterschiedlicher kultureller Deutungsmuster und bewegen sich häufig in verschiedenen Kommunikationsstilen² und Wertvorstellungen. Darüber hinaus besteht im Umgang von Mehrheiten mit Minderheiten die Gefahr, territoriale, kulturelle und ökonomische Ansprüche legitimieren zu wollen. Interkulturelle Elternarbeit stellt somit besondere Anforderungen an die jeweils beteiligten Personen.

In den Fortbildungseinheiten und im gemeinsamen Austausch formulierten die Teilnehmer der AGs folgende Leitgedanken für interkulturelle Elternarbeit:

- Vertrauensbildung und gegenseitiger Respekt
- kulturelle Sensibilität in Verbindung mit einem erweiterten Kulturbegriff
- Bereitschaft zur Reflexion der eigenen Haltung sowie zum Üben des Perspektivwechsels
- Offenheit und Sensibilität für die Erfahrung von Abwertung/Diskriminierung.

Diese Leitgedanken können hilfreich sein für das Gelingen interkultureller Elternarbeit.

Oder um es etwas plakativ zusammenzufassen: Vertrauen ist wichtiger als reines Verständnis. Dialog ist mehr als Informationsaustausch oder miteinander sprechen.

² Z. B. direkte und indirekte Kommunikation. Direkte Kommunikation meint, ohne Umschweife zur Sache zu kommen. Indirekte Kommunikation kann bedeuten, zunächst gemeinsam etwas zu trinken und Belangloses auszutauschen, um dann über vorsichtige Andeutungen das eigentliche Anliegen vorzubringen.





3. Der dialogische Ansatz als Zugang zur interkulturellen Elternarbeit

Gelungene interkulturelle Elternarbeit setzt voraus, dass alle Beteiligten Verständnis für unterschiedliche Perspektiven entwickeln und in der Lage sind, Widersprüche auszuhalten. Der dialogische Ansatz, der auf dem Respekt sowohl vor dem Anderen als auch vor sich selbst basiert, kann dazu wesentlich beitragen. Er fordert ein kommunikatives, kreatives und prozessorientiertes Arbeiten. In einem dialogisch geführten Gespräch können die Gesprächspartner gemeinsam neue Bearbeitungs- und Lösungswege für Fragen der Schule und der Eltern entwickeln, um den besten Weg für das Kind zu finden.

Der dialogische Ansatz eröffnet im interkulturellen Kontext zusätzliche Handlungsalternativen, da er grundsätzlich interpersonell unterschiedliche Wahrnehmungen, Meinungen und Werte als positive Erweiterung der individuellen Sicht begreift. Im Dialog müssen beide Seiten üben und dürfen Lernende sein. Ansätze interkultureller Elternarbeit, die sich auf allzu schnelle, fertige Rezepte und Lösungen konzentrieren, versäumen in diesem Zusammenhang die kreativen Chancen, die im dialogischen Ansatz stecken. Denn Wissen und Erfahrung werden hierbei nicht monologisch von einem vermeintlich Wissenden an einen vermeintlich Unwissenden weitergegeben. Die Möglichkeiten im Dialog entstehen durch die Bereitschaft, sich einzulassen auf eine lebendige Auseinandersetzung gleichberechtigter Partner, die sich gegenseitig wertschätzen und die ihre Unterschiedlichkeit genauso akzeptieren wie die Tatsache, den anderen niemals vollständig verstehen zu können oder gar verstehen zu müssen. Konkret hat der dialogische Ansatz das Ziel einer nachhaltigen, gleichberechtigten Beteiligung und Zusammenarbeit von Lehrerkräften und Eltern. Die Herausforderung liegt in der Tatsache, dass der Dialog stets beziehungs- und interessensorientiert ist. Die Teilnehmer eines Dialogs müssen sich darüber im Klaren sein, dass sie sich mit dem dialogischen Ansatz einem gewählten Thema in einem Prozess gemeinsam annähern, statt fertiges Wissen und fertige Einschätzungen auszutauschen. Andernfalls kann die Kommunikation nicht nur zu unnötigen Missverständnissen, sondern auch zu wechselseitigen Interpretationen führen, die für alle Beteiligten irritierend und frustrierend sind.

Die folgende Darstellung ist ein Auszug aus einer Trainingseinheit der AGs. Sie war für die Teilnehmer eine Hilfestellung, sich dem dialogischen Prinzip in der interkulturellen Elternarbeit anzunähern und den eigenen bevorzugten Kommunikationsstil bewusst zu machen. Dabei wurden Begriffe gegenübergestellt, die die jeweils extremen Pole der dialogischen und nicht-dialogischen Haltung kennzeichnen helfen.



dialogische Haltung	nicht-dialogische Haltung
erkunden, herausfinden, ausprobieren	eine starre Meinung haben
fragende Haltung	fertige Antworten
gemeinsam Lösungswege finden	bei der Lösungssuche gibt es Gewinner und
	Verlierer
sich gegenseitig auf Augenhöhe begegnen	Ungleichheit in der Begegnung
Respekt / Achtung / Interesse	Agieren mit Macht, die eigene Rolle
	und Position einsetzen
neue Möglichkeiten gemeinsam ausprobieren	fertige Lösungen präsentieren
durch Selbstwahrnehmung eröffnen sich	Fehlersuche / Schuldzuweisung
Alternativen	
wahrnehmen	Vorannahmen
reflektieren	vorschnelle Einschätzung
Perspektivenwechsel	
Erkennen von Denk- und Lernmodellen	Suche nach neuen Strategien zur Durchsetzung
	und zum Beweisen eigener Positionen
tieferes Verständnis	schnelle und direkte Lösungen
Geduld und Ausdauer im Lösungsprozess	
Denkprozesse transparent machen und ermöglichen	Ziele festlegen und mitteilen

Im schulischen Kontext kann der dialogische Ansatz vereinzelt einen Paradigmenwechsel darstellen, denn er wandelt eine womöglich individualistisch geprägte, abgrenzende und kategorisierende Sicht in eine Haltung der Offenheit gegenüber der Andersartigkeit und Einzigartigkeit des Gegenübers. Deshalb sind Experimentierfelder notwendig, in denen sich Lehrkräfte und Eltern neu sehen und erfahren können.

Am Beispiel von Familien mit Migrationsbiografie lässt sich der Ansatz der interkulturell sensiblen und dialogisch orientierten Elternarbeit skizzieren: Einige Eltern gehen aufgrund eigener Schulerfahrungen davon aus, dass Schule allein für den Lernerfolg ihrer Kinder verantwortlich ist und eine Einmischung von Seiten der Erziehungsberechtigten eine Grenzüberschreitung darstellt. Mögliche Scham über eine unzureichende Alphabetisierung und das Gefühl, das eigene Kind nicht angemessen unterstützen zu können, sind ebenfalls potentielle Hindernisse für eine aktive Mitarbeit von Eltern in der Schule. Diese Eltern könnten den Eindruck vermitteln, sie brächten der Schule als Institution "blindes Vertrauen" oder Gleichgültigkeit entgegen.

Nur mit einer offenen und unvoreingenommenen Haltung können in solchen (und ähnlichen) Situationen die tatsächlichen Gründe für ein bestimmtes Verhalten von Eltern, aber auch von Lehrkräften erfragt werden, ohne das Gegenüber zu beurteilen oder das Verhalten zu interpretieren.

Der dialogische Ansatz öffnet also alternative Zugänge, um das Ziel interkultureller Elternarbeit zu erreichen: Eltern auf Augenhöhe zu begegnen, sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und zur Teilhabe am System Schule zu ermutigen.



Best-Practice-Beispiele zur interkulturellen Elternarbeit





Best-Practice-Beispiele zur interkulturellen Elternarbeit an Deutsch & PC-Schulen in Hessen

Die Zusammenarbeit mit Familien aus verschiedenen Ländern, der Umgang mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen sowie die Zusammenarbeit mit Familien mit besonderem Unterstützungsbedarf ist eine Gemeinsamkeit vieler Deutsch & PC-Schulen.

Was viele dieser Schulen auszeichnet: Ihre Lehrerkollegien und Schulgemeinden haben sich auf den Weg gemacht, diese Vielfalt gemeinsam zu gestalten und vor allem zu nutzen, um jedes Kind auf seinem eigenen Lernweg der ersten Schuljahre zu begleiten und bestmöglich zu fördern und zu fordern.

Im Folgenden finden sich einige dieser gelungenen Ansätze aus Deutsch & PC-Schulen, die bei der Entwicklung und Umsetzung von individuellen Konzepten und Herangehensweisen hilfreich sein können. Die Texte sind in Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern der jeweiligen Schule auf Basis von standardisierten Fragebögen und persönlichen Interviews entstanden. Um die Beiträge der Schulen kenntlich zu machen, wurden sie in Anführungszeichen gesetzt. Diese Erfahrungen dienen als Anregung und als Diskussionsgrundlage. Insbesondere unter dem Gesichtspunkt des Netzwerkgedankens kann dieses Kapitel hilfreich sein, da die aufgeführten Schulen als Ansprechpartner kontaktiert und befragt werden können. Gerade durch den intensiven Austausch zwischen Schulen ist ein zeitgemäßer Umgang mit Heterogenität und Vielfalt möglich und gewinnbringend.

Wichtig ist: Dieses Kapitel will und kann keine umfassende oder gar abschließende Aufzählung von Best-Practice-Beispielen zur interkulturellen Elternarbeit liefern. Auch gibt es keine allgemeinen Leitlinien. Vielmehr sollte jede Schule von den eigenen Strukturen ausgehen. Prozessgestaltung und die Entwicklung der Inhalte werden sich hierbei stets an den konkreten Erfordernissen orientieren müssen – im Blick immer die eigene offene Haltung gegenüber Veränderungsprozessen und die notwendige Sensibilität für die Interessen aller Beteiligten.

Einleitend seien zunächst einige ausgewählte Aspekte angeführt, die wichtige Orientierungspunkte bei der Entwicklung individueller Konzepte zur interkulturellen Elternarbeit sein können. Bei der Rezeption der Best-Practice-Beispiele sollte immer auch der sozialräumliche Kontext berücksichtigt werden, in dem sie stehen. Die Zusammensetzung der Schülerschaften nach Herkunft und/oder Herkunft der Eltern wird nicht explizit angegeben, da die Eltern- und Schülerschaften in der Regel überdurchschnittlich heterogen sind.





Zielgruppenorientierung:

- Interkulturelle Elternarbeit wendet sich an alle Eltern und betrifft alle Eltern. Für Eltern mit besonderen Problemlagen sollten Empowerment-Strategien³ entwickelt werden, die am konkreten Unterstützungsbedarf ansetzen.
- Lehrkräfte und Eltern müssen einen offenen Dialog darüber führen, welche Aufgaben sie jeweils im Bildungs- und Erziehungsprozess übernehmen. Die Frage, ob der Informationsaustausch eine Hol- oder Bringschuld der Eltern ist, muss von Seiten der Schule/Lehrkräfte angesprochen werden dürfen. Schule und Lehrerschaft sollten ernst nehmen, dass Eltern insbesondere Eltern mit Migrationsbiografie mit der Aufgabe, schulrelevante Kompetenzen zu fördern, überfordert sein können. Die Erwartungen der Lehrerinnen und Lehrer müssen sich deshalb an den Ressourcen orientieren, die Eltern tatsächlich mitbringen. Unter dem Stichwort "Eltern einbeziehen", hat die Adolf-Reichwein-Schule in Frankfurt/M.-Zeilsheim hierzu Ideen entwickelt (vgl. Seite 157).
- Eltern haben ein Interesse am schulischen Bildungserfolg ihrer Kinder. Es lohnt sicher daher, eigene Vorannahmen gegenüber schwer erreichbaren Eltern zu hinterfragen. Hilfreich ist es, für sich selbst zu formulieren, mit welchen Vorannahmen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen Lehrerinnen und Lehrer selbst konfrontiert werden, etwa Verallgemeinerungen über "die Lehrer". Auch Eltern insbesondere solche mit Migrationserfahrung sind unter Umständen Vorurteilen ausgesetzt.

Ressourcenorientierung:

- Bei der Konzeptentwicklung und -überarbeitung sollten zuerst die jeweiligen Strukturen und Ressourcen der eigenen Schule berücksichtigt werden.
- Eine Unterstützung für Lehrerinnen und Lehrer kann in den Bereichen "Gesprächsführung" und "interkulturelle Sensibilisierung" sinnvoll sein. Vor allem die Sensibilisierung in gemeinsamen Fortbildungen des Kollegiums, in denen die Lehrerinnen und Lehrer auch ihre eigenen Interessen und Bedürfnisse gewahrt sehen, kann hilfreich sein.
- Lehrerinnen und Lehrer brauchen Räume, in denen sie kollegialen Austausch und Unterstützung erfahren, aber auch Beratung und Unterstützung annehmen sowie eigene Vorannahmen und Vorurteile, eigene Grenzen und Überforderungsmomente in einem moderierten Rahmen erkennen und diskutieren können.
- Eltern sind nicht nur Träger von nationalen und ethnischen Merkmalen Lehrerinnen und Lehrer sind mehr als Vermittler von Wissen. Die vielfältigen Kompetenzen, Fähigkeiten und das Wissen von Eltern, Lehrkräften und auch außenstehenden Personen sollten in die Planung von Schule einbezogen werden.

³ Empowerment, wörtlich aus dem Englischen "Ermächtigung", bedeutet in diesem Kontext, Eltern wie Lehrerinnen und Lehrern die vorhandenen eigenen Ressourcen bewusst zu machen und diese gezielt zu nutzen. Kurz gesagt: Stärken in den Vordergrund rücken!



Auch ehemalige Schülerinnen und Schüler und Dritte können sinnvoll einbezogen werden, wie die Goetheschule in Wiesbaden unter dem Stichwort "Zusammenarbeit mit Integrationslotsen" zeigt (vgl. Seite 163).

Sensibilisierung:

- Über- und Unterforderung die eigene und die der Eltern muss ernst genommen und Alternativen müssen in der Bearbeitung gefunden werden.
- Hilfreich ist es, die möglichen Diskriminierungserfahrungen des Gegenübers in den Bereichen Bildung, Soziales und Ökonomie, aber auch medialer Repräsentation in Betracht zu ziehen.
- Reine Wertediskussionen erweisen sich als unergiebig. Vielmehr geht es darum, zu verstehen, warum und aus welchen Interessen heraus bestimmte Werte vertreten werden.
- Es sollte eine Kultur des Aufeinander-Zugehens und Sich-Gegenseitig-Unterstützens gepflegt werden. Interkulturelle Elternarbeit braucht eine dialogisch geprägte Haltung innerhalb der eigenen Schule und des eigenen Umfeldes. Das heißt, der dialogische Ansatz muss gemeinsam geübt und in die Schulkultur überführt werden. Die Nordschule in Groß-Gerau bietet hierzu Beispiele unter den Stichworten "Hospitierende Eltern geben Feedback" und "Persönliche Einladung zum Elternabend" (vgl. Seite 167).
- Beide Seiten, Eltern- und Lehrerschaft, sind für Kinder wichtige Vorbilder. Damit sollte achtsam umgegangen werden.
 Ein Beispiel hierfür liefert die Goetheschule in Rüsselsheim unter dem Stichwort "Eltern direkt um Hilfe

Sichtbarmachen:

bitten" (vgl. Seite 161).

- Das Thema Interkulturalität bzw. der Umgang mit Heterogenität und Diversität sollte ein Element des Schulprogramms werden. Damit würde die Schule die Empfehlung aus dem Nationalen Integrationsplan aufnehmen, durch interkulturelle Bildung den Integrationsprozess zu unterstützen (vgl. Nationaler Integrationsplan – Erster Fortschrittsbericht 2008, 131). Die Goetheschule in Wiesbaden hat in diesem Bereich schon einiges realisiert, wie unter dem Stichwort "Interreligiöse Sensibilisierung" zu lesen ist (vgl. Seite 162).
- Kulturelle Vielfalt sollte sichtbar sein auch in der Außendarstellung der Schule.
- Hilfreich ist, wenn auch das Kollegium und der Elternbeirat die kulturelle Vielfalt der Klassen widerspiegeln.
 - Beispiele zeigen die Geschwister-Scholl-Schule in Steinbach (vgl. Seite 160) und die Nordschule in Groß-Gerau (vgl. Seite 167).





Übersicht über die Best-Practice-Schulen

Schule	Themen der Best-Practice-Beispiele in Stichworten	Seite
Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt/MZeilsheim	Eltern einbeziehen Eltern beteiligen sich an Elternabenden Vernetzung im Stadtteil Mit Familien zusammenarbeiten	157
Anton-Gruner-Schule, Wiesbaden	Informelle Kontaktpflege mit Eltern Gemeinsam Deutsch lernen	159
Geschwister-Scholl-Schule, Steinbach	Interkulturelles Kollegium	160
Goetheschule, Rüsselsheim	Eltern direkt um Hilfe bitten Vorlesen mit Eltern Stadtteilinitiativen/Informelle Treffen mit Eltern	161
Goetheschule, Wiesbaden	Eltern-Lern-Tage Zeugnisabgabe mit Einbeziehung der Eltern Interreligiöse Sensibilisierung Zusammenarbeit mit Integrationslotsen	162
Landgraf-Ludwig-Schule, Bad Homburg	Türkischsprachiger Sonntagstreff Ehrenamtliche Hausaufgabenhilfe Stationsarbeit mit Eltern	164
_eo-Sternberg-Schule, _imburg	Mütterkurse durch Lehrkräfte Höflichkeit kommt an	165
Nordschule, Groß-Gerau	Hospitierende Eltern geben Feedback Persönliche Einladung zum Elternabend Einschulungsinformationen für Eltern in Kleingruppen	167
Valdschule, Obertshausen	Schülerpräsentationen für die ganze Schulgemeinde (Offene Bühne) Vertraute Orte für Elterngespräche	168



Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt-Zeilsheim

Adresse: Lenzenbergstraße 70, 65931 Frankfurt

Tel.: 069 / 30 03 87 911

E-Mail: eva.neitzke@stadt-frankfurt.de, poststelle.adolf-reichwein-schule@stadt-frankfurt.de

Schulleiterin: Eva Neitzke Ansprechpartnerin: Eva Neitzke

Rahmenbedingungen:

In der Adolf-Reichwein-Schule im Frankfurter Stadtteil Zeilsheim lernen 254 Grundschulkinder in 12 Klassen und einer Vorklasse. Die Schule ist dreizügig. Pro Jahrgang gibt es eine Klasse mit so genanntem "Gemeinsamem Unterricht". Bis zu vier Kinder mit besonderem Förderbedarf werden in jede dieser Klassen aufgenommen. Es gibt in einer weiteren Klasse zwei Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diese werden neben der zugewiesenen Betreuung durch eine Förderschullehrkraft auch in Zusammenarbeit mit der Integrationsklasse beschult.

Zudem gibt es zwei Vorlaufkurse. Seit dem Schuljahr 2010/11 ist die Adolf-Reichwein-Schule eine offene Ganztagsschule.

Interkulturelle Elternarbeit:

Eltern einbeziehen

"Die Adolf-Reichwein-Schule ist unsere Schule, nicht nur die der Kinder und der Lehrkräfte, sondern auch die der Eltern. Viele Eltern trauen sich aber von sich aus nicht, sich in die Schule einzubringen. Daher beziehen wir die Eltern bereits bei der Planung von Schulfesten und Projekten in unsere Überlegungen mit ein. Wir versuchen, die kulturellen Besonderheiten und vor allem die besonderen Fähigkeiten der Eltern zu nutzen. Bei unserem Projekt "Kinder aus aller Welt" der dritten Klassen hatten wir in diesem Jahr Nationalitäten-Tage, bei denen gemeinsam mit den Kindern gekocht werden sollte. Dazu haben wir die Eltern um Hilfe gebeten. Es fanden sich genügend Eltern, die bereit waren und Zeit hatten, an einzelnen Tagen beim gemeinsamen Kochen mit den Kindern zu helfen."

Eltern beteiligen sich an Elternabenden

"Gut angenommen werden 'bewegte Elternabende'. Bei uns gibt es möglichst wenige Informationsveranstaltungen, bei denen wir lediglich referieren. Stattdessen versuchen wir, die Eltern zu aktivieren und zu ermuntern, sich einzubringen und die Fragen, die sie interessieren, wirklich zu stellen. Eine relativ neue Form des 'bewegten Elternabends' ist der Lernnachmittag. Wir laden die Eltern ein, an einem Nachmittag gemeinsam mit ihren Kindern in der Schule zu lernen, etwa zum Thema Lesen. Die Kinder dürfen sich mit ihren Eltern gemeinsam ein Buch in der Schulbücherei aussuchen. Sie lesen es zusammen und lösen zum Abschluss das internetgestützte Buch-Quiz 'Antolin' zum gewählten Buch. Zunächst war das Kollegium etwas skeptisch, ob ein solcher Lernnachmittag angenommen würde. Diese Sorge stellte sich als unbegründet heraus. Das Angebot kommt bei Kindern und Eltern gut an. Die Eltern bekommen auf diese Weise einen Einblick, wie ihre Kinder in der Schule lernen. Das Angebot ist ein guter Ersatz für einen herkömmlichen Elternabend, denn bei Lern-



nachmittagen gibt es viel mehr Gelegenheit für die Eltern, untereinander und mit den Lehrkräften ins Gespräch zu kommen. Hinzu kommt, dass auf diese Weise viel mehr Eltern erscheinen als zum "normalen" Elternabend."

Vernetzung im Stadtteil

"Für unsere Schule ist die Vernetzung mit den Angeboten der Stadt und des Stadtteils sehr wichtig. Wir pflegen nicht nur einen intensiven Kontakt mit den fünf Kindertagesstätten des Stadtteils und sind Mitglied im Präventionsrat, sondern wir haben uns auch dafür eingesetzt, als Schule in das JuKiZ ("Jugendliche und Kinder in Zeilsheim"), aufgenommen zu werden. Das ist ein Gremium, in dem alle Einrichtungen des Stadtteils vertreten sind, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Das Ziel des Gremiums ist es, für alle Mitglieder transparent zu machen, welche Angebote es im Stadtteil für Kinder und Jugendliche gibt. Wenn etwas fehlt, überlegen wir gemeinsam, wie die Lücke geschlossen werden kann. Wir planen und organisieren aber auch ganz konkret gemeinsame Veranstaltungen, z.B. das Stadtteilfest. Eng ist auch die Zusammenarbeit mit der Stadtteil-Sozialarbeiterin. Gemeinsam bieten wir einen Müttertreff in der Schule an, der von vielen regelmäßig besucht wird."

Mit den Familien zusammenarbeiten

"Unser Kollegium versucht, jedes Kind mit seiner Familie an der Stelle abzuholen, wo es gerade steht. Wir gehen davon aus, dass alle Eltern ihre Kinder lieben und ihren Kindern helfen wollen, sich in der Schule zurecht zu finden. Wir machen die Erfahrung, dass viele Eltern keine Idee haben, was sie für ihr Kind tun können. Anweisungen, wie 'Bringen Sie Ihr Kind pünktlich zu Bett' oder 'Kontrollieren sie regelmäßig den Inhalt des Ranzens' fruchten in der Regel nur kurzfristig. Also gehen wir verschiedene alternative Wege. Zum einen versuchen wir, den Familien zu vermitteln, dass es für das Kind am wichtigsten ist, dass sie als Familie etwas zusammen tun, sei es regelmäßig gemeinsam Mahlzeiten einzunehmen oder gemeinsame Ausflüge in die Umgebung zu unternehmen, vorlesen und erzählen, miteinander sprechen, wobei es nicht zwingend in deutscher Sprache sein muss, sondern in der Sprache, in der sich der Vorlesende am wohlsten fühlt.

Zum anderen versuchen wir, Arbeits- und Bastelmaterial für die Klasse aus der Klassenkasse zu finanzieren und bereit zu halten. Damit wird die Auseinandersetzung zwischen Schule und Elternhaus um fehlendes Arbeitsmaterial und das häufig dahinter stehende Problem fehlender familiärer Strukturen nicht auf dem Rücken der Kinder ausgetragen. Dieser Standpunkt muss natürlich zwischen Eltern und Lehrkräften immer wieder neu ausgehandelt werden.

Ein dritter Weg ist die Vermittlung von Hilfsangeboten. Wir sind als Schule gut vernetzt. Alle Informationen zu Hilfsangeboten und zu bereits durchgeführten Projekten und deren Erfahrungsinhalten versuchen wir bestmöglich zu dokumentieren. Hierfür werden sachliche Informationen in Ordnern gesammelt und eine Kollegin ist dafür verantwortlich, dass die Informationen stets auf dem aktuellen Stand sind. Alle Lehrkräfte können sich an sie wenden, wenn sie Fragen haben und sich dort Rat und Hilfe für konkrete Fälle holen. Den Grundschulkolleginnen und Grundschulkollegen, der Sonderpädagogin und den Förderschullehrkräften ist wichtig, dass die Erfahrungen, die wir in der Schule machen, nicht verloren gehen."



Anton-Gruner-Schule, Wiesbaden

Adresse: Lehrstraße 10, 65183 Wiesbaden

Tel.: 0611/312228

E-Mail: anton-gruner-schule@wiesbaden.de

Schulleiterin: Kathrin Düde

Ansprechpartnerinnen: Kathrin Düde, Gabriele Borst

Rahmenbedingungen:

Die Anton-Gruner-Schule ist eine Grundschule mit Eingangsstufe und flexiblem Schulanfang. Sie liegt in der Wiesbadener Innenstadt. Dort lernen rund 210 Kinder im Alter von fünf Jahren bis zum Ende der Grundschulzeit. Die Schule hat sechs Eingangsstufenklassen bis zum Ende der zweiten Klasse, außerdem gibt es zwei dritte und zwei vierte Klassen. Für Kinder mit geringen Deutschkenntnissen wird ein Vorlaufkurs angeboten.

Interkulturelle Elternarbeit:

Informelle Kontaktpflege mit Eltern

"Wir kennen alle Kinder unserer Schule mit Namen, auch wenn wir sie nicht unmittelbar unterrichten. Wenn wir Eltern sehen, dann grüßen wir sie, auch außerhalb der Schule. Oft ergibt sich die Gelegenheit zu einer kurzen Unterhaltung, die Kinder sind dabei immer ein willkommener Anknüpfungspunkt. Der Großteil der Eltern ist unserer Erfahrung nach sehr daran interessiert, etwas über ihren Nachwuchs zu erfahren. Wir haben den Eindruck, die Eltern schätzen Natürlichkeit und Offenheit und honorieren, dass wir aktiv das Gespräch mit ihnen suchen – auch ohne konkreten schulischen Anlass. Sie fühlen sich dadurch ernst genommen. Auf diese Weise schaffen wir eine Vertrauensbasis, die es uns ermöglicht, auch kritische Dinge anzusprechen.

In den vergangenen zwei Jahren hat die Zahl der Eltern, die sich in der Schule engagieren, nach unserer Beobachtung zugenommen. Auch die Teilnahme an Elternversammlungen und Schulfesten wächst stetig. Es hat sich gezeigt, dass bei diesen Festen Speisen aus den Heimatländern der Elternschaft stets besonderen Anklang fanden. Rückmeldungen erhalten wir erfahrungsgemäß am ehesten in persönlichen Gesprächen mit Eltern."

Gemeinsam Deutsch lernen

"Kinder, die beim Eintritt in die Schule noch nicht über ausreichende Deutsch-Kenntnisse verfügen, nehmen am Deutsch-Vorlaufkurs teil. Da die Kinder des Vorlaufkurses in der Regel noch jung sind, kommen sie anfangs mit einem Elternteil, zumeist mit ihren Müttern, gemeinsam zum Unterricht. Mütter, die ihre Kinder zum Kurs brachten und nicht nach Hause gehen wollten, fragten, ob sie im Unterricht bleiben dürften. Das war zwar eher Zufall, aber wir freuen uns darüber. Die Leiterin des Vorlaufkurses sah darin auch kein Problem. Wir konnten beobachten, dass die Kinder, deren Mütter ebenfalls am Kurs teilnahmen, viel motivierter und engagierter lernten."



Geschwister-Scholl-Schule, Oberursel-Stierstadt

Adresse: Römerstraße1, 61440 Oberursel

Tel.: 06171/72690

E-Mail: verwaltung@gss.hochtaunuskreis.net

Schulleiterin: Sabine Schulze
Ansprechpartnerin: Valerie Kühnel

Rahmenbedingungen:

Die Geschwister-Scholl-Schule in Steinbach ist eine vier- bis fünfzügige Grundschule mit Vorklasse. Jährlich finden zwei bis drei Vorlaufkurse statt. Die Schülerzahl beträgt durchschnittlich 400 Kinder pro Schuljahr.

Interkulturelle Elternarbeit:

Interkulturelles Kollegium

"An unserer Schule unterrichtet eine Kollegin, deren Muttersprache Türkisch ist. In Elterngesprächen unterstützt sie die Kollegen bei Bedarf nicht nur als Übersetzerin, sondern bietet vielmehr im kollegialen Austausch auch unterschiedliche Perspektiven und Zugangsmöglichkeiten in der interkulturellen Elternarbeit an.

Positiv entwickelt haben sich dadurch zum Beispiel Gespräche zwischen Eltern und den Förderlehrkräften, da die Eltern die Bedeutung und Wichtigkeit der Förderung durch die Übersetzung richtig verstehen konnten. Bei einem Elternabend des Vorlaufkurses konnte einigen Eltern der Sinn und die Zielsetzung des Vorlaufkurses näher gebracht werden und es entstand eine größere Einsicht und Akzeptanz bei diesen Eltern.

Eltern und Kinder mit türkischer Muttersprache stellen zwar nur einen Teil der Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund unserer Schule dar, durch die gewonnenen zusätzlichen Erfahrungen im Hinblick auf interkulturelle Fragestellungen bieten sich jedoch auch in anderen Fällen alternative Blickwinkel an.

Nach unserer Beobachtung erweitert eine offenere Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften Handlungsmöglichkeiten und kommt den Kindern zugute. Wir haben den Eindruck, dass Vertrauen auf Elternseite eventuell schneller aufgebaut werden kann, wenn Gespräche bei Bedarf übersetzt werden können. Das setzt ein positives Signal von Akzeptanz und Respekt. Eltern scheinen das Gefühl zu haben, dass neben der Sprache kulturelle Unterschiede eher verstanden werden können.

Hinzu kommt, dass die Professionalität der Kollegin Vertrauen und Sicherheit schafft, im Gegensatz zu einem Übersetzer, der mit dem schulischen Umfeld nicht vertraut ist."



Goetheschule, Rüsselsheim

Adresse: Berliner Platz 23, 65428 Rüsselsheim

Tel.: 06142/942740

E-Mail: poststelle@goethe.ruesselsheim.schulverwaltung.hessen.de

Schulleiterin: Elisabeth Bahns-Göpper

Ansprechpartnerin: Ursula Hennig

Rahmenbedingungen:

176 Kinder besuchen die Goetheschule in Rüsselsheim. Die Schule ist zweizügig und liegt im Wohnbezirk Berliner Viertel in Rüsselsheim. Die Schule hat einen Vorlaufkurs.

Interkulturelle Elternarbeit:

Eltern direkt um Hilfe bitten

"Wir haben die Erfahrung gemacht, dass kleine Schritte zum Erfolg führen. Eltern sind gerne bereit, mitzumachen, wenn man sie direkt um Hilfe bei konkreten Vorhaben bittet. So wollten wir in der ersten Klasse nach dem Unterricht Gruppen von jeweils fünf bis sechs Kindern die Möglichkeit geben, mit Müttern der Klasse gemeinsam zu kochen und zu essen. Jeweils zwei Eltern haben mit je einer Kleingruppe in unserer Schulküche gemeinsam gekocht. Eltern waren, wenn wir sie im persönlichen Gespräch gefragt haben, bereit, mitzumachen. Und die Kinder fanden es so toll, dass wir sogar in der Klasse eine Liste führen mussten, damit wirklich alle gleichmäßig beteiligt wurden. Interessant war für alle das gemeinsame Essen, denn wir haben die Gelegenheit genutzt, uns über die Tischsitten verschiedener Kulturen auszutauschen."

Vorlesen mit Eltern

"Auch bei einem anderen Projekt konnten wir Eltern durch direkte Ansprache zum Mitmachen bewegen. Einmal im Monat haben wir Vorlesestunde in der ersten Klasse. Die Kinder dürfen sich aussuchen, welches Buch sie vorgelesen haben möchten. Das Vorlesen sollten Eltern übernehmen. Im persönlichen Gespräch haben Eltern geäußert, dass sie sich nicht zutrauten, einer Gruppe Kinder vorzulesen. Da war eine große Hemmschwelle zu spüren. Also haben wir mit zwei Müttern und auch einem Vater vor der ersten Vorlesestunde gemeinsam geübt. Wir haben kleine Rollenspiele gemacht und geprobt, wie man eine Geschichte auch erzählen und vorlesen kann. Wir sehen, dass Eltern, wenn sie erst einmal den ersten Schritt gemacht haben, immer wieder gerne dabei sind."

Stadtteilinitiativen/Informelle Treffen mit Eltern

"In unserer Stadt gibt es die Initiative 'Familie im Stadtteil' und den Verein 'Auszeit', die in einem Gebäude auf unserem Schulgelände Angebote für Kinder und Eltern machen. Unter anderem treffen sich vormittags Mütter regelmäßig zum Frühstück. Angeregt durch Eltern, die am Frühstück teilnehmen, haben wir entschieden, dass möglichst einmal im Monat eine Lehrerin von uns an diesem Frühstück teilnimmt. Die Lehrerin nutzt dazu die große Pause, die bei uns 30 Minuten dauert. Wir bieten an, Themen der Mütter in kurzen Vorträgen zu präsentieren und auf die Fragen der Mütter einzugehen. Wir beobachten, dass bei den Frühstücksrunden über ähnliche Themen gesprochen wird wie bei Elternabenden in der Schule, allerdings ist die Atmosphäre viel offener. Die Beteiligung an den Frühstücksrunden ist mittlerweile sehr hoch. Vor allem kommen nicht nur Mütter unserer Schulkinder, sondern auch solche, die noch jüngere Kinder haben oder deren Kinder nicht unsere Schule besuchen."



Goetheschule, Wiesbaden

Adresse: Goethestraße 6, 65203 Wiesbaden

Tel.: 0611/317543

E-Mail: goetheschule@wiesbaden.de

Schulleiterin: Gabriele Stolla

Ansprechpartnerinnen: Inge Schweitzer, Beate Oeldorf-Wohlleben

Rahmenbedingungen:

Die Goetheschule befindet sich in Wiesbaden-Biebrich. Sie ist eine reine Grundschule mit rund 200 Schülerinnen und Schülern und seit 2006 zwei- bzw. dreizügig.

Die Goetheschule bietet einen Vorlaufkurs an.

Interkulturelle Elternarbeit:

Eltern-Lern-Tage

"Wir führen fast in allen Klassenstufen 'Eltern-Lern-Tage' durch, mit dem Ziel, Eltern für die Bildungsarbeit zu interessieren. Die 'Eltern-Lern-Tage' sind Bestandteil unseres Schulprogramms. Dabei zeigen Kinder ihren Eltern, was sie in den verschiedenen Fächern gelernt haben, entweder in Form einer Projektpräsentation oder als Ergebnisse einer Unterrichtseinheit. Der Begriff 'Eltern-Lern-Tage' ist vielleicht verwirrend. Es ist kein ganzer Tag, sondern in der Regel eine Stunde, die kurz vor den Ferien stattfindet. Die Termine werden frühzeitig bekannt gegeben. Wir machen die Erfahrung, dass nahezu in jeder Familie ein Mitglied mobilisiert wird, sich die Arbeit des Kindes erklären zu lassen. In der Regel sind das die Mütter, es kommt aber auch vor, dass Tanten oder Großeltern kommen. Das freut uns."

Zeugnisausgabe mit Einbeziehung der Eltern

"Bei uns findet die Zeugnisausgabe im Rahmen eines Elterngesprächs statt. Dazu vergeben wir frühzeitig Einzeltermine für den Zeugnistag. Da einige Eltern zeitig am Morgen zur Arbeit gehen müssen, bieten wir auch sehr frühe Termine. Bei den Gesprächen klären wir die Fragen der Eltern zum Zeugnis und geben Hinweise, was das jeweilige Kind noch besser machen könnte."

Interreligiöse Sensibilisierung

"Der Bereich 'interkulturelles Lernen' ist in unserem Schulprogramm festgeschrieben. Ein Bestandteil ist dabei der gemeinsame Besuch von religiösen Einrichtungen. Dabei orientieren wir uns an religiösen Festen im Jahresverlauf: An Erntedank gehen wir in die evangelische Kirche, vor Weihnachten besuchen wir eine katholische Kirche und vor Ostern gehen wir in die griechisch-orthodoxe Kirche. Der Moscheebesuch ist jeweils im Mai. Die Termine sind verbindlich für alle Kinder und werden im Schul-Terminkalender bekannt gegeben. Auf Anregung des Beauftragten für Migration des Polizeipräsidiums Westhessen kam der Kontakt zur Moschee zustande. Erst kürzlich haben wir, vermittelt durch den Ortsbeirat, einen Kooperationsvertrag mit der neuen Moscheen-Gemeinde unseres Stadtteils geschlossen, den wir nun gemeinsam mit Leben füllen werden."



Zusammenarbeit mit Integrationslotsen

"Wir haben, angeregt durch den Austausch in der AG, das Angebot des Amts für Integration der Stadt Wiesbaden wahrgenommen und zum ersten Mal in diesem Jahr einen speziellen Elternabend für Eltern mit Migrationsbiografie, deren Kinder eingeschult werden, unter Einbezug der Integrationslotsen⁴ der Stadt durchgeführt. Noch ist dieses Angebot nicht in den Köpfen aller Kollegen präsent. Doch die Zusammenarbeit mit den Integrationslotsen funktioniert, wie sich in einem konkreten Fall gezeigt hat. Durch Vermittlung eines Integrationslotsen konnte einem Elternpaar erklärt werden, dass es für den Schulerfolg ihres Kindes sehr wichtig ist, dass es regelmäßig den Vorlaufkurs besucht. Seitdem wird das Kind täglich in die Schule gebracht.

Ein weiteres Beispiel für den Einsatz der Integrationslotsen war ein Elternabend für alle Migranteneltern der Schule. Referenten waren zwei Integrationslotsen aus dem Stadtteil und zwei Migrationsbeauftragte des Polizeipräsidiums Westhessen. Da einer der Lotsen kurz vor dem Abitur stand, bot es sich an, ihn von seinem Bildungsweg berichten zu lassen. Die anderen schlossen sich mit ihren persönlichen Berichten an. Die Bildungsverläufe waren höchst unterschiedlich. Im Fokus standen immer die Eltern der Referenten in ihrer Rolle als Bildungspartner im Prozess des Lernens und Weiterkommens. Die anwesenden Eltern stellten Fragen und es folgte eine angeregte Diskussion. Von den Referenten und den Teilnehmern wurde der Abend als außerordentlich erfolgreich bewertet."

⁴ "Integrationslotsen sind Menschen mit Migrationshintergrund und engagierte Deutsche, die im kommunalen Rahmen eine Brückenfunktion wahrnehmen [...] Die Aufgabe von Integrationslotsen ist es, Migranten [...] Kenntnisse über soziale, politische und kulturelle Strukturen zu vermitteln [...] Integrationslotsen sind Sprach- und Kulturvermittler, die neben ihrer sprachlichen auch die interkulturelle Kompetenz für ihre Arbeit mitbringen." Quelle: Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa/Integrationslotsen http://www.hessen.de/irj/HMdJ_Internet?cid=733a499dec5ca38a118357ec30d2029



Landgraf-Ludwig-Schule, Bad Homburg

Adresse: Rathausstraße 2-6, 61348 Bad Homburg

Telefonnummer: 06172/29707

E-Mail: verwaltung@lls.hochtaunuskreis.net

Schulleiterin: Ingeborg Bihr Ansprechpartnerin: Ingeborg Bihr

Rahmenbedingungen:

249 Schülerinnen und Schüler besuchten im Schuljahr 2009/2010 die dreizügige Schule. Die Landgraf-Ludwig-Schule bietet einen Vorlaufkurs an.

Interkulturelle Elternarbeit:

Türkischsprachiger Sonntagstreff

"Seit rund zwei Jahren organisieren wir ein regelmäßiges Treffen türkischsprachiger Mütter am Sonntagvormittag in unserer Schule. Dazu laden wir auch die Mütter einer benachbarten Schule ein. Die Initiative hierzu ging von unserem Herkunftssprachenlehrer für Türkisch aus. Seine Frau hat die Leitung der Treffen übernommen. Damit die Treffen mehr als einen nur unverbindlichen Rahmen erhalten, werden gezielt Themen gesammelt, die die Mütter interessieren. Zu diesen Themen werden Experten eingeladen. So beantworten sowohl die Schulleitung als auch die Leiterin unserer Hausaufgabenhilfe immer wieder an den Sonntagstreffen die Fragen der Mütter."

Ehrenamtliche Hausaufgabenhilfe

"Nicht nur beim Sonntagstreffen arbeiten wir mit ehrenamtlicher Unterstützung. Seit dreißig Jahren bietet ein Kreis ehrenamtlicher Helfer regelmäßig von Montag bis Donnerstag Unterstützung bei den Hausaufgaben an. Die Leiterin legt großen Wert darauf, Eltern – vor allem Mütter – einzubeziehen. Sie spricht mit den Müttern und erklärt ihnen, wie wichtig Dinge wie etwa Schulranzen packen und ein ausgewogenes Frühstück sind. Sie lädt die Mütter auch ein, an den Nachmittagen in die Schule zu kommen und mit den Kindern die Hausaufgaben zu machen. Dabei erklärt sie, wie z.B. das kleine Einmaleins trainiert oder mit dem Kind gemeinsam gelesen werden kann. Die Leiterin ist in Kontakt mit dem Lehrerkollegium und kennt daher sowohl die schulische als auch die häusliche Problematik der einzelnen Schüler."

Stationsarbeit mit Eltern

"Um den Eltern deutlich zu machen, wie wichtig es ist, bestimmte Einstellungen und Kompetenzen innerhalb der Familie zu erwerben, haben wir einen besonderen Elternabend entwickelt, zu dem jeweils etwa ein Jahr vor der Einschulung eingeladen wird. Durch alle Klassenräume hindurch können sich die Eltern in Form von "Stationsarbeit" einen Eindruck davon verschaffen, was alles zum erfolgreichen Schulbesuch beitragen kann. In einem Klassenzimmer macht ein Trainer den Zusammenhang zwischen Bewegung und der Fähigkeit zu rechnen erfahrbar. In einem anderen Raum zeigen wir kurze Filmsequenzen zum Thema "Fernsehen macht dumm – vom kompetenten Umgang mit elektronischen Medien". Und wieder in einem anderen Klassenzimmer können Eltern erleben, wie unsere Lese-Lern-Methode, Lesen-durch-Schreiben, funktioniert. Das Angebot verschafft Eltern, so erleben wir, so manches Aha-Erlebnis."



Leo-Sternberg-Schule, Limburg

Adresse: Im Ansper, 65549 Limburg

Tel.: 06431/24014

E-Mail: lss_schulleitung@yahoo.de

Schulleiter: Peter Schardt

Ansprechpartnerinnen: Katrin Ingenito, Regina Kurz

Rahmenbedingungen:

Die Leo-Sternberg-Schule ist eine Grund-, Haupt- und Realschule in Limburg. Die dreizügige Grundschule besuchen rund 275 Kinder, deren Wurzeln in 39 verschiedenen Nationen liegen. Es findet ein Vorlaufkurs statt.

Interkulturelle Elternarbeit:

Mütterkurse durch Lehrkräfte

"Wir haben, angeregt durch die Fortbildung zur interkulturellen Elternarbeit mit Herrn Cihad Taşkın das Projekt "Mama ins Boot" entwickelt. Angesprochen werden ausländische Mütter, die Interesse haben, sich einmal in der Woche mit anderen Müttern und einer Lehrerin der Schule zu treffen. Wir sprechen speziell Mütter an, weil nach unserer Beobachtung in den meisten Familien die Mütter für Haushalt und Erziehung der Kinder zuständig sind und damit am ehesten von dem Angebot profitieren. Bei diesen Treffen werden sowohl allgemein schulisch-pädagogische Themen behandelt als auch ganz persönliche Fragen beantwortet. Es findet ein Austausch statt und neue Kontakte werden geknüpft. Die Anmeldung zu den acht Kursstunden ist verbindlich, der Kurs selbst ist kostenlos. Das Angebot wurde sehr gut angenommen. Nach einem ersten Kurs im Herbst 2009 haben wir danach bereits wegen der großen Nachfrage zwei Kurse parallel angeboten. Die Kursanmeldungen kommen schriftlich, teilweise in türkischer Übersetzung über die Schulkinder zu den Müttern. Sinnvoll ist, dass die Rücklaufzettel auch bei Nichtanmeldung in der Schule wieder abgegeben werden müssen. So hat man die Kontrolle, dass auch wirklich alle Anmeldeformulare die Elternhäuser erreichen. Geschwisterkinder, die noch nicht schulpflichtig sind, dürfen mitgebracht werden. Die Schulkinder verbleiben in ihrem regulären Unterricht. Dies ermöglichte vielen Müttern eine leichtere Teilnahme am Kurs.

Wir waren uns zu Beginn der Fortbildung im Klaren darüber, dass im Bereich der Elternarbeit etwas getan werden muss, weil es oft schwer war, gerade mit Eltern mit Migrationshintergrund ins Gespräch zu kommen. Durch die Kommunikation mit Kollegen anderer Schulen bei den Fortbildungen wurde immer deutlicher, dass die Eltern 'ins Boot geholt' werden müssen. Referenten der Fortbildung 'Interkulturelle Elternarbeit', die uns den Hintergrund über andere Kulturen geliefert haben, waren für uns eine wichtige Informationsquelle. Uns wurde dadurch klar, dass wir den Eltern unsere Schulkultur näher bringen müssen.

Im Kurs lösen die Mütter Sprachprobleme untereinander gemeinsam. Wir haben mittlerweile sogar zwei Frauen, die früher an unserer Schule ihren Schulabschluss gemacht haben und nun am Kurs teilnehmen und übersetzen.



Wir haben die Erfahrung gemacht, dass die Eltern vor allem die Atmosphäre, die persönlichen Gespräche und die konkreten Hilfsangebote schätzen. Die Mütter tauschen untereinander Erfahrungen aus, lernen neue Spiele kennen, sammeln Buch- und Beschäftigungstipps, lernen Möglichkeiten zum Fordern und Fördern ihres Kindes kennen, um so die schulischen Leistungen ihrer Kinder tatsächlich verbessern zu können. Die Frauen kommen gerne und haben sich zum Teil gleich zum zweiten Kurs angemeldet und noch Freundinnen mitgebracht.

"Mama ins Boot" wirkt auch in die Schule hinein. Veränderungen, manchmal kleine, manchmal große, finden in den Familien statt und haben eine positive Auswirkung auf die schulische Leistungsbereitschaft der Kinder. Die Mütter werden selbstsicherer und sind sich ihrer Erziehungsaufgabe stärker bewusst, verstehen "Schule" besser, kommen auf die Lehrerinnen und Lehrer zu und suchen das Gespräch. Informativ ist der Kurs aber nicht nur für die Mütter, sondern auch für die Lehrkräfte, denn durch das Sich-Näher-Kommen und Voneinander-Lernen werden beiderseits Hemmungen, Ängste und vielleicht auch Vorurteile abgebaut. Es kann das wachsen, was man als wirklich sinnvolle Elternarbeit bezeichnen kann. Den Müttern wurde auch aufgezeigt, wie schwer Erziehung ist und dass es sich lohnt, diesen Weg zu gehen. Viele brauchten unseren Zuspruch."

Höflichkeit kommt an

"Die Fortbildung zur interkulturellen Elternarbeit hat uns dafür sensibilisiert, wie wichtig es ist, an der Schulatmosphäre zu arbeiten. Eine kleine Geste mit großer Wirkung haben wir ebenfalls als Anregung aus der Fortbildung mit in die Schule gebracht. Wir begrüßen die Kollegen, die Kinder, Eltern und Besucher, wenn wir ihnen auf dem Schulgelände begegnen, ganz bewusst und nach Möglichkeit mit Namen. Mittlerweile hat sich dieser Umgang in der gesamten Schule verbreitet. Und wir haben den Eindruck, alle fühlen sich bei uns willkommen. Bei jeder schulischen Veranstaltung wird auf die kulturelle Vielfalt unserer Schülerinnen und Schüler hingewiesen und auch die Chancen, die dies mitbringt, wenn man sie nutzt.

Vorurteile entstehen durch Nichtwissen und Nicht-Nachfragen. Dies gilt es abzubauen! Auf beiden Seiten, damit wir alle zusammen in einem Boot sitzen."





Nordschule, Groß-Gerau

Adresse: Danziger Straße 7, 64521 Groß-Gerau

Tel.: 06152/2968

E-Mail: nosggVerwaltung@nordschule.itis-gg.de

Schulleiterin: Eveline Euler

Ansprechpartnerinnen: Petra Breitlow-Anger, Jutta Steinhaus

Rahmenbedingungen:

Die Nordschule ist eine zwei- bis dreizügige Grundschule am Rande der Groß-Gerauer Innenstadt mit Vorlaufkursen und einer Vorklasse. Die Gesamtschülerzahl liegt bei 278 Kindern.

Interkulturelle Elternarbeit:

Hospitierende Eltern geben Feedback

"Wir sind dabei, unsere Elternarbeit interkulturell auszurichten. Dabei gehen wir sukzessive von unten nach oben vor. Begonnen haben wir im Schuljahr 2008/09 in den Vorlaufkursen. Die Eltern wurden eingeladen, mehrmals im Unterricht zu hospitieren. Dabei konnten die Eltern im Unterricht sehen, was wichtig ist bei der Förderung ihrer Kinder und wir konnten ihnen im Gespräch zeigen, wie sie ihre Kinder zu Hause unterstützen können. Zum Abschluss haben wir die Eltern zu einem gemeinsamen Frühstück eingeladen, um von den Eltern eine Rückmeldung zu ihrem Unterrichtsbesuch zu erbitten. Vor allem wollten wir wissen, welche Informationen Eltern vermisst haben. Wir haben den Eindruck gewonnen, dass sich die Eltern mehr respektiert fühlten und eher bereit waren, sich zu engagieren. So hatten wir im darauf folgenden Jahr in der ersten Klasse auch eine Elternbeirätin mit Migrationsbiografie. In regelmäßigen Treffen von Klassenlehrkräften und Elternbeiräten bekommen wir so auch mehr Informationen von einer Elterngruppe, die zwar zahlenmäßig die Mehrheit ist, jedoch früher eher wenig wahrgenommen wurde."

Persönliche Einladung zum Elternabend

"Eine Elternbeirätin der ersten Klasse hat nach der schriftlichen Einladung zum Elternabend alle Eltern kurz vor dem Termin noch einmal angerufen. Es kamen mehr Eltern als früher. Durch den engen Kontakt mit den Eltern haben wir so auch erfahren, dass die Eltern den Elternabend lieber früher am Tag hätten, weil damit die Organisation der Familien einfacher sei. So haben wir kurzfristig die Uhrzeit auf 17.30 Uhr vorverlegt. Durch den näheren Austausch mit den Eltern wurde insgesamt ein besseres Verständnis untereinander erreicht."

Einschulungsinformationen für Eltern in Kleingruppen

"Für die Eltern der Erstklässler 2010/11 haben wir den Informationsabend vor der Einschulung organisatorisch verändert. Wir informieren in Kleingruppen. Dadurch haben die Eltern in einem geschützten Rahmen Gelegenheit, Fragen zu stellen. Außerdem werden die Lehrkräfte des herkunftssprachlichen Unterrichts einbezogen, so dass hier der Austausch auch in den Herkunftssprachen erfolgen kann. Die wichtigsten Informationen, etwa Schulwegeplan oder ein Muster für Krankmeldungen, haben wir für die neuen Eltern in einer roten Mappe zusammengestellt. Diese können die Eltern zu Elternabenden immer wieder mitbringen, um sie zu ergänzen. Sie soll während der gesamten Grundschulzeit eine organisatorische Hilfe sein."



Waldschule, Obertshausen

Adresse: Brückenstraße 35, 63179 Obertshausen

Tel.: 06104/948620

E-Mail: schulleitung@waldschule-obertshausen.de

Schulleiter: Günter Kaspar Ansprechpartnerin: Elke John

Rahmenbedingungen:

Die Waldschule ist eine offene Ganztagsschule. Von den rund 360 Schülerinnen und Schülern der Schule nehmen 200 das Ganztagsangebot wahr. Im Schuljahr 2010/11 wird eine flexible Eingangsstufe mit neun Lerngruppen eingeführt. In den Jahrgängen 3 und 4 wird in jeweils vier Klassen gelernt. Für den Vorlaufkurs stehen zwölf Wochenstunden zur Verfügung.

Interkulturelle Elternarbeit:

Schülerpräsentationen für die ganze Schulgemeinde (Offene Bühne)

"Unser zentraler Versammlungsraum im Neubau unserer Schule ist mit seiner großen Bühne das Herzstück des Schullebens. Jeden Freitag versammelt sich die Schulgemeinde hier und Schülerinnen und Schüler präsentieren, wenn sie möchten, ihre Arbeitsergebnisse der vergangenen Woche. Es können insgesamt ganze Klassen Projekte vorstellen oder auch einzelne Schülerinnen und Schüler präsentieren, womit sie sich beschäftigt haben. Dabei muss es sich nicht zwingend um Schulisches handeln. Wir haben auch Kinder, die gerne ein Musikstück aufführen wollen, das sie sich auf ihrem Instrument erarbeitet haben.

Die offene Bühne wird auch für Aufführungen Externer genutzt. Das ist ein sichtbares Zeichen für die Offenheit unserer Schule. Hier wird die kulturelle Vielfalt unserer Schule für Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler und Eltern als Normalität sichtbar. Wir bekommen viele Anfragen; so war neulich ein indisches Tanztheater zu Gast. Das war für uns alle ein besonderes Erlebnis."

Vertraute Orte für Elterngespräche

"Uns ist es wichtig, mit den Eltern unserer Kinder gut in Kontakt zu kommen. Wir möchten, dass sie Vertrauen zu uns fassen. Daher machen wir uns besondere Gedanken darüber, an welchem Ort wir mit Eltern ins Gespräch kommen. Wir wählen entweder einen neutralen Ort, etwa das Gebäude der Schulsozialarbeit, das geschützt am Rande des Schulgeländes steht, oder wir treffen uns an einem Ort, der den Eltern vertraut ist. Vor der Einschulung kann das die Kindertagesstätte sein, bei Schulkindern vielleicht der Verein, in dem viele unserer Mütter einen Deutsch-Kurs besuchen. Außerdem versuchen wir, bereits im Vorfeld zu überlegen, welche Unterstützung wir Eltern im Gespräch anbieten können, z. B. Übersetzungshilfen."



Abläufe interkulturell gestalten





Routinen überdenken: Abläufe interkulturell gestalten

Im schulischen Alltag haben sich viele Abläufe als selbstverständlich eingeschliffen. Deshalb lohnt es sich, diese Routinen zu überdenken. Denn auch scheinbar vorgegebene Verfahrensabläufe und vermeintlich klar definierte Vorgaben bergen Gestaltungsspielräume, die im Sinne guter interkultureller Elternarbeit genutzt werden können.

In diesem Kapitel werden exemplarisch Vorgehensweisen dargestellt, wie sie in den Schulen, die an den AGs Interkulturelle Elternarbeit teilgenommen haben, anzutreffen sind, bzw. im Rahmen der AGs neu entwickelt wurden. Dabei wird jedem der sechs angeführten Aspekte eine formale Erläuterung vorangestellt. Es folgen jeweils beispielhaft die Erfahrung einer Deutsch & PC-Lehrkraft und allgemeine Hinweise für die konkrete Gestaltung. Zum Abschluss wird ein konkretes Best-Practice-Beispiel aus den AGs angeführt. Empfehlenswert ist, dass jede Schule für sich festlegt, wie zum Beispiel Erstgespräche oder Auftaktveranstaltungen gestaltet werden. Diese Definitionen können auch in der Außendarstellung der Schule etwa als Handout den Eltern, aber auch den eigenen Lehrkräften, zur Verfügung gestellt werden.

1. Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule

"Übergänge, so genannte 'Transitionen', sind entwicklungspsychologisch komplexe Wandlungsprozesse, die der Einzelne in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt durchläuft. Die Veränderungen der Lebensumwelten sind mit gravierenden Anforderungen verbunden und können Belastungsfaktoren darstellen."

aus: Bildung von Anfang an, Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) Stand: Dezember 2007, 94

"Der Übertritt des Kindes von der Kindertagesstätte in die Schule ist für Kinder und Eltern ein wichtiger Schritt. Vor allem für die Eltern geht er mit einschneidenden Veränderungen einher. Denn die Eltern müssen nun lernen, die Kinder Schritt für Schritt in die Selbstständigkeit zu entlassen."

Schulleiterin einer Deutsch & PC-Schule

Wie im Bildungs- und Erziehungsplan angeregt, kommt es beim Übergang von der Kindertagesstätte in die Schule darauf an, für Eltern und Kinder einen stabilen, verlässlichen Rahmen zu schaffen. Dazu ist es sinnvoll, eine kontinuierliche Zusammenarbeit und einen Kommunikationsrahmen zwischen der Schule und den Kindertagesstätten des Einzugsgebietes zu etablieren.





Für die Kinder sollten Rituale zur Verfügung gestellt werden, die es ihnen ermöglichen, mit der neuen Situation, der neuen Umgebung und den sich ändernden Inhalten frühzeitig vertraut zu werden, etwa durch Vorlese-Besuche der Schulkinder in den Kindertagesstätten oder gemeinsame Unternehmungen von Schulkindern und Vorschulkindern. Es kommt darauf an, den Eltern alle notwendigen Informationen kultursensibel und leicht fassbar anzubieten. Dabei ist es empfehlenswert, die von den Eltern bevorzugten Informationskanäle zu nutzen.

"Der Übergang muss von Kindertagestätten und Schule gemeinsam gestaltet werden. Wir haben einen festen Arbeitskreis für unsere Schule und die Kindergärten unseres Einzugsgebietes eingerichtet, in dem pädagogische Fragestellungen und organisatorische Dinge geklärt werden. Den Vorlaufkurs haben wir so organisiert, dass einer unserer Lehrkräfte den Kurs in der Kindertagesstätte hält. So lernen die Kinder Lehrerinnen und Lehrer in einem ihnen vertrauten Rahmen kennen. Ab dem kommenden Jahr sind wir eine Schule mit flexibler Eingangsstufe. Damit haben wir eine weitere Brücke für den Übergang schaffen können. Die jetzigen Erstklässler übernehmen jeweils die Patenschaft für ein neues Kind und haben bereits Briefe an ihre Patenkinder geschrieben. Am ersten Schultag werden die Schülerinnen und Schüler ihr Patenkind dann in ihre Lerngruppe mitnehmen."

Günter Kaspar, Schulleiter der Waldschule, Obertshausen

2. Erstgespräch/Anmeldung

"Die Schulanmeldung stellt den ersten Kontakt zwischen Kindern, Eltern und der Schule her und ermöglicht es, schon einmal miteinander ins Gespräch zu kommen. Neben der Erledigung von notwendigen Formalitäten […] soll dabei auch festgestellt werden, über welche sprachlichen Fähigkeiten Ihr Kind verfügt, um eventuell notwendige Fördermaßnahmen frühzeitig einzuleiten zu können."

aus: Unser Kind kommt in die Schule, Informationen für zugewanderte Eltern, Hessisches Kultusministerium/Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen (Hrsg.) 2009, 11

"Nur keinen zusätzlichen Stress erzeugen! Die Anmeldung zur Schule ist für Eltern und Kinder ohnehin eine sehr aufregende Situation. Die Aufregung möchte ich herausnehmen und zeigen: Schule ist freundlich. Wir, Eltern und Schule, begegnen uns auf Augenhöhe. Denn wir sind beide Experten für das Kind."

Schulleiterin einer Deutsch & PC-Schule





Das Erstgespräch ist für Eltern eine Herausforderung, in der sie ihr Kind aus einer neuen Perspektive wahrnehmen können. Es ist daher wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich Kinder und Eltern aufgehoben fühlen. Dies kann etwa durch die Gestaltung des Raumes unterstützt werden. So können Unsicherheiten abgebaut werden. Ein weiterer Aspekt des Erstgesprächs ist der Informationsaustausch. Entscheidend ist hierbei, Eltern als Experten für das eigene Kind ernst zu nehmen. Bereits zu diesem Zeitpunkt können wichtige Hinweise etwa über kulturelle und religiöse Gewohnheiten, Bildungsziele, Sprechgewohnheiten, aber auch die Einbindung in soziale Netzwerke ausgetauscht werden. Auch könnte erfragt werden, in welcher Form Eltern ihrer eigenen Einschätzung nach ihre Kinder unterstützen können und wo sie bzw. ihr Kind Hilfe benötigen. Das Einschulungsverfahren erscheint Eltern häufig schwer einschätzbar. Hilfreich ist es daher, Eltern im Gespräch die Bedeutung des Erstgesprächs im Zusammenhang mit der Einschulung zu erklären.

"Der erste Eindruck ist entscheidend. Das gilt auch für den ersten Kontakt von Eltern mit der zukünftigen Schule ihrer Kinder. Wichtig ist uns, dass die Gespräche mit neuen Eltern in ruhiger, entspannter Atmosphäre stattfinden. Eltern sollen das Gefühl bekommen, dass wir Zeit auch für sie haben. Wir planen daher 15 bis 20 Minuten für das Erstgespräch. Und planen einen ausreichenden Puffer zwischen den einzelnen Gesprächen, um, wo nötig, mehr Zeit zu haben. Außerdem haben wir die Möglichkeit, Zusatztermine zu vereinbaren, wenn sich das als notwendig erweist. Uns ist wichtig, die Gespräche mit Eltern auf Augenhöhe zu führen und die Andersartigkeit, ganz im Sinne des dialogischen Ansatzes, anzunehmen. Wir bemühen uns, durch aktives Zuhören mit den Eltern gut ins Gespräch zu kommen, Fragen zu beantworten und auch selbst Fragen zu stellen."

Eva Neitzke, Schulleiterin der Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt-Zeilsheim

3. Einschulungstag

"Für alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollenden, beginnt die Schulpflicht am 1. August."

aus: Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBI. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. November 2011 (GVBI. I S. 679)

"Der Einschulungstag ist ein Fest für die Kinder. – Und eine Visitenkarte für die Schule. An diesem Tag werden Eltern und Kinder gemeinsam feierlich in die Schulgemeinde aufgenommen."

Schulleiterin einer Deutsch & PC-Schule





Der Einschulungstag gibt der Schule die Gelegenheit, Kindern und Eltern ihr (interkulturelles) Profil zu zeigen. Eine besondere Identifikationsmöglichkeit kann dabei das Aufgreifen der vielfältigen Kulturen sein, die in der Schule vertreten sind, etwa indem Darbietungen in den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler in den Festakt aufgenommen und vielfältige Speisen und Getränke nicht nur als folkloristisches, sondern verbindendes Element, angeboten werden. Den Einschulungstag empfinden viele Familien als Beginn eines neuen Lebensabschnitts, der mit viel Hoffnung, Wünschen und teilweise großen Erwartungen verbunden ist. Der Tag kann auch Fremdheitsgefühle und Unsicherheit auslösen. Daher wäre es wichtig, dass Lehrerinnen und Lehrer klare Signale setzen und durch integrative, spielerische, festliche Türöffner Gemeinsamkeiten herstellen. Hilfreich ist es, wenn Lehrkräfte sich auch optisch, etwa durch Buttons oder T-Shirts, klar als Ansprechpartner und Gastgeber der Schule zeigen. Der erste Schritt vom Gast zum aktiven Mitglied der Schulgemeinschaft kann den Eltern der Erstklässler nicht nur durch den Elternbeirat, sondern gerade auch durch erfahrene Lehrkräfte erleichtert werden.

"Unsere Einschulung ist eine traditionelle Feier, bei der die Schülerinnen und Schüler etwas von dem zeigen, was sie schon gelernt haben. Ich halte dann eine kurze Rede, bei der ich mir einen Gegenstand als Symbol, etwa ein Kieselstein oder ein Plastikbaustein, aussuche, der Thema ist. Im Anschluss schenke ich jedem Einschulungskind einen solchen symbolischen Gegenstand. Der Gegenstand stellt die Verbindung zwischen uns her. Das ist mir wichtig. Damit möchte ich den Kindern verdeutlichen, dass jeder von ihnen ein Teil der Schulgemeinde ist und dass wir gemeinsam an einer großen Sache arbeiten."

Günter Kaspar, Schulleiter der Waldschule, Obertshausen

4. Elternabende

"(1) In der Klassenelternschaft sollen die wesentlichen Vorgänge aus dem Leben und der Arbeit der Klasse und der Schule erörtert werden. [...] (2) Die Klassenelternschaft wird vom Klassenelternbeirat nach Bedarf, mindestens jedoch einmal in jedem Schulhalbjahr, einberufen; [...] (3) An den Versammlungen der Klassenelternschaft nimmt die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer teil."

aus: Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBI. I S. 441), zuletzt geändert durch Gesetz vom 21. November 2011 (GVBI. I S. 679)





"Bei Elternabenden geht es mir darum, Räume zu schaffen, in denen Eltern über ihre Sorgen und Ängste sprechen können. Elternabende sind dazu da zu informieren, aber vor allem auch, um Eltern Mut zu machen."

Schulleiterin einer Deutsch & PC-Schule

Elternabende können eine Plattform sein, um mit Eltern in einen Austausch zu treten. Vor allem eröffnen sie Eltern die Möglichkeit, in einem moderierten Austausch voneinander zu erfahren, dass man sehr ähnliche Fragen hat und mit seinen Wünschen, Sorgen, Empfindungen nicht alleine dasteht. Das kann auch die Eltern stärken, die nicht gewohnt sind, in einer Gruppe frei zu kommunizieren. Bei Elternabenden ist es wichtig, das gegenseitige Kennenlernen und den Austausch von Ideen, Wünschen und Fragen dem Zufall zu entziehen. Hier ist es hilfreich, in der Zusammenarbeit zwischen Klassen-Elternbeirat und Klassenlehrkraft in der Vorbereitung Eckpunkte einzuplanen, die nicht nur dem Protokoll und dem Verlauf dienlich sind, sondern auch eine gute, vertrauensvolle Atmosphäre schaffen. Wichtig ist es, die Rolle der Lehrkraft klar zu kommunizieren: Ist er Moderator, Beobachter oder Gast?

"Neben den regulären Elternabenden bieten wir so oft wie möglich so genannte 'bewegte Elternabende' an. Das sind Elternabende, bei denen wir gezielt Eltern miteinander ins Gespräch bringen und mit Hilfe verschiedener Moderationstechniken zum Meinungsaustausch anregen. Dabei versuchen wir durch den Einsatz von Medien und möglichst den Einsatz verschiedener Muttersprachen das Interesse aller zu wecken. So genannte 'übergreifende Elternabende' werden zu Themen angeboten, die erfahrungsgemäß viele Eltern ansprechen, etwa 'Wie kann ich mein Kind beim Lernen unterstützen', 'Verkehrserziehung', 'Medienerziehung' oder auch 'Rechtschreibung'."

Eva Neitzke, Schulleiterin der Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt-Zeilsheim





5. Elterngespräche

"Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen […] Lehrerinnen und Lehrern einerseits und Eltern andererseits gilt es, eine Erziehungspartnerschaft anzustreben: Hier öffnen sich beide Seiten füreinander, tauschen ihre Erziehungsvorstellungen aus und kooperieren zum Wohl der Kinder. Bei einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit findet das Kind ideale Entwicklungsbedingungen vor: Es erlebt, dass Familie […] und […] Schule eine positive Einstellung zueinander haben und (viel) voneinander wissen, dass beide Seiten gleichermaßen an seinem Wohl interessiert sind und sich ihm gegenüber erzieherisch ähnlich verhalten."

aus: Bildung von Anfang an, Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) Stand: Dezember 2007, 108

"Elterngespräche sind die wichtigste Möglichkeit, mit Eltern in Kontakt zu kommen. Als Lehrkraft muss man lernen, solche Gespräche erfolgreich zu führen. Dazu gehört nicht nur, dass man sich als Lehrkraft im Vorfeld die Ziele des Gesprächs klar macht, sondern auch welche eigenen Bedürfnisse und Wünsche mit im Spiel sind. Grundvoraussetzung dafür, dass Elterngespräche gelingen können, ist die Akzeptanz, dass es nicht nur den eigenen Lehrer-Blickwinkel auf die Schule gibt. Es gibt sehr unterschiedliche Sichtweisen auf die Schule. Das muss sich eine Lehrkraft immer wieder vor Augen führen."

Schulleiterin einer Deutsch & PC-Schule

Elterngespräche dürfen nicht nur problembeladen geführt werden. Sie können auch wichtig sein, um die Schritte, die das Kind geht, den Eltern wertschätzend rückzumelden und damit Entwicklungen nachvollziehbar und sichtbar zu machen. Besonders hilfreich ist es, einen dialogischen Kommunikationsstil in den Begegnungen zu entwickeln und zu pflegen.



"In der Wahrnehmung vieler Eltern finden Elterngespräche nur dann statt, wenn 'etwas schief läuft' Das Wort 'Elterngespräch' führt in der Regel eher zu negativen Assoziationen. Dem möchten wir entgegenwirken. Daher finden Elterngespräche regelmäßig mindestens einmal im Jahr statt, in der Schule oder, nach Absprache, zu Hause. Wir legen Wert darauf, dass auch die Kinder in die Gespräche einbezogen werden, denn es geht um sie. Um die Hemmschwelle von Eltern zu senken, Lehrkräfte anzusprechen, regen wir gemeinsame Aktivitäten an, etwa Kinder-Eltern-Lehrer-Nachmittage, bei denen wir gemeinsam kochen, spielen oder Ausflüge unternehmen oder unsere Projekte, Unterrichtsmaterialien und Lernformen präsentieren. Außerdem gibt es so genannte Gartentage, an denen zweimal im Jahr Lehrkräfte, Eltern und Kinder gemeinsam den Schulgarten pflegen."

Eva Neitzke, Schulleiterin der Adolf-Reichwein-Schule, Frankfurt am Main-Zeilsheim

6. Kooperation mit Vereinen und Netzwerken

"Kooperation und Vernetzung mit anderen Stellen zählen zu den Kernaufgaben aller Bildungsorte, da sich Kindheit heute vielfach in isolierten und 'kindgemäß' gestalteten Erfahrungsräumen abspielt. Dies kann dazu führen, dass Kinder immer weniger Möglichkeiten haben, Naturerfahrungen zu machen, das (örtliche) Wirtschaftsleben zu durchschauen und die Gemeinde mit ihren kulturellen, politischen und sozialen Institutionen kennen zu lernen."

aus: Bildung von Anfang an, Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.) Dezember 2007, 112

"Schule kann nicht alles wissen. Fehlendes Wissen muss sie sich von außen holen. Familien brauchen manchmal ein Hilfsgerüst, das über das hinaus geht, was Schule leisten kann. Außerdem ist die Kooperation eine tolle Möglichkeit, die eigenen schulischen Ressourcen zu erweitern."

Schulleiterin einer Deutsch & PC-Schule

Schulen sollten noch stärker mit nichtdeutschen Vereinen und Einrichtungen zusammenarbeiten. Dies eröffnet diverse Chancen. So können vielfältige sprachliche und kulturelle Ressourcen in die schulische Arbeit einbezogen und die Kompetenzen der Schulen, auf informeller Basis Informationen einzuholen und Kontakte herzustellen, erweitert werden. Wichtig ist hierbei jedoch, darauf zu achten, dass die Res-





sourcen und Kapazitäten beider Seiten mit Achtung und Respekt gewürdigt werden. In der Zusammenarbeit zwischen Schulen und nichtdeutschen Vereinen und Einrichtungen zeigt sich immer wieder, dass ein gegenseitiger Austausch möglich und für beide Seiten gewinnbringend ist, wenn die unterschiedlichen Kompetenzen und Sichtweisen zusammengebracht werden.

"Die Kooperation der Schule mit Vereinen erweitert den Lebens- und Heimatraum unserer Kinder. Denn insbesondere Kinder mit Migrationsbiografie werden nach unserer Beobachtung nur selten in Vereine geschickt, um Dinge wie etwa Yoga auszuprobieren. Durch die Kooperation können die Kinder Neues ausprobieren. Da fühle ich mich als 'Anschubser'. Hinzu kommt, dass durch die Zusammenarbeit mit Vereinen Schule als Bestandteil des Gemeindelebens wahrgenommen wird. Durch unsere Präsenz in der Gemeinde sind wir auch für viele Eltern deutlicher in unserer Arbeit. Die Eltern wissen dann, was wir tun und das schafft Vertrauen. Und ohne dieses Vertrauen kann Schule keine gute Arbeit leisten."

Günter Kaspar, Schulleiter der Waldschule, Obertshausen

7. Weitere Themen, die interkulturell gestaltet werden können

Über die bisher angeführten Themen hinaus können zahlreiche weitere Aspekte mit Blick auf eine interkulturelle Ausrichtung der Schule von Bedeutung sein. Einige wenige, die bedeutsamsten, seien hier erwähnt. Sie sollen dazu ermuntern, sich auch mit diesen Themen im Kollegium zu beschäftigen.

- Die Entwicklung von Klassengemeinschaften unter Berücksichtigung einer natürlichen und für selbstverständlich empfundenen kulturellen Vielfalt
- Der Umgang mit Religion und Glaube, auch unter Einbeziehung der Möglichkeit, keinen Glauben/keine Religion zu haben
- Sensibilisierung für das Themenfeld Gender
- Medienkompetenz (hier auch gemeint: Vermittlung eines kritischen Umgangs mit der Darstellung anderer Kulturen in den Medien)
- Umgang mit der Frage von "eigener und fremder Kultur"
- Faktoren, die die Bildungswünsche und Bildungsvorstellungen von Eltern und Kindern beeinflussen
- Interkulturell sensibles Feedback.



Anhang



1. Literaturempfehlungen

Im Folgenden sind einige Quellen jeweils mit einer kurzen Anmerkung des für die Literaturempfehlung verantwortlich zeichnenden Autors, Cihad Taşkın, zusammengestellt, die bei der Beschäftigung mit dem Thema "Interkulturelle Elternarbeit" weiterführende Anregungen geben können.

Anderson, Harlene (1999): Das therapeutische Gespräch. Der gleichberechtigte Dialog als Perspektive der Veränderung. Stuttgart: Klett-Cotta

Sprache kann Veränderungen bewirken. Wie das funktioniert, schildert die Autorin in Fallbeispielen. Der Dialog auf Augenhöhe eröffnet die Möglichkeit, Erlebnisse und Entwicklungen aus einer anderen Perspektive zu erzählen. So können sich alternative Lösungsmöglichkeiten ergeben.

Baumert, Jürgen/Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12/2009: Wiesbaden: VS-Verlag

Wie entstehen Bildungskarrieren? Die Sammlung von Studien bietet Daten und Fakten zu unterschiedlichen Aspekten von Bildungsentscheidungen.

Bohm, David (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta

Das moderne Verständnis einer philosophischen Tradition. So wird Martin Bubers "Dialog" nachvollziehbar.

Buber, Martin (1995): Ich und Du. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Buber führt aus, dass es neben den Alltagsbeziehungen der Menschen untereinander noch eine zweite Art von Beziehung gibt. Die "Ich – Du-" Beziehung macht das Ich in seiner Ganzheit erfahrbar.

Engelmann, Jan (Hrsg.) (1999): Die kleinen Unterschiede: der Cultural Studies-Reader. Frankfurt/New York: Campus

Unterschiede ist ein anderes Wort für Kultur. Ein Spannungsfeld, das prägt und dem sich keiner entziehen kann.

Furman, Ben (2008): Es ist nie zu spät, eine glückliche Kindheit zu haben. Dortmund: Borgmann

Den Blick nach vorne zu richten, dazu fordert dieses Buch auf. Es zeigt Wege, die Gegenwart und Zukunft zu gestalten, statt die Ursachen von Problemen in der Vergangenheit zu analysieren.

Gladwell, Malcolm (2000): Der Tipping Point – Wie kleine Dinge Großes bewirken können. Berlin: Berlin-Verlag

Wenn Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten zusammenwirken, können sie auch als kleine Gruppe Berge versetzten. Wie, das zeigt Gladwell in seinem Buch. Glasl, Friedrich (2002): Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt-Verlag

Empfehlenswertes Standardwerk zum Thema Konfliktmanagement

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich

Empirische Studie über Bildungsteilhabe und Zugangschancen für Migrantenkinder.

Jelloun, Tahar Ben (1999): Papa, was ist ein Fremder? Berlin: Berlin-Verlag

Rassismus und Fremdenfeindlichkeit verständlich erklärt. Das leistet das Buch von Jelloun, das Gespräche mit seiner zehnjährigen Tochter nachzeichnet

Kahl, Reinhard (2004): Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen, DVD Archiv der Zukunft

Der Film des Journalisten Reinhard Kahl gibt eine Fülle von Einblicken, wie Schule gelingen kann.

Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart: Lucius & Lucius

Die Analyse des Forschungsinstituts Sinus Sociovision zeigt die Heterogenität der heutigen Elternschaft. Die Studie gibt Anhaltspunkte zu sozialen Hintergründen und Auffassungen einzelner Milieus.

Nancy, Jean-Luc (2004): Philosophische Salons, Frankfurter Dialoge I. München: Belleville

Der Philosophieprofessor Nancy führte in der Spielzeit 2001/2002 des Schauspiels Frankfurt einen Salon, einen Raum, in dem es in erster Linie um die Haltung in der Begegnung ging. Dialoge par excellence.

Sacher, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt

Der Erziehungswissenschaftler skizziert in diesem Buch nicht nur seine Theorie der Elternarbeit, sondern zeigt Handlungsmöglichkeiten, die auf gesicherten Forschungsergebnissen beruhen.





Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. Berlin: Siedler

Eine Gesellschaft, die das verlässliche Füreinander-da-sein nicht als Grundprinzip des Zusammenlebens pflegt, wird nicht überleben, so das Fazit des Soziologen Sennett. Eine Absage an die Forderung nach absoluter Flexibilität.

Tahan, Malba (2003): Beremis, der Zahlenkünstler. Düsseldorf: Patmos

Unterschiedliche Kulturen haben sich zu allen Zeiten gegenseitig befruchtet. Das wird am Beispiel des jungen Beremis und seiner Liebe zur Mathematik erzählt.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2006): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht; Opladen 2006: Barbara Budrich-Verlag

Ideenpool für die Entwicklung eigener Konzepte der Elternbildung.

Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium (2007): Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 in Hessen. Wiesbaden (als Download unter: www.bep.hessen.de)

Der hessische Bildungs- und Erziehungsplan enthält auch Hinweise zur Entwicklung einer Bildungspartnerschaft mit Eltern, kollegialer Teamarbeit und der Verzahnung und Kooperation aller Bildungsorte.

Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrantenverbände in der Bundesrepublik Deutschland (BAGIV) e.V. (Hrsg.) (2002): Mobilität als Handlungsfähigkeit gegen Diskriminierung. Bonn

Die Untersuchung zeigt auf, wie individuell und beweglich Menschen ihren Schritt in die Fremde handhaben.

Bundesausschuss Politische Bildung (Hrsg.) (2006): Praxis Politische Bildung. Heft 3. Qualifikation und Kompetenz. Weinheim: Juventa

Zentrale Themen der aktuellen Bildungsdebatte werden in dieser Publikation aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. Internationaler Bund (2005): Xenos. Leben und Arbeiten in Vielfalt, Bonn: Free Pen Verlag (zu beziehen direkt über den Verlag: info@freepenverlag.de; per Fax: 0228/9691-376)

Eine Aufsatzsammlung, in der auch zwei grundlegende Artikel zu den Themen interkultureller Dialog und interkulturelle Konfliktbearbeitung von Cihad Taşkın et al. zu finden sind.

Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin (als Download unter: www.bundesregierung.de, Stichwort "Nationaler Integrationsplan" http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf

Ein Überblick über die Integrationsbemühungen in Deutschland. Die thematisch geordnete Zusammenstellung liefert Anregungen für eigene Projekte.





2. Nützliche Internetadressen

Das Internet bietet zahlreiche inhaltliche Anregungen zum Thema Interkulturalität. Im Folgenden einige Startpunkte für die individuelle Recherche:

www.kultusministerium.hessen.de – Hessisches Kultusministerium Stichwort "Bildungspolitik – Integration" oder "Schule – Unterricht – Fremdsprache"

www.bmbf.de – Bundesministerium für Bildung und Forschung Stichwort "Bildung – Lernen im Lebenslauf – Kulturelle Bildung"

www.bildungsserver.de – Deutscher Bildungsserver Stichwort "Interkulturelle Bildung"

www.dms-portal.bildung.hessen.de – Hessischer Bildungsserver Stichwort "Themen – Europäische Themen" oder "Themen – Kulturportal"

www.agah-hessen.de – Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen Stichwort "Themen – Integration" oder "Themen – Interkulturelle Kompetenz"

www.tuerkische-elternfoederation.de – Föderation türkischer Elternvereine in Deutschland (FötED; Mitglieder u.a. Türkischer Elternbund Hessen e.V.)

Stichwort "Mehrsprachigkeit" oder "Bildungskampagne"

Stichwort "Themen" oder "Publikationen"

www.ane.de – Arbeitskreis neue Erziehung Stichwort "Elternbriefe"

Stichwort "Publikationen/Dokumente"

www.polizei.hessen.de - Hessische Polizei

Die hessische Polizei hat so genannte "Migrationsbeauftragte". Sie arbeiten mit allen in der Migrations- und Integrationsarbeit tätigen Organisationen, auch Schulen, zusammen. Auch wenn auf der Internetseite primär auf Prävention Bezug genommen wird: Migrationsbeauftragte können aufgrund persönlicher Erfahrungen authentisch und kompetent Hintergrundinformationen nicht nur zu den verschiedenen Kulturen geben. Ein Schatz für alle Schulen, die ihr Kollegium und ihre Eltern auf dem Weg zu interkulturellem Verständnis weiterbringen wollen!



3. Autor

Cihad Taşkın hat Erziehungswissenschaften studiert und ist Medien- und Sozialpädagoge. Neun Jahre arbeitete er als Bildungsreferent im Fachdienst Bildung für den Kreis Offenbach.





DIL

Diversity Management & Interkulturelle Kompetenz Beratung • Training • Konzeption

Cihad Taşkın Lahnstraße 26 60326 Frankfurt

Telefon: 0 69 / 75 00 95 61 Mobil: 01 77 / 2 77 18 59 c.taskin@dil-frankfurt.eu www.dil-frankfurt.eu