

BAUSTEINE

Erarbeitet von
Katharina Acker, Köln
Björn Bauch, Kirchzarten
Ulrike Dirzus, Kamen
Matthias Greven, Olpe
Gabriele Hinze, Metelen
Alexandra Isack, Frankfurt
Hans-Peter Schmidt, Siegen

Lehrermaterialien
Sprachbuch

2

Diesterweg

1	Erfolgreich unterrichten mit dem BAUSTEINE Sprachbuch	5
1.1	Konzeptionelle Grundgedanken des BAUSTEINE Sprachbuchs	5
1.2	Das BAUSTEINE Sprachbuch und die Lernbereiche des Deutschunterrichts	7
1.3	Der Materialkranz	10
2	Kompetenzen erreichen	11
2.1	Kompetenzorientierter Unterricht	11
2.2	Methoden und Arbeitstechniken	13
2.3	Arbeiten mit dem Portfolio	14
3	Lernerfolg für alle	15
3.1	Differenzierung	15
3.2	Inklusion	18
3.3	Sprachförderung im Unterricht	20
3.4	Jahrgangübergreifendes Lernen	33
4	Digital unterrichten mit den BAUSTEINEN	35
4.1	Lernsoftware im Unterricht	35
4.2	Die Digitalen Lehrmaterialien	36
4.3	Unterricht mit Tablets in der Grundschule	37
4.4	Einsatz von Whiteboards und interaktiven Tafelbildern	45
5	Literatur	46
6	Seitenkommentare zum BAUSTEINE Sprachbuch 2	49
7	Anhang	199

1 Erfolgreich unterrichten mit dem BAUSTEINE Sprachbuch

Motivation ist eines der wichtigsten Elemente für gelingenden und erfolgreichen Unterricht. Was jedes einzelne Kind motiviert, ist dabei natürlich sehr unterschiedlich. Aber: Wichtigste Voraussetzung für Motivation ist individueller Erfolg, der von der Lehrkraft wahrgenommen und in einem gemeinsamen Gespräch reflektiert wird. Motivation entsteht aber auch durch die Auseinandersetzung mit spannenden Themen, die zum Nachdenken und Einbringen des eigenen Wissens anregen. Das BAUSTEINE Konzept setzt dabei schon immer auf motivierende Themen, in die die Lernbereiche und Kompetenzen passgenau eingebettet werden.

Das vorliegende Sprachbuch ist neben der BAUSTEINE Fibel (Klasse 1), dem BAUSTEINE Sachunterricht (ab Klasse 1) und dem BAUSTEINE Lesebuch (ab Klasse 2) Bestandteil des Verbundwerkes BAUSTEINE. Zwischen allen Lehrwerken wurden zahlreiche Kapitelthemen aufeinander abgestimmt, dabei aber Deckungsgleichheit oder Redundanz vermieden. Intendiert sind inhaltliche und fachspezifische Bezüge und Verknüpfungsmöglichkeiten im Unterricht, auch jahrgangübergreifend in den Klassen 1 und 2. Unabhängig davon kann selbstverständlich mit jedem Werkteil eigenständig gearbeitet werden.




1.1 Konzeptionelle Grundgedanken des BAUSTEINE Sprachbuchs

Bedeutsames Anliegen des Deutschunterrichtes ist es, bei den Schülerinnen und Schülern Freude am Umgang mit Sprache zu wecken, zu steigern, sie zum Lesen und Schreiben zu motivieren und dafür zu sorgen, dass sie sich dabei von Anfang an als kompetent und erfolgreich erleben können. In diesem Sinne erfahren Kinder Schrift in ihrer Doppelfunktion: sinnfixierend (schreibend) und sinnentnehmend (lesend). Beides geschieht an Inhalten und in Situationen, die für Kinder bedeutsam sind. Das BAUSTEINE


Sprachbuch regt dabei zu intensivem Mitmachen und Selbsttun an. Die tätige Auseinandersetzung macht Schrift und Sprache als kommunikatives und informatives Medium erfahrbar.

Die neue Ausgabe des BAUSTEINE Sprachbuchs wurde mit besonderem Blick auf kompetenzorientiertes Lernen entwickelt und gestaltet. Neben dem Methodenlernen wurde dabei besonderer Wert auf die Formulierung von Aufgaben gelegt, die zu einer herausfordernden Betrachtung der Lerninhalte führt und durch – meist illustratorische – Impulse das Nachvollziehen und Erarbeiten von sprachlichen Strukturen unterstützt. Die Kinder werden angeregt, sich mit Inhalten auseinanderzusetzen, diese auf andere Zusammenhänge zu übertragen und Regeln zu formulieren. Inhalte werden immer auf unterschiedlichen Kompetenzstufen erarbeitet und angewendet.

Im Sinne einer durchgängigen Lerntransparenz für die Kinder und unterrichtsleitenden Kompetenzorientierung sind alle Aufgaben entsprechend ihres Anforderungsniveaus gekennzeichnet:

-  Anforderungsniveau 1:
Abschreiben, Wiedergeben und Ausführen
-  Anforderungsniveau 2:
Anwenden, Nachdenken und Üben
-  Anforderungsniveau 3:
Weiterdenken, Forschen und Begründen

Merkhilfe für die Aufgabekennzeichnung: Wir denken immer weiter und der Kreis schließt sich.

Die besonders gekennzeichneten Auswahlaufgaben  bieten den Kindern zudem die Möglichkeit, zu einer Kompetenz auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus zu arbeiten. Sie wählen selbst aus, welche Aufgabe sie bearbeiten. Die unterschiedlichen Ergebnisse sollen anschließend von den Kindern im Klassengespräch (oder in Partnerarbeit) vorgestellt und verglichen werden.

Um zu gewährleisten, dass die Kinder im Sinne einer Lernzieltransparenz jederzeit wissen, worum es geht und welches die nächsten Lernschritte sind, finden sich die entsprechenden Informationen zu den Kompetenzen in den Seitenüberschriften, im Inhaltsverzeichnis und auch in der Lernzielübersicht am Ende des Buches.

Intensives Üben ist insgesamt ein Schwerpunkt des BAUSTEINE Sprachbuchs. Vielfältige handlungsorientierte und spielerische Übungsformen zu allen Handlungsbereichen des Deutschunterrichts gewährleisten den Lernerfolg auch bei unterschiedlichen Voraussetzungen der

Kinder. Dabei finden sich einerseits Aufgaben, die Wiederholungscharakter haben und auch von schwächeren Schülerinnen und Schülern selbstständig bearbeitet werden können, andererseits auch Arbeitsangebote, die ein höheres Leistungsniveau voraussetzen und den bisherigen Lernstand erweitern.

Weitere Möglichkeiten zum Üben und Materialien zur Differenzierung erhalten die Lehrerinnen und Lehrer durch den umfangreichen Materialkranz zum BAUSTEINE Sprachbuch (s. 1.3).

Das Sprachbuch umfasst insgesamt 10 Themenkapitel, die spielerische Doppelseite „Mein Sprachbuch“ sowie neun Doppelseiten „So macht es Quiesel“:

Kapitel 0	Seite 4–5	Mein Sprachbuch
Kapitel 1	Seite 6–15	In der Schule
Kapitel 2	Seite 18–27	Große Tiere, kleine Tiere
Kapitel 3	Seite 30–39	Ich – Du – Wir
Kapitel 4	Seite 42–51	Echt abenteuerlich
Kapitel 5	Seite 54–63	Von Kopf bis Fuß
Kapitel 6	Seite 66–75	Der Natur auf der Spur
Kapitel 7	Seite 78–87	Überall auf der Welt
Kapitel 8	Seite 90–99	Im Land der Fantasie
Kapitel 9	Seite 102–111	Rund ums Buch
Kapitel 10	Seite 114–133	Durch das Jahr

Das Kapitel „Fachbegriffe“ bietet als Zusatzkapitel auf vier Seiten einen Überblick über die wichtigsten Fachbegriffe für Klasse 2. Den Abschluss bildet für die Kinder die Wörterliste. Diese enthält alle Wörter aus den Wörterkästen (Übungswörter), die jedem Kapitel beigegeben sind. Diese Wörter repräsentieren die rechtschriftlichen Übungsinhalte der 2. Klasse und können von den Kindern individuell mit ihrer „Profikarte“ geübt werden. Das Wortmaterial ist um wichtige Begriffe aus dem Wortschatz der 2. Klasse erweitert. In der Wörterliste finden sich jeweils die Pluralformen der Nomen und die Personalform der 3. Person Singular Präsens bei den Verben, sodass diese Informationen von den Kindern bei Unsicherheiten nachgeschlagen werden können.

Methodenlernen mit den „So macht es Quiesel“-Seiten

Jedem Themenkapitel schließt sich eine Doppelseite „So macht es Quiesel“ an, auf der die Schülerinnen und Schüler erste wesentliche Methoden und Arbeitstechniken lernen und anwen-

den. In den weiterführenden Klassen wird dieses Repertoire dann weiter ausgeführt, ergänzt und auf andere Situationen übertragen. Ausgehend von einer Grundsituation zeigt die Leitfigur Quiesel das Vorgehen für eine bestimmte Methode auf. Die Methode wird dabei illustriert und mit kurzen Texten erläutert. Leitend ist hierbei die Idee der Selbstinstruktion: Die Kinder sollen damit in die Lage versetzt werden, die Handlungsabläufe zu verinnerlichen und mehr und mehr selbstständig zu gestalten.

Die meisten Methodenseiten „So macht es Quiesel“ basieren auf dem Aspekt des kooperativen Lernens: Die Methoden werden in der Regel gemeinsam mit einem oder mehreren Partnern erprobt und angewendet.

In Klasse 2 werden auf den „So macht es Quiesel“-Seiten folgende Methoden eingeführt:

- Kapitel 1: Mit dem Portfolio arbeiten
Mit der Quiesel-Karte abschreiben
- Kapitel 2: Wörter in der Wörterliste nachschlagen
Mit der Profikarte Wörter üben
- Kapitel 3: Gemeinsam lernen und arbeiten
Einen Abschreibtext üben
- Kapitel 4: Eine Schreibkonferenz durchführen
Vorschläge für Texte erarbeiten
- Kapitel 5: Ein Plakat gestalten
Lernergebnisse in einer Galerie ausstellen
- Kapitel 6: Wichtige Informationen in Texten finden
Sich gegenseitig beim Lernen helfen
- Kapitel 7: Texte am Computer schreiben und gestalten
Ein Gedicht vortragen
- Kapitel 8: Schreibideen finden und ordnen
Mit der Quiesel-Karte Fehler finden
- Kapitel 9: Ein Buch vorstellen
Ein Lesetagebuch führen

In den Themenkapiteln finden die Kinder die passenden Verweise auf die Methodenseiten, indem Quiesel auf die entsprechenden Seitenzahlen verweist.

Eine wesentliche übergeordnete Methode, die in allen BAUSTEINE-Werken eine Rolle spielt, ist dabei die Portfolio-Methode. Diese wird bereits in Klasse 1 eingeführt und dient dazu, den Lernprozess und den Kompetenzzuwachs der Schülerinnen und Schüler zu dokumentieren. So können zum Beispiel die Ergebnisse indirekter Aufgabenimpulse in das Portfolio aufgenommen werden, was durch ein entsprechendes Symbol (= Schatzkiste) gekennzeichnet ist (s. Seite 14).

In allen BAUSTEINE-Materialien wurde dem kooperativen Lernen ein besonderer Stellenwert eingeräumt. Im Rahmen des kooperativen Lernens können alle Kinder ihre Fähigkeiten einbringen und voneinander lernen. Das BAUSTEINE Sprachbuch und auch die anderen Materialien berücksichtigen diese Möglichkeit im besonderen Maße: So sind die jeweiligen thematischen Einstiegsseiten in ein Kapitel dem Lernbereich „Sprechen und zuhören“ zuzuordnen, der in besonderem Maße die Kommunikationsfähigkeit der Kinder untereinander fördert und zu zielgerichtetem, kooperativem Lernen auffordert. Regelmäßig wiederkehrende Aufgaben zum Nachdenken und zum Austausch über das eigene Lernen fordern kooperative Lernsituationen, in denen die Kinder sich gezielt mit einem Lernpartner austauschen und reflektieren. Die Methodenseiten „So macht es Quiesel“ unterstützen das gemeinsame Erarbeiten grundschulrelevanter Methoden und Arbeitstechniken, die die Kinder dann vor allem in Kleingruppenarbeit anwenden. Viele BAUSTEINE Kopiervorlagen regen zur Freiarbeit und damit auch zur Partnerarbeit an. Durch Impulse wird im Sprachbuch immer wieder auf kooperative Lernsituationen hingewiesen und auch die Portfolioarbeit, die in den BAUSTEINEN Berücksichtigung findet (s. 3.5), setzt kooperatives Lernen voraus. Mit dem Gedanken des kooperativen Lernens wird auch dem inklusiven Unterrichten Rechnung getragen.

Schrift und Gestaltung

Das BAUSTEINE Sprachbuch zeichnet sich durch eine übersichtliche Strukturierung und ein klares Layout aus. Die jeweilige Kapitelfarbe sowie die thematische Kapitelvignette vereinfachen die Orientierung im Buch für die Schülerinnen und Schüler.

Die Schreibratgeber, die Merkkästen mit Fachbegriffen und die Wörterkästen sind stets einheitlich gestaltet, sodass ein schnelles Erkennen und Wiederfinden gewährleistet ist. Zur übersichtlichen Orientierung dienen das Inhaltsverzeichnis am Anfang und die Lernzielsynopse für die Lehrkraft am Ende des Sprachbuchs. Der guten Lesbarkeit der Texte dienen ferner der Flattersatz und der weitgehende Verzicht auf Silbentrennungen beim Zeilenumbruch.

Zahlreiche, motivierende und kindgerechte Illustrationen unterstützen die Spracharbeit. Ihre farbenfrohe Lebendigkeit regt darüber hinaus die Fantasie der Kinder an. Insbesondere die auf-

wendig illustrierten Kapiteleinstiegsseiten sind Anstoß zum Erzählen und liefern Impulse für die Handlungsbereiche Sprechen und Schreiben. Insgesamt zeichnet sich das BAUSTEINE Sprachbuch durch Grafiken namhafter Illustratorinnen und Illustratoren aus.

Das Sprachbuch verwendet für Aufgaben und Wortmaterial durchgängig eine serifenlose Schrift, die der Fibelschrift angepasst ist. Unterschiedliche Farben bzw. Schriften für Aufgaben und Wortmaterial bzw. Lesetexte dienen der Übersichtlichkeit und unterstützen Schülerinnen und Schüler bei der Orientierung auf den Seiten. Damit die Beispiele bei den Aufgaben gut erkennbar sind, wurden sie in einer Sonderschrift abgedruckt.

1.2 Das BAUSTEINE Sprachbuch und die Lernbereiche des Deutschunterrichts

Das BAUSTEINE Sprachbuch verbindet Lesen, Schreiben, Sprechen und Nachdenken über Sprache miteinander. Die enthaltenen Lernangebote sind so angelegt, dass sie über die Textarbeit hinaus Impulse für Aktivitäten bieten, die sachbezogenes, methodenbezogenes und soziales Lernen verknüpfen. Zentrale Themen des Sachunterrichts sind ebenso einbezogen wie Musik, Bewegung und künstlerisches Gestalten. Das Bausteine Sprachbuch ist ein integratives Lehrwerk. Die thematischen Kapitel umfassen zehn Seiten und haben einen einheitlichen Kapitelbau, der alle Lernbereiche verbindet. Dabei sind aber die einzelnen Lernbereiche schwerpunktmäßig bestimmten Kapitelseiten zugewiesen, sodass die Neubearbeitung des Sprachbuchs an Übersichtlichkeit und Systematik hinzugewonnen hat.

Struktur der Themenkapitel im Bausteine Sprachbuch:

- Seite 1 und 2: Bereich „Sprechen und zuhören“
- Seite 3 und 4: Bereich „Texte schreiben“
- Seite 5 und 6: Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“
- Seite 7 und 8: Bereich „Richtig schreiben“

Seite 9 und 10: Fit mit Quiesel (Differenzierungsseiten zu den Bereichen „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und „Richtig schreiben“)

Der Kapiteleinstieg erfolgt fast immer über eine illustratorisch aufwendig gestaltete Doppelseite, die an die lebensweltliche Erfahrung der Kinder anknüpft. Sie bietet vielfältige Impulse für das Sprechen zu anderen und das gemeinsame Gespräch über ein Thema, die an zahlreichen Stellen in Anreize zum Schreiben von kleinen Texten überführt werden. Auf beiden Seiten sind konkrete Gesprächsanlässe und Themen zur Sprachreflexion veranschaulicht. Bei dem gemeinsamen Austausch über die dargestellten Situationen bringen sich die Kinder mit ihren eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühlen ein. Gleichzeitig entwickeln sie die Fähigkeit, aufmerksam und genau zuzuhören, sich auf die Äußerungen der Mitschülerinnen und Mitschüler einzulassen und ihre eigene Meinung zu begründen.

Die Seiten 3 und 4 jedes Kapitels behandeln den Bereich „Texte schreiben“. Die hier angebotenen Übungen ergeben sich organisch aus den Themen der Doppeleinstiegsseite. Die Bandbreite der Textproduktion reicht von Texten, die bestimmten Schreibnormen unterliegen (z. B. Steckbrief, Spielanleitung) bis zu kreativen, freien Schreibaufträgen (z. B. Fünf-Finger-Geschichte, Abenteuergeschichte, Fantasiegeschichte, eigenes Bilderbuch). Die Kinder erhalten Gelegenheit, eigene Erlebnisse und Beobachtungen, aber auch Selbsterfundenes aufzuschreiben. Außerdem lernen sie eigene Texte als Hilfsmittel für ihre Arbeit kennen. Dabei erfahren sie das Schreiben als bereichernd und sinnvoll. Durch die Arbeitsaufträge, Illustrationen und Schreibtips erhalten die Kinder eine sichere Hilfestellung bei der eigenen Textproduktion.

Jede Textproduktion folgt der Struktur: Texte planen, Texte schreiben, Texte überarbeiten und Texte präsentieren, wobei der besondere Fokus auf den Bereichen „Texte planen“ und „Texte überarbeiten“ liegt, damit die Kinder ein Repertoire an Methoden und Arbeitstechniken erhalten, das sie für ihren weiteren Lernprozess individuell einsetzen können, z. B. verschiedene Möglichkeiten der Textplanung kennen, gezielt eine Möglichkeit auswählen und damit dann die eigene Geschichte planen und schreiben.

Alle Methoden und Arbeitstechniken werden kleinschrittig eingeführt und geübt und in den Folgekapiteln (bzw. in den folgenden Schuljahren) dann spiralcurricular wiederholt und weitergeführt. Grundlegende Arbeitstechnik bei der Textüberarbeitung ist die Schreibkonferenz, die als Basismethode eingeführt und auf die immer wieder verwiesen wird. In Klasse 2 werden die Kriterien, nach denen die Texte überprüft werden sollen, vorgegeben („Schreibtips“), damit sich die Kinder auf wenige wichtige Textkriterien fokussieren.

Die Seiten 5 und 6 gehören zum Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Hier wurde darauf geachtet, neben der Einführung der Fachbegriffe vor allem die Leistung der Wort- und Satzarten in den Vordergrund zu stellen. Dabei galt der Grundsatz, den Kindern das Entdecken grammatischer Strukturen in realen Sprach- und Kommunikationssituationen zu ermöglichen. Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz wird durch Merksätze zu den wichtigen grammatischen Phänomenen unterstützt. Das erworbene Wissen wird im Rahmen eines Spiralcurriculums jahrgangsweise wie auch jahrgangsübergreifend immer wieder aufbereitet und gefestigt.

Entwicklungsmodelle im Schriftspracherwerb

Seit den 1970er-Jahren wurde viele Modelle zum Schriftspracherwerb entwickelt, in denen sich die folgenden Phasen – mehr oder weniger explizit – wiederfinden lassen:

- erste Auseinandersetzung mit Schrift als Bedeutungsträger → erste Nutzung von Buchstaben, Kritzelbriefe
- logografische Phase: Merken ganzer Wörter, Verständnis für die Verbindung von Schrift und Zeichen
- alphabetische Phase: Erkennen der Graphem-Phonem-Korrespondenz
- orthografische Phase: Überformung der lautgerecht geschriebenen Wörter durch orthografische Muster, Nutzung von orthografischen und morphematischen Strategien

Die Kapitelseiten 7 und 8 sind in erster Linie dem Bereich „Richtig schreiben“ gewidmet. Auch wenn Rechtschreiblernen in der Regel in die Textproduktion integriert ist, bedarf es doch


einer gezielten – aus dem Kontext losgelösten – Übung. Als Element des ganzheitlichen Schreibprozesses ist es das Ziel des Rechtschreiblernens, dass die Kinder in der Lage sind, ihre eigenen Schreibprodukte auch orthografisch zu überarbeiten. Durch zahlreiche Rechtschreibtipps mit einprägsamen Merksätzen, Strategien und Strategiesymbolen wird die Rechtschreibkompetenz der Kinder systematisch aufgebaut und erweitert. Grundlegende Arbeitstechniken werden anschaulich und kleinschrittig eingeführt und in vielfältiger Anwendung gesichert. Dazu gehören z. B. die Arbeit mit der Wörterliste an ausgewähltem Wortmaterial, das die rechtschriftlichen Phänomene und Themenwörter des jeweiligen Kapitels umfasst, und die „Quiesel-Karte“, die sowohl ein fehlerfreies Abschreiben als auch eine systematische Korrektur selbst geschriebener Wörter und Texte gewährleistet. An die Verwendung dieser Arbeitstechniken wird durch Verweise auf die entsprechenden Methodenseiten immer wieder erinnert. Die „Profikarte“ dient einem individualisierten Rechtschreibtraining, das jedem einzelnen Kind die gezielte Bearbeitung seiner Rechtschreibschwächen erlaubt.


Erfolgreiches Rechtschreiblernen braucht jede Menge Übung, aber auch kindgerechte Strategien – und vielfältige Anlässe, diese anzuwenden. Die Neubearbeitung des BAUSTEINE Sprachbuchs setzt verstärkt auf die bewährte Mischung von individuellem Rechtschreibtraining (z. B. mit der


Profikarte oder der Quiesel-Karte) und strategiegereitem Rechtschreibunterricht mit Aufgaben zum Weiterdenken und Entdecken. Im Sinne der Lernzieltransparenz und um auch schwächeren Kindern Sicherheit zu geben, wo mit welcher Strategie gearbeitet werden soll, sind die Strategiesymbole direkt neben der Überschrift platziert. Das große Übungsangebot bietet dabei vielfältige Möglichkeiten, die Strategien zielgerichtet anzuwenden und den Umgang mit ihnen zu ritualisieren.


Als besondere Neuerung wurden die „Fit mit Quiesel“-Seiten zu jedem Kapitel inhaltlich neu ausgerichtet: Die Doppelseite zum Abschluss jedes Themenkapitels bietet differenzierende Übungs- und Wiederholungsaufgaben zu den Schwerpunkten des Kapitels (Bereiche „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und „Richtig schreiben“). Die Schülerinnen und Schüler können durch Bearbeiten dieser Seiten erkennen, inwieweit sie die Kompetenzen beherrschen und zu welchen Inhalten noch weiterer Übungsbedarf besteht, d. h. auf welchem Lernstand sie zurzeit genau sind. Um jedem Kind das Üben bzw. Wiederholen auf einem individuellen Niveau zu ermöglichen, werden auf diesen Seiten ausschließlich Auswahlaufgaben angeboten, aus denen die Kinder entsprechend ihrem Lernstand auswählen können. Optisch unterstützt wird der Sondercharakter dieser Seiten durch den farbigen Streifen an der rechten Seite und Quiesel als Vignette.


BAUSTEINE
Rechtschreibstrategien


 Wörter mit Silben schwingen und deutlich sprechen
der Pinsel
die Tafel
warten



 Länge des Selbstlautes prüfen
der Hase
der Stift
die Sonne

 Wörter verlängern
viele Hunde – ein Hund
laufen – laut
staubig – der Staub

 Nomen großschreiben
der Bär
die Blume
das Kind

 Wörter ableiten
das Haus – die Häuser
die Zahl – zählen
trägen – er trägt

 Merkwörter
die Vase
der Teddy
der Zoo

Das Kapitel „Durch das Jahr“ steht außerhalb der Progression, d. h. die Seiten können zeitlich unabhängig im Unterricht bearbeitet werden. Die Arbeit mit dem Buch kann so unabhängiger von jahreszeitlichen Zwängen gestaltet werden. Schwerpunkt der Textproduktion dieser Seiten sind lyrische Texte (z. B. Akrostichon, Schneeballgedicht, Elfchen), die sich besonders gut im Kontext der Jahreszeiten und des fächerübergreifenden Unterrichts einbinden lassen.

Neu hinzugekommen sind die oben bereits beschriebenen Methodenseiten „So macht es Quiesel“. Jedem Themenkapitel folgt eine solche Doppelseite, auf der wichtige grundschulrelevante Methoden und Arbeitstechniken kindgerecht vermittelt und geübt werden. Verweise in den Themenkapiteln geben Hinweise darauf, wo die Erklärung der Methoden zu finden sind. Alle Kapitel sind durch ein ausgewogenes Verhältnis zwischen offenen, kreativen Lernphasen und enger geführten Phasen systematischer Wissensvermittlung und intensiven Übens geprägt.

1.3 Der Materialkranz

Der Materialkranz des BAUSTEINE Sprachbuchs enthält folgende Elemente:

- BAUSTEINE Sprachbuch
- BAUSTEINE Übungsheft mit Lernsoftware
- BAUSTEINE Trainingsheft Rechtschreibstrategien
- BAUSTEINE Lehrermaterialien zum Sprachbuch
- BAUSTEINE Kopiervorlagen zum Sprachbuch
- BAUSTEINE Lernstandserhebungen Deutsch
- BAUSTEINE Materialpaket Fördern
- BAUSTEINE Materialpaket Freiarbeit
- BAUSTEINE Interaktive Tafelbilder
- BAUSTEINE Kommentar zum jahrgangsübergreifenden Unterricht
- BAUSTEINE Kommentar zum inklusiven Unterricht
- BAUSTEINE Digitale Unterrichtsmaterialien inkl. E-Book

BAUSTEINE Übungsheft mit Lernsoftware

Mit dem BAUSTEINE Übungsheft haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, die Schwerpunkte aus den Bereichen „Texte schreiben“, „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ und „Richtig schreiben“ vertiefend zu üben. Zudem werden wichtige Inhalte der Methodensei-

ten „So macht es Quiesel“, die z. B. spezielle Arbeitstechniken im Bereich Rechtschreibung betreffen, noch einmal wiederholend geübt. Der Gedanke der Selbstreflexion und das Nachdenken über das eigene Lernen wird im Übungsheft fortgeführt: Auf den „Fit mit Quiesel“-Wiederholungsseiten im Übungsheft werden die Kinder aufgefordert, ihren Lernfortschritt zu formulieren und zu dokumentieren.

Weiteres individuelles Lernen ist mit der Lernsoftware möglich, auf der in motivierender und spielerischer Weise wichtige Kompetenzen des Buches wiederholend geübt werden können. Auch hier wird der Lernfortschritt jedes Kindes individuell dokumentiert und gibt Auskunft über weitere Lernschritte.

BAUSTEINE Trainingsheft Rechtschreibstrategien

Der Bereich „Richtig schreiben“ stellt für viele Kinder im Grundschulalter eine besondere Herausforderung dar, welcher durch das neue Zusatzmaterial in besonderer Weise begegnet wird. Mit dem BAUSTEINE Trainingsheft üben und festigen die Kinder den Umgang und die Anwendung der wichtigen Kernstrategien im Bereich der Rechtschreibung (Silben schwingen, Verlängern, Ableiten, Vokallänge prüfen, Merkwörter und Großschreibung der Nomen). Der besondere Fokus liegt dabei auf der gezielten Wiederholung der Strategien, damit diese nach und nach automatisiert angewendet und gezielt zur Lösung eigener Rechtschreibprobleme eingesetzt werden können.

BAUSTEINE Materialien für Lehrerinnen und Lehrer

Der vorliegende Kommentar bietet in einem Grundlagenteil zahlreiche fachdidaktische Erläuterungen zu wichtigen Themen der Deutschdidaktik wie etwa Sprach- und Leseförderung, Methodenlernen, Inklusion oder auch zum Einsatz digitaler Medien.

Darüber hinaus werden ausführlich und strukturiert zu jeder Sprachbuchseite didaktische Zugriffsweisen und weiterführende Unterrichtsideen thematisiert. Die Kopiervorlagen bieten inhaltliche und differenzierende Ergänzungen zu den Themenkapiteln sowie praktische Vorlagen und Arbeitshilfen für den Unterrichtsalltag. Alle Materialien zur Lernbeobachtung, Diagnose und Hinweise zur Förderung finden sich in den BAUSTEINE Lernstandserhebungen, die sowohl die

Kompetenzen des Sprachbuchs als auch des Lesebuchs abdecken.

Um mehr individuelles Lernen zu ermöglichen und eine möglichst große Bandbreite an Differenzierung zu gewährleisten, wurden zu dieser neuen Generation spezielle Materialpakete entwickelt, die für den Bereich des Förderns bzw. für die Freiarbeit konzipiert sind. Das BAUSTEINE Materialpaket Fördern und das BAUSTEINE Materialpaket Freiarbeit bieten Kopiervorlagen zu allen wichtigen Kompetenzen der Klasse 2 und ermöglichen einen individuellen Zugang zu Lerninhalten bzw. zu deren Vertiefung.

Interaktive Tafelbilder zu den BAUSTEINEN stützen den Umgang mit digitalen Medien und ermöglichen einen unkomplizierten Einsatz des Whiteboards in der Klasse. Wie genau mit den vielfältigen digitalen Materialien zu den BAUSTEINEN unterrichtet werden kann, findet sich sehr detailliert in Kapitel 4 ab Seite 35.

Um besonderes herausfordernden Unterrichtssituationen besser begegnen zu können, zeigen die beiden BAUSTEINE Lehrerkommentare zum Unterricht in jahrgangsübergreifenden bzw. inklusiv unterrichtenden Klassen, wie Lehrerinnen und Lehrer mit den BAUSTEINEN in sehr heterogenen Klassen erfolgreich unterrichten können. Viele Beispiele und Materialien zur Unterrichtsorganisation und Lerndokumentation unterstützen dabei die Unterrichtsvor- und -nachbereitung.

Eine komplette Übersicht zu allen Materialien der BAUSTEINE, den aktuellen Preisen und Bestellnummern finden Sie auf dem beigelegten Informationsblatt.

2 Kompetenzen erreichen

Kompetenzen sind in aller Munde – vor allem auch bildungspolitisch – und kaum ein Begriff hat die Diskussion der letzten Jahre deutlicher geprägt (vgl. Türcke 2012, Bönsch 2010). Was aber ist konkret darunter zu verstehen? Zunächst einmal ist eine Kompetenz nichts anderes als eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von Problemen zu lösen. Im Kontext von Unterricht und Schule bedeutet dies, eine Kompetenz ist die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- und Lernsituationen und für die berufliche/schulische und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen. Dabei wird in fachliche und überfachliche Kompetenzen unterschieden. Die grundlegenden fachlichen Kompetenzen sind definiert in den Bildungsplänen, Kerncurricula, Bildungsstandards usw. Überfachliche Kompetenzen sind Selbst- bzw. Personalkompetenz, Methodenkompetenz, soziale bzw. kommunikative Kompetenz.

2.1 Kompetenzorientierter Unterricht

Orientierung an Kompetenzen im Unterricht bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird. Ein Lernergebnis kann folglich als Ergebnis von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen verstanden werden.

Im kompetenzorientierten Unterricht

- stehen die Lernergebnisse der Kinder im Mittelpunkt,
- erwerben die Kinder nicht nur Wissen, sondern lernen, mit diesem Wissen konkrete Anforderungssituationen bearbeiten zu können,
- üben sich Lehrkräfte im genauen Beobachten von Kindern, um die jeweiligen Lösungsstrategien und Lernstände zu erkennen,
- orientieren sich Lehrkräfte an gestuften Kompetenzmodellen, um den Kindern passende Lernangebote zu eröffnen,

- wird immer wieder überprüft, ob ein Kind bestimmte als Standard gesetzte Kompetenzen erreicht hat,
- wird zwischen Lern-/Übungsaufgaben und Testaufgaben unterschieden.

Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass die Unterrichtsplanung immer von der Frage ausgeht, welche Kompetenzen die Kinder erwerben sollen und welche Lernsituationen und Aufgaben sie dafür benötigen. Als Lernbegleiter ist es die Aufgabe der Lehrkraft, die Kinder zum selbstständigen Lernen anzuleiten, ihnen Methoden vorzustellen und gemeinsam mit den Kindern zu beraten und zu beurteilen, zu organisieren, zu planen und auszuwerten.

Die Merkmale kompetenzorientierten Unterrichts sind:

- kognitive Aktivierung durch anspruchsvolle, aber gut abgestimmte Aufgaben
- Vernetzung des neu Gelernten mit vorhandenem Wissen und Können
- Übung und Überarbeitung
- Anwendungssituationen / lebensweltliche Anwendung
- individuelle Lernbegleitung
- Reflexion des Lernfortschritts

Um dies zu erreichen, sind differenzierende Lernangebote wichtig, die es allen Kindern ermöglichen, ihr Wissen und Können aufzubauen, zu festigen und zu vertiefen. Neben vielfältigen und individuellen Zugängen zu einem Thema kann dies vor allem auch durch Aufgaben in unterschiedlichen Anforderungsbereichen bzw. Übungsmaterial auf unterschiedlichen Niveaustufen erreicht werden. Zudem sind offene Aufgaben und eine kindgerechte Methodenvielfalt der Schlüssel zu differenzierenden Angeboten auf unterschiedlichen Ebenen.

Im BAUSTEINE Sprachbuch wurde bei der Entwicklung der Aufgaben ein besonderer Schwerpunkt gesetzt: Ziel war es dabei, die Arbeitsimpulse so zu gestalten, dass sich das Kind nicht als Ausführer einer vorgeschriebenen Handlung versteht, sondern selbst entscheidet, was es tun muss, um die Aufgabe zu lösen. Das Motto ist: Verstehen anstatt abzuarbeiten, denn nur wer selbst etwas entdeckt, versteht und anwendet, lernt nachhaltig und erweitert seine Kompetenz. Lernen bedeutet also nicht, dass Wissen passiv aufgenommen wird, sondern es handelt sich um

einen aktiven Konstruktionsprozess des Kindes (vgl. Bönsch u. a. 2010, Seite 30). Durch entdeckende Aufgaben, Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungsbereichen und vielfältige Impulse zum Nachdenken über das eigene Lernen und den Lernprozess unterstützen die BAUSTEINE dabei, Kompetenzorientierung als grundlegendes Prinzip in den Unterricht zu integrieren. Dazu kommt, dass das Sprechen über das eigene Lernen und die Lernprozesse ein wichtiger Schritt bei der Kompetenzentwicklung sind. Besonders gut gelingt dies in kooperativen Lernformen, deren Initiierung ein fester Bestandteil des BAUSTEINE Sprachbuchs sind.

2.1.1 Kooperatives Lernen

Voraussetzung für echte kooperative Lernformen ist ein methodisch durchdachtes und strukturiertes Vorgehen – im Gegensatz zu zufällig entstehenden Formen gemeinsamer Arbeit, die davon abzugrenzen sind. In Bezug auf die Unterrichtsplanung bedeutet dieses durchdachte Vorgehen, dass inhaltliche und gruppenmethodische Inhalte gleichzeitig und gleichrangig geplant werden müssen. Wobei das Ausmaß der Vorbereitungen durch die Lehrkraft davon abhängig ist, ob die kooperativen Lernphasen in informell-kurzfristig (z. B. Gruppenbildung nach vorgegebenen Kriterien), in formal-langfristig (z. B. Lernpatenschaften oder Lernpartner) oder in kooperativen, meist heterogenen Stammgruppen angesiedelt sind (vgl. Sasse u. a. 2013, Seite 4 f.). Handlungsleitend für kooperative Unterrichtsgestaltung sind dabei fünf Basismerkmale (vgl. Vanier 2013, Seite 6):

- positive Abhängigkeit der Kinder bei der Gruppenarbeit durch ein gemeinsames Ziel
- individuelle Verantwortung für die gemeinsame Arbeit und das Ergebnis
- gegenseitige Unterstützung durch bekannte Arbeitsmethoden und Kommunikationsformen
- Entwicklung und Einsatz gemeinsamer Regeln
- regelmäßige, strukturierte Reflexion der Gruppenarbeit im Hinblick auf kognitive und soziale Prozesse

Die Grundstruktur folgt dabei immer dem Dreierschritt (vgl. Hänze/Jurkowski 2013, Seite 9): Phase des Denkens (Konstruktion in Einzelarbeit) – Phase des Austausches (Ko-Konstruktion)

tion, Austausch über die Ergebnisse der Einzelarbeit in Gruppenarbeit) – Phase des Vorstellens (Ko-Konstruktion, Präsentation der Gruppenergebnisse im Plenum).

Damit sich kooperatives Lernen positiv auf das fachliche und soziale Lernen auswirken kann, sollten bestimmte Rahmenbedingungen beachtet werden, z. B. die Gruppengröße und die Zusammensetzung der Gruppe. Ideal für das Lernen ist eine Gruppengröße von drei bis vier Kindern, in der Grundschule ggf. auch – als Einstieg – ein Lerntandem zweier Kinder. Durchschnittlich begabte Kinder lernen in homogenen Gruppen am besten, für eher leistungsstarke und leistungsschwache Kinder ist die gemeinsame Arbeit in heterogenen Gruppen besonders gut (vgl. Hänze/Jurkowski 2013, Seite 8 f.).

Ein besonderer Pluspunkt kooperativer Unterrichtsphasen zeigt sich in der notwendigen fachbezogenen Kommunikation zwischen den Kindern, denn kooperatives Lernen unterstützt die Ausbildung von kommunikativen Fähigkeiten in besonderer Weise. In Partner- und in Gruppenarbeit werden Arbeitsprozesse viel stärker abgesprochen als in Einzelarbeit: Was ist zu tun? Wer macht was? Was ist gut gelaufen? Worauf wollen wir beim nächsten Mal besonders achten? Was können wir besser machen/absprechen? Mit Fragen wie diesen reflektieren die Kinder im Gespräch die gemeinsame Arbeit, die einzelnen Schritte und auch das Ergebnis (vgl. Pieler 2008, Seite 9). Grundlegende kommunikative Kompetenzen können zudem auch Bestandteile einer entsprechenden Aufgabe sein, z. B. sich gegenseitig den Lernweg erklären oder den Beitrag eines Partners in eigenen Worten wiedergeben. Dabei werden viele Kompetenzen gestärkt, die für den weiteren Bildungsprozess vorausgesetzt werden (vgl. Hänze/Jurkowski 2013, Seite 10). Soziale Kompetenzen selbst sind notwendige Voraussetzung kooperativen Lernens und der damit verbundenen fachbezogenen Kommunikation. Die individuellen sozialen Kompetenzen der Kinder und den sozialen Zusammenhalt zu stärken, ist daher eine besonders wichtige Aufgabe – gerade in der Grundschule – und sollte als begleitender Prozess durch Spiele, gemeinsame Erlebnisse, Klassenregeln und Rituale unterstützt werden.

2.2 Methoden und Arbeitstechniken

Ein wichtiger Aspekt im Bereich der Kompetenzorientierung ist die Methodenkompetenz, d. h., die Kinder sind in der Lage, gelernte Methoden, Verfahren, Arbeitstechniken und Strategien anzuwenden und eine Aufgabe bzw. ein Problem strukturiert und effektiv zu lösen. Sie umfasst folglich Fähigkeiten, sich Wissen zu beschaffen, rationell und strukturiert zu arbeiten, situationsadäquate Problemlösestrategien zu beherrschen und Ergebnisse zu strukturieren (vgl. Bönsch u. a. 2010, Seite 49). Selbstständig zu lernen motiviert in besonderer Weise und hat einen positiven Einfluss auf das Selbstbild der Kinder. Methoden und Strategien sind wichtige Werkzeuge für selbstständiges Lernen – wichtig ist dabei aber, dass sie gezielt geübt und regelmäßig angewendet werden.

Um die Bedeutung der Methoden für die Kinder herauszustellen und diese systematisch einführen und bearbeiten zu können, wurden im BAUSTEINE Sprachbuch die neuen Sonderseiten „So macht es Quiesel“ entwickelt. Auf diesen Seiten – leicht erkennbar an der gelben Farbe – können die Kinder mittels einer Illustration zunächst verstehen, wobei ihnen diese Methode hilft und wie sie funktioniert. Die einzelnen Schritte der Anwendung werden detailliert beschrieben und können über die Illustrationen nachvollzogen werden. Am Ende der Seite werden die Kinder aufgefordert, die Methode bzw. Arbeitstechnik an einer konkreten Aufgabe anzuwenden und zu üben.

Die Verknüpfung zu den Themenkapiteln erfolgt über Verweise auf den Themenseiten. Auf jede Methode wird mittels eines optischen Impulses mehrfach verwiesen; ob die Kinder auf den entsprechenden „So macht es Quiesel“-Seiten dann nachschlagen und die Methode entsprechend zur Lösung der Aufgabe verwenden oder ob sie eine andere Methode verwenden, die ihnen zielführender erscheint, ist dabei freigestellt. Um es für die Kinder einfach zu halten, wird ganz bewusst nicht zwischen Arbeitstechniken, Strategien und Methoden unterschieden. Lediglich die für die Rechtschreibung notwendigen Rechtschreibstrategien werden auf diesen Seiten nicht behandelt, sondern im Kontext der Rechtschreibphänomene auf den entsprechen-

den Seiten in den Themenkapiteln eingeführt und bearbeitet.

Für Klasse 2 wurden folgende Methoden ausgewählt:

- Mit dem Portfolio arbeiten
- Mit der Quiesel-Karte abschreiben
- Wörter in der Wörterliste nachschlagen
- Mit der Profikarte Wörter üben
- Gemeinsam lernen und darüber sprechen
- Einen Abschreibtext üben
- Eine Schreibkonferenz durchführen
- Vorschläge für Texte erarbeiten
- Gemeinsam ein Plakat gestalten
- Lernergebnisse in einer Galerie ausstellen
- Wichtige Informationen in Texten finden
- Sich gegenseitig beim Lernen helfen
- Texte am Computer schreiben und gestalten
- Ein Gedicht vortragen
- Schreibideen finden und ordnen
- Ein Buch vorstellen
- Ein Lesetagebuch führen

In den Folgeklassenstufen werden die in Klasse 2 bereits eingeführten und geübten Methoden im BAUSTEINE Lese- und Sprachbuch wieder aufgegriffen und weitergeführt, sodass die Kinder am Ende von Klasse 4 über ein umfangreiches Repertoire an Methoden und Arbeitstechniken verfügen, das sie fit für das selbstständige Lernen, Üben und gemeinsame Arbeiten macht.

2.3 Arbeiten mit dem Portfolio

Der Begriff Portfolio kommt ursprünglich aus dem Finanzwesen („Aktienportfolio“) und wurde in den 1980er-Jahren in den USA erstmals im Kontext von Unterricht verwendet. Die für die Grundschule geeignete Form eines Portfolios ist das Lernentwicklungsportfolio (vgl. Pieler 2008, Seite 4). Es geht dabei um die Dokumentation des Gelernten und konzentriert sich auf die Reflexion über die Arbeit von Kindern. Wichtig dabei ist, dass die Kinder ihr Material selbst auswählen und begründen, warum sie dieses tun bzw. was das Besondere an dem Material ist. Durch den fortlaufenden Auswahlprozess wird dabei nicht nur ein Moment, ein statischer Lernstand dokumentiert, sondern vor allem der Lernfortschritt und die individuellen Lernwege in Bezug auf die definierten Kompetenzen (vgl. Hecker 2004, Seite 90).

Die Grundidee für die Arbeit mit Portfolios im Unterricht ist relativ einfach: Die im Unterricht zu vorgegebenen und freien Aufgaben produzierten Arbeiten sammeln die Kinder (z. B. in einer Ablage oder in einer Kiste) und wählen immer wieder einige begründet für ihr Portfolio aus. Dadurch entsteht eine persönliche Dokumentation der eigenen Lern- und Arbeitsergebnisse, die sich das Kind anschauen, anderen zeigen und erklären kann. Auch Eltern können so sehen, was im Unterricht entstanden ist. Damit die Sammlung nicht zur schlichten Ablage oder einem Sammelsurium, sondern zu einer echten Lerndokumentation wird, sind folgende Schritte grundlegend für die Arbeit mit dem Portfolio (vgl. Hecker 2004, Seite 94):

- Sammeln: Arbeitsergebnisse werden zusammengestellt und aufbewahrt.
- Auswählen: Aus der Gesamtzahl aller Arbeiten wird ein Teil herausgesucht, der Leistungen und Entwicklungen zeigt – mit Begründung.
- Sich orientieren: Vereinbarungen bzgl. des Portfolios (z. B. als Klassen-/Unterrichtsregeln festgelegt) werden angewendet und dienen der Steuerung.
- Bewerten: Zu den ausgewählten Materialien können Kommentare verfasst werden (je nach Vermögen von den Kindern selbst oder von der Lehrkraft).
- Dokumentieren: Durch das Aufbewahren und Bewerten von Arbeitsergebnissen liegt eine Gesamtdokumentation des Lernprozesses vor, die direkt für Gespräche über das Lernen genutzt werden kann (z. B. bei Elterngesprächen, Zeugnissen).
- Gespräch: Anhand der ausgewählten Arbeiten werden Gespräche über den Prozess (z. B. mit einem Lernpartner) und die individuelle Leistungsentwicklung (z. B. mit der Lehrkraft) geführt.

Wie ein Portfolio gestaltet ist, ist offen und kann an die jeweiligen Gegebenheiten der Klasse angepasst werden: Es kann ein Ordner sein, ein Schnellhefter, eine „Schatzkiste“ oder ein Schuhkarton. Als mögliche Arbeiten für das Portfolio bieten sich an: freie Texte, Sachtexte, mathematische Erfindungen und Rechengeschichten, „schöne“ Wörter und Texte, Sprachforscher-Aufgaben, „Führerscheine“ (z. B. Computer-Führerschein) und andere Urkunden usw. In den BAUSTEINE Materialien erhalten die Kinder über das Symbol der Schatzkiste den optischen Im-

puls zu überlegen, ob sie das Ergebnis dieser Aufgabe in ihr Portfolio übernehmen wollen. Im Vordergrund steht dabei die Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen im Hinblick auf die für das Arbeitsergebnis geltenden Kriterien (z. B. Verwendung eines Reflexionsbogens, siehe Anhang). Eine Einführung in die Arbeit finden die Kinder auf der zweiten Methodenseite von „So macht es Quiesel“, auf der dargestellt ist, was ein Portfolio ist und was dort gesammelt werden kann. Zudem finden die Kinder Formulierungsvorschläge für die Begründung ihrer Auswahl, was besonders auch sprachschwächeren Kindern hilft, ihre Argumente in Worte zu fassen. Wichtig ist, dass das Portfolio nicht als statische Ergebnissicherung, sondern als „work in progress“ verstanden und genutzt wird, was bedeutet, dass es zu dem Prozess gehört, Arbeitsergebnisse zu ergänzen, wieder herauszunehmen, zu modifizieren und neu zu beurteilen. Der Fokus liegt dabei immer auf dem, was jedes einzelne Kind kann, nicht auf dem, was es nicht kann (vgl. Pieler 2008, Seite 5) – was für viele Kinder gar nicht so einfach in Worte zu fassen ist, da sie eher daran gewöhnt sind, über Fehler zu sprechen. Voraussetzung dafür ist eine von Respekt und Wertschätzung geprägte Unterrichts- und Klassenkultur, in der die individuelle Entwicklung im Vordergrund steht, nicht das Abprüfen von Lernwissen. Idealerweise erfolgt die Dokumentation daher über die gesamte Grundschulzeit, sodass die Lernentwicklung langfristig nachvollziehbar ist. Wichtig ist, dass das Portfolio und die damit verbundenen Rückmeldungen und Reflexionen keine Zeugnisse sind, in denen eine Beurteilung erfolgt. Die konstruktive Rückmeldung steht im Vordergrund, beschreibt die positive Entwicklung und zeigt, wie und wo ganz konkret realistische, zeitnahe Veränderungen möglich sind. Pauschale Hinweise – z. B. *Du musst mehr üben!* – sind wenig hilfreich und sollten durch konkrete Formulierungen, die direkt mit dem Lerngegenstand verbunden sind, ersetzt werden (vgl. Pieler 2010, Seite 16).

3 Lernerfolg für alle

Dass Kinder mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen und Fähigkeiten in einer Klasse gemeinsam lernen, ist inzwischen Alltag in der Grundschule. Der Grad der Heterogenität differiert dabei sehr stark – gerade auch mit Blick auf Inklusion – und ist u. a. in großem Maße abhängig vom sozialen Umfeld der Schule und der Region.

Wie aber kann oder muss Unterricht gestaltet werden, bei dem jedes Kind auf seinem Lernniveau und seinem Leistungsvermögen, seinem Sprachentwicklungsstand und seinen Bedürfnissen entsprechend erfolgreich lernen kann? Alle machen im Gleichschritt das Gleiche – das haben Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule schon längst überwunden. Dies bedeutet aber neben dem von organisatorischen Aufgaben geprägten „Alltagsgeschäft“ in der Klasse für die Lehrkraft vor allem auch eine strukturierte und gezielte Unterrichtsvor- und -nachbereitung.

3.1 Differenzierung

Unter Differenzierung wird zum einen das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen aber auch die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. Im Mittelpunkt steht dabei der Anspruch, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, die Ansprüche und Standards in fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzubereiten (vgl. Bönsch 2011, Seite 14). Differenzierungskriterien sind:

- Quantität des Inhalts
- Anspruchsniveau (Qualität)
- Selbstständigkeit – Umfang benötigter Hilfen
- Erarbeitungs-, Bearbeitungs- und Verarbeitungsweise
- Zeit
- Kooperationskompetenz
- Zieldifferenzierung
- Planerfüllung oder zusätzliche Interessen

Differenzierung kann somit als Bündel von Maßnahmen zusammengefasst werden, die das Ziel haben, das Lernen in fachlicher, orga-

nisatorischer, institutioneller, individueller und sozialer Hinsicht zu optimieren. Welche Kriterien einem Differenzierungsangebot zugrunde gelegt werden, kann sehr vielfältig sein. Im schulischen Kontext ist mit Differenzierung dabei vor allem immer Leistungsdifferenzierung gemeint. Wobei die Leistungsanforderungen in der Regel durch Lehr-/Lernziele und entsprechende Kompetenzen formuliert und festgelegt werden.

Das grundsätzliche Ziel unterrichtlichen Handelns besteht für Lehrkräfte darin, die Kinder zum nächsthöheren Entwicklungs- und Wissensstand zu führen. Dieser wird ausgehend von der ermittelten Lernausgangslage bestimmt. Angemessen ausgewählte Aufgabenstellungen geben Impulse zur geistigen Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und führen letztlich im Sinne eines kognitiven Elaborationsprozesses zu dessen Aneignung und dem Erreichen der nächsten Entwicklungsstufe. Allein hieraus wird erkennbar, dass es die richtige Aufgabenstellung nicht gibt. Wünschenswert ist vielmehr eine möglichst genaue Passung von Aufgabenstellung bzw. Lerngegenstand und den Lernvoraussetzungen des Kindes im Kontext von Inhalt und Ziel, von Methoden und Rahmenvorgaben. Dies setzt ein fundiertes Wissen über die Möglichkeiten äußerer Differenzierung und möglicher Individualisierung voraus.

3.1.1 Differenzieren mit dem BAUSTEINE Sprachbuch

Dass erfolgreicher Unterricht vor allem auch auf den Stärken der Lehrerinnen und Lehrer basiert, hat John Hattie (2009, 2013) in seiner Metastudie nachgewiesen. Damit aber jede Lehrkraft ihre individuellen Stärken gezielt einsetzen kann, sind Konzepte notwendig, die für viele Lehrertypen und Unterrichtsstile funktionieren – auch oder besonders im Hinblick auf Differenzierung. Ausgehend von einer klaren Struktur bietet das BAUSTEINE Sprachbuch deshalb auf vielfältigen Ebenen Möglichkeiten zur Differenzierung, zum einen durch die Erarbeitung der Kompetenzen und Lerninhalte an sich, zum anderen durch die passgenauen Materialien zum Fördern, Fordern, Trainieren und Diagnostizieren.

Kern des qualitativen Differenzierungskonzepts sind dabei die Anforderungsbereiche der Aufgaben, die es den Kindern ermöglichen, an

einer Kompetenz, aber mit unterschiedlichen Anforderungen – und Ergebnissen – zu arbeiten. In besonderer Weise wird dies bei den Auswahlaufgaben deutlich, bei denen sich die Kinder entscheiden können, an welchen Anforderungsbereich – für die Kinder auch häufig gleichbedeutend mit Schwierigkeitsgrad – sie sich herantrauen. Gerade im Bereich „Sprache untersuchen“ und „Richtig schreiben“ bieten die Auswahlaufgaben auf den „Fit mit Quiesel“-Seiten (am Ende jedes Themenkapitels) sowohl Futter für die Wiederholung des Gelernten und differenzierendes Unterrichten als auch Möglichkeiten der Diagnose und Hinweise zum weiteren Lernen. Analog zu den Seiten im Sprachbuch gibt es diese Differenzierungsseiten auch im BAUSTEINE Übungsheft.

Aufgegriffen und vertieft wird das differenzierte Lernen durch die Hinweise in den Lehrermaterialien (Kommentare zu den Einzelseiten). Unter der Rubrik „Differenzierung“ finden sich vielfältige Ideen zur Sprachförderung, Förderhinweise zur Differenzierung nach unten und Förderhinweise für leistungsstärkere Kinder. Die Ideen sind so gestaltet, dass sie sich auf einzelne Aufgaben im Buch beziehen als auch darüber hinaus Vorschläge für Materialien und Aufgaben benennen. Auch finden sich Hinweise auf die BAUSTEINE Lernstandserhebungen, in denen zu allen wichtigen Kompetenzen passende Arbeitsblätter zu finden sind, mit denen schnell und ohne viel Aufwand der jeweilige Lernstand eines Kindes diagnostiziert werden kann.

Weitere Impulse für differenziertes Lernen und Arbeiten finden Lehrerinnen und Lehrer im neuen BAUSTEINE Materialpaket Fördern und im BAUSTEINE Materialpaket Freiarbeit – und auch das Trainingsheft Rechtschreibstrategien kann als Instrument der Differenzierung eingesetzt werden, um individuell den Lernbereich „Richtig schreiben“ zu bearbeiten.

3.1.2 Lernformen

Lehrgangsorientiertes Unterrichten

Innerhalb des lehrgangsorientierten Unterrichts werden den Kindern klar umrissene Unterrichtsinhalte mit eindeutig definierten Lernzielen angeboten, die in systematischer Weise (Darbietung, Übung, Anwendung) erlernt werden sollen. Dies impliziert sicherlich auch Formen des entdeckenden, handlungsorientierten und/oder

anwendungsorientierten Lernens, verdeutlicht aber die grundlegenden Strukturen lehrgangsorientierten Lernens. In den einzelnen Fächern hat der Lehrgang in unterschiedlichen Teilbereichen eine mehr oder weniger große Bedeutung und sollte in Abwägung grundsätzlicher methodischer Entscheidungen auf seinen Stellenwert hin beurteilt werden.

Tages- und Wochenpläne

Bei der Arbeit mit Tages- und Wochenplänen lässt sich die Lernausgangslage des Kindes in hohem Maße berücksichtigen. Das Kind selbst kann über die Reihenfolge der Aufgabenerledigung entscheiden und dem eigenen Lerntempo Rechnung tragen. Die Unterscheidung von Pflicht- und freiwilligen Aufgaben unterstützt es bei der Entwicklung eigenverantwortlichen Arbeitens. Je individueller die Pläne gestaltet sind, umso mehr entsprechen sie dem Lernbedürfnis des einzelnen Kindes. Die Selbstkontrolle trägt nicht nur zur Entwicklung von Verantwortung bei, sondern gibt unmittelbar Rückmeldung über die Aufgabenergebnisse und zeigt dem Kind so, welche Lerninhalte noch geübt werden müssen und welche schon beherrscht werden.

Zum Erlernen eines kompetenten Umgangs mit dem Wochenplan eignet sich der Tagesplan. Einfache Symbole für Fächer oder Aufgaben unterstützen diese Art der Unterrichtsgestaltung, die in Zusammenarbeit mit „älteren“ Schülerinnen und Schülern umso schneller gelingt (Vorlagen siehe Anhang).

Freiarbeit

In der Freiarbeit arbeiten die Kinder an selbst ausgewählten Lernmaterialien: selbstständig, in ihrem eigenen Rhythmus und in frei wählbarer Sozialform. Die Lernanreize entstammen einer Lernumgebung, die für die Kinder einen hohen Aufforderungscharakter aufweist. Die Kinder sollen im Rahmen der Freiarbeit ermutigt werden, selbst zu entscheiden, welches Lernangebot sie nutzen möchten. Das bedeutet für die Organisation durch die Lehrkraft vor allem eine strukturierte und übersichtliche Darbietung aller Lernmaterialien. Damit Freiarbeit gelingt, ist vor allem die Einführung dieser Art der Unterrichtsgestaltung als solche mitsamt all ihren Regeln wichtig. Dazu gehört auch die Vorstellung der Materialien. Anschließende Gespräche zur Auswertung der Arbeiten sind nicht nur im Sinne

einer systematischen Reflexion unerlässlich, sondern tragen auch zur Entwicklung sozialer, fachlicher und methodischer Kompetenzen bei.

Lernen an Stationen

Das Lernen an Stationen kann in unterschiedlichen Varianten stattfinden. So können nach einer einführenden Phase mit der Wahl der Reihenfolge der Aufgaben sowohl Umfang, Lerntempo als auch individuell angepasste Schwierigkeitsstufen bestimmt werden. Eine zügige Erfolgsrückmeldung kann durch entsprechende Kontrollblätter o. Ä. erzielt werden. Die Vorbereitung der Stationenarbeit ist eine Kombination aus einer schülerzentriert gesteuerten Auswahl der Lernangebote und eines lehrkraftgeleiteten Lernprozesses.

Werkstattlernen

Das Werkstattlernen orientiert sich in der Regel thematisch an den Inhalten des Sachunterrichts. Das wesentliche Merkmal ist dabei der fächerübergreifende Ansatz. Die Aufgabenstellungen werden so konzipiert, dass sie von den Kindern auch unter jahrgangsübergreifendem Aspekt als Impuls verstanden werden und eine Wahl der bevorzugten Sozialform ermöglichen. Für die ausreichend vorhandenen Lernangebote, die den unterschiedlichen Lernausgangslagen der Kinder entsprechen sollen, sind einzelne Kinder unter inhaltlichen, organisatorischen, kontrollierenden Gesichtspunkten verantwortlich. Das Werkstattlernen lässt aufgrund seiner Individualisierungspotenziale jedes Kind seine Lernerfolge erzielen. In Kreisgesprächen haben die Kinder die Möglichkeit, die Einhaltung der Regeln der Werkstattarbeit zu thematisieren. Wesentlicher ist aber oft der Austausch über Arbeitsweise und Arbeitsstand.

Projekte

Auch die Projektarbeit fußt auf einem fächerübergreifenden Ansatz. Sie geht von den Themen des Sachunterrichts aus und weist einen Bezug zur unmittelbaren Lebenswirklichkeit der Kinder auf. Für die Kinder bedeutsame Fragestellungen werden thematisch strukturiert und in ihren Teilaspekten als Aufgabenstellung definiert. Einzelne Gruppen planen die Lösung dieser Teilaufgaben, entwickeln Lösungsstrategien und legen einzelne Schritte fest, die für

die sachgemäße Bearbeitung bedeutsam sind. Diese Schritte werden von den Kindern bearbeitet und in einer vorab festgelegten Weise dokumentiert.

Differenziertes Lernen am Computer

Die Computer vieler Klassen sind mit einer Lernsoftware ausgerüstet, die das Lernen auf unterschiedlichstem Niveau und für unterschiedliche Teilqualifikationen ermöglichen. Eine einfache Nutzeroberfläche und die direkte Selbstkontrolle sind Qualitätsmerkmale der BAUSTEINE Lernsoftware. Sie sollte durch weitere Programme ergänzt werden, die z. B. das Nachschlagen unter verschiedenen Aspekten ermöglichen. Ein entsprechender Internet- und/oder Intranetzgang gewährleistet – über die Informationsentnahme hinaus – den kommunikativen Austausch unter den Teilnehmern.

Computer eignen sich des Weiteren auch zur Textproduktion, -überarbeitung und -gestaltung und für entsprechende Präsentationen. Dabei können zusätzlich Tabellen, Bilder oder Darstellungen erstellt und genutzt werden.

3.2 Inklusion

3.2.1 Was bedeutet Inklusion?

Bundesrat und Bundestag haben 2008 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zugestimmt und sich damit zur Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen verpflichtet. Das bedeutet auch, dass Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht mehr bestimmten Schulformen zugewiesen werden sollen. Nun gilt es, inklusiven Unterricht an Regelschulen so umzusetzen, dass schwächere *und* stärkere Schülerinnen und Schüler optimal gefördert werden. Während der Begriff „Integration“ beinhaltet, dass Kinder, die „von der Norm“ abweichen, sich den Bedingungen der Regelschule anpassen müssen, um gemeinsam beschult zu werden, rückt Inklusion die Unterschiedlichkeit aller in den Fokus und setzt voraus, dass Vielfalt als Normalität akzeptiert wird. Heterogenität wird als Chance begriffen, inklusive Pädagogik orientiert sich an den individuellen Stärken des Kindes.

In wissenschaftlichen Studien wurde bestätigt, dass in leistungshomogenen Gruppen die Lerneffektivität nicht größer ist. Die meisten Studien kamen zu einem gegenteiligen Befund: In heterogen zusammengesetzten Klassen sind die kognitiven Leistungen signifikant höher, Kinder mit Förderbedarf sind in Regelklassen erfolgreicher. Auch die Befürchtung, dass Förderschülerinnen und -schüler die Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler beeinträchtigen würden, konnte in der Forschung nicht bestätigt werden (vgl. Steinig 2012).

So ist die Vorstellung, alle Kinder könnten im Gleichschritt voranschreiten, nicht realistisch. Kinder kommen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Erfahrungen in die Schule, die sich während der Schulzeit noch weiter verstärken können. Bereits zur Einschulung ist zu erkennen, wie weit die Schere auseinandergeht. Der Anspruch, allen Kindern gerecht zu werden, ist in Inklusionsklassen noch schwieriger zu erfüllen. Inklusion bedeutet eine möglichst passgenaue Förderung aller Kinder mit ihren Stärken und Schwächen und ihre soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft. Dabei ist die innere Differenzierung von zentraler Bedeutung. Dies meint nicht nur, eine Aufgabe oder ein Problem in vereinfachter Form erarbeiten zu lassen, sondern bedeutet vor allem, nach alternativen Lernwegen zu suchen und andere Aufgabenformate anzubieten.

Etwa zwei Drittel der Inklusionskinder sind den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache zuzuordnen. Viele Kinder mit diesen Förderschwerpunkten unterscheiden sich kaum von Kindern, die bereits heute die Grundschule besuchen (vgl. 2012). Insbesondere der Förderschwerpunkt Sprache scheint – auch ohne diagnostizierten Förderbedarf – einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schüler zu betreffen. Es wird davon ausgegangen, dass heute etwa ein Drittel der Kinder bei der Einschulung sprachliche Auffälligkeiten haben.

3.2.2 Was bedeutet guter inklusiver Unterricht?

Wer bislang Unterricht gemacht hat, der die individuellen Bedürfnisse der Kinder berücksichtigt, wird inklusiven Unterricht nicht gänzlich anders gestalten müssen, sondern wird auf den in der

Forschung unstrittigen Prinzipien und Komponenten guten Unterrichts aufbauen können. Dabei stellt Orientierung und Ordnung im Klassenraum eine wesentliche Grundlage dar. Materialien sollten ihren festen Platz haben, Rituale und die Übernahme von Pflichten durch die Kinder geben allen Schülerinnen und Schülern Sicherheit, führen zu einer effektiven Arbeitshaltung und fördern die Erfolgszuversicht. Als sinnhaftes Ritual hat sich ein offener Beginn zum Start in den Unterrichtstag etabliert: Die Kinder haben die Möglichkeit, erst einmal anzukommen und den Tag mit einer Handlung zu eröffnen, die ihren individuellen Bedürfnissen entspricht.

Mit einem größeren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der Klasse steigt auch die Gefahr, dass der Anteil echter Lernzeit zurückgeht. Ansätze von Störungen sollten somit möglichst sofort unterbunden werden. Die Einhaltung von Arbeitsruhe ist ein wesentlicher Bestandteil des Lernens, der einen wesentlichen Unterschied zum Verhalten im Kindergarten aufweist. Besonders am Anfang vergessen Kinder häufig, sich bei Wortäußerungen zu melden oder in offenen Phasen leise miteinander zu kommunizieren. Darum macht es Sinn, visuelle Signale (z. B. das Zeigen von roten und gelben Karten) und akustische Signale (z. B. erzeugt durch Klangschalen) zu vereinbaren. Auf Störungen nonverbal zu reagieren, ist in der Regel effektiver und führt seltener zu unerwünschten Reaktionen. In schwierigeren Fällen können auch Verstärkerpläne zum Einsatz kommen: Für jede längere Phase, in der ein Kind nicht stört, bekommt es ein Token, ab einer vereinbarten Anzahl kann das Kind die gesammelten Token gegen eine Belohnung einlösen.

Guter Unterricht zeichnet sich insbesondere durch ein lernförderliches Klima aus, das auf einem freundlich-ankennenden Lehrstil beruht, in dem alle Kinder viel Lob erhalten. Schwache Kinder für ihre Leistungen zu loben, gelingt aber nur dann, wenn man die individuelle Entwicklung jedes Kindes als Maßstab heranzieht, nicht den Klassendurchschnitt. Wichtig ist, dass jedes Lob möglichst individuell formuliert wird, denn Kinder reflektieren sehr genau ihre eigenen Leistungen. Nachhaltig loben bedeutet, dem Kind zu vermitteln, dass es sich auf einem guten Weg befindet.

Das sogenannte „Lernen mit allen Sinnen“ ist besonders für Kinder mit erhöhtem Förderbe-

darf von großer Bedeutung. Vor allem für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache ist es wesentlich, immer wieder visuelle, akustische oder haptische Informationen in den Unterricht einzustreuen, um das Verstehen zu erleichtern. Zum Beispiel dient ein intensiver körperlicher Bezug zur silbischen Gliederung der Sprache als wesentliche Voraussetzung, um die Rechtschreibung zu erlernen. Dabei sollte man Kinder insbesondere in der ersten Klasse immer wieder Silben schwingen lassen, am besten stehend, mit ausholenden Armbewegungen. Der Unterschied zwischen Lang- und Kurzvokalen lässt sich mit Gesten verdeutlichen, wobei Wörter mit langem Vokal wie „Schaf“ oder „Ofen“ mit sich langsam immer weiter ausbreitenden Armen gesprochen werden, während Wörter mit Kurzvokalen wie „schlaff“ oder „offen“ mit einer kurzen Bewegung gesprochen werden. So erfahren die Kinder den im Deutschen wichtigen Unterschied zwischen Lang- und Kurzvokalen körperlich.

Um Kindern einen sinnlichen Zugang zu einzelnen Buchstaben zu vermitteln, kann man sie außerdem Buchstaben aus Holz in Säckchen ertasten lassen, sie Buchstaben in Sand schreiben oder mit den Fingern im Schattenspiel formen lassen. Auch zur Aussprache einzelner Laute gibt es zahlreiche Übungen, die vor allem für Kinder mit phonologisch-phonetischen Problemen sinnvoll sind (vgl. 3.3.2 Unterrichtspraktische Ideen / Ebenen der Sprachförderung / Phonetisch-phonologische Ebene).

Eine wesentliche Maxime im inklusiven Unterricht ist, nicht auf einem bestimmten Vermittlungsweg zu beharren. Als Lehrkraft im inklusiven Unterricht ist es wesentlich, flexibel zu sein und unterschiedliche Vorschläge zu machen, damit das Kind selbst zu Angeboten kommt, die die richtige Passung haben und sie in ihrer Entwicklung voranbringen.

Guter Unterricht muss eine klare Struktur haben. In einem stark differenzierten Unterricht können Kinder wie Lehrkräfte leicht den Überblick verlieren. Mit einem Tagesplan, der zu Beginn jedes Schultages vorgestellt und besprochen wird, wissen alle, was zu tun ist. Weiterhin ist es unabdingbar, dass die Freiarbeitsphasen im Rahmen einer festen, gut organisierten und leicht zu durchschauenden Arbeitsorganisation stattfinden können. Die Einübung und Einhaltung dieser Organisation stellt in den ersten Schulmonaten ein wesentliches Ziel dar. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kinder höchst

unterschiedlich mit offenen Lernumgebungen umgehen: Auf Kinder mit höheren Selbstwirksamkeitserwartungen haben diese Phasen eine motivationsfördernde Wirkung, bei kognitiv schwächeren Kindern können sie allerdings auch zu einer Minderung der Anstrengungsbereitschaft und zu sozial unerwünschtem Verhalten führen. Das höhere Maß an Mitgestaltung führt dann zu Rückzug und Resignation, wenn das Gefühl entsteht, die Aufgabe nicht bewältigen zu können. Um leistungsschwächere Kinder in Freiarbeitsphasen zu unterstützen, kommt es auf die Qualität der Betreuung dieser Arbeitsphasen an. Schwächeren Schülerinnen und Schülern sollten immer Ansprechpartner zur Verfügung stehen, die diese unterstützen. Somit sollten möglichst häufig Gelegenheiten zum gemeinsamen Arbeiten geschaffen werden. Beim partnerschaftlichen Lernen (im Gegensatz zur Partnerarbeit, das lediglich die Sozialform darstellt) arbeiten Kinder in den Rollen von Tutor und Tutand miteinander. Ein Kind verfügt auf einem Gebiet über mehr Wissen und höhere Kenntnisse als ein anderes und kann es deshalb bei seinem Lernprozess unterstützen. Es gibt zahlreiche Wege, Lernpatenschaften zu organisieren: Organisatorisch am einfachsten ist es innerhalb der Klasse, effektiver, aber auch aufwendiger sind klassenübergreifende Partnerschaften.

In zahlreichen Untersuchungen konnte immer wieder die hohe Effektivität des partnerschaftlichen Lernens gezeigt werden. Nicht nur der Tutand, auch der Tutor profitiert vom sogenannten „Peerteaching“, der Tutor sogar oft noch stärker, denn derjenige, der etwas vermittelt, wiederholt nicht nur einfach sein Wissen, sondern verknüpft es im Gespräch auf vielfältige Weise und lernt, dieses anzuwenden. Kinder kommen in diesem intensiven Austausch oft schneller zu Erkenntnissen, als wenn sie in der Großgruppe der Lehrkraft zuhören. Für partnerschaftliches Lernen innerhalb einer Klasse ist darauf zu achten, dass nicht immer nur die leistungsstärkeren Kinder als Tutoren arbeiten, sondern auch schwächere oder schwierigere diese Rolle übernehmen. Dies stärkt ihr Selbstbewusstsein und sie profitieren kognitiv, wenn sie anderen Kindern etwas erklären können.

Mit dieser Form des Lernens wird evident, dass Klassen mit einer großen Leistungsspreizung nicht zu einer Belastung im Unterricht führen müssen, sondern für einen nachhaltigen Lernzuwachs jedes einzelnen Kindes bessere Vor-

aussetzungen bieten können als leistungshomogene Gruppen (nach Steinig 2012).

3.3 Sprachförderung im Unterricht

3.3.1 Theoretische Grundlagen

Begriffsklärung Sprachförderung

Dass für den Bildungserfolg aller Schülerinnen und Schüler maßgeblich die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten verantwortlich ist, ist spätestens nach den umfangreichen Ergebnissen der PISA-Studie in allen Köpfen präsent. Trotz Reformen und Fördermaßnahmen zeigt sich jedoch, dass die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund, die einen gering qualifizierten oder gar keinen Schulabschluss haben, überproportional hoch bzw. der Anteil der Kinder am Gymnasium ausgesprochen gering ist. Derzeit haben 30 % aller Kinder im deutschen Schulsystem einen oder zwei Elternteile mit Migrationshintergrund (Becker-Mrotzek 2012). Dazu gehören am häufigsten Kinder aus der Türkei, dem südosteuropäischen oder asiatischen Raum. Viele dieser Kinder sprechen eine andere Erstsprache (Muttersprache) und lernen Deutsch als zweite Sprache (Deutsch als Zweitsprache – DaZ) in der Schule und in ihrem sozialen Umfeld.

Viele Kinder, gerade jene, deren Familien in der zweiten oder dritten Generation in Deutschland leben, werden im alltäglichen sprachlichen Umfeld (auf dem Pausenhof, in der Freizeit) als unauffällig erlebt. Oftmals treten die sprachlichen Probleme dieser Kinder erst im schulischen Kontext auf, beispielsweise wenn sie sich im Unterrichtsgespräch konstruktiv auf abstrakter Ebene beteiligen oder sich in schriftlichen Texten adäquat und altersgerecht ausdrücken müssen. In der Fachliteratur wird zwischen Alltagssprache und Bildungssprache unterschieden (Lange/Gogolin 2010). Während sich Sprecher in einer alltagssprachlichen Situation auf einen gemeinsamen Kontext im Hier und Jetzt beziehen, bezieht sich Bildungssprache (Unterrichtssprache) oft auf Unterrichtssituationen, in

denen sprachlich komplexe Inhalte ausgedrückt (aufgeschrieben) werden müssen und oft durch eine räumlich-zeitliche Distanz geprägt sind. Die sprachlichen Strukturen (Satzbau, Fachvokabular, Zeitformen) dafür sind komplexer und erfordern permanente Übung.

Hieran wird deutlich, dass die Erweiterung und Förderung bildungssprachlicher Fähigkeiten nicht allein im Deutschunterricht abgehandelt werden kann, sondern als durchgängiges Prinzip in allen Unterrichtsfächern und Jahrgangsstufen kontinuierlich erweitert und strukturiert aufgebaut werden muss. Das Konzept der durchgängigen Sprachbildung wurde im Rahmen des an der Universität Hamburg angegliederten Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelt. Es entstanden Studien und Modelle zum Thema Sprachförderung und Mehrsprachigkeit, um nachhaltig die Bildungsbeteiligung von Kindern aus sozial schlechter gestellten Familien zu fördern und die Schulen in dieser Arbeit zu unterstützen.

Nicht zuletzt zeigt sich auch unter Kindern mit Deutsch als Erstsprache bei Schuleintritt eine zunehmend heterogene Sprachkompetenz. Viele Kinder verfügen über unzureichende Sprachkenntnisse. Grund dafür können z. B. soziale Faktoren im Umfeld der Kinder (z. B. Bildungsferne, finanzielle Unsicherheiten im Elternhaus) sowie psychisch-physische Belastungen sein. Sowohl für Kinder mit Deutsch als Erst-, aber auch als Zweitsprache gilt: Viele äußere und innere Faktoren nehmen Einfluss auf den individuellen Spracherwerb eines jeden Kindes. Jedes Kind hat seinen eigenen Rhythmus im Spracherwerbsprozess und verweilt unterschiedlich lang auf zu durchlaufenden Stufen. Daher ist es notwendig, bei Störungen des Sprachentwicklungsprozesses das einzelne Kind genau im Blick zu haben, um konkrete Hilfestellung zu geben und individuelle Fördermaßnahmen abzuleiten. Oftmals kommt es auch zu einer Kombination verschiedener Störungen: Kinder, die einerseits Förderung benötigen, da sie Deutsch als zweite Sprache gelernt haben und sprachliche Defizite aufweisen, andererseits sonderpädagogische Unterstützung brauchen, z. B. aufgrund eines ungünstigen sozialen Umfeldes.

Möglichkeiten der Diagnose und Förderung sprachlicher Auffälligkeiten im Unterricht

Im Unterricht und ohne die notwendigen diagnostischen Instrumente sowie der entsprechenden Ausbildung ist es schwierig, die sprachlichen Auffälligkeiten diagnostisch sicher zu bestimmen und Fördermaßnahmen daraus abzuleiten. Sollten auf einer der wesentlichen sprachlichen Ebenen (siehe 3.3.2 Unterrichtspraktischer Teil / Ebenen der Sprachförderung) deutliche Probleme erkennbar sein, ist es sinnvoll, dies mithilfe von sonderpädagogischem Fachpersonal überprüfen zu lassen. Neben Förderung der sprachlichen Ebenen durch eine Förderlehrkraft sind außerschulische Angebote, wie logopädische Therapie oder der Besuch einer Sprachheilambulanz, denkbar. Hierbei ist die Unterstützung der häuslichen Bezugspersonen sinnvoll und notwendig.

Bei der Sprachentwicklung eines Kindes müssen vier Bedingungen erfüllt sein: 1. Die Sprache muss aufgefasst werden können (Auge, Ohr). 2. Die Sprache muss verstanden werden (Intellekt). 3. Die Sprechorgane müssen gesund sein. 4. Die motorische und psychomotorische Entwicklung des Kindes muss gewährleistet sein.

Sprache ist keine isolierte Entwicklungsfähigkeit, sondern steht immer in Verbindung mit emotionalen, kognitiven, sensorischen oder motorischen Leistungen. Es sollte immer berücksichtigt werden, dass Kinder unterschiedlich schnell die einzelnen Phasen der Sprachentwicklung durchlaufen. Die Behandlung einer verzögerten Sprachentwicklung muss sich nach den spezifischen und individuellen Bedürfnissen des Kindes richten. Dabei ist die Zusammenarbeit mit dem Kinderarzt – falls organische Ursachen zugrunde liegen –, aber vor allem mit den Eltern notwendig. Wesentlich ist es, das Kind nicht zu überfordern. Mehrmals einige Minuten am Tag mit dem Kind zu arbeiten, bringt in der Regel mehr, als einmal am Tag eine halbe Stunde. Die wichtigste Aufgabe ist es zunächst, die Sprechlust des Kindes zu wecken, denn aufgrund möglicher negativer Erfahrungen und Misserfolgserlebnissen sind hier oftmals Abwehrreaktionen zu beobachten. Insofern bietet es sich an, die Arbeit mit dem Kind aus dem Spiel oder dem Erzählen heraus zu gestalten. Um mit dem Kind in einen Dialog zu treten und damit seine sprachliche Kommunikationsfähigkeit zu beobachten und auszubauen,

sollte die Lehrkraft als Modell auf ihr eigenes sprachliches Verhalten achten. Das Kind muss Raum für eigene Beiträge erhalten, seine Handlungen sollten sprachlich begleitet werden. Das Kind wiederum lernt so, aufmerksam gegenüber seinem Gesprächspartner zu werden, eigeninitiativ zu sein, Gespräche zu eröffnen und zu führen, aber auch auf Äußerungen und Fragen des Kommunikationspartners zu reagieren (vgl. 3.3.2 Unterrichtspraktischer Teil / Allgemeiner Überblick).

Grundsätzlich gilt, dass möglichst früh mit sprachfördernden Maßnahmen begonnen werden sollte, idealerweise im vierten Lebensjahr. Zum Zeitpunkt der Einschulung ist möglicherweise schon viel Zeit vergangen, in denen das Kind keine sinnvolle Förderung erhalten hat und Misserfolge in kommunikativen Handlungen erfahren musste. Um die Sprechfreude des Kindes zu wecken, gilt es, bekannte und vor allem beliebte Gegenstände und Handlungen in die Fördersituation einzubinden, seine individuellen Interessen zu beachten und den natürlichen Spielimpulsen des Kindes zu folgen. Ferner sollte nicht auf die Fehler des Kindes hingewiesen werden, sondern vielmehr Techniken des Modellierens (vgl. 3.3.2 Unterrichtspraktischer Teil / Allgemeiner Überblick) verwendet sowie Sprachmuster zur Verfügung gestellt werden. Über sprachlich korrekte Formen oder eine gelungene Lautierung sollte das Kind aber differenziert Rückmeldung erhalten, um hieran weiterzuarbeiten. Im Sinne des kooperativen Lernens kann diese Rolle auch sukzessive von anderen Kindern übernommen werden.

Durchgängige Sprachbildung im Fokus der Bildungsinstitutionen

Um das Kind so intensiv und gleichzeitig so natürlich wie möglich zu unterstützen, hat sich die Idee der Durchgängigen Sprachförderung durchgesetzt. Was bedeutet es aber nun in der Praxis für die jeweiligen Schulen und Schulformen, eine fächerübergreifende, schulintern geförderte Durchgängige Sprachbildung umzusetzen? Wird das Ziel einer Durchgängigen Sprachbildung intensiv verfolgt, ist dies zunächst mit großem Engagement und zeitlichem Einsatz von Lehrkräften, Schul- und Fachleitern sowie Leitungspersonen auf außerschulischer Ebene verbunden. Haben sich Routinen und Arbeitsabläufe, z. B. im Kollegium, jedoch erst einmal gefestigt,

profitieren nicht nur die Schülerinnen und Schüler von den gemeinsam erarbeiteten Strukturen.

Bei der Durchgängigen Sprachbildung wird zunächst zwischen vertikalen und horizontalen Schnittstellen unterschieden:

Die vertikale Schnittstelle verweist auf eine Durchgängige Sprachbildung über die Klassenstufen und Übergänge verschiedener Bildungsinstitutionen hinweg. Übergänge (Kindergarten/Grundschule, Grundschule / Sekundarschule u. a.) sind immer Stolperfallen für Kinder mit einer schwächeren Lern- und Sprachbiografie. Hier ist eine enge Zusammenarbeit verschiedener Bildungsinstitutionen bzw. Klassenlehrkräfte unabdingbar. Die Sprachbiografie der Kinder muss durchgängig überprüft, dokumentiert und diagnostiziert werden. Dafür müssen gemeinsame Kriterien bzw. Beobachtungsbögen ausgearbeitet und verwendet werden. Darüber hinaus ist die qualifizierte Aus- und Weiterbildung des Personals im Bereich der Didaktik des (Erst- und) Zweitspracherwerbs, aber auch im Bereich der sonderpädagogischen Diagnostik unabdingbar. Auch gemeinsame schul- bzw. klassenübergreifende Arbeitskreise zum Austausch und zur gemeinsamen Materialerstellung sowie das gegenseitige Hospitieren im Unterricht unterstützen die gemeinsame Arbeit. Übergreifende Projekte wie Lesepatenschaften unterstützen und erleichtern den Schülerinnen und Schülern den Übertritt von einer Bildungsinstitution bzw. Klassenstufe zur anderen.

Mit der horizontalen Schnittstelle ist die Zusammenarbeit und Beobachtung der Lern- und Sprachbiografien zwischen verschiedenen Fächern innerhalb einer Schulstufe gemeint. Gerade in den ersten Schulstufen, in denen die Klassenlehrkräfte eine überdurchschnittliche Präsenz in den Schulstunden innehaben, können einige Routinen bzw. Arbeitsabläufe aufgebaut werden, die in den späteren Jahren weitergeführt werden können. Auch hierbei ist natürlich eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften notwendig. Im Austausch im Fachkollegium können zusammen notwendige Fördermaßnahmen diskutiert und Erfahrungen ausgetauscht werden. Wird der schrittweise Aufbau einer umfassenden Sprachbildung für jede Schülerin, jeden Schüler ernsthaft vorgenommen, so steht der Bereich der Mündlichkeit zunächst im Fokus aller Fächer. Die Sprachhandlungen Erzählen, Berichten, Beschreiben, Argumentieren und das Verfassen von Vorträgen

gehören zu den Kernkompetenzen, die in jedem Fach gefordert und abgeprüft werden müssen (FörMig: Durchgängige Sprachförderung. Eine Handreichung 2010). Insofern muss in allen Fächern das aktive Anwenden (fach)sprachlicher Inhalte, das Üben von Vorträgen oder das gemeinsame Argumentieren thematisiert werden. Darüber hinaus ist das Arbeiten in kooperativen Lernformen, in Expertengruppen, in denen jedes Kind eine Aufgabe erhält, die es auch sprachlich korrekt ausfüllen muss, eine gute Maßnahme, um die Fachsprache zu aktivieren und zu festigen. Für jedes Fach müssen entsprechende Register (spezielle Fachsprachen) erlernt werden, um sich angemessen auszudrücken. So ist es sinnvoll, neben den inhaltlichen Themen die sprachlichen Themen konsequent aufzugreifen und transparent im Unterricht zu üben. Folgende fächerübergreifende Hilfestellungen können hier greifen:

Systematische Arbeit mit Glossaren

Für jedes Fach pro Schulstufe werden gemeinsam in Facharbeitsgruppen der Lehrkräfte Glossare erarbeitet, die für die Schülerinnen und Schüler relevante Wörter und Satzverbindungen zusammenstellen. Die Kinder werden aufgefordert, die Glossare als Arbeitshilfen zum Nachschlagen und Lernen im Unterricht und zu Hause zu verwenden. Wichtige Fachbegriffe sollten im Klassenzimmer aufgehängt werden, um die Verbindung sprachlicher Ausdrücke oder Erklärungen hinsichtlich ihrer Bedeutung für andere Unterrichtsfächer visuell zu verdeutlichen.

Systematische Arbeit mit dem Wörterbuch

Fächerübergreifend werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, das Wörterbuch als Unterstützung in der selbstständigen Arbeit, nicht nur im Deutschunterricht, zu verwenden. Eine begleitende Einführung und Übung mit dem Umgang des (Fach-)Wörterbuchs in den einzelnen Fächern ist unabdingbar.

Fächerübergreifende Lerntagebücher

Die schriftliche und mündliche Fixierung der Lerndokumentation (in Lerngesprächen und Lerntagebüchern o. Ä.) befähigt Schülerinnen und Schüler, sich mit dem eigenen Lernergebnis auseinanderzusetzen, diese mündlich und schriftlich auszugestalten und die Lernerfolge

transparent zu machen. So können bestimmte Kategorien des Lerntagebuches oder des Portfolios fächerübergreifend eingesetzt und von den Kindern routiniert, als bedeutender Teil jedes Fachunterrichts eingesetzt werden.

Textauswahl und Texterstellung

In allen Fächern müssen die Kinder ihre Lese- und Textproduktionskompetenzen unter Beweis stellen. Daher ist es sinnvoll, sich zu überlegen, welche sprachlichen Hürden Schülerinnen und Schüler überwinden müssen, um sich inhaltlich mit dem Thema auseinanderzusetzen. Dies gilt für Lesetexte wie für die Erarbeitung eigener Texte bzw. bestimmter Textsorten (Beschreibung, Erörterung o. Ä.). Folgende Leitfragen können hier hilfreich sein (vgl. FörMig, Durchgängige Sprachförderung. Eine Handreichung 2010):

Welche sprachlichen Stolpersteine gibt es (vermutlich) für das Thema, die Aufgaben, die als Nächstes im Unterricht angesprochen werden? Wie kann ich eine Unterrichtseinheit aufbauen, in der die Anforderung, ein neues Thema inhaltlich zu bewältigen, nicht dadurch erschwert oder gar unlösbar wird, dass den Schülerinnen und Schülern die sprachlichen Mittel fehlen? Das Bildungsprogramm FörMig berät und stellt Erfahrungsberichte sowie Materialien für Schulen und Kommunen zur Verfügung, die sich auf den Weg der Durchgängigen Sprachbildung begeben (<http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/home/index.html>, Stand April 2014).

3.3.2 Unterrichtspraktische Ideen

Allgemeiner Überblick

Liegt bei einem Kind ein diagnostizierter Sprachförderbedarf vor, benötigt es einen zusätzlichen Sprachunterricht bzw. weitere Fördermaßnahmen neben dem normalen Unterricht im Klassenverband. Dem Prinzip der Durchgängigen Sprachförderung folgend, sollte die Bildungssprache (Unterrichtssprache) auch im alltäglichen Unterricht immer wieder gefördert und erweitert werden. Dies wirkt sich nicht nur auf leistungsschwache Kinder positiv aus. Dabei ist darauf zu achten, die zu fördernden Kinder nicht zu stigmatisieren.

Mit Korrekturen im Unterrichtsgespräch oder in

Partner- oder Gruppenarbeitsphasen sollte die Lehrkraft behutsam umgehen. Nicht immer ist den Kindern geholfen, wenn sie sofort bezüglich der Aussprache, Grammatik oder Semantik vor anderen Kindern verbessert werden. In der Sprachtherapie wird hier von Techniken des Modellierens gesprochen, vom positiven korrektiven Feedback. Die Korrektur sollte so vorgenommen werden, dass das Kind in dessen Antwort bestärkt wird und die Lehrkraft das vom Kind Gesagte in der korrekten Sprachweise wiederholt. Dies hebt die Motivation des Kindes, sich trotz Fehler am Unterrichtsgespräch gern zu beteiligen.

Ein wichtiger Bereich im Unterricht ist der mündliche Sprachgebrauch. Aus der Didaktik der Fremdsprachen ist bekannt, dass sich sprachliche Muster und Phrasen nur durch ständiges Ausprobieren und Wiederholen einschleifen. Das gemeinsame Gespräch im Klassenverband vor allem in der Kleingruppen- und Partnerarbeit verpflichtet auch sprachschwache Kinder, sich verbal zu äußern. Die Lehrkraft sollte den Raum für Kommunikationsanlässe schaffen, aber diese anleiten. Kinder, die dabei Schwierigkeiten haben, sich auszudrücken, benötigen sprachliche Muster oder Satzphrasen zur Unterstützung. Wichtige Fachbegriffe (mit Artikel) sollten an der Tafel oder im Heft verschriftet werden, bevor darüber gemeinsam gesprochen wird. Die Lehrkraft sollte sich rückversichern, dass die Kinder die Wörter verstehen und passende (Fach-)Wörter sammeln, bevor die Schülerinnen und Schüler in die Partner- oder Gruppenarbeit gehen. Satzanfänge helfen, angepasst an die Altersstufe, bei Unterrichtsgesprächen. Auch diese sollten aufgeschrieben oder für alle sichtbar an der Tafel gesammelt werden, z. B.:

- bei Begründungen (*Mir gefällt dieses Bild / dieser Text am besten, weil ...; Ich spiele gern Handball, weil ...; Ich bin der Meinung, dass xy Recht hat.; Ich finde, dass ...*),
- bei sachkundlichen Beschreibungen (*Ich sehe, dass ...; Ich vermute, dass ... passiert.; Wenn die Temperatur steigt, sinkt xy ...; Das Blatt ist eckig/oval/eiförmig/gezackt ...; Die Flüssigkeit ist klar/milchig ...; Aus den Eiern schlüpfen kleine ...*),
- bei persönlichen Erzählungen und Erlebnissen, z. B. im Morgenkreis (*Am Nachmittag bin ich zu xy gegangen ...; Gestern sind meine Familie und ich auf den Spielplatz / ins Museum gegangen.; Morgen besuche ich mein(e) ...*).

Für sprachgewandte Kinder sind diese Begriffs- und Satzansammlungen weniger schwierig, engen sie jedoch auch nicht ein. Sie verwenden automatisch andere Ausdrücke, wenn sie dazu in der Lage sind. Für sprachgewandte Kinder kann das bewusste Reflektieren oder Aufschreiben von sprachlichen Strukturen helfen, sich mit den abstrakteren Strukturen der Sprache vertraut zu machen.

Auch das Sprechen *über* Lernen, das inzwischen in vielen Lehrplänen verankert ist, hilft sprachschwachen Kindern, eine Struktur in ihrem eigenen Sprachlernprozess zu erhalten. Sich verbal und in ritualisierter Weise über die eigenen Lerninhalte auszudrücken, hilft den Kindern, sich in die abstrakte Ebene von Sprache und Sprachwissen einzudenken. Gerade Kinder mit Deutsch als Zweitsprache benötigen diese abstrakte Ebene, um sich der Sprache anzunähern. Im Gegensatz zu Kindern mit Deutsch als Erstsprache verfügen sie weniger oder gar nicht über die sprachliche Intuition. Sie benötigen Regeln und Strategien, um sich in der Sprache zu bewegen. Die Lerndokumentation bzw. das durchgängige Feststellen des Lernstandes spielt auch bei der Durchgängigen Sprachbildung (siehe 3.3.1 Theoretische Grundlagen / Durchgängige Sprachbildung der Bildungsinstitutionen) eine wichtige Rolle.

Darüber hinaus gibt es verschiedene Techniken des Modellierens, die in der Sprachtherapie genutzt werden und die jederzeit im Unterricht eingesetzt werden können:

Expansion	Kindliche Äußerungen werden unter Einbau der Zielstruktur vervollständigt. Beispiel: Kind: „Der Auto jetzt abgeschleppt werden.“ Lehrkraft: „Ja, das Auto muss jetzt abgeschleppt werden.“
Umformung	Kindliche Äußerungen werden in veränderter Form wiedergegeben, wobei die Zielstruktur verändert oder auch variiert wird. Beispiel: Kind: „Du sollst das Auto nehmen.“ Lehrkraft: „Gut, ich soll das Auto nehmen.“

Korrektives Feedback	Kindliche Äußerungen mit fehlerhafter Zielstruktur werden berichtigt wiedergegeben. Beispiel: Kind: „Der Auto nicht fahren muss.“ Lehrkraft: „Nein, das Auto muss nicht fahren.“
Modellierte Selbstkorrektur	Fehler des Kindes bei der Zielstruktur werden von der Lehrkraft übernommen und sofort bei sich selbst korrigiert. Beispiel: Kind: „Wir muss uns beeilen.“ Lehrkraft: „Ja, wir muss ... ach, falsch, wir müssen uns beeilen.“

Ebenen der Sprachförderung

Im Folgenden werden verschiedene Ebenen der Sprachförderung beschrieben und kurze, praktische Hinweise für den Unterricht gegeben. Die hier genannten Förderhinweise sind leicht umsetzbar und unterstützen alle Kinder in ihrer Entwicklung. Bei der hier isolierten Betrachtung dieser Ebenen sollte berücksichtigt werden, dass diese häufig in Kombination miteinander auftreten. Liegt ein erheblicher Förderbedarf vor, können diese Hinweise nur begleitend zu außerunterrichtlichen (therapeutischen) Fördermaßnahmen durchgeführt werden, ersetzen diese aber nicht.

Phonetisch-phonologische Ebene

Im Kontext Schule begegnet man vielen Kindern mit Ausspracheschwierigkeiten. Diese können sehr vielfältig sein, dennoch gibt es auch im schulischen Rahmen bestimmte Fördermöglichkeiten, die Lehrkräfte durchführen können.

In der Literatur unterscheidet man zwischen Phonetik und Phonologie. Gegenstand der Phonetik sind die Laute (Phone), also die kleinsten Einheiten gesprochener Sprache. In der deutschen Sprache sind dies Konsonanten, Vokale und Diphthonge. Der phonetische Erwerb von Lauten beinhaltet, den konkreten Lautstrom zu hören, zu verarbeiten und zu produzieren. Bildet ein Kind also einen oder mehrere bestimmte Sprachlaute falsch, sind dies phonetische Schwierigkeiten. Beim sogenannten Lispeln (Sigmatismus) handelt es sich beispielsweise somit um eine phonetische Abweichung.

In der Phonologie geht es um „die bedeutungsunterscheidende Funktion von Lauten in ihrem jeweiligen Sprachsystem“ (vgl. Singer 2011). Jedes Phonem verfügt über eine bestimmte Menge

akustischer Merkmale. Die Kinder erwerben dabei Einsichten in die bedeutungsunterscheidende Funktion von Lauten und lernen, diese regelgerecht zu verwenden. Verwenden Kinder somit Phoneme nicht regelgemäß, sondern ersetzen Laute, sodass Wortveränderungen entstehen, spricht man von phonematischen Schwierigkeiten.

Im Prozess des Lauterwerbs werden Laute in immer neuen Repräsentationen gelernt. So ist zu beobachten, dass Kinder häufig hinten zu bildende Konsonanten durch vorne zu bildende ersetzen, obwohl sie den Laut bilden können (z. B. *Tuchen* anstatt *Kuchen*). Hier lässt sich gut beobachten, dass Kinder während des Erwerbs von Lauten immer wieder ihr phonologisches System neu strukturieren und phonologische Regeln erproben. Auch das semantische Wissen um die Bildung von Wörtern ist dabei entscheidend (vgl. Abschnitt b): Das Kind muss erkennen, dass zwischen den Wörtern *Kasten* und *Tasten* durch den Austausch eines Phonems ein neuer Begriff gebildet wird.

Laute werden aber nicht Laut für Laut erworben, sondern nach gewissen strukturellen Gesetzmäßigkeiten im Zusammenspiel mit anderen sprachlichen Ebenen, wie z. B. Grammatik und Semantik. Der Erwerb geschieht individuell. Manche Kinder verfügen bereits vor dem vierten Lebensjahr über das gesamte Lautinventar, andere erwerben bestimmte Konsonanten erst deutlich später. Nach Singer (2011) beherrschen die meisten Kinder zur Einschulung auch die mehrgliedrigen Konsonantenverbindungen in allen Lautpositionen. Allerdings weist die Autorin darauf hin, dass diese Angabe nicht für mehrsprachige Kinder gelten muss, deren Erstsprache ein anderes Lautinventar aufweist als das Deutsche.

Bezogen auf die Artikulationsart erwerben Kinder Plosive und Nasale vor Frikativen, sie erwerben stimmlose Phoneme vor stimmhaften (mit Ausnahme von Konsonanten im Wortanlaut vor einem Vokal), bezogen auf den Artikulationsort erwerben Kinder vordere vor hinteren Konsonanten, außerdem wird Einzelkonsonanz vor Mehrfachkonsonanz erworben. Neu erworbene Laute sind außerdem zuerst in auslautender und mittlerer Wortposition zu finden, zuletzt in anlautender Position. Im Gegensatz dazu werden Wortanlautungen allerdings am besten auditiv wahrgenommen.

Wie aber kann man nun die Aussprachefähig-

keiten von betroffenen Kindern in der Schule fördern? Grundsätzlich ist Ausspracheförderung am Spracherwerb und insbesondere am Erwerb der Lautsprache orientiert. Kinder entnehmen der Kommunikation sprachliche Regeln und wenden diese an. Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten fällt dieses schwerer, sie müssen die Möglichkeit erhalten, in spezifischen Förder- und Unterrichtssituationen ihre sprachlichen Fähigkeiten gezielt weiterzuentwickeln.

Die folgenden grundlegenden Hilfen sind im Unterricht unbedingt zu berücksichtigen:

- Bereitstellen konkreter Handlungsmöglichkeiten im Unterricht
- Einsatz von Schrift
- Arbeit mit spezifischen phonologischen Merkmalen, Arbeit mit Minimalpaaren
- Einsatz von Reimen und sprachrhythmischen Übungen
- Einsatz von Methoden der Visualisierung (Markieren)

Zunächst muss aber beobachtet werden, inwiefern mögliche körperliche Ursachen für die fehlerhafte Bildung und Artikulation von Lauten verantwortlich sein könnten, die durch spielerische Weise im Unterricht abgebaut werden könnten. Mithilfe von Pustespielen (Faltschiffe pusten, Autorennen, Fische pusten) kann beispielsweise die gesamte Atemmuskulatur aktiviert werden, gleichzeitig wird die Zwerchfellaktivität angeregt und der Lippenringmuskel gestärkt. Zur Förderung des Mundschlusses kann ebenfalls ein Strohhalm zum Einsatz kommen. Saugspiele (z. B. Flugzeuge beladen, verschiedene Materialien transportieren) sind ebenfalls für Kinder mit oben beschriebenen muskulären Auffälligkeiten sinnvoll. Gleichzeitig kräftigen diese Übungen aber auch die Zungenmuskulatur und das Gaumensegel sowie die Rachenmuskulatur (vgl. Adams, Struck und Tillmanns-Karus, Materialsammlung, 2010).

Im Unterricht können aber auch sprachtherapeutische Prinzipien Eingang finden: Sehr viele Kinder (und Erwachsene) zeigen Unsicherheiten bei der Bildung der Laute /s/, /z/ und /tz/. Man spricht hier von Sigmatismus. In der Regel werden Ersetzungen vorgenommen. Bei der Förderung phonetischer Fähigkeiten werden die Laute neu angebahnt und dann geübt, zunächst wortanlautend, dann auslautend und schließlich inlautend, in immer komplexer werdenden sprachlichen Einheiten (Silbe, Wort, Satz, Text)

und schließlich in der Spontansprache. Dieses komplexe und sehr kleinschrittige Vorgehen ist im schulischen Kontext in der Regel nicht leistbar. Allerdings ist es möglich, den Laut mithilfe von Modellierungstechniken (siehe 3.3.2 Unterrichtspraktischer Teil / Allgemeiner Überblick) im Rahmen natürlicher Kommunikationssituationen zu festigen. Für die Lautanbahnung – soweit sie wie beschrieben überhaupt im schulischen Kontext geschehen kann – sind Visualisierungen hilfreich. Hiermit kann verdeutlicht werden, welche organischen und muskulären Prozesse für die Bildung des Lautes notwendig sind, ebenso kann auch hier die Lehrkraft als Modell fungieren. Visualisierungshilfen können Lautgebärden, Mundstellungsbilder oder auch ein Kiefermodell sein, die bei der phonetisch korrekten Bildung von Lauten unterstützend wirken, denn sie dienen der bewussten Wahrnehmung der eigenen Aussprache.

Bei der Förderung phonologischer Prozesse verbietet sich ein phonetisch orientiertes isoliertes Üben einzelner Laute in unterschiedlichen Zusammenhängen, denn in der Regel werden ganze Lautgruppen und nicht Einzellaute verändert. Hier geht es vielmehr um das Aufzeigen der bedeutungsunterscheidenden Funktion der einzelnen Phoneme (vgl. Singer 2011). Sinnvoll ist dabei beispielsweise die Arbeit mit Minimalpaaren, bei der es um die bewusste Konfrontation des Kindes mit unterschiedlichen phonologischen Systemen geht. Zur Arbeit mit Minimalpaaren findet sich im BAUSTEINE Vorkurs (Seiten 9, 13, 19, 23, 29), aber auch in den BAUSTEINE Arbeitsblättern (Teil A Vorkurs Seite 3, 4; Seite 42; Teil B, Seite 24) und im BAUSTEINE Materialpaket Fördern (Blatt 11–14) unterschiedliches Material, das vielfältige Spielmöglichkeiten eröffnet. Ebenso ist es wichtig, durch Einzel- oder Kleingruppenarbeit sinnvolle Handlungsrahmen zu schaffen, in denen von Modellpersonen sprachliche Regeln präsentiert werden. Die Sprache der Lehrkraft dient dabei als Modell.

Semantische Ebene

Die semantische Ebene umfasst die Speicherung und den Abruf von sprachlichem Wissen, insbesondere den Erwerb von Bedeutungen. Der Erwerb von Begriffen und Bedeutungen ist ein komplexer Vorgang. Anders als ein Wort meint ein Begriff „das gesamte Wissen eines Menschen über einen Gegenstand beziehungsweise über eine Begebenheit, einen Sachverhalt, über

eine Tätigkeit usw.“ (vgl. Osburg 2011). Die Bedeutung meint wiederum die Beziehung zwischen Begriff und Wort. Im Rahmen eines ungestörten Spracherwerbs ist ein Kind ab dem Alter von drei Jahren in der Lage, über Sprache zu reflektieren. Zuvor werden Wörter eher unbewusst oder aus dem Handlungskontext heraus entnommen. Bis zu ihrem sechsten Lebensjahr haben die Kinder dann fast eine vollständige Sprache erlernt. Dabei wird auch das semantische Wissen aufgebaut. Man geht davon aus, dass Kinder zu diesem Zeitpunkt einen passiven Wortschatz von 23 000 Wortformen besitzen und etwa 5000 Wortformen äußern (vgl. Füssenich 1999).

Kinder, die mit einer anderen Muttersprache als der deutschen Sprache aufwachsen, verfügen, je nach Sprachstand, über weitaus weniger Wörter. Dies betrifft Wörter aus der Alltagskommunikation (Alltagssprache), aber vor allem Wortschatz aus dem Bereich der Bildungssprache. Ist hier eine nur schwache sprachliche Grundlage vorhanden, fällt es umso schwerer, daran anzuknüpfen und neue (Fach-)Begriffe dazulernen. In allen Fächern zusammen erlernen Kinder ungefähr 3000 Wörter pro Schuljahr. Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als der deutschen müssen also neben dem basalen Lexikerwerb (Alltagssprache) täglich ca. zehn neue Wörter aus dem bildungssprachlichen Kontext neu dazulernen (vgl. Ahrenholz 2010).

Neben den Fachbegriffen bereiten viele auf den ersten Blick einfache Wörter den Kindern Probleme. Die Bedeutungsveränderung von Wörtern durch Prä- und Suffixe sind eine der größten Stolpersteine für sprachschwache Kinder. Die Semantik des Verbes sehen (z. B. durch die veränderten Präfixe *nachsehen*, *vorsehen*, *aussehen*, *übersehen*) lässt sich nicht über die gleich bleibende Semantik der Präfixe generell erklären, sondern muss für jedes Wort neu erlernt werden. Ebenfalls die Semantik abstrakter Begriffe wie Partikel, Abstrakta oder unpersönliche Formulierungen wie „*Man kann ...*“ und „*Es ist ...*“ sind schwer zu erschließen. Ebenso die Verwendung von Passivkonstruktionen kann das Textverständnis negativ beeinflussen. Ist dies den Lehrkräften bewusst, können zu erschließende Texte zunächst vorentlastet und von diesen Formulierungen befreit werden, um den Fokus der Kinder auf die wesentlichen Inhalte zu legen. Natürlich ist eine langfristige Vermeidung bestimmter Formulierungen nicht sinnvoll. Lehrkräften sollte jedoch bewusst sein, welche

Schwierigkeiten in altersangemessenen Texten für sprachschwache Kinder liegen.

Darüber hinaus gibt es weitere Ausgangspunkte, die das semantische Wissen beeinträchtigen können. Diese Stolperfallen sind bei Osburg (2011) zusammengefasst:

- Das Hörvermögen ist beeinträchtigt.
- Das Kind hat Schwierigkeiten im phonetisch-phonologischen Bereich, d. h., es realisiert sprachlich falsche Begriffe (*Tasche – Tasse*).
- Die gespeicherten Repräsentationen können nicht abgerufen werden, d. h., das Kind ist nicht in der Lage, sprachlich mit dem Begriff zu operieren.
- Der Inhalt bzw. der Sinn größerer sprachlicher Einheiten kann nicht entnommen werden.
- Vernetzungen zwischen Begriffen und Inhalten sind nicht stabil und können nicht abgerufen werden.

Für den Unterricht lässt sich festhalten, dass viele der genannten Stolperfallen durch gezielte Maßnahmen im Unterricht entschärft werden können. Zum Beispiel kann bei einem Kind mit Schwierigkeiten im Bereich des Hörvermögens allein durch eine räumlich richtige Platzierung im Klassenraum viel erreicht werden. Mithilfe von Umformulierungen und durch die Erweiterung des Angebots, um den Zugriff auf das lexikalische Wissen zu gewährleisten, können dem Kind andere Zugänge ermöglicht werden. Gleichzeitig sollte der Wortschatz des Kindes schrittweise erweitert werden. Es liegt auf der Hand, dass Kinder mit sprachlichen Auffälligkeiten im Bereich der Semantik häufig Auslöser von Unterrichtsstörungen sind. Sie haben Schwierigkeiten, Regeln zu verstehen und zu erkennen, sie können – wenn überhaupt – nur verzögert auf Anweisungen oder Interaktionen reagieren, sie können Handlungszusammenhänge nur schwer nachvollziehen und nicht wiedergeben. Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vergessen häufiger im Unterricht verwendete Fachbegriffe, weil sie einerseits doppelt gefordert sind, da sie nebenbei auch Wörter aus der Alltagssprache erlernen müssen. Andererseits ist durch vielfältige Spracherwerbsstudien bekannt, dass neuer Wortschatz schlechter gelernt wird, wenn erst ein geringer Wortschatz vorhanden ist, und es dem Lerner dadurch schwerer fällt, neue Begriffe in bereits vorhandene Sprachmuster einzubauen.

Umso wichtiger ist es, den Fokus im Unterricht

immer wieder auf die Wortschatzarbeit zu legen. Texte müssen von allen Schülern sprachlich durchdrungen sein, bevor sie überhaupt mit einer inhaltlichen Auseinandersetzung oder der Bearbeitung von Aufgaben beginnen können. So müssen komplexe Satzstrukturen oder Fachbegriffe vor der Bearbeitung am besten schriftlich fixiert werden. Um sich als Lehrkraft zu versichern, dass die Semantik erfasst wurde, kann es hilfreich sein, die Kinder verbale Umschreibungen oder Synonyme finden zu lassen. Auch eine Übersetzung in die Erstsprache oder ähnliche Sprachen mithilfe anderer Schülerinnen und Schüler kann helfen. Neben vielen weiteren methodischen Hilfen und Möglichkeiten (z. B. das Arbeiten mit Mindmaps, das Reflektieren und Ableiten von Begriffen oder die Erstellung eines individuellen Lexikons) gibt es grundlegende didaktische Möglichkeiten, Kinder mit semantischen Auffälligkeiten im Unterricht zu unterstützen:

- Verwendung von offenen Fragen und Aufgaben und deren klare und präzise Formulierung
- Nutzung von Bild und Text beziehungsweise der sinnvolle und unterstützende Einsatz von Bildern
- Unterstützung des Gesagten durch Gestik und Mimik
- Konkretisierung abstrakter Begriffe
- konsequente Einbindung von Schriftsprache als Unterstützungsrahmen
- Arbeit mit semantischen Feldern (vgl. BAUSTEINE Fibel Materialpaket Fördern)
- Reflexion über Sprache und Schrift
- Förderung des sprachlichen Austausches mit anderen Lernern (Partner- und Gruppenarbeit)
- Arbeit mit einem Wörterbuch oder der Wörterliste als routinierte Arbeitsweise einführen und die Kinder zur selbstständigen Nutzung dieses Hilfsmittels animieren

Für den Schriftspracherwerb und insbesondere für die Arbeit mit der Anlauttabelle kann es außerdem hilfreich sein, dass die Kinder eine individuelle Anlauttabelle gestalten. Sicherlich sind Kriterien wie die Lauttreue der Anlautbilder (Vermeidung von Doppelkonsonanz, Wörtern mit schwierigen Wortendungen, Auslautverhärtungen ...) dann nicht mehr gegeben, dafür kann allerdings sichergestellt werden, dass das Kind eine Verknüpfung herstellen kann zwischen dem Bild und dem dazugehörigen Wort und nur dann

ist die Nutzung einer Anlauttabelle überhaupt möglich.

Grammatische Ebene

Bei den meisten Kindern ist der Grammatikerwerb zum Schuleintritt sehr weit vorangeschritten. In den ersten sechs Jahren eignen sich Kinder die Regelmäßigkeiten der Grammatikbildung sukzessive an. Die Satzlänge nimmt kontinuierlich zu. Während in den ersten zweieinhalb Jahren Kinder vornehmlich in Ein- bzw. Zweiwortsätzen reden, beginnen sie ab diesem Zeitpunkt, Verben zu verwenden und flektiert einzusetzen. Aus den anfänglichen Äußerungen „*Opa Auto fahren*“, erfolgt dann zunehmend die korrekte Anwendung „*Opa fährt Auto*“. Ab dem dritten Lebensjahr beginnen Kinder, trennbare Verben richtig zu verwenden: „*Papa holt Lea ab.*“ In einem normalen Entwicklungsverlauf beginnen Kinder, in dieser Zeit erste Funktionswörter zu verwenden (Artikel, Präpositionen, Pronomen). Ab dem vierten Lebensjahr entwickeln die Kinder das Kasussystem (Dativ und Akkusativ) und wenden dieses an. Lediglich der Genitiv wird frühestens mit sechs Jahren erworben. In dieser Zeit beginnen die Kinder, auch komplexere Satzstrukturen zu verlauten, können Verbindungen von Haupt- und Nebensätzen bilden. Bei einem ohne Störungen voranschreitenden Spracherwerb wird das Grammatikbewusstsein nach und nach aufgebaut. Zeigen sich nach Abschluss des vierten Lebensjahres gehäuft grammatische Fehler im sprachlichen Gebrauch, z. B. in der Bildung von Numerus, Kasus und Genus oder die Auslassung von Funktionswörtern, kann es sich um eine grammatische Störung handeln, die diagnostisch abzuklären ist. Auch wenn diese Probleme erst in der Grundschule auffallen, sollten Fachkräfte hinzugezogen werden, da sich diese Störungen nicht „auswachsen“.

Interessant ist, dass der Erwerb einer zweiten Sprache in vielen Entwicklungsstufen gleich oder zumindest ähnlich wie beim Erstspracherwerb verläuft. Wenngleich es bis heute verschiedene Hypothesen dazu gibt, wie der Zweitspracherwerb bei Kindern und Jugendlichen konkret abläuft, zeigt es sich, dass, je früher ein Kind mit der Zweitsprache konfrontiert wird, desto schneller und besser es diese Sprache erlernen wird. Kommt ein Kind ab dem zweiten oder dritten Lebensjahr zum Beispiel durch den Besuch eines deutschsprachigen Kin-

derartens regelmäßig mit der deutschen Sprache in Berührung, ist davon auszugehen, dass die Dauer des Spracherwerbs ähnlich wie bei Kindern mit deutscher Muttersprache abläuft. Im schulischen Kontext ist es daher sinnvoll, genau zu schauen, wann das Kind den Erstkontakt zur Zweitsprache aufbauen konnte. Geschieht dies erst weit nach den ersten Lebensjahren, benötigen die Kinder, auch mit Unterstützung sprachlicher Förderung, genügend Zeit, die einzelnen Erwerbsstufen zu durchlaufen.

Komplex ist der Zweitspracherwerb dahingehend, dass viele Faktoren auf den Spracherwerb Einfluss haben und damit Dauer und Erfolg des Erlernens der Zweitsprache variieren:

- Erwerbskontexte (Welche Sprache wird im familiären Umfeld, im Alltag zu welchem Anlass gesprochen? Welche Sprachen werden in den Bildungsinstitutionen verwendet?),
- Findet der Spracherwerb gesteuert oder ungesteuert statt, d. h., wird das Kind durch strukturierte Sprachfördermaßnahmen begleitet?
- Alters- und Entwicklungsstand des Kindes (Intelligenz und kognitive Entwicklung)
- Sprach- und Wissensstand der Erstsprache, emotionaler und motivationaler Zugang zur Zweitsprache
- Fossilisierung (Stillstand) im Spracherwerb durch psychische, soziale oder motivationale Gründe

Folgt man dem Stufenmodell zur Entwicklung des Zweitspracherwerbs nach Wilhelm Gießhaber (2006), so zeigen sich Parallelen zwischen den Erwerbsstufen des Erst- und Zweitspracherwerbs. Auf der untersten Stufe dominieren unzusammenhängende Einwortäußerungen (keine Verwendung des finiten Verbs). Auf der folgenden Stufe können einfache Sätze mit einfach flektierten Verben verbalisiert werden (einfache Verbzweitstellung: „*Anna trinkt.*“). Im nächsten Schritt können mehrteilige Verbformen korrekt geäußert werden (trennbare Verben, Separierung finiter und infiniter Verbteile: „*Mama hat gesagt ...*“ „*Ich bin nach Hause gegangen.*“) Auf der vierten Stufe wird die Subjekt-Verb-Objektstellung aufgebrochen. Die mögliche Voranstellung von Adverbien erfolgt („*Dann hat er das gesagt.*“, „*Heute Morgen habe ich verschlafen.*“). Erst auf der höchsten Stufe gelingt es dem Zweitsprachenlerner, komplexe Nebensätze mit Verbletzstellung zu verbalisieren („*... weil er das gesagt hat*“, „*... dass die Katze schwarz ist*“).

Das Stufenmodell verdeutlicht die grammatischen Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb insbesondere bei der Verbstellung und dem Satzbau. Diese Probleme bei Zweitsprachenlernern werden zum Teil noch in der Sekundarstufe beobachtet.

Darüber hinaus zeigt es sich, dass für viele sprachschwache Kinder die korrekte Verwendung grammatischer Strukturen der deutschen Sprache eine Herausforderung darstellt. Sichtbar wird dies beispielsweise bei der Deklination von Nomen und Adjektiven oder bei der grammatischen Anpassung von Wörtern (bei Genus, Kasus und Numerus) im Allgemeinen. Ebenfalls ist die richtige Verwendung von Pronomen, Artikeln und Präpositionen eine Herausforderung. Probleme ergeben sich oft bei Funktionswörtern (Partikel, Bindewörter), deren semantische Erschließung aufgrund der Abstraktheit Schwierigkeiten bereitet. Für Kinder mit Türkisch oder Polnisch als Erstsprache ist z. B. die richtige Verwendung und der Einsatz von Personalpronomen besonders schwierig, da diese in den genannten Sprachen kaum verwendet werden und die konjugierte Verbform allein auf die Person verweist.

Wichtig ist es daher, im Unterricht Zeit für Wiederholungsschleifen und Übungsrituale einzurichten. Viele der genannten Schwierigkeiten sind nicht durch einmaliges Erklären ausgemerzt, sondern bedürfen kontinuierlicher Anwendung sowie individueller Übungsmöglichkeiten. In freien Übungsphasen kann daher bewusst an den Stolpersteinen (vgl. Rösch 2003) gearbeitet werden:

- Spiele zur Artikelbildung
- Unterstützung des Sprachverständnisses durch Visualisierungen (z. B. bei Pronomen, Präpositionen usw.)
- Ritualisierung selbstständiger Wörterbucharbeit (zum Nachschauen und Abprüfen von Verb- und Partizipformen)
- Frage- und Antwortspiele zur wiederholenden Realisierung der Verbstellung
- Führen eigener Wörterlisten, -kästen oder -hefte, in denen individuelle Stolperfallen festgehalten werden
- Überarbeitung selbst geschriebener Texte unter dem Fokus eines besonderen grammatischen Inhalts

Bei der Überarbeitung selbst verfasster Texte wird mit zunehmender Klassenstufe auch das

orthografische und grammatische Überarbeiten mit den Kindern trainiert und routiniert angewandt. Für sprachschwache Kinder, die grundsätzlich noch Mühe mit der korrekten Schreibweise haben, ist es sinnvoll, sie nicht mit einer allgemeinen rechtschriftlichen Überarbeitung ihrer Texte zu überfordern, sondern je nach Lernstand auf ein bestimmtes Phänomen, an dem sie gerade üben, aufmerksam zu machen (z. B. die richtige Verwendung von Artikeln, die richtige Beugung des Verbs oder die Großschreibung der Nomen). Dies festigt die bereits gelernten Inhalte und frustriert die Kinder nicht wegen der Fülle der Korrekturen.

Pragmatik

Pragmatik meint die Fähigkeit, sprachliche (Laute, Wörter, Sätze) und nicht sprachliche (Gestik, Mimik) Zeichen in der Interaktion so einzusetzen und zu verstehen, wie es die jeweilige Situation erfordert (vgl. Deutscher Bundesverband für Logopädie 2013). Kinder lernen im Laufe der Entwicklung, mit anderen in Kontakt zu treten, abzuwarten oder auch ein Gespräch zu initiieren. Sie lernen, Fragen zu stellen und auf Fragen zu antworten. Sie lernen, sich auf Personen und Situationen einzustellen und sich angemessen zu verhalten. Die pragmatischen Kompetenzen werden in der Sprachbetrachtung häufig vernachlässigt. Sie lassen sich schwer beobachten und schlagen sich in der Regel nur in der Gestaltung längerer Kommunikationseinheiten nieder.

Pragmatik beinhaltet sämtliche Äußerungen des sprachlichen Handelns, wie jemanden bitten oder ihm danken, jemanden zu begrüßen und zu verabschieden, jemanden loben, verurteilen, jemandem etwas vorwerfen, Vorwürfen widersprechen oder sich entschuldigen (vgl. Knapp 2011). Während auf den sprachlichen Ebenen wie Phonologie und Grammatik von richtig oder falsch ausgegangen wird, werden auf der Ebene der Pragmatik sprachliche Äußerungen als angemessen oder als unangemessen bewertet. Im Gegensatz zu den anderen Sprachebenen gibt es im Bereich der Pragmatik auch keine Tradition zur Förderung pragmatischer Kompetenzen. Allerdings kann man durchaus im Bereich der Sprachentwicklung erkennen, welches Kind über höhere pragmatische Kompetenzen verfügt und welches Kind über geringere. Ferner steht die Entwicklung pragmatischer Kompetenzen in enger Wechselbeziehung mit der Ausbildung

anderer sprachlicher Kompetenzen, etwa der Grammatik.

Die Schwierigkeiten im Argumentieren oder Erzählen fallen nicht immer unmittelbar auf. Kinder mit einer pragmatischen Störung können in der Kommunikation häufig bestimmte Symptome zeigen, wie geringer Blickkontakt, reduzierte Gestik und Mimik, häufige Echolalien (Nachsprechen), geringe Aufmerksamkeit (Zuhören). Sie zeigen oftmals kein Interesse an Kontakt bzw. Vermeiden die Kontaktaufnahme und Gespräche. Sie weisen nicht selten eine mangelnde Fähigkeit auf, die Perspektive des Gesprächspartners einzunehmen oder sich sprachlich eindeutig zu äußern (vgl. Deutscher Bundesverband für Logopädie 2013).

Bei der Förderung pragmatischer Fähigkeiten ist zu berücksichtigen, dass Kinder sich im Bereich der Pragmatik noch stark in der Entwicklung befinden, d. h., ihre pragmatischen Fähigkeiten verändern sich fortlaufend.

Eine wesentliche pragmatische Kompetenz, die im schulischen Kontext von großer Relevanz ist, ist das Erzählen. In Erzählsituationen, aber auch in Rollenspielen oder „In-vivo“-Situationen, lassen sich pragmatische Kompetenzen gut diagnostizieren und fördern. Erzählen scheint vordergründig einfach, in der Regel fällt es nicht schwer, den Erzählungen anderer zu folgen oder selbst Erlebtes zu erzählen. Beim Erzählen werden jedoch eine Reihe komplexer Handlungen vorgenommen, die uns nicht immer bewusst sind: Wir müssen den Zuhörer, die Zuhörerin über Ort und Zeit informieren, außerdem über die Handlungssituation, die Ereignisfolgen müssen logisch wiedergegeben werden, es müssen logische Zusammenhänge, wie Gründe, Voraussetzungen und Folgen, erläutert werden, die Erzählung muss eine logische Struktur aufweisen, die dargestellten Ereignisse müssen abschließend bewertet (evaluiert) werden (vgl. Knapp 2011).

Kinder lernen Erzählen nur durch das aktive Erzählen. Dafür benötigen sie ein Gegenüber, das zum Erzählen anregt, zur Weiterführung der Geschichte beiträgt, aufzeigt, wie man eine Geschichte ausgestaltet und wie man ein Ereignis evaluiert. Im Sinne der Erzählförderung sollte eine Vielzahl solcher Erzählsituationen geschaffen werden. Dies ist im Klassenverband, in Kleingruppen, aber auch in der Einzelarbeit möglich. Auch andere sprachliche Kompetenzen (etwa grammatische Kompetenzen) lassen sich in Er-

zählsituationen unterstützen. Aus diesem Grund sollte man Erzählungen nicht als Störung ansehen, sondern als Gelegenheit zur Förderung.

Mündliches und schriftliches Erzählen können sich gegenseitig unterstützen. So ist es sinnvoll, eine Geschichte zunächst zu erzählen und erst im Anschluss zu verschriften. Kinder erleben hier einen Vorteil, da die Handlungslogik bereits ausgearbeitet ist. Da das mündliche Erzählen weniger komplex ist als das schriftliche, bietet es eine gute Vorbereitung, die letztendlich allen Kindern zugutekommt. Grundsätzlich stellt das Verfassen eigener Texte die meisten Kinder im Grundschulalter vor eine große Herausforderung.

Als weitere Unterstützungsmöglichkeiten bieten sich ebenfalls Bilderfolgen an. Allerdings ist hier zu berücksichtigen, dass Kinder dazu neigen, die Bilder zu beschreiben und eben nicht zu den Bildern zu erzählen. Durch gezielte Impulse ist hier Abhilfe zu schaffen. Auch sogenannte Reizwortgeschichten können für Kinder eine Unterstützung darstellen. Hier werden den Kindern anhand von Reizwörtern Ideen für ihre Geschichten gegeben. Allerdings sollte davon abgesehen werden, dass die Kinder alle ihnen vorgegebenen Reizwörter nutzen. Reizwörter sollten immer nur als Angebot, nicht aber als Verpflichtung verstanden werden.

Schließlich sollten den Kindern systematisch Kriterien vermittelt werden, wie man Geschichten spannend erzählt, welche Elemente vorhanden sein sollten, damit eine Geschichte verständlich ist und mit welchen Mitteln eine Erzählung abwechslungsreich und gleichzeitig strukturiert gestaltet werden kann (vgl. Knapp 2011).

Exkurs: Mehrsprachigkeit

Vor dem Hintergrund der immer heterogener werdenden Schülerschaft in den Klassenzimmern und der Zunahme von globalen Prozessen, ist es notwendig und sinnvoll, schon früh den Blick der Kinder auf andere Sprachen und Kulturen zu lenken und den Mehrwert durch Mehrsprachigkeit zu erkennen. Verschiedene Sprachen und Kulturen, Fragen nach (sozialer oder kultureller) Zugehörigkeit, (kulturellem) Selbstverständnis und sprachlichen Fähigkeiten, gehören schon längst für viele Kinder in Deutschland zum Alltag in Schule und Familie. Die meisten Bundesländer haben bereits darauf reagiert und das Thema im Lehrplan Deutsch verankert. Hier heißt es in unterschiedlichen

Formulierungen: Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Deutschen mit anderen Sprachen (Sprach- und Schriftsystemen) sowie verschiedene Dialekte erkennen und vergleichen.

Bereits im Grundschulalter sind die Kinder in der Lage, Wörter sprachübergreifend zu vergleichen und sprachstrukturelle Unterschiede in unterschiedlichen Sprachen festzustellen. Aus den Lehrplanforderungen, sich abstraktes Sprachwissen der deutschen Sprache im Deutschunterricht anzueignen, kann der Zugang über verschiedene Sprachen hier einen weiteren Ansatz bieten, der gerade die Kinder motiviert, die sonst oft das Gefühl defizitärer Leistungserbringung aushalten müssen. Hier können Kinder in eine für sie eher seltene Expertenrolle rutschen. In vielen Schulen gibt es inzwischen auch muttersprachlichen Unterricht für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wenn auch nicht hinlänglich sprachwissenschaftlich belegt, zeigt es sich doch, dass der Lernerfolg in der Erstsprache sich positiv auf den Spracherwerb der Zweitsprache auswirkt. Kinder übertragen ihr begriffliches Wissen und ihr Weltwissen von der Erstsprache auf die Zweitsprache, übernehmen grammatische Strukturen. Je fester die Kinder daher in den sprachlichen Strukturen der Erstsprache verhaftet sind, desto schneller und erfolgreicher können sie die Zweitsprache mit vorhandenem Wissen vernetzen und anwenden. Daher kommt es häufig am Beginn zu Mischungen beider Sprachen in den Äußerungen der Kinder. Dies aufzunehmen im Unterricht und als sprachliche Bereicherung zu sehen und zu kommunizieren, hat letztendlich auch einen motivationalen Einfluss auf den erfolgreichen Erwerb der schulischen Zweitsprache.

Das Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht oder sogar als Schulprojekt einzubinden, bietet für alle Kinder einen sprachlichen und sozialen Gewinn und lässt die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sprachliche Vielfalt selbstverständlich ist. So können Herkunftssprachen von Klassenkameraden genauso eingebunden werden wie Fremdsprachen, die im schulischen Kontext erlernt werden. Eine kurze Auflistung zeigt die Möglichkeit der thematischen Einbindung im Unterricht:

- Erstellung eines Sprachenportfolio für jedes Kind
- Lesen/Vorlesen mehrsprachiger Kinderliteratur (z. B. mithilfe von Eltern)
- Vergleich bekannter Lieder, Gedichte, Märchen in verschiedenen Sprachen

- Erstellung von Parallelgedichten in verschiedenen Sprachen
- Alltagsroutinen vergleichen und ausprobieren (Begrüßung, Anrede, Nonverbales)
- Thematisierung religiöser Feste und kultureller Bräuche im Vergleich
- Vergleich von Wörtern / Wortbedeutungen mithilfe fremd-/zweisprachiger Wörterbücher
- Vergleich verschiedener Schriftsysteme, die Bedeutung von Schrift- und Bildzeichen
- Strukturen verschiedener Sprachen vergleichen, Entdeckung grammatischer Strukturen im Deutschen durch den sprachübergreifenden Vergleich

Nicht zuletzt bietet die Beschäftigung mit Mehrsprachigkeit an Standorten mit einem hohen Migrationsanteil die Möglichkeit, auch die Eltern in schulische Projekte einzubeziehen und die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus zu stärken. Eltern mit anderen Muttersprachen können als Sprachexperten oder Kenner fremder Kulturen hinzugezogen werden. Auch der Anschluss an weitere Projekte wie Lesepatenenschaften (z. B. Family Literacy) oder Mütter-sprachkurse ist hier möglich (z. B. Rucksackprojekt Sprachförderung).

Exkurs: Schriftspracherwerb

Für den Erwerb der Schriftsprache müssen Kinder eine hohe Abstraktionsleistung erbringen: Sie müssen aus Wörtern bestimmte Phoneme ermitteln und miteinander vergleichen, sie müssen lernen, dass diese Phoneme durch willkürlich gewählte Zeichen (Grapheme) dargestellt werden und dass die Grapheme zu einem Wort synthetisiert werden. Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten, besonders im Bereich der Phonetik und Phonologie, begegnen erschwerten sprachlichen Bedingungen beim Erlernen der Schriftsprache, da sie ihre Verschriftungen oftmals in Bezug auf ihre auffällige Lautstruktur realisieren. D. h., wer Lesen und Schreiben lernt, knüpft an seine sprachlichen Fähigkeiten an (vgl. Crämer/Schuhmann 1999). Aufgrund des individuellen Sprachsystems und der unvollständig ausgebildeten Sprachbewusstheit dieser Kinder ist davon auszugehen, dass dies sich negativ auf ihren Schriftspracherwerb auswirkt. Ferner wurde festgestellt, dass Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwächen über ein ungünstigeres Problemlöseverhalten verfügen, d. h., sie können vorhandene Fähigkeiten schlechter nutzen.

Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb sind zudem häufig durch eine mangelhafte Passung zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen betroffener Kinder und den schulischen Maßnahmen begründet. Für Kinder mit phonetisch-phonologischen Störungen ist ein Unterricht erschwerend, der ausschließlich auf einem abhängigen Verhältnis zwischen gesprochener und geschriebener Sprache basiert. Das bedeutet, Unterricht, der Schrift als Abbild gesprochener Sprache versteht, unterstützt Kinder, die andere phonologische Voraussetzungen haben, nicht genügend: In vielen Fibellehrgängen werden Einzellaute stark betont, indem die Kinder lernen, so zu schreiben, wie sie sprechen. Insbesondere Kindern mit phonologischen Schwierigkeiten fällt es schwer, ihre gesprochene Sprache zu durchgliedern und einzelne Phoneme herauszulösen. Zum anderen führen analytisch-synthetische Konzepte in ihrem Lehrgang die Phoneme nach dem Kriterium ihres Schwierigkeitsgrades ein, aber können sich nicht an den individuellen sprachlichen Voraussetzungen der Kinder orientieren. Schließlich ist es problematisch, dass die Funktion von geschriebener Sprache ausschließlich auf den Aspekt der Kommunikation bezogen wird, denn damit wird der strukturellen Ebene der Sprache zu wenig Beachtung geschenkt. Das heißt, die Kinder vernachlässigen die kognitive Funktion von Sprache und lernen nicht, diese zum Gegenstand der Betrachtung zu machen (vgl. Osburg 2011). Was aber bedeutet dies für den Schriftspracherwerb mit Kindern, die Auffälligkeiten im Bereich der Sprachentwicklung aufweisen? Der Schriftspracherwerb muss stärker als bei unauffälligen Kindern als Entwicklungsprozess angesehen werden, in dessen Verlauf unterschiedliche Strategien angewendet werden und in dem sich der Umgang mit Schrift immer weiter ausdifferenziert. Den Kindern muss im Rahmen von Möglichkeiten des selbstständigen Arbeitens ein Umgang mit Schrift ermöglicht werden (Freies Schreiben) (vgl. Crämer/Schuhmann 1999). Lehrkräfte werden ein Stück weit mehr zu Lernbegleitern, die anregen, unterstützen und Lernumgebungen gestalten. Das bedeutet gleichzeitig, dass immer wieder Schreib- und Leseproben analysiert werden müssen, um den aktuellen Entwicklungsstand des Kindes zu ermitteln. Lernen kann nur gelingen, wenn die Kinder motiviert sind. Aus diesem Grund müssen Lernformen ausgewählt werden, bei denen Kinder immer wieder in die Lage versetzt werden, Tätigkeiten selbst zu steuern. Die

Lernumgebungen sollten die Kinder dabei unterstützen, mit authentischen Problemen und Situationen umzugehen, d. h., die Kinder müssen die Funktion von Schrift unmittelbar erfahren (Brieffreundschaften, Einrichtung eines Klassenbriefkastens, Rezepte, Bastelanleitungen ...). Gleichzeitig sollten verschiedene Kontexte angeboten werden, um sicherzustellen, dass das Wissen um Schrift nicht auf einen Kontext fokussiert bleibt. Die Lernumgebung sollte außerdem kooperatives Lernen und Problemlösen in Lerngruppen und ebenso gemeinsames Lernen zwischen Lernenden und Experten ermöglichen. Ebenso sollte neues Wissen immer im gemeinsamen Gespräch reflektiert werden, z. B. in Gesprächen über das Lesen- und Schreibenlernen, später in Rechtschreibgesprächen (vgl. Baumgartner/Füsenich 1999). Auch das Vorlesen in der Klasse spielt eine wesentliche Rolle, da die Kinder hier Einsichten in die besondere Form geschriebener Texte sowie in den Unterhaltungswert von Büchern erhalten.

Ferner stellt der Einsatz von Anlauttabellen eine wichtige Möglichkeit dar, das freie Schreiben von Anfang an zu unterstützen. Insbesondere für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache stellt dieses Vorgehen allerdings eine erhöhte Schwierigkeit dar, da die Begriffe nicht immer semantisch eindeutig zuzuordnen sind oder auch weil das Bild einen Laut repräsentiert, der in der Erstsprache des Kindes möglicherweise gar nicht existiert. So wird eine Zuordnung fast unmöglich. Eine mögliche Hilfestellung kann es darstellen, wenn Kinder eine individuelle, vielleicht sogar mit Begriffen ihrer Muttersprache belegte Anlauttabelle als zusätzliche Hilfe verwenden können.

3.4 Jahrgangsübergreifendes Unterrichten

Jahrgangsübergreifendes Lernen kann als strukturell und organisatorisch geplante Form der Heterogenität verstanden werden, d. h., Kinder unterschiedlichen Alters und Lernentwicklungsstandes werden in einer Gruppe zusammengefasst – und lernen mit- und voneinander. Dabei ist ein zentrales Merkmal des Lernens in jahrgangsgemischten Lerngruppen das gegenseitige Helfen und Sich-helfen-Lassen. Auf der

Seite des Helfenden bedeutet dies, dass gerade Gelerntes und Geübtes nicht nur im Gedächtnis verankert, sondern es vor allem auch umstrukturiert werden muss, damit es erklärt werden kann. Neue Informationen können erst durch kognitive Umstrukturierungs- und Elaborationsprozesse mit vorhandenen kognitiven Schemata verknüpft werden. Neue Informationen werden begriffen, indem sie angeglichen und in bereits bestehende Schemata eingefügt werden. Einer der effektivsten Elaborationsprozesse, mit denen Lernstoff begriffen und an vorhandene Informationen angeknüpft werden kann, ist die Präsentation des Lernstoffs aus eigener Sicht (vgl. Herczeg/Prinz/Oberquelle 2002, Seite 355). Maßgeblichen Anteil an jedem erfolgreichen Lernprozess hat die Qualität der sozialen Interaktion. Helfen als besondere Form sozialer Interaktion hat dort seinen Sinn, wo es um die Organisation des Alltags, den Umgang mit Materialien, dem Anwenden von Lernstrategien und Arbeitstechniken, dem Annehmen von Regeln und Einüben von Ritualen und dem sozialen Miteinander geht. Kinder lernen am Vorbild. Sie orientieren sich an anderen Kindern, die über das nötige Wissen und angemessene Verhalten verfügen. Sie übernehmen Regeln und Rituale von ihnen, die als Klassenregeln das Zusammenlernen und -arbeiten ordnen und strukturieren. Da sich die Kinder im Denken und in der Sprache ähnlich sind, können sie ihre älteren Mitschülerinnen und Mitschüler häufig besser verstehen und akzeptieren. Im gleichen Zusammenhang erfahren helfende Kinder, was sie bereits können, was sie gelernt haben. Daraus lässt sich die nächste Stufe ihrer Entwicklung ableiten, indem sie zunehmend bewusst den eigenen Lernprozess steuern und gestalten. Für beide Gruppen gilt gleichermaßen der Gewinn an Sicherheit, der sich sowohl hinsichtlich künftiger Aufgaben als auch im Rückblick auf bereits erfolgreich angeschlossene Lernprozesse einstellt.

Die vom Helfen bestimmten sozialen Kontexte erfordern auch sprachliche Kompetenzen, die eine gegenseitige Verständigung in der Auseinandersetzung untereinander und mit der Sache überhaupt erst möglich machen. Die im komprimierten Austauschprozess ständig geforderte Notwendigkeit zur Verbalisierung eigener Wahrnehmungen, Beobachtungen, Gedanken, Wertungen und Interpretationen unterstützt gleichzeitig den kognitiven Lernprozess. Die Kinder dringen so immer mehr in den Bedeutungsgehalt

der Sachverhalte und ihrer sprachlichen Bezeichnungen ein und bilden die entsprechenden Begriffe aus (vgl. Lompscher u. a. 1997, Seite 233).

Die besondere Organisation von jahrgangsübergreifendem Unterricht mit ihren Maßnahmen der äußeren und inneren Differenzierung, des Individualisierens und gemeinsamen Lernens, des Förderns und Forderns, des Dokumentierens und Diagnostizierens, des Wechsels zwischen Inhalten und Personen, von Räumen und Materialien und vielen weiteren Facetten erfordert ein hohes Maß an Ritualisierung zur Entlastung der Aufmerksamkeit der äußeren Prozesse und ein ebenso hohes Maß an Verantwortungsübernahme durch die Kinder.

Die jahrgangsübergreifend organisierte Schuleingangsstufe ermöglicht den Kindern, ihre Rollen in der Klasse zwischen den „Kleinen“ und „Großen“ zu wechseln, zwischen denen, die Hilfe suchen, und denen, die Hilfe leisten. So wird gleichsam unbewusst die Fähigkeit zu mehrperspektivischem Denken geschult, die Fähigkeit, die gleichen Inhalte unter verschiedenen Gesichtspunkten und von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten. Mit Blick auf die Heterogenität der Lerngruppe – unabhängig von dem Modell – ist für Unterricht ein besonders hohes Maß an Differenzierung, Individualisierung und zielgruppenspezifischer Förderung wichtig, um sowohl schneller lernenden Kindern gerecht zu werden, als auch langsam lernende Kinder so zu fördern, dass Lernschwierigkeiten gar nicht erst entstehen. Am gemeinsamen Lerngegenstand wird mit differenzierten und individuellen Aufgabenstellungen gearbeitet. Dabei wird genügend Zeit und Raum für Phasen der Übung und Festigung angeboten.

3.4.1 Gestaltung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Jahrgangsübergreifende Lerngruppe (JÜL)

Hier lernen und arbeiten die Kinder des ersten und zweiten Schulbesuchsjahres zusammen in einer Gruppe. Im gemeinsamen Lernen profitieren alle Kinder voneinander. Während die einen von Kindern auf der nächsthöheren Entwicklungsstufe angeregt und unterstützt werden, können diese den gerade gelernten Unterrichtsstoff wiederholen und/oder vertiefen und dabei

ihr Wissen festigen oder auch neu verknüpfen.

Kompetenzorientierte Kleingruppe (KOK)

Im Teilungsunterricht werden – in der Regel – jahrgangshomogene Teilgruppen gebildet. Der Unterricht ist auf einen spezifisch ausgewählten Kompetenzschwerpunkt ausgelegt, der im Lehrplan als „Erwartung“ beschrieben wird. Die Kleingruppe wird aus Kindern der Klasse zu dieser Kompetenzerwartung gebildet. Dabei steht lehrgangsorientiertes Unterrichten im Vordergrund. Lehrgangsorientierte Unterrichtssequenzen werden vor allem in diesen jahrgangsbezogenen Kleingruppen angeboten und haben dort ihren besonderen Stellenwert. Je nach Intention und Lernvoraussetzung ist jederzeit ein Wechseln zwischen den Teilgruppen möglich. Eine zweite Variante der Gruppenbildung ist die Bildung von Kleingruppen als Sozialform. Spezielle und bewusst gesteuerte und initiierte Lernsituationen ermöglichen selbstständiges Handeln, erfolgreiches Arbeiten auf konkrete Ziele hin und sowohl persönliche Erfolgserfahrung als auch die Nutzung der Arbeitsergebnisse für weitere Lern- und Unterrichtsprozesse. Je nach Intention und Lernvoraussetzung ist jederzeit ein Wechseln zwischen den Teilgruppen möglich.

Einzelförderung (EF)

Der Einzelförderung kommt im Rahmen des jahrgangsgemischten Unterrichts ein besonderer Stellenwert zu. Einerseits geht es um die Kompensation spezifischer schulischer Lernrückstände als auch um das Bereitstellen von Lernangeboten für schneller lernende Kinder. Inhalt und Ziel der Einzelförderung ist vom Leistungsvermögen des Kindes (Lernausgangslage) abhängig und mit Blick auf die nächsthöhere Entwicklungsstufe hin zu gestalten. Dabei unterliegt die Einzelförderung einer systematischen Planung, die individuelle Ausprägungen des Lernens berücksichtigt. Der individuelle Lehrplan/Förderplan bedarf daher der ständigen Anpassung an die jeweiligen Lernfortschritte und sollte auch mit anderen Möglichkeiten individuellen Förderns (Tages-/Wochenplan, Lernvereinbarungen) sinnvoll vernetzt werden.

Zielorientierte Lerngruppe (ZOL)

Wo an Schulen der jahrgangsübergreifende Unterricht in mehreren Klassen stattfindet, bieten

sich auch Möglichkeiten klassenübergreifender Teilgruppenbildungen für die Erarbeitung einzelner Schwerpunkte in den Fächern. Es lassen sich Gruppen bilden, deren Lerninhalte sowohl der Vorbereitung einer erfolgreichen Mitarbeit in z. B. Klasse 3 dienlich sind, als auch Gruppen, in denen Teilbereiche der Lerninhalte einer besonderen Förderung bedürfen oder weiterführende Inhalte als zusätzliches Angebot ermöglichen. Die Gruppen bestimmen sich in der Regel über Unterrichtssequenzen, die aus den Lehrplänen mit besonderer Gewichtung abgeleitet werden.

3.4.2 Planung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Bei der Arbeitsplanung für einen jahrgangsübergreifenden Unterricht müssen viele Faktoren berücksichtigt werden:

- Sie muss sich sowohl an den Vorgaben durch Lehrpläne sowie andere Zielsetzungen der Schule, aber vor allem am Wissensstand der Kinder, ihrer Kenntnisse und Fähig- und Fertigkeiten orientieren.
- Sie impliziert bewusste Entscheidungen zu Zeit, Umfang, Methode und Überprüfbarkeit des Lernens. So erleichtert eine langfristige und gründliche Planung die alltägliche Arbeit.
- Sie schafft Freiraum und Freiheit für Entscheidungen, die unplanmäßige Situationen hervorrufen und die eine angemessene Lösung für den schulischen Auftrag des Unterrichts, Erziehens, Beratens und Betreuens verlangen.

Eine detaillierte Übersicht zur Arbeitsplanung in jahrgangsübergreifenden Klassen findet sich in den BAUSTEINE Lehrmaterialien Jahrgangsübergreifendes Lernen 1/2 (ISBN 978-3-425-16297-3), in denen neben praktischen Tipps zur Unterrichtsgestaltung vor allem ein Überblick über die Struktur und Vernetzung der zu erwerbenden Kompetenzen und den ihnen zugeordneten Übungs- und Anwendungszusammenhängen aufgeführt ist.

4 Digital unterrichten mit den BAUSTEINEN

Medien sind aus dem Leben von Grundschulkindern nicht mehr wegzudenken und vor allem Fernsehen und Spielkonsolen dominieren in vielen Bereichen die Freizeit von Kindern und Jugendlichen. Aber auch Smartphones und Tablets sind immer mehr im häuslichen Umfeld von Grundschulkindern zu finden und werden – neben Unterhaltung, Entspannung und Kompensation von Alltagsstress – auch zur Informationsbeschaffung und kreativen Nutzung verwendet. Im Sinne einer handlungsorientierten Medienpädagogik sollte Schule genau dort ansetzen und versuchen, die unterschiedlichen (digitalen) Medien sinnvoll in den Unterricht zu integrieren und langfristig eine kritische Medienkompetenz bei den Kindern aufzubauen.

Laut der KIM-Studie von 2012 stehen 95 % aller Kinder zwischen 6 und 13 Jahren zu Hause ein Computer und ein Internetzugang zur Verfügung, die über die Hälfte der Kinder täglich nutzen. Ebenso hat die Hälfte aller Befragten ein eigenes Handy. Des Weiteren können sie auf ein großes Medienrepertoire wie Fernsehen (100 %), Radio (92 %), Digitalkamera (83 %) und Spielekonsole (75 %) zurückgreifen. Und auch Tablets sind seit dem Erscheinen des ersten Tablets 2010 bereits zu 12 % in den Haushalten vorhanden (Thissen u. a. 2013).

4.1 Lernsoftware im Unterricht

Die BAUSTEINE Lernsoftware erlaubt ein multimediales, interaktives und selbst gesteuertes Lernen in den Lernbereichen „Sprache untersuchen“ und „Richtig schreiben“. Die Kinder können in besonders hoher Übungsfrequenz wichtige Inhalte auf motivierende Weise differenziert wiederholen und üben. Als Neuerung ist ein gesondertes Training der Übungswörter in jedes Kapitel eingebaut, sodass das individuelle Rechtschreibtraining weiter intensiviert werden kann. Die klare Struktur und die kindgerechte Navigation ermöglichen auch weniger techniker-

fahrenen Kindern ein selbstständiges Arbeiten und erlauben jederzeit den Blick auf den eigenen Lernfortschritt.

Die Lernsoftware bietet darüber hinaus für die Lehrkraft detaillierte Diagnosemöglichkeiten für den Arbeits- und Leistungsstand der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

4.2 Die Digitalen Lehrermaterialien

Die neuen passgenauen Digitalen Lehrermaterialien plus E-Book unterstützen Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsgestaltung. Man findet hier die BAUSTEINE Lehrerkommentare in digitaler Aufbereitung zur schnelleren Organisation des Unterrichts.

Daneben findet sich als echtes Plus ein hochaufgelöstes E-Book des Sprachbuchs, das zur Präsentation der Buchseiten im Unterricht genutzt werden kann sowie Kopiervorlagen und weiteres Fördermaterial.

Als Ausgangspunkt für die einfache Unterrichtsvorbereitung bietet das digitale Lehrermaterial den kompletten Schülerband, wobei jeder Seite bzw. Doppelseite die wesentlichen Begleitmaterialien zur Differenzierung oder Lernbeobachtung zugeordnet und sofort abrufbar sind. Die Kommentare zu den Schulbuchseiten oder Lösungen zu den Arbeitsblättern sind ebenfalls mit einem Klick aufrufbar.

Ferner ermöglichen Word-Dokumente mit einfachen Optionen zur Bearbeitung bei der Individualisierung, eine Bilddatenbank kann zur Gestaltung eigener Materialien genutzt werden. Die Materialien sind bestimmten Kategorien zugeordnet, die sich in der Ordner- bzw. Reiterstruktur der horizontalen Navigation wiederfinden.

Die Nutzerführung der digitalen Lehrermaterialien orientiert sich an der Struktur der Schülerbände. Wie gewohnt findet man alle Bestandteile, die bereits aus der gedruckten Fassung der Lehrermaterialien bekannt sind. Alle Materialien lassen sich auch ausdrucken und können so klassisch auf Papier genutzt werden.

Zur Einführung des Themas oder zur gemeinsamen Bearbeitung im Klassenverband kann man den Schülerband als E-Book nutzen, indem man dieses einfach mit einem Whiteboard oder

anderem Ausgabegerät digital präsentiert. Zur Bearbeitung der Schulbuchseiten stehen dabei nützliche Werkzeuge zur Verfügung: Stift, Textmarker, Notiz, Vollbild etc. Die Bedienung des Materials ist intuitiv, hilfreiche Tooltips erklären alle Symbole.

4.2.1 Aufbau des Digitalen Lehrermaterials

Auf der linken Seite der Benutzeroberfläche findet man die zwei Reiter „Inhalt“ und „Nützliches“. Unter dem Reiter „Inhalt“ sieht man das Inhaltsverzeichnis des Sprachbuchs. Mithilfe der Pfeile kann man durch das gesamte Inhaltsverzeichnis scrollen.

Per Mausklick auf einen Eintrag im Inhaltsverzeichnis erscheint rechts die passende Schulbuchseite. Über der Schulbuchseite findet man Reiter mit Materialien, die dieser Schulbuchseite zugeordnet sind. Diese Reiter entsprechen bestimmten Kategorien, wie z. B. Kommentare, Kopiervorlagen, Lernstandserhebungen, Differenzierung oder Arbeits- und Planungshilfen. Die Anzahl der passenden Materialien zur Schulbuchseite variiert und wird beim Reiter angezeigt, d. h., es werden zur Schulbuchseite automatisch alle verfügbaren Zusatzmaterialien herausgefiltert, die den Reiterkategorien zugeordnet sind.

Neben der Navigationsmöglichkeit über das Inhaltsverzeichnis auf der linken Seite gibt es außerdem die Möglichkeit, per Eingabe der Seitenzahl in der Werkzeugleiste auf die gewünschte Schulbuchseite zu blättern oder aber durch einen Klick auf die Pfeiltasten, die man auch in der Präsentationsansicht findet.

Rechts in der Werkzeugleiste sind ferner mehrere Symbole angeordnet, mit denen man verschiedene Vorschaugrößen für die Materialien wählen kann: Vorschau groß, Vorschau mittel, Vorschau klein und Detailansicht. Im rechten Fenster sieht man jeweils die dem Reiter zugeordneten Materialien der Schülerbandseite.

Durch das Klicken auf das entsprechende Symbol aktiviert man die Präsentationsansicht, d. h., je nach technischer Ausstattung im Klassenraum kann man der Klasse per Beamer oder Whiteboard das digitale Schulbuch in hochaufgelöster Qualität präsentieren.

In dieser Ansicht gibt es außerdem auch eine Werkzeugleiste mit nützlichen Funktionen. So

können z. B. Textstellen unterstrichen oder Notizen eingefügt werden, man kann Teile der Buchseite verdecken oder die Seite zoomen.

4.2.2 Einsatz des Digitalen Schulbuchs im Unterricht

Das Digitale Schulbuch kann per Beamer oder aber am interaktiven Whiteboard zur Einführung neuer Themen im Klassenraum genutzt werden. Hierzu bieten die Seiten des BAUSTEINE Sprachbuchs umfangreiche Gesprächsanlässe aufgrund der interessanten und kindgerecht gestalteten Bilder.

Um einzelne Ausschnitte einer Schulbuchseite in den Fokus zu stellen und zu vertiefen, nutzt man die Zoomfunktion. So kann die Aufmerksamkeit der Kinder gezielt auf einzelne Aspekte der Seite lenken (z. B. ein bestimmter Bildausschnitt, der Text der Schülerbuchseite).

Auch zur Einführung der Methodenseiten, dem dort aufgezeigten schrittweisen Vorgehen oder zur Überprüfung gemeinsamer Lösungen im Klassenverband eignet sich die Nutzung des digitalen Schulbuchs.

Mithilfe der Stiftfunktion ist es möglich, direkt in das Buch zu zeichnen, um bestimmte Aspekte hervorzuheben und Methoden zu demonstrieren. Zum Beispiel zur Kennzeichnung von Betonungen im Text, die auf der „So macht es Quiesel“-Seite 89 („Ein Gedicht vortragen“) dargestellt werden, bietet die Stiftfunktion eine sinnvolle visuelle Unterstützung. Ebenfalls hilfreich ist es, bestimmte Textausschnitte mit dem Textmarker hervorzuheben, um den Fokus darauf zu lenken. Alle gespeicherten Markierungen und Notizen stehen dann auch zur Weiterarbeit in der nächsten Stunde zur Verfügung.

4.3 Unterricht mit Tablets in der Grundschule

Computer und Laptops finden sich in fast allen Schulen. Ebenso verfügen alle Schulen über einen Internetanschluss. Die Voraussetzungen für die flexible Nutzung von digitalen Medien sehen auf dem Papier also gut aus, scheitert in der Praxis aber häufig an Platz-, Raum- und Zeit-

problemen. Während die Kinder im Computerraum häufig zu zweit am Computer sitzen, können in Medienecken nicht alle gleichzeitig den Computer benutzen. Komfortabler sind Laptops, die flexibler auf- und abgebaut werden können. Laptops benötigen aber meistens nach kurzer Zeit Strom und sind beim Transport schwer und unhandlich.

4.3.1 Vorteile von Tablets

Tablets sind klein, handlich und benötigen keine Peripheriegeräte (Maus, Tastatur usw.). Die Bedienung wird mit der Hand auf dem Bildschirm ausgeführt (Touchscreen). Ihr geringes Gewicht erleichtert das Tragen mehrerer Tablets auf einmal. Tablets werden über Akku betrieben, der je nach Hersteller der intensiven stundenlangen Nutzung von mehr als einem Schultag problemlos standhält. Damit können die Tablets schnell mit in andere Räume genommen werden – sogar Flure oder der Schulhof werden zum Lernort. Steckdosen werden während der aktiven Arbeit nicht benötigt.

Trotz der kleinen Maße steckt viel Technik in den Tablets: Neben einem Mikrofon und einem Lautsprecher sind Kameras (auf der Vorderseite und Rückseite) installiert. Vorinstallierte Apps – Programme, die speziell für Tablets entwickelt wurden – greifen auf die internen Geräte zu. Durch die bereits vorhandenen Apps wird das Gerät sofort funktionstüchtig und kann in der Grundschule unmittelbar gewinnbringend eingesetzt werden. Ein paar ausgewählte Zusatz-Apps erweitern das Tablet zu einem Multifunktionsgerät und ersetzen viele Geräte, die die Schule sonst extra anschaffen müsste:

Standard-Apps

- Videokamera, z. B. über die integrierte Videofunktion
- Fotoapparat, z. B. über die integrierte Fotofunktion
- Diktiergerät, z. B. über Diktier-Apps
- Suchmaschine
- Book-Reader, z. B. für digitale Bücher der Schulbuchverlage
- Musik-Abspielgerät

Ergänzende Apps

- interaktive Tafel, z. B. Whiteboard-Apps
- Lernmaterial, z. B. interaktive Arbeitsblätter oder Lern-Apps

- Instrumente, z. B. GarageBand
- Schreibblock
- Dokumentenkamera oder OHP

Zusätzlich zur mobilen Technologie ist eine Infrastruktur in der Schule notwendig: Wireless LAN (WLAN). Viele Studien bezeichnen dies als Gelingensfaktor für den Einsatz von Tablets. Recherchen im Internet können erst dann realisiert werden und einige Apps greifen auf zusätzliche Internetinhalte zu, um den Speicher des Tablets nicht zu belasten. Einige andere Apps benötigen keinen WLAN-Zugriff und können ohne Internetanbindung angewandt werden. Besonders Lern-Apps und Apps, die auf die internen Funktionen wie die Kamera oder das Mikro zugreifen, sind internetunabhängig. Der volle Umfang der Einsatzmöglichkeiten des Tablets ist allerdings nur mit Internetzugriff möglich.

Das Tablet kann bedarfsorientiert eingesetzt werden: Ob spontan zu einem Lerninhalt recherchiert, ein Ort über GoogleEarth gesucht, ein Lernprozess über Foto oder Video festgehalten oder der Lernort gewechselt wird, das Tablet ist sofort einsatzbereit und muss nicht extra eingeschaltet werden. Es passt sich damit der Flexibilität des Unterrichtsgeschehens an und wird so zu einem Werkzeug wie Tafel, Heft und Stift. Während der Computereinsatz stationär erfolgt oder der Laptopeinsatz gut geplant werden muss, entfallen diese aufwendigen Vorbereitungen und der Fokus auf den Lerninhalt bleibt erhalten. Der Medieneinsatz wird so effektiv und flexibel, da keine wertvolle Lernzeit für organisatorische Prozesse aufgewandt wird. Sogar das Mitnehmen der Tablets zu außerschulischen Lernorten ist möglich, da das Tablet einfach transportiert werden kann. So könnten Vorträge auf dem Tablet vorbereitet als auch Ergebnisse am schulischen Lernort festgehalten werden.

Die Bedienung des Tablets erfolgt intuitiv über Apps. Bedient werden diese über das Tippen auf dem Bildschirm. Oftmals unterstützt eine Sprachausgabe die Bedienung der Apps. Besonders bei Lern-Apps ist dies hilfreich – gerade wenn die Kinder noch nicht lesen können. Über die Kombination der Sprachausgabe, des Designs der Arbeitsfläche und der Bedienung durch den Finger wird ein intuitiver Zugang für jeden geschaffen.

Produkte, die über die Apps erzeugt werden, sind z. B. Fotos und Videos. Sie werden auto-

matisch in einer Foto-App gesammelt, ohne sie in Ordnern suchen zu müssen. Von dort aus können wieder andere Apps problemlos darauf zugreifen.

Das Tablet ist ein Gerät, das in den Händen der Kinder liegt. Es ist damit die erste Technologie, die sich der Nutzung des Schülers schnell, flexibel und einfach anpasst. Wie jedes andere Werkzeug kann das Gerät auf dem Tisch des Schülers liegen. Im Vergleich zu Computer und interaktiven Whiteboards ist es zudem ein schülerorientiertes Gerät, das sich auch zur Partner- und Gruppenarbeit eignet. Da das Tablet auf dem Tisch liegt, können sich die Gruppen um das Gerät setzen und es bedienen. Die natürliche Kommunikationsatmosphäre bleibt erhalten, da die Kinder sich während der Arbeit ansehen können. Die automatische Ausrichtung des Bildschirms als auch die unterschiedlichen Standmöglichkeiten erleichtern zudem das kooperative Lernen.

Dem Konstruktivismus folgend unterstützt das Tablet ohne technische Kompatibilitätshürden die Kinder in ihrem individuellen Lernprozess. Das Werkzeug hilft, Ausdrucksmöglichkeiten zu finden, die mit anderen Medien nur schwer umzusetzen wären: Erstklässler, deren Schreibkompetenz noch nicht ausreichend geschult ist, finden über das Tablet die Möglichkeit, ihre Lernergebnisse über eine Audio- oder Videoaufnahme festzuhalten. Statt beispielsweise Nomen und Verben zu einem bestimmten Buchstaben zu suchen, können die Kinder diese abfotografieren, nachspielen oder als Audio oder Film aufnehmen. Die Komplexität der Gedankengänge wird dabei mithilfe des Tablets abgebildet. Im Gegensatz zu anderen Medien wie Stift und Blatt bietet das Tablet einen individuelleren und tieferen Einblick in die Lernprozesse der Kinder. Prozesse wie Gedanken, Dialoge, Lesetexte, Experimente halten die Kinder mit dem Tablet auf einfache Weise fest.

Im Gegensatz zum gesprochenen Wort sind die Prozesse damit eingefangen, gespeichert und wieder abrufbar. Den Lernenden wird ein „verzögerter Spiegel“ vorgehalten, der Ausgangspunkt für weitere Lern- und Reflexionsprozesse sein kann und von den Rückmeldungen Dritter unabhängig ist.

Obwohl die Arbeit mit dem Tablet digital ist, arbeiten die Kinder äußerst realitätsnah. Sie beziehen durch die Aufnahmemöglichkeiten ihre Lernumgebungen aktiv ein. Das Tablet bildet

ihre Wirklichkeit in Momentaufnahmen ab, mit denen sie dann weiterarbeiten können. Welche Aufnahmemöglichkeiten und Kombinationsmöglichkeiten sie nutzen, liegt – sofern nicht anders vorgegeben – in der Hand der Kinder. Ein Tablet unterstützt das Arbeiten in offenen Lernumgebungen und schafft gleichzeitig genügend Anreize für Differenzierung.

Durch die Arbeit mit den Tablets können Kinder eine ganz andere Form der Kreativität entwickeln. Kreativität zählt laut des Europäischen Parlaments zu den Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen sind abrufbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, abgerufen am 18.03.14).

Zur Schaffung von Kulturbewusstsein und kultureller Ausdrucksfähigkeit ist das kreative Agieren ebenso eine Voraussetzung wie auch im späteren Berufsleben, in dem die Umsetzung von Ideen im Mittelpunkt steht. Die Grundschulkinder lernen bereits die Entscheidungen für eine bestimmte Darbietungsform als einen natürlichen Teil des Unterrichts kennen, um möglichst zielgerichtet ihre Ideen umzusetzen.

4.3.2 Anschaffungsmodelle

Entscheidet sich eine Schule zur Arbeit mit Tablets, so sind folgende Anschaffungs- und Einsatzszenarien denkbar:

Klassensätze von Tablets zur Ausleihe

Viele Projekte werden zunächst mit einer bestimmten Anzahl von Tablets, die zur Ausleihe zur Verfügung stehen, realisiert. Dabei differiert die Anzahl von einem halben Klassensatz bis zu einem vollständigen Klassensatz. Die Tablets werden stundenweise in die Klasse geholt. Bei größeren Projekten eignet sich die feste Zuteilung einer Gruppe / eines Kindes zu einem Tablet, da auf die Ergebnisse zurückgegriffen werden muss. Alternativ können die Ergebnisse auf einem Schulserver gespeichert werden, sodass eine feste Zuteilung entfallen kann. Den Kindern steht das Tablet nur für den Schuleinsatz und nicht zu Hause zur Verfügung.

1:1-Ausstattung

Die Schule einigt sich auf einen Gerätehersteller und alle Kinder arbeiten mit einem Tablet. Je nach Konzept stellt die Schule ihren Kindern ein Gerät zur Verfügung oder die Eltern leasen ein Gerät über die gesamte Grundschulzeit. Beim Leasen geht das Tablet am Ende der Grundschulzeit in das Eigentum der Eltern über. An die monatliche Leasingrate ist meistens eine Versicherung gekoppelt, die im Schadensfall für die Reparatur des Gerätes oder Diebstahl eintritt. Ein Vorteil ist hier, dass das Gerät sowohl zu Hause als auch in der Schule immer verfügbar ist und nicht nur stundenweise im Unterricht. Auf den Tablets befinden sich individuelle Lernergebnisse. Auch die Nutzung von digitalen Büchern kann in einem 1:1-Konzept angemessen realisiert werden.

Bring your own device (BYOD)

Jedes Kind bringt sein eigenes Endgerät mit zur Schule. Dieses muss noch nicht ausschließlich ein Tablet sein, auch Laptops oder andere mobile Endgeräte können genutzt werden. In einer Klasse findet sich dann eine Vielzahl von Geräten, deren Bedienung äußerst unterschiedlich ist. Die Kompatibilität der Geräte untereinander ist nicht immer gegeben. Der technische Aufwand ist bei diesem Ansatz nicht zu unterschätzen. BYOD wird momentan in den weiterführenden Schulen umgesetzt. Die Realisierung dieses Ansatzes in der Grundschule ist nur mit technischer Kompetenz aller Lehrenden möglich. Erfahrungen zeigen, dass es sinnvoller ist, sich auf einen Gerätehersteller und auf ein System zu einigen, wenn nicht alle Kolleginnen und Kollegen sehr „technikaffin“ sind.

4.3.3 Lern-Apps für Grundschulkinder

Neben der aktiven produktorientierten Arbeit mit Tablets hilft eine Vielzahl von Lern-Apps bei der individuellen Förderung einzelner Kinder. Hier ist das lernende Kind mehr Konsument und Rezipient, das vorgegebene Lernaufgaben bewältigt. Apps gibt es für alle Fächer und Klassenstufen: Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Englisch, Musik, Kunst usw. Schwerpunkt der Apps sind häufig Themen, die durch Wiederholung geübt

werden: Im Bereich der Mathematik handelt es sich z. B. um Übungen zu den verschiedenen Rechenarten, Kopfrechnen, schriftliches Rechnen oder zu Sachthemen wie Uhrzeiten und Größen. In Deutsch gibt es viele Lernanfänger-Apps zum Lesen- und Schreibenlernen, zum Nachspüren von Buchstaben, zu Rechtschreibstrategien oder interaktive Lesebücher. Auch im Englischen findet man Wörterbücher und Vokabellernhilfen. Die Apps für den Sachunterricht sind meist themenbezogen ausgerichtet (Mein Körper, Der Wald usw.).

Das Üben mit Lern-Apps bietet den Vorteil, dass eine direkte Rückmeldung durch die App an den Lerner erfolgt und der Lernstand dem Lerner angepasst sein kann. Zudem können erhebliche Kopierkosten eingespart werden. Nichtsdestotrotz verharrt das Kind in der Rolle des Üben- den – eine aktiv entdeckende und konstruktive Lernsituation kann nur schwer mit Lern-Apps geschaffen werden.

Die App-Stores, Onlinegeschäfte für Apps, bieten Unmengen von Apps an und oft ist es schwierig, die richtige App zu finden. Leider ist nicht jede App, die als Lern-App bezeichnet wird, wirklich brauchbar für den Unterricht. Häufig sind die Lern-Apps auf den Gebrauch für zu Hause ausgelegt. Hierbei überwiegt der spielerische Faktor, wenn beispielsweise Bösewichte besiegt und Rätsel gelöst werden müssen. Der Lernaspekt rückt in den Hintergrund. Ebenso kommen viele Apps aus dem englischsprachigen Raum, sind schlecht übersetzt und beinhalten oft falsches Deutsch und viele Rechtschreibfehler. Mathematische Apps nutzen häufig andere Zeichen (z. B. „x“ als Malzeichen) oder vermitteln andere Rechenwege (z. B. beim schriftlichen Rechnen). Aus diesem Grund empfiehlt es sich, eine App vor dem Einsatz im Unterricht sehr genau zu testen. Die Anzahl der Apps aus dem deutschsprachigen Raum, die die deutsche Sprache richtig anwenden und an deutschen Lerninhalten und Vermittlungsstrukturen ausgerichtet sind, wächst stetig.

Von welchem App-Store Lern-Apps geladen werden können, hängt vom Gerätehersteller und dem dazugehörigen Betriebssystem ab. Eine unabhängige Empfehlung einer Lern-App ist schwierig, da der Autor seine App nur für bestimmte Betriebssysteme programmieren kann. Aus diesem Grund ist es sinnvoll mit der vorinstallierten Basisausstattung und einigen Produk-

tivität-Apps zu arbeiten, die zwar je nach Betriebssystem unterschiedlich heißen und in ihrer Bedienung unterschiedlich sein können, aber weiterhin die pädagogische Idee im Vordergrund stehen kann.

4.3.4 Praktische Apps für den Unterricht

In den meisten Fällen reicht die Basisausstattung (Kamera mit Foto- und Videofunktion, Mikrophon mit Aufnahmefunktion, Lautsprecher) aus, um das Tablet mit Mehrwert in den Unterricht zu integrieren. Vorinstallierte Apps greifen auf diese Hardware zu und ermöglichen einen unkomplizierten Einsatz dieser Features.

Weitere produktionsorientierte Apps sorgen dafür, dass Tablets fach- und themenunabhängig in den Unterricht gewinnbringend integriert werden können:

Kamera-App

Mit der Kamera-App kann einfach eine schulische Unterrichtssituation in Bild oder Video festgehalten werden. Mithilfe einer einfachen Bildaufnahme bekommen Kinder ihren Lernprozess realitätsgetreu „gespiegelt“. Dabei können die Mitschülerinnen und Mitschüler als Kamera-kinder fungieren. Dieser Spiegel kann am Ende eines Lernprozesses zur Ergebnissicherung, zur direkten Weiterverarbeitung oder als Zwischenergebnis genutzt werden. Im Leselernprozess ist es eine äußerst interessante Erfahrung für Kinder, sich das selbst Vorgelesene anzuhören. Dabei kann die Videofunktion genutzt werden. Im Vordergrund steht das Auditive und nicht das, was visuell aufgenommen wird, die Kamera könnte auch die ganze Zeit ins „Leere“ filmen. Ein Kamerakind ist dafür nicht nötig. Ein Feedback über diese direkte Form der Rückmeldung kann andere Reflexionsprozesse auslösen: Jegliche Rückmeldung durch andere Kinder ist bereits eine gewertete Rückmeldung: „Du könntest etwas mehr betonen.“, „Es müsste flüssiger sein.“ oder „Du überliest manchmal die Satzzeichen.“ Dies sind typische Rückmeldungen, die das Kind verstehen und anhand seiner eigenen vergangenen Wahrnehmung verarbeiten muss. Dem Kind werden durch die subjektive Wahrnehmung Dritter eigene Reflexionsgedanken vorweggenommen. Hört sich der

Lesende jedoch seine eigene Aufzeichnung an, so kann er selbst positive oder negative Punkte herausarbeiten. Das Kind erhält so die Möglichkeit, sich ein eigenes realitätsgetreues Bild über seine Lesekompetenz zu machen.

Das Ergebnis bzw. der vorgelesene Text kann der Lehrkraft zur Bewertung vorgelegt werden. Aufzeichnungen über die erworbenen Teilkompetenzen können in Ruhe in die Nachbereitung des Unterrichts fließen und müssen nicht direkt vor Ort während des Leseprozesses erfolgen. Diese Form der Bewertung der Lesekompetenz erlaubt es auch, von allen Kindern Leseprodukte zu erhalten, ohne dass viel Lernzeit durch das Anhören während des Unterrichtes verwendet wird. Die Entlastung während des Unterrichts kann zu einer objektiveren, weil zeitunabhängigeren, Bewertung führen. Zudem könnte es auch zur Ergebnispräsentation vor einer Gruppe genutzt werden. Dies hilft besonders unsicheren, schüchternen Kindern, die sich nicht trauen, vor einer Gruppe laut vorzulesen. Die aufregende Vorlesesituation kann das Kind hemmen, seine eigene Lesekompetenz zu zeigen. Nimmt das Kind seinen Lesetext in einer ruhigen, „unbeobachteten“ Umgebung auf, so kann es seine wahre Leistung zeigen und hinterher beruhigt präsentieren. Anschließend positive Rückmeldungen können das Selbstbewusstsein des Kindes steigern. Eine Speicherung der Leseerfolge in ein digitales Portfolio wäre ebenso möglich.

Neben dem Lesenlernen kann die Kamera-App auch für das Darstellen und Nachspielen von Szenen genutzt werden. Auch hier ist eine Rückmeldung durch das direkte Betrachten der aufgenommenen Szene möglich. Die Kinder können an ihren Verbesserungen durch eine erneute Aufnahme arbeiten.

Einige Textformen enthalten ebenfalls die Dokumentation von Prozessen, z. B. Vorgangsbeschreibungen oder Rezepte. Oftmals ist es zeitlich nur schwer realisierbar, einen Vorgang (z. B. das Kochen eines Gerichtes) aktiv durchzuführen, um ihn anschließend direkt in schriftlicher Form festzuhalten. Oftmals erhalten die Kinder während der Vorgangsdurchführung die Aufgabe, sich Notizen und Stichpunkte zu machen, die sie später oder am nächsten Tag für den eigenen Text nutzen können. Eine Alternative dazu bietet das Tablet, indem der Prozess ganz oder in Sequenzen abgefilmt wird. Zu einem späteren Zeitpunkt kann dieser Prozess re-

alitätsgetreu durch das Betrachten des Aufgezeichneten nachvollzogen werden. Die Kinder erhalten so die Chance, alle Schritte schriftlich festzuhalten. Sie können sich dabei individuell Szenen noch einmal ansehen und wiederholen. Ist der Vorgang vollständig beschrieben, können sich die Kinder ihre Aufzeichnungen auf dem Tablet parallel zur ihrer Vorgangsbeschreibung ansehen und so zur Überprüfung der eigenen Schreibleistung nutzen. Sie sind nicht mehr rein auf ihre evtl. unvollständigen Stichpunkte angewiesen.

Bei der Dokumentation von Ausflügen kann das Tablet ebenso behilflich sein. Ob nun Interviews aufgezeichnet oder Impressionen als weiterer Schreibanlass eingefangen werden – durch die Handlichkeit und Mobilität erlaubt das Tablet ortsunabhängige Aufnahmen.

Aufnahme-App/Record-App

Durch das eingebaute Mikrofon ist es möglich, ausschließlich Audioaufnahmen herzustellen. Lesetexte aufzunehmen oder Geschichten in verteilten Rollen vorzulesen und so an der Lesekompetenz zu arbeiten, ist hier natürlich auch möglich. Der Transfer in ein digitales Portfolio kann ebenso realisiert werden.

Wiedergabe-App für Filme aus dem Schulfernsehen

Viele Bundesländer haben eine Onlineplattform, auf die man nach einer Registrierung auf Schulfilm digital zugreifen kann. Schulfilm sind häufig in kurze Sequenzen eingeteilt. Oftmals lohnt sich der Aufwand nicht, einen kurzen Schulfilm zu zeigen, wenn erst noch die Abspielgeräte wie Fernseher, DVD-Player, Beamer usw. aufgebaut werden müssen. Auf den Tablets können sich die Kinder die Filme individuell betrachten. Während das eine Kind den Inhalt sofort erfasst, kann ein anderes sich ihn noch einmal ansehen oder eine Szene noch einmal betrachten.

Browser-Apps

Mithilfe eines Browser und einer bestehenden WLAN-Verbindung können Kinder auf das Internet zugreifen. Lesezeichen können dabei unterstützen, direkt auf unterrichtsrelevante Seiten zuzugreifen. Das Internet dient häufig der Informationsrecherche. Für eigene Produktionen können auf den Seiten von wikipedia.de, open-

clipart.org oder pixelio.de (mit Registrierung) passende Fotos und Cliparts gefunden werden. Die Bilder dieser Websites stehen unter der Creative-Commons-Lizenz (CC-Lizenz) und dürfen für eigene Produkte (aber nicht kommerziell) genutzt werden.

Vorlese-Apps

Je nach Tablet gibt es eine Anzahl von digitalen Büchern, die neben der visuellen ansprechenden Präsentation der Geschichte in Bild und Wort auch eine Tonausgabe beinhalten. So kann der Leselernprozess unterstützt werden. Manche Bücher bieten eine visuelle Hervorhebung des Wortes, sodass das Kind genau weiß, welches Wort gerade lautiert wird. Neben der visuellen Unterstützung erlernen die Kinder am Beispiel eine Betonung der einzelnen Sätze. Diese können individuell immer wieder angehört werden. Je nach Hersteller ist noch eine einfache Aufnahmefunktion in der App integriert, die das eigene Vorlesen der Sätze temporär speichert. So können die Kinder den Lesetext direkt einsprechen und es mit dem laut Vorgelesenen in der App vergleichen.

Präsentations-Apps

Mithilfe von Präsentations-Apps können Lernobjekte zusammengefügt werden. Dies können sowohl Film- oder Tonaufnahmen als auch Bilder und Texte sein. Durch dieses Arrangement ergeben sich unzählige Einsatzszenarien für den Unterricht: ein persönliches Wörterportfolio, das mit Bildern und passenden Wörtern gefüllt ist. Es können „klassische“ Präsentationen wie eine Buchvorstellung hergestellt werden. Der Mehrwert wird durch das Hinzufügen von vorgelesenen Passagen oder einer kleinen Szene erzeugt. Ebenso können die Kinder sachbezogene Präsentationen erstellen. Die App entspricht den gängigen Präsentationsprogrammen auf Computern, wobei das Hinzufügen von eigenen Fotos und Filmaufnahmen durch das Ineinandergreifen der Apps erleichtert wird. Die Wahl des Präsentationsortes ist ebenso vielfältig: Die Präsentation kann über Beamer an die weiße Wand geworfen und vor der Klasse präsentiert werden. Eine Präsentation in Form eines „Museumsganges“, bei dem die Tablets gleichzeitig als Präsentationsfläche dienen, ist ebenso möglich.

Zeichentrick-Apps/Comic-Apps

Ansprechende Lernumgebungen motivieren Kinder zu kreativen Eigenproduktionen. Eine digitale kreative Lernumgebung sind Zeichentrick-Apps, mit denen man entweder selbst einen Comic erstellen kann oder eine digitale Theaterbühne präsentiert bekommt. Beide Apps bieten Vorlagen:

Die Comic-App arbeitet auf der Ebene einer Textseite mit hinzufügbaren Bildern und Sprechblasen für Texte. Der Comic kann durch eigene Bilder oder urheberrechtsfreie Bilder aus dem Internet angereichert werden. Beispiele für die Anwendung könnte ein Rezept in Comicform oder eine eigene Bildergeschichte sein.

Das digitale Theater bietet eine Bühne, auf der mit unterschiedlichen Charakteren vor verschiedenen Bühnenbildern eine Geschichte erzählt werden kann. Diese Geschichte wird in Bild und Ton direkt aufgezeichnet. Sowohl die Charaktere als auch die Hintergründe sind austauschbar: Neben vorgegebenen Charakteren kann man durch ein eigenes Foto und ein einfaches integriertes Schnitttool jeglichen Charakter (auch die Kinder selbst) in diesen Film einbringen. Ebenso können Hintergründe durch eigene Fotos oder Bilder aus freien Bilddatenbanken ersetzt werden. Damit erhalten die Kinder ein äußerst flexibles Tool, mit dem die unterschiedlichsten Lernprodukte erzeugt werden können:

Ein Märchen kann kriteriengeleitet erzählt und Interviews können geführt werden. Eine Reise um die Welt, zu bestimmten Attraktionen oder eine Zeitreise ist ebenso möglich: Die Kinder tun, als ob sie vor der jeweiligen Attraktion ständen. Auch Nachrichten oder Vorgangsbeschreibungen können filmisch dargestellt werden. Durch das Auswechseln der Charaktere und Hintergründe sind der Fantasie bei diesen Apps keine Grenzen gesetzt. Die gedrehten Filme der Zeichentrick-App können wieder exportiert und in anderen Apps weiterverwendet werden.

Whiteboard-Apps

Whiteboard-Apps ersetzen ein digitales Whiteboard, indem sie auf dem Tablet eine Tafel imitieren, dessen Bild über einen Beamer an eine Wand geworfen wird. Der Unterschied zu einem Whiteboard liegt nur in der Bedienung: Das Whiteboard wird mit dem Finger über das Tablet gesteuert und nicht an der Wand, die letztendlich nur eine Projektionsfläche darstellt. Häufig werden die Whiteboard-Lösungen in ihrer Interaktivität nicht vollends ausgeschöpft

und das Whiteboard als Projektionsfläche benutzt. Zudem ist die Lösung über Tablet und Beamer finanziell günstiger als die Anschaffung eines richtigen Whiteboards. Die Funktionen der Whiteboard-Apps entsprechen denen einer Whiteboard-Software: Es können Texte, Bilder, Filme auf der „Tafel“ arrangiert werden. Da jedes Element zu einem Objekt wird, kann es interaktiv durch Verbinden, Verschieben und Verknüpfen eingesetzt werden. Ebenso ist das Schreiben mit dem Finger möglich. Die Tafel ist dabei unendlich groß und kann durch Ein- und Auszoomen erweitert oder fokussiert werden. In manchen Whiteboard-Apps ist auch eine Aufnahmefunktion integriert, sodass die aufgezeichneten Aktionen auf der Tafel mit einer Audiospur und Erläuterungen unterlegt werden können. Neben vorbereiteten Tafelbildern der Lehrkraft können natürlich auch die Kinder eigene Tafelbilder entwickeln und präsentieren.

Filmschnitt-App

Mit der Filmschnitt-App können die Kinder ohne Bedienungsaufwand Filme zusammenschneiden. Die Kinder sind damit in der Lage, Filmexporte aus unterschiedlichsten Apps in einem ganzen Film zusammenzufügen. So ist es auch möglich, einen bereits produzierten Film mit einer neuen Tonspur neu zu besprechen. Besonders in einem projektorientierten Unterricht kann es sehr motivierend für die Kinder sein, ihr eigenes Lernprodukt in einem „echten“ Film festzuhalten. Die ersten Schritte der Recherche und Informationssuche sind dabei identisch zu anderen Darstellungsformen wie einer Plakatpräsentation. Bei der Umsetzung der gefundenen Informationen in einen eigenen Film bedarf es einer Planungskompetenz, da Ort, Akteur und Requisiten für jede Szene neu entschieden werden müssen. Auch die Wahl der richtigen App (Zeichentrick-App/Whiteboard-App/„einfache Filmaufnahme“) muss diskutiert und reflektiert werden. Manche Filmschnitt-Apps bieten jedoch auch bereits vorgefertigte Trailervorlagen, in die nur noch passende Szenen eingefügt werden. So kann in sehr kurzer Zeit ein interessant geschnittener Film entstehen, obwohl nicht aktiv geschnitten werden muss.

4.3.5 Weiterführende Informationen

Viele Schulen arbeiten bereits auf Pilotbasis mit mobilen Endgeräten. Manche haben schon den Pilotstatus verlassen und bauen ihre Ausstattung weiter aus.

Einen umfassenden Überblick erlaubt das digitale E-Book „Mobiles Lernen in der Schule“ von Prof. Dr. Frank Thissen der Hochschule der Medien in Stuttgart. Neben einer allgemeinen Einführung mit Forschungsergebnissen auf der ganzen Welt stellen 21 Lehrkräfte ihre Erfahrungen im Umgang mit mobilem Lernen dar. Das Buch ist kostenfrei im iTunes-Store verfügbar: <https://itunes.apple.com/us/book/mobiles-lernen-in-der-schule/id675793862?ls=1> (abgerufen am 07.04.14).



Als PDF-Version (ohne Film und Audio) ist es auf Herrn Thissens Homepage verfügbar: <http://www.multimedia-didaktik.de/de/tablets/ebook-mobiles-lernen-in-der-schule> (abgerufen am 07.04.14).



Auf der Homepage der Medienberatung NRW werden Hintergrundinformationen, Argumente für das mobile Lernen und eine Liste mit praktizierenden Schulen geboten: <http://www.medienberatung.schulministerium.nrw.de/lernenmitmedien/tablets/e21deba7-4e7e-427e-b6ef-80474ced11fd.htm> (abgerufen am 07.04.14).



4.3.6 Ideen und Hinweise zur Nutzung des Tablets in den einzelnen Kapiteln

des BAUSTEINE Sprachbuchs

Kapitel, Seite	Unterrichtsideen
In der Schule, Seite 10	Die Kinder tragen die Abc-Gedichte vor und nehmen sich gegenseitig dabei auf. Im Internet können weitere Abc-Gedichte gesucht werden.
In der Schule, Seite 10	Die Mundstellung bei Nennung der Vokale kann mithilfe der Kamerafunktion bei sich selbst beobachtet werden.
Große Tiere, kleine Tiere, Seite 18/19	Die Kinder suchen sich ein Tier aus und suchen ein passendes Bild im Internet (z. B. bei Wikipedia). Sie fügen das Bild in eine App ein, die das Erstellen von eigenen virtuellen Büchern auf dem Tablet unterstützt. Die Kinder überlegen sich einen Text, den sie zum Bild einsprechen. Dieses kann beliebig oft geübt werden.
Große Tiere, kleine Tiere, Seite 22/23	Es werden Nomen aus der Schule / in der Umwelt ab fotografiert und in einer Mindmap-App geordnet. Die Wörter werden zu den Nomen geschrieben. Zudem können weitere Bilder aus dem Internet kopiert werden (z. B. von Wikipedia).
Ich – Du – Wir, Seite 30/31	Kinder suchen sich eine Begrüßung aus. Sie spielen die Begrüßung pantomimisch nach. Die anderen Kinder müssen an der Gestik und Körpersprache erkennen, welche Begrüßung gemeint ist.
Ich – Du – Wir, Seite 32	Die Kinder schreiben ihre Geschichte in einer Schreib-App auf und präsentieren diese über einen Beamer.
Ich – Du – Wir, Seite 34	Kinder nehmen Bewegungen auf (spielen Verben nach). Die anderen Kinder erraten Verben. Alle Filme werden im Verben-Portfolio in einer App gesammelt, die das Erstellen von eigenen virtuellen Büchern auf dem Tablet unterstützt.
Echt abenteuerlich, Seite 46	Die Kinder fotografieren mit der Kamera-App Dinge, die mit gegensätzlichen Adjektiven beschrieben werden können, z. B. Spielzeugauto (klein) und reales Auto (groß).
Von Kopf bis Fuß, Seite 54/55	Zusätzlich als Stationen können den Kindern Nahaufnahmen auf dem Tablet (Bild oder Video) präsentiert werden und die Kinder müssen herausfinden, was es ist. Eine weitere Station sind Geräusche, die präsentiert werden. Die Kinder sollen herausfinden, was es ist. Kinder könnten auch selbst Geräusche aufnehmen und die Mitschüler raten lassen, was es ist.
Der Natur auf der Spur, Seite 66/67	Ein virtuelles Herbarium (mit Steckbriefen) erstellen: Kinder fotografieren blühende Pflanzen in der Natur und erstellen in einer Präsentations-/Buch-App Steckbriefe. Am Ende werden alle Steckbriefe zu einer Präsentation / zu einem Buch zusammengefügt.
Überall auf der Welt, Seite 78/79	Nach der Suche im Internet wird das gesuchte Spiel in einer Präsentations-/Buch-App nach den Kategorien „So heißt das Spiel“, „Das brauchen wir“, „Das müssen wir vorher machen“, „So geht das Spiel“ mit Video, Audio oder Fotos umgesetzt.
Überall auf der Welt, Seite 81	Ein eigenes Spiel wird in einer Präsentations-/Buch-App umgesetzt.
Überall auf der Welt, Seite 82	Als Übersetzungshilfe kann das Internet genutzt werden, z. B. leo.org. Wenn fremdsprachige Kinder in der Klasse sind, können die Lieder und Begrüßungen auch in einem Buch/Präsentation festgehalten werden.
So macht es Quiesel, Seite 89	Gedichte können auch mit dem Tablet geübt werden. Zur Selbstreflexion nimmt das Kind sich auf und erhält ein realitätsgetreues Abbild seiner Präsentation. So kann es selbstständig an sich arbeiten.
Im Land der Fantasie, Seite 91	Es wird ein Zauberspruchalbum angelegt mit Schrift und Video (gesammelt in einer Präsentations-App).
Im Land der Fantasie, Seite 92 So macht es Quiesel, Seite 100	Sammlung der Ideen als Mindmap in einer Mindmap-App, evtl. können Fotos hinzugefügt werden.
Rund ums Buch, Seite 103 So macht es Quiesel, Seite 112	Gestaltung des Buchtipps inkl. einem gelesenen Buchausschnitt (Lieblingsseite) als Video/Audio in einer Präsentations-/Buch-App: Dabei können Fotos vom Buch und aus dem Buch hinzugefügt werden. Alle Präsentationen werden auf einer Lernplattform gesammelt, auf der sie auch von zu Hause aus betrachtet werden können.
Durch das Jahr, Seite 118/119	Darstellung des Akrostichons in einer Präsentations-App. Dabei werden die Anfangsbuchstaben hervorgehoben, indem sie fett/bunt/größer dargestellt werden. Ebenso wird das Akrostichon in einer Audio-/Videoaufnahme vorgelesen.
Durch das Jahr, Seite 126/127	Umsetzung des Elfchens in einer Präsentations-App: Passender Bilder sind unter wikipedia.de bzw. openclipart.org zu finden.

4.4 Der Einsatz von Whiteboards und interaktiven Tafelbildern

In vielen Schulen lösen Whiteboards die traditionellen „grünen Tafeln“ ab oder werden ergänzend zu diesen in den Klassen installiert. Der Vorteil dieser digitalen Tafeln ist, dass alles, was auf dem Whiteboard – unabhängig vom Hersteller oder genutzten Software – „abgelegt“ wird, später wieder zur Verfügung gestellt werden kann, d. h., jedes Tafelbild kann, im Gegensatz zur herkömmlichen Tafel, gespeichert und bei Bedarf wieder aufgerufen werden, z. B. kann einem erkrankten Kind das interaktive Tafelbild per E-Mail zugeschickt werden oder der Stand einer Diskussion, Wörtersammlung etc. wird dokumentiert und am nächsten Tag wieder aufgerufen.

Wichtig bei der Wahl des Whiteboards ist die Software, die von Board zu Board unterschiedlich ist und vor dem Kauf unbedingt genau angeschaut werden sollte, um zu prüfen, ob diese auch grundschulgerecht (z. B. Gestaltung der Werkzeuge) ist. Mit jedem Whiteboard bekommt man in die Software integriert bereits vorgefertigte Materialien, wie zum Beispiel interaktive Weltkarten, interaktive Übungen und Bilder. Im Internet zu finden sind außerdem animierte Tafelbilder, mit denen man am Whiteboard arbeiten kann. Zudem lassen sich Filme – viele findet man kostenlos im Internet – und sogenannte Lernwebs optimal auf dem Whiteboard einsetzen. Und auch mit herkömmlichen Programmen lassen sich leicht Materialien für ein Whiteboard erstellen. Daneben können natürlich auch fertige Tafelbilder (z. B. von Schulbuchverlagen) verwendet und zum Bearbeiten auf dem Whiteboard geöffnet werden.

Passend zu den BAUSTEINE Materialien wurden die BAUSTEINE Tafelbilder (jeweils für Klasse 2, 3 und 4) entwickelt, die passende Tafelbilder für den sofortigen Einsatz im Unterricht bereithalten, über die Themenkapitel und die entsprechenden Kompetenzen ist die Zuordnung für Lehrkräfte und Kinder ganz einfach. Auf den Tafelbildern selbst können die Kinder mit dem Board-Stift oder mit der Hand (als Schreibwerkzeug) Markierungen vornehmen, Ergebnisse eintragen und in offenen, kreativen Prozessen den Lernprozess dokumentieren. In besonderer Weise kommt die Interaktivität zum Tragen, wenn gemeinsam am Whiteboard ausprobiert

und Fragen und Lösungen besprochen werden. Abschließend können die Ergebnisse aus diesen Prozessen festgehalten und gespeichert werden. Im Sinne der Differenzierung kann jede Folie individuell abgeändert, neu abgespeichert und beispielsweise für den Förderplan eines speziellen Kindes zur Verfügung gestellt werden.

5 Literatur

- Adams, Iris / Struck, Veronika / Tillmanns-Karus, Monika: Kunterbunt rund um den Mund: Materialsammlung für die mundmotorische Übungsbehandlung. Verlag Modernes Lernen 2010.
- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Narr Verlag 2010.
- Baumgartner, Stephan / Füssenich, Iris: Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Ernst Reinhardt Verlag 1999.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Sprachförderung in deutschen Schulen – die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Mercator Institut 2012. <http://www.stiftungmercator.de/themencluster/integration/mercator-institut-fuer-sprachfoerderung-und-deutsch-als-zweitsprache.html> (Stand Januar 2014)
- Bönsch, Manfred: Erfolgreiches Lernen durch Differenzierung im Unterricht. Westermann, Braunschweig 2011.
- Bönsch, Manfred: Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule. Braunschweig 2010.
- Crämer, Claudia / Schumann, Gabriele: Schriftsprache. Aus: Baumgartner, Stephan / Füssenich, Iris: Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Ernst Reinhardt Verlag 1999.
- Deutscher Bundesverband für Logopädie: <http://www.dbl-ev.de> (Stand Januar 2014)
- Die Grundschulzeitschrift. Sprachförderung. Hintergründe, Konzepte, Beispiele. Friedrich Verlag 242/243 2011.
- Europäisches Parlament: Empfehlung des europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:P DF> (Stand 18.03.2014).
- Füssenich, Iris / Löffler, Cordula: Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. Ernst Reinhardt Verlag 2005.
- Füssenich, Iris: Semantik. Aus: Stephan Baumgartner, Iris Füssenich: Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Ernst Reinhardt Verlag 1999.
- Grießhaber, Wilhelm: <http://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>. 2006. (Stand Januar 2014)
- Grießhaber, Wilhelm: Sprachstandsdiagnose im Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse. 2005.
- Hacker, Detlef: Phonologie. Aus: Baumgartner, Stephan / Füssenich, Iris: Sprachtherapie mit Kindern. Grundlagen und Verfahren. Ernst Reinhardt Verlag 1999.
- Hänze, Martin / Jurkowski, Susanne: Kooperatives Lernen in der Grundschule. Wie gelingt gemeinsames Arbeiten und Lernen? In: Deutsch differenziert. Heft 4, 2013.
- Hattie, John: Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler 2013.
- Hattie, John: Visible Learning. A sythesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement. New York 2009.
- Hecker, Ulrich: Vom Wert der Mühe – gesammelte Lernspuren im Portfolio. Aus: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt am Main 2004.
- Herczeg, Michael / Prinz, Wolfgang / Oberquelle, Horst (Hrsg.): Mensch & Computer 2002: Vom interaktiven Werkzeug zu kooperativen Arbeits- und Lernwelten. Stuttgart 2002.
- Jeuk, Stefan: Sprachenvielfalt als Chance. Didaktische Entscheidungshilfen und Methoden für den DaZ-Unterricht. In: Grundschulzeitschrift. Friedrich Verlag 247, 25. Jg., September 2011, S. 4–7.
- Knapp, Werner u. a.: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Klett/Kallmeyer 2011.
- Knapp, Werner: Pragmatik: Sprachlich handeln. Aus: Knapp, Werner u. a.: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Klett/Kallmeyer 2011.
- Kretschmann, Rudolf: Pädagnostik – zur Förderung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Aus: Bartnitzky, Horst / Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt am Main 2004.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg: <http://li.hamburg.de/family-literacy> (Stand Januar 2014)
- Lange, Imke / Gogolin, Ingrid: Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. (FörMig Material) Waxmann Verlag 2010.
- Lompscher, Joachim u. a.: Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Luchter-

- hand, Neuwied 1997.
- Metzke, Wilhelm: Differenzierung im Erstleseunterricht. Cornelsen Verlag Scriptor 1995.
 - Osburg, Claudia: Das Portfolio. Aus: Deutsch differenziert. Zeitschrift für die Grundschule. Friedrich Verlag 1/2013, Seite 35–39.
 - Osburg, Claudia: Das Portfolio. In: Deutsch differenziert. Heft 1, 2013.
 - Osburg, Claudia: Semantik: Wörter und ihre Bedeutungen verstehen und gebrauchen. Aus: Knapp, Werner / Löffler, Cordula / Osburg, Claudia / Singer, Katja: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Klett/Kallmeyer 2011.
 - Pieler, Mechthild: Bausteine für eine Lernentwicklungsdokumentation (Portfolio). Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Ludwigsfelde-Struveshof 2010.
 - Pieler, Mechthild: Was ist ein Portfolio? Informationsbrief für die Grundschulen. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Ludwigsfelde-Struveshof 2008.
 - Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungs-ideen, Kopiervorlagen. Schroedel Verlag 2003.
 - Sasse, Ada / Valtin, Renate / Vanier, Dietlinde H.: Strukturiert lernen in der Gruppe. Kooperative Methoden im Unterrichtsalltag. In: Deutsch differenziert. Heft 4, 2013.
 - Schröder-Lenzen, Agi: Schriftspracherwerb. Springer Fachmedien 2013.
 - Singer, Kristina: Aussprache. Laute sprechen und gebrauchen. Aus: Knapp, Werner / Löffler, Cordula / Osburg, Claudia / Singer, Katja: Sprechen, schreiben und verstehen. Sprachförderung in der Primarstufe. Klett/Kallmeyer 2011.
 - Steinig, Wolfgang: Inklusiv unterrichten. Kommentare, Tipps, Praxisbeispiele. Braunschweig, Bildungshaus Schulbuchverlage GmbH 2012.
 - Thissen, Frank u. a.: Mobiles Lernen in der Schule, Kapitel 2 Forschungsergebnisse. Karlsruhe 2013 (Download unter www.frank-thissen.de/lbook_gut.pdf).
 - Türcke, Christoph: Wie das Lernen sein Gesicht verliert. Süddeutsche Zeitung von 1. August 2012.
 - Vanier, Dietlinde H.: Basismerkmale des kooperativen Unterrichts. In: Deutsch differenziert. Heft 4, 2013.

Übersicht zu den verwendeten Abkürzungen

SB	BAUSTEINE Sprachbuch 2
ÜH	BAUSTEINE Übungsheft 2
RS	BAUSTEINE Trainingsheft Rechtschreibstrategien 2
KV	BAUSTEINE Kopiervorlagen 2
MP Fö	BAUSTEINE Materialpaket Fördern 2
MP Fr	BAUSTEINE Materialpaket Freiarbeit 2
LST	BAUSTEINE Lernstandserhebungen Deutsch 2
LSW	BAUSTEINE Lernsoftware 2
TB	BAUSTEINE Interaktive Tafelbilder 2
	BAUSTEINE Digitales Lehrermaterial plus E-Book 2