

Peter May

# Lernförderlicher Unterricht

Teil II

Wege zum Lernerfolg in der Grundschule  
Porträts von Klassen mit hohem Lernerfolg

Peter Lang Verlag

Frankfurt a.M

2001

ISBN 3-631-37373-2

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung: Fragestellung und Methode	7
2	Neun Klassenporträts: Erfolgreiche Vielfalt im Grundschulunterricht	13
	• Aufmerksamkeit für ein Kind in einer problematischen Lernkonstellation (Anton-Ree-Schule, Kl. 4e)	15
	• Wie lässt sich neugieriges und selbständiges Lernverhalten der Kinder herausbilden? (Schule Fabriciusstraße, Kl. 4b)	38
	• Verbinden eines systematischen Unterrichts mit selbstgesteuertem Lernen (Schule Forsmannstraße, Kl. 1)	49
	• Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten: Die Lernentwicklung von Tayfun (Furtweg, Kl. 4a)	66
	• Teamarbeit einmal anders: klassenübergreifende Kooperation am Beispiel eines kurzen Unterrichtsprojektes (Furtweg, Kl. 4b)	89
	• Professionelle Arbeit im Team (Langbargheide, Kl. 1a)	106
	• Die Bedeutung von Unterrichtsritualen für die Lernförderlichkeit im Deutschunterricht (Öjendorfer Damm, Kl. 1)	118
	• Möglichkeiten individueller Förderung im geöffneten Unterricht – zwei Beispiele (Steinadlerweg, Kl. 1)	130
	• Flexible Gestaltung interner und externer Förderung (Winterhuder Weg, Kl. 4a)	142
3	Lernförderlichkeit und pädagogische Grundkonzepte (Ergebnisse der Gruppendiskussionen)	160
	• Balanceakt zwischen lehrerzentrierter Unterweisung und selbstgesteuertem Lernen	160
	• Vor- und Nachteile integrativer oder externer Förderung	165
	• Teamarbeit und Kooperation: Synergie statt Dysfunktion	170
4	Lernförderlichkeit im Unterrichtsalltag – Evaluationsergebnisse im Spiegel von Expertenmeinungen	175
	• Elternmitarbeit in der Schulklasse	176
	• Erst rechtschreiben, dann frei schreiben?	179
	• Selbstgesteuertes Lernen und lehrergelenkter Unterricht bei leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern	184
	• Effektivität integrativer und externer Förderung	187
	• Teamarbeit und Abgrenzung der Aufgabenbereiche (Plakat)	190
5	Bilanz der Förderung:	
	• Was sollte sich in der Schule (nicht) ändern? – Zwei Vorschläge	191
	• Resümee	195

# 1 Einleitung

Im zweiten Teil des Berichts „Lernförderlicher Unterricht“<sup>1</sup> werden Lehrerinnen und Lehrer mit ihren Klassen vorgestellt, die über mehrere Jahre einen relativ hohen Lernerfolg erzielt haben. Alle porträtierten Lehrkräfte nahmen mit ihren Klassen an der Längsschnitterhebung des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) teil und haben nach den Ergebnissen der Evaluation überdurchschnittlich hohe Lernfortschritte erzielt.<sup>2</sup> Kriterien für den Lernerfolg waren die Lernfortschritte der Klassen im Rechtschreiben und im Textschreiben sowie die Motivation der Kinder für das Lesen und Schreiben.<sup>3</sup>

Bei der Längsschnittuntersuchung waren vor allem solche Merkmale des Unterrichts erfasst worden, die sich auch quantifizieren und mit statistischen Methoden analysieren lassen (z.B. Lesezeit, Anzahl der Förderstunden oder Art und Anzahl von Interaktionen zwischen Lehrkräften und Kindern). Die Ergebnisse dieser Analysen weisen darauf hin, dass es weniger die äußeren Bedingungen sind, die Klassen mit hohem Lernerfolg gegenüber den übrigen Klassen auszeichnen. Vielmehr kommt es offenbar darauf an, *wie* die Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten. Entscheidend für den Lernerfolg ist demnach weniger, welche Lehrmethode und welche Organisationsform des Unterrichts gewählt wird, sondern vielmehr, ob es den Lehrkräften gelingt, einen möglichst großen Teil des Unterrichts für die Kinder produktiv zu gestalten. Für die meisten Kinder und insbesondere für Kinder mit Lernschwierigkeiten sind die Instruktionen und die Hilfen, die sie von der Lehrkraft oder ihren Mitschülern erhalten, wichtiger für ihren Lernerfolg als die

---

<sup>1</sup> Der erste Teil des Berichts ist unter dem Titel erschienen: May, P. (2001): Lernförderlicher Un-

<sup>2</sup> Siehe dazu ausführlich den Bericht über die Evaluation des PLUS: May, P. (2001): Lernförderlichkeit im schriftsprachlichen Unterricht. Effekte des Klassen- und Förderunterrichts in der Grundschule auf den Lernerfolg. Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS). Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung.

<sup>3</sup> Der Lernzuwachs im Rechtschreiben wurde von der ersten bis zur vierten Klasse sowohl als Durchschnittswert für alle Kinder in der Klasse als auch gesondert für die Kinder mit Lernschwierigkeiten erfasst. Auf diese Weise wurde den Zielen des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ Rechnung getragen, das bessere schriftsprachliche Leistungen für alle Kinder und insbesondere eine Verminderung der Zahl lese-rechtschreibschwacher Kinder anstrebt.

Frage, welcher Lehrgang verwendet wird oder ob der Förderunterricht intern oder extern stattfindet.<sup>4</sup>

Um die eher *quantifizierenden* Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung zu konkretisieren und zu veranschaulichen, sollte im Rahmen des Teilprojekts „Klassenporträts“ die Fragestellung erhellt werden, wie sich Lernförderlichkeit im Unterrichtsalltag konkret herstellen lässt. Dabei geht es in erster Linie um die Frage, ob sich der Unterricht in Klassen, die nach den statistisch erfassbaren Kennziffern als besonders lernförderlich zu bezeichnen sind, durch *qualitative* Besonderheiten auszeichnet. Darüber hinaus sollten mit Lehrkräften, die mit ihren Klassen hohe Lernerfolge erreicht hatten, Gespräche über die bereits vorliegenden Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation geführt und gemeinsam mögliche Schlussfolgerungen für die Praxis erörtert werden.

Die Klassen für das Teilprojekt „Klassenporträts“ wurden aus der Stichprobe der Evaluationsstudie ausgewählt, die sich aus Klassen der Einschulungsjahrgänge 1994 und 1995 zusammensetzt. Zunächst wurden aufgrund der vorliegenden Daten der Längsschnitterhebung diejenigen Klassen bestimmt, deren Ergebnisse im oberen Viertel der Gesamtstichprobe aller 136 teilnehmenden Klassen lagen. Aus dieser Teilstichprobe von 34 Klassen wurden durch die Projektleitung des PLUS im Amt für Schule insgesamt 16 Klassen ausgewählt, die verschiedene Regionen Hamburgs vertreten.

Aufgrund schulbedingter Umstände mussten die Lehrerinnen aus vier Klassen ihre Mitarbeit absagen, eine weitere Lehrerin stieg nach kurzer Teilnahme aus. Die

---

<sup>4</sup> Die Grundprinzipien des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) sehen vor, dass die Fördermaßnahmen für Kinder mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten so früh wie möglich (präventiv) einsetzen, in enger Abstimmung zwischen Klassen- und Förderlehrkräften (kooperativ) erfolgen und in der Frühphase des Lernens möglichst auch im Rahmen des Klassenunterrichts (integrativ) durchgeführt werden sollen. Die Entscheidung, ob der Förderunterricht intern oder extern durchgeführt wird, treffen die beteiligten Lehrkräfte vor Ort. Ergänzend zu den innerschulischen Fördermaßnahmen wurde in einigen Schulstandorten die sog. Außerunterrichtliche Lernhilfe (AUL) eingerichtet, in deren Rahmen freie Lerntherapeuten gezielte Hilfen für Kinder anbieten, denen wegen ihrer besonderen Schwierigkeiten (z.B. Teilleistungsstörungen, Verhaltensauffälligkeiten) in der schulischen Förderung nicht ausreichend geholfen werden kann. Siehe dazu Teil 1 des Berichts (May 2001).

verbleibende Stichprobe umfasste demnach elf Klassen, von denen im Folgenden neun Klassen im Porträt vorgestellt werden.



### Schulstandorte der porträtierten Klassen

Als das Projekt „Klassenporträts“ im Sommer 1998 begann, hatten die Klassen der Teilstichprobe aus dem Einschulungsjahrgang 1994 bereits das vierte Schuljahr absolviert. Die Klassen der Teilstichprobe des Einschulungsjahrgangs 1995 hatten zu diesem Zeitpunkt gerade das vierte Schuljahr begonnen. Da es bei der vorliegenden Analyse und Beschreibung lernförderlichen Unterrichts vor allem um

die pädagogische Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer geht, wurden die Klassenlehrkräfte, die mit ihrer Beobachtungsklasse das vierte Schuljahr bereits abgeschlossen hatten, bei der Arbeit mit ihren neuen ersten Klassen begleitet. Die Klassenporträts beziehen sich demnach auf die beiden Klassenstufen 1 und 4. Dieses Vorgehen ermöglicht es, sowohl den Anfangsunterricht als auch den Unterricht am Ende der Grundschulzeit in den Blick zu nehmen.

Entsprechend den Zielen des Projekts „Klassenporträts“ wurden zwei Wege bei der Zusammenarbeit mit den beteiligten Klassen eingeschlagen: Beschreibung der Klassen durch externe Beobachter und Gesprächsrunden mit den beteiligten Lehrkräften und Schriftsprachberaterinnen<sup>5</sup>. Im Einzelnen wurden folgende Teilanalysen durchgeführt, über deren Ergebnisse im Folgenden berichtet wird:

- (1) Vom Team der wissenschaftlichen Begleitung wurden Berichte über den Unterricht in den Klassen erarbeitet.<sup>6</sup> Dazu wurden allen beteiligten Klassen Mitarbeiterinnen der Wissenschaftlichen Begleitung (WiB) zugeteilt, die die Klassen während des gesamten Schuljahrs begleiteten und jeweils ein Porträt der pädagogischen Arbeit zeichneten. Zu dieser Begleitung gehörten u.a. Hospitationen, Gespräche mit Klassenlehrkräften und Kindern, teilweise auch Interviews mit Schulleitungen und Schriftsprachberaterinnen.
- (a) Für die Beschreibung der Klassen wurde ein Leitfaden entwickelt, der Kategorien zu bestimmten Themengebieten enthält. Durch die Vorgabe solcher Kategorien sollte die Erkundungsarbeit strukturiert und vereinheitlicht werden, damit die Beschreibungen der verschiedenen Klassen trotz der qualitativen Besonderheiten dennoch vergleichbar bleiben. Diese Kategorien umfassen u.a. *übergreifende Bedingungen der Schule* (Umfeld, schulische

---

<sup>5</sup> Schriftsprachberater sind Lehrkräfte, die in den Hamburger Grundschulen die Förderung von Kindern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten koordinieren und teilweise selbst durchführen. Zu ihren Aufgaben gehören die Beratung der Klassenlehrkräfte bei der schriftsprachlichen Diagnose und Unterrichtsplanung, die schulinterne Fortbildung der Lehrkräfte und die Beratung der Schulleitung bei der Organisation der Förderressourcen. Qualifiziert werden sie durch einen Jahreskurs am Institut für Lehrerfortbildung sowie eine anschließende einjährige Supervision in regionalen Praxisbegleitgruppen.

<sup>6</sup> Das Team der wissenschaftlichen Begleitung für das Projekt „Klassenporträts“ bestand aus den Studierenden der Erziehungswissenschaft Verena Benze, Silke Jessen, Tanja Schwichtenberg und zeitweise Michaela Klein sowie Dr. Peter May, der das Projekt leitete.

Umgebung, Lehrerkollegium), *allgemeine Merkmale der Klasse* (Ausstattung, soziale Zusammensetzung, unterrichtende Lehrkräfte), *Merkmale des Klassenunterrichts* (allgemeine Unterrichtsprinzipien, Durchführung des Klassenunterrichts) sowie *Merkmale des Förderunterrichts* (Organisation, Durchführung, Zusammenarbeit der beteiligten Lehrkräfte).

- (b) Darüber hinaus wurden für die einzelnen Klassen konkrete Fragestellungen entwickelt, unter denen sie porträtiert werden sollten. Die sich daraus ergebenden Gesichtspunkte sind für die einzelnen Klassen unterschiedlich.

Die Ergebnisse dieser Erkundungen vor Ort wurden in Form von Klassenporträts dargestellt (siehe Abschnitt 2).

- (2) Um das Expertenwissen der beteiligten Klassenlehrkräften und Schriftsprachberaterinnen zu nutzen, wurden mit ihnen Diskussionsrunden zu verschiedenen Themen veranstaltet und sie wurden schriftlich zu ihren pädagogischen Erfahrungen und Einstellungen befragt.<sup>7</sup>

- (a) Alle Klassenlehrkräfte wurden schriftlich zu einigen Grundprinzipien ihres Unterrichts befragt. Die Fragen bezogen sich auf *allgemeine Aspekte des Unterrichts* (u.a. anzustrebende Ziele, zu vermittelnde Werte und Normen, Verhältnis von Lehren und Lernen, Lehrerrolle, Arbeit und Spaß beim Lernen, Aufgabe und Gestaltung des Förderunterrichts, Unterstützung und Hilfen durch die Lehrkräfte) sowie auf den *Umgang mit den Erfahrungen* in der gegenwärtigen bzw. vorherigen Klasse bei der *Planung und Gestaltung des zukünftigen Anfangsunterrichts*: Was sollte unbedingt beibehalten werden, was sollte möglichst vermieden oder geändert werden? Die Antworten der Lehrkräfte wurden bei der Ausarbeitung der Klassenporträts genutzt: darüber hinaus sind sie im Anhang dokumentiert.

- (b) In Gruppendiskussionen wurden die Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte zu drei Fragenkomplexen, die gegenwärtig eine bedeutsame Rolle

---

<sup>7</sup> Die Verschriftung und Auswertung der Tonbandaufnahmen von Interviews und Gruppendiskussionen erfolgte durch Oliver Groth.

in der Diskussion über den Grundschulunterricht spielen, zusammengetragen:

- Wie kann der methodisch-didaktische Balanceakt zwischen lehrerzentrierten und offenen Unterrichtskonzepten gemeistert werden?
- Wie lässt sich die Entscheidung für interne oder externe Formen der Förderung begründen?
- Wie lassen sich Teamarbeit und Kooperation im Klassenzimmer wirkungsvoll gestalten?

Die Ergebnisse dieser Gruppendiskussionen sind im Abschnitt 3 wiedergegeben.

- (c) Den Lehrkräften wurden Thesen zur Unterrichtsgestaltung vorgestellt, die sich aus den Ergebnissen der Längsschnittuntersuchung ableiten lassen. Themengebiete waren dabei u.a. Elternarbeit, Freies Schreiben, leistungsstarke und leistungsschwache Kinder, Effektivität der integrativen Förderung. Die Lehrkräfte wurden gebeten, zu den Thesen Stellung zu nehmen. Dies geschah in Form eines „stillen Gesprächs“ (die Teilnehmer schrieben schriftliche Kommentare auf Plakate mit je einer These) sowie in einer anschließenden Diskussion.

Die Ergebnisse dieser Expertenstellunghnahmen sind in Abschnitt 4 zusammengefasst.

- (d) In einer abschließenden Diskussionsrunde hatten die Lehrkräfte und Schriftsprachberaterinnen Gelegenheit, ihre Kritik an der bisherigen Förderpraxis in den Grundschulen und ihre Änderungswünsche vorzutragen. Die in Teil 5 wiedergegebenen Ergebnisse dieser Gesprächsrunde geben auch einen Ausblick auf mögliche Weiterentwicklungen, mit denen die insgesamt positiven Ergebnisse des PLUS sich möglicherweise noch verstärken würden.

Für die Erkundungen in den Schulen vor Ort, für Befragungen und Diskussionen stellten sich uns folgende Klassenlehrkräfte und Schriftsprachberaterinnen zur Verfügung:

Sabine Bialowons und Renate Müller-Dornieden (Anton-Ree-Schule); Ursula Miehle und Ingeborg Kersten (Schule Fabriciusstraße); Anke Romeyke und Dagmar Romeyke (Schule Forsmannstraße); Beate Rubsch-Eggers, Uschi Scheller und Christiane Scharfenorth (Schule Furtweg); Ulrich Kappus (Schule Ifflandstraße); Christiane Lindner, Jutta Wagner und Sabine Kohn (Schule Langbargheide); Peter Krampitz und Petra Fass (Schule Öjendorfer Damm); Marlies Clamor und Henrik Klüver (Schule Röthmoorweg); Kornelia Ulrich (Schule Steinadlerweg); Edda Barth und Erika Huth (Schule Winterhuder Weg).

Für ihre Bereitschaft, uns authentische Einblicke in ihre pädagogische Alltagsarbeit zu gewähren, für ihre offenen Antworten auf unsere Fragen und ihren Mut zu freimütigen Äußerungen zu aktuellen Problemen danken wir ihnen herzlich!

## 2 Neun Klassenporträts: Erfolgreiche Vielfalt im Grundschulunterricht

Die folgenden Klassenporträts wurden vom Team der Wissenschaftlichen Begleitung (WiB) erarbeitet, die die betreffenden Klassen während eines Schuljahrs in verschiedenen Formen begleiteten. Die Beschreibungen der Klassen beruhen zum einen auf einem gemeinsamen Frageschema, um die Voraussetzung für eine gewisse Vergleichbarkeit zu schaffen. Um jedoch möglichst authentische Berichte zu gewährleisten, wurde für jede Klasse eine eigene Fragestellung aufgestellt, unter der sie porträtiert wird. Die folgende Übersicht enthält stichwortartig die Themen bzw. die Fragestellungen für die einzelnen Klassen.

## Übersicht über die Klassenporträts

Klasse, Lehrkraft/ Schriftsprachberaterin	Thema/ Fragestellung	Mitarbeiter(in) des WiB-Teams
Anton-Ree-Schule, Kl. 4e, Sabine Bialowons	Hilfestellungen im Klassenunterricht • Entwicklung von Textkompetenz	Silke Jessen
Schule Fabriciusstraße, Kl. 4b, Ursula Miehle	Herstellen einer günstigen Lernstruktur zur Entwicklung selbständigen Arbeitens und Lernens	Peter May & Michaela Klein
Schule Forsmannstraße, Kl. 1, Anke Romeyke	Verbindung von systematischem Unterricht und selbstgesteuertem Lernen	Peter May & Michaela Klein
Schule Furtweg, Kl. 4a, Beate Eggers	Problematische Lernentwicklung und Förderung eines türkischen Kindes in der Klasse	Tanja Schwichtenberg
Schule Furtweg, Kl. 4b, Uschi Scheller	Klassenübergreifende Teamarbeit am Beispiel eines Projekts zum Lesen und Schreiben	Tanja Schwichtenberg
Schule Langbargheide, Kl. 1: C.Lindner & J. Wagner	Teamarbeit: Probleme und Lösungen • Wie kann die Zusammenarbeit funktionell gestaltet werden?	Silke Jessen
Schule Öjendorfer Damm, Kl. 1, Peter Krampitz	Bedeutung des Unterrichtsstils für den Lernerfolg: Klarheit, Struktur und Rituale	Verena Benze
Schule Steinadlerweg, Kl. 1, Kornelia Ulrich	Förderung und Entwicklung einzelner Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen	Verena Benze
Schule Winterhuder Weg, Kl. 4a Edda Barth	Vielfalt der internen und externen Förderung durch die Klassenlehrerin und die Schriftsprachberaterin	Silke Jessen

# Aufmerksamkeit für ein Kind in einer problematischen Lernkonstellation

Bericht über die Klasse 4 von Sabine Bialowons, Anton-Ree-Schule

Berichterstatterin: Silke Jessen

Die Anton-Ree-Schule liegt im Hamburger Neubaugebiet Allermöhe. In diesem Stadtteil leben viele Familien, teilweise in Sozialwohnungen, aber auch in Reihen- und Einzelhäusern. Nachdem die Neubauten in der Umgebung der Schule nach und nach von Familien bezogen wurden, lief sie z.T. neunzünftig. Inzwischen hat sie ca. 40 Kolleginnen und schult jährlich ca. sechs Klassen neu ein. Der Hauptbau, der wabenförmige Klassenräume mit angrenzenden Gruppenräumen beherbergt, wurde wegen des starken Zuwachses der Schülerzahl vor zehn Jahren durch einige separate Pavillons erweitert. Die Raumknappheit ist seitdem weitgehend beseitigt.

Die Schule verfügt über zahlreiche Fördermöglichkeiten für Schüler, allerdings ist auch die Problemfülle in diesem Stadtteil sehr groß. Die Einrichtung der Verlässlichen Halbtagsgrundschule (VHGS) erfordert große Stundenaufwendungen. Vorhandene Doppelbesetzungen müssen häufig auch für Vertretungsstunden genutzt werden. Darunter leidet manchmal die kontinuierliche Förderung. Das Stundenkontingent der drei Schriftsprachberaterinnen reicht nicht aus, um in allen Klassen Fördermaßnahmen durchzuführen. Um gezielt den schriftsprachlichen Anfangsunterricht zu unterstützen, werden die PLUS-Stunden<sup>8</sup> vorwiegend in den Klassen 1 und 2 als Doppelbesetzungen eingesetzt. Im dritten und vierten Jahrgang ist dies nicht mehr möglich, dort müssen die Klassenlehrerinnen zumeist ohne flankierende Maßnahmen durch Kolleginnen für ihren Unterricht auskommen.

Wie in einem solchen Rahmen auch Kindern geholfen werden kann, die erst im dritten und vierten Schuljahr massive Probleme in ihren schriftsprachlichen Leis-

---

<sup>8</sup> In Hamburg werden die Förderstunden für Kinder mit schriftsprachlichen Lernschwierigkeiten seit Einführung des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ als PLUS-Stunden bezeichnet. Es gehört zu den Aufgaben der Schriftsprachberaterinnen, in Zusammenarbeit mit der Schulleitung die Verteilung dieser Förderstunden zu steuern und die Klassenlehrkräfte bei der Durchführung der Förderung zu beraten. Die Förderung kann sowohl innerhalb als auch außerhalb der Klasse stattfinden.

tungen zeigen und zudem vielschichtige weitere Probleme in der Schule haben, soll am Beispiel von Nicole und ihrer Lehrerin Frau Bialowons dargestellt und analysiert werden. Dazu werden Nicoles Fähigkeiten und Schwierigkeiten im Aufsatzunterricht an Textbeispielen analysiert. Anschließend wird ihre Problemkonstellation beleuchtet, um die Maßnahmen der Lehrerin genauer zu betrachten. Am Ende soll die Frage diskutiert werden, welche Möglichkeiten und Grenzen der Förderung im Rahmen des PLUS durch einen solchen Fall zu Tage treten.

## Ein Beispiel für den Aufsatzunterricht: Die Wolkengeschichte

### Der Schreibprozess

Nicole sitzt an ihrem Platz im hinteren Teil der Klasse. Die Kinder schreiben. Auch Nicole schreibt eifrig und schnell auf den Zettel, der vor ihr liegt. Es wirkt fast so, als ob ihre Hand nicht so schnell ist, wie ihre Fantasie Ideen hervorbringt. Dann stockt sie und meldet sich. Frau Bialowons geht herüber, um ihr zu helfen. Die Lehrerin setzt sich auf den freien Platz neben Nicole und beginnt ein Gespräch, um der Schülerin bei ihrer allgemeinen Frage, wie die Geschichte bisher gelungen sei, zu helfen. Nicole liest dafür zunächst den schon beschriebenen Zettel vor. Ihr fällt dabei ein falsch geschriebenes Wort auf, das sie korrigiert. Anschließend zeigt die Lehrerin auf fünf Stellen im Text. Nicole liest: „die Wolke“; „die Wolke ist“; „nur eine Wolke“; „diese Wolke“; „wunderschöne wolke“. Sie stockt und schlägt sich mit der Hand an die Stirn: „Oh, Wolke wird ja groß geschrieben.“ Die Lehrerin nickt. Nicole korrigiert den Fehler. Es folgt ein weiterer Hinweis zur Rechtschreibung, bevor Frau Bialowons Nicole verlässt, um anderen Schülern zu helfen. Im weiteren Verlauf der Doppelstunde erhält Nicole noch einige Male solcherlei Hilfen, die stets darauf abzielen, bereits mit der Klasse erarbeitete Regeln und eigenes Wissen zu aktivieren. Häufig kommt Frau Bialowons auch an den freien Platz, ohne dass die Schülerin sich meldet.

Nicole arbeitet weiter, obwohl ihre Konzentration nach etwa 25 Minuten Arbeitszeit schon erheblich nachgelassen hat. Sie fängt zwischendurch an, in die Luft zu gucken und Tobias und Sebastian in ein Gespräch zu verwickeln. Dabei ist ihre Stimme so laut, dass Frau Bialowons eingreift und sie ermahnt.

## Die Ideenkonferenz

Die Phase, in welcher die Kinder eigenständig an ihren Texten schreiben, wird im letzten Drittel der Doppelstunde durch ein weiteres Angebot ergänzt: Frau Bialowons fragt in die Klasse hinein: „Gibt es Kinder, denen die Ideen ausgehen?“ Die Kinder wissen, dass es nun die Möglichkeit gibt, die eigenen Texte fantasievoll weiterzuentwickeln, es wird eine Ideenkonferenz einberufen. Die entsprechenden Kinder versammeln sich mit der Lehrerin in einer Ecke des Klassenraums. Hier erhalten sie Anregungen für den Fortgang ihrer Geschichten durch Mitschüler. Nachdem ein Kind die bisherige Textfassung vorgelesen hat, geben die anderen Schüler der Kleingruppe Hinweise. Schon beim Lesen bemerken einige Kinder selbst, wo Probleme liegen und wie die Erzählung weitergehen könnte. Nach der Besprechung ihres Textes beginnen sie an ihrem Platz daran weiterzuarbeiten. Die übrigen Kinder führen die Beratung fort. Auch Nicole nimmt diese Hilfe in Anspruch und liest die zweieinhalb Seiten Text vor. Ihre Arbeit wird durch Anregungen der Mitschüler weiterentwickelt. Außerdem würdigt die Lehrerin das Wort „Herzchenaugen“, indem sie mit der Kleingruppe bespricht, was dieses bedeutet. Nicole schreibt das Blatt bis zum Ende der Stunde voll.

Dieser erste Entwurf ist Nicoles Arbeit der Doppelstunde. Die Schülerin hat eine ausführliche und detailliert geschilderte Geschichte geschrieben, die offensichtlich noch nicht beendet wurde. Einige Formulierungen sind sehr gelungen, so die bereits genannten „Herzchenaugen“. Andere entsprechen noch der mündlichen Ausdrucksweise. Ihre Rechtschreibung hat Nicole nicht kontrolliert. So hat sie zwar einmal eine Korrektur des Wortes „Wolke“ vorgenommen, es drei Zeilen später jedoch wieder klein geschrieben. Augenscheinlich kontrolliert Nicole ihren eigenen Text nicht genügend. Das gilt für die Groß- und Kleinschreibung ebenso

wie für die Zeichensetzung. Nicole schreibt praktisch „ohne Punkt und Komma“. Dabei fällt vor allem auf, dass sie die Satzzeichen für die wörtliche Rede vernachlässigt. Die Erzählung wird an einigen Stellen primär durch die Konjunktionen „und“ sowie „dann“ zusammengehalten. Hier kann Nicole noch an der sonst fließend erzählten Geschichte arbeiten.

### **OLi die Wolke verliebt sich.**

Oli die Wolke ist weiß und kuschelig. Oli ist einsam denn sie hat keine Freunde. Nur eine Wolke kennt ihn aber diese Wolke heißt Pinki und Pinke geht Oli total auf die Nerven. Denn er kommt immer mit Puppen zu Oli.

Aber plötzlich kam eine wunderbarlich wunderschöne Wolke zu ihm geflogen. Und sagte: Hey Baby und dann bekam Oli Herzchen Augen denn die Wolke war wunderbar schön.

Und dann sagte Oli zu Pinki ist sie nicht hübsch. Doch ja ich finde Bina auch toll. Was hast du gesagt? Sie heißt Bina! Ja. Ich finde den Namen Bina gar nicht so schlecht. Weißt du denn auch wo sie wohnt ja wo Getrud-seele-Kehre-14 ja da gehe ich jetzt hin okay soll ich mitkommen nein aber ich wollte dir nur sagen du bist gar kein Langweiler. Und was ziehe ich nur an. Am besten finde ich deinen Anzug. Ich auch ich nehme auch meine Armbanduhr mit. Und ein Geschenk und einen Strauß Rosen. Und dann gehts los in die Getrud-seele-Kehre 14 zu erst fanden sie die Kehre nicht. Dann kamen sie an eine Bushaltestelle und dort war ein Mädchen. Und dieses Mädchen hat sich gleich in Pinki verliebt und Pinki hat sich gleich auch in das Mädchen. Plötzlich kam ein sehr doller Regen.

Da sagte Pinki da ist es. Dann klingelten sie an der Tür da kam eine dicke Wolke raus

### Nicoles erster Entwurf

### Die Überarbeitungsphase

Der erste Entwurf wird in einer Überarbeitungsphase an den darauf folgenden Tagen von den Kindern weitergeschrieben. Für diesen zweiten Entwurf sind von der Lehrerin zu beachtende Schwerpunkte eingebracht worden. Die Schüler sollen

1. eine spannende Überschrift finden;

2. das Geschehen mit Hilfe von Leitfragen überprüfen (Was passiert? Wo passiert es? Ist es der Aufgabenstellung entsprechend eine Wolkengeschichte? Was ist spannend, was langweilig? Welche spannenden Besonderheiten hast du eingebaut?);
3. einen Schluss für die Geschichte finden.

Nicole hat die dafür zur Verfügung stehende Zeit primär dazu genutzt, die Geschichte weiterzuschreiben, so dass sie den bisherigen drei Seiten zwei weitere hinzugefügt hat. Die Überschrift hat sie durch einen Zusatz ergänzt, ihre Handlung ausgeschmückt, nicht jedoch überarbeitet. Es ist eine fast schon zu ausführliche Erzählung mit viel wörtlicher Rede entstanden. Im Vergleich mit den eben benannten drei Arbeitsaufträgen ist also primär der Punkt 2 nicht beachtet worden. Gerade dieser Aspekt stellt eine besondere Anforderung dar und liegt der Lehrerin am Herzen. Deswegen wissen die Kinder auch, dass nach dieser zweiten Phase eine dritte folgt, in welcher die Texte dann zu einer Endfassung vollendet werden. Hierbei ist es besonders wichtig, Geduld und Sorgfalt aufzubringen, um die Geschichte vollständig zu überarbeiten und ordentlich abzuschreiben.

## Die Endfassung

In ihrer Überarbeitung der Geschichte hat Nicole viele, wenn auch nicht alle notwendigen Satzzeichen eingefügt und sich bemüht, ordentlich mit dem Füller zu schreiben. „Wolke“ hat Nicole in diesem Text stets orthografisch korrekt geschrieben. Dafür schreibt sie andere Nomen klein („anzug“) und Adjektive groß („Nackt“). Etwa in der Mitte des Textes nehmen die Fehler zu, einige Wörter werden fälschlicherweise zusammengezogen („Abesten“), Nicole löscht eine Zeile und streicht einzelne Worte durch. Es fällt weiterhin auf, dass der Text wesentlich kürzer ist als die 2. Fassung. Was ist hier passiert? Nicole sagt zu dieser Geschichte: „Ich hasse diese Geschichte, weil die so lang ist und ich dann irgendwas geschrieben habe. Ich war mir gar nicht so sicher, ob das jetzt richtig ist. Und dann hab ich das aber in mein Geschichtenheft anders geschrieben, da hab ich das abgekürzt. Das ist leider nicht so ordentlich und sauber geworden, weil ich so viel

killern musste. Ich kann das schlecht, hingucken und abschreiben. Abschreiben kann ich nicht so gut, da mach ich meistens noch so viele Fehler.”

### **Uli, die Wolke, verliebt sich in eine böse Wolke und dort passiert etwas Unheimliches**

Uli, die Wolke, ist weiß und kuschelig. Uli ist einsam, denn er hat keine Freunde. Nur eine Wolke kennt ihn, aber diese Wolke heißt Pinki. Pinki geht Uli total auf die Nerven. Plötzlich kam eine hübsche Wolke auf ihn zu. Und dann bekam Uli Herzchenaugen. Dann sagte Pinki zu Uli ist sie nicht hübsch: Ja ich finde sie auch hübsch übrigens sie heißt Bina. Aha „Weißt du denn auch wo sie wohnt?“ Natürlich sie ist fruher mit mir in die gleiche Klasse gegangen. Und wo wohnt sie? Im Dionofelsen-Ring 238! Gut da gehe ich jetzt hin. „Was ziehe ich nur an?“ Abesten ziehe ich meinen anzug an. Ich nehme auch ein Geschenk und ein Strauß Rosen mit. Dann sagte Pinki: „Da ist es! Dann klingelte Uli an der Tür da kam eine dicke Wolke mit dicken Busen und einem dicken Po. Die dicke Wolke fragte: „Wer bist du denn? Dann kam Bina. Und Uli konnte einen augenblick nicht reden. Weil Bina Nackt vor Uli stand. Dann sagte Bina: „Komm doch man rein. „Möchtest du was trinken?“ Gerne! Hier ist dein trinken danke Schatz. Plotlich hatte Bina das Gefühl das sie Uli richtig fertrauen kann. Dann platzte sie. Weil sie gute sachen haste Denn sie isst eine böse Wolke. Und dann sagte Uli ich habe mich in die falsche verliebt. Und dann platzte die dicke Wolke auch. Und jetzt lebte Uli mit Pinki aleine.

Endfassung des Textes

## Die Schwierigkeiten der Textbearbeitung

Einerseits scheint es so zu sein, dass Nicole hier zu ungeduldig war, um den Text bis zum Ende zu bearbeiten, andererseits hat sie nach eigenen Aussagen Schwierigkeiten mit dem Abschreiben. Hier hat die Schülerin ein großes Problem. Ihr fällt es schwer, über längere Phasen konzentriert zu arbeiten. Schon das Schriftbild verrät, an welcher Stelle sie anfing, unruhig zu werden. Die Schrift ist Ausdruck der inneren Ungeduld Nicoles. Es gibt Tage, an denen sie noch in Klasse 4 in die Druckschrift zurückfällt. Auch die Verwendung des Bleistifts ist unter ihren Klassenkameraden nicht mehr üblich. Nicole scheint ihre psychische Verfassung in der Feinmotorik, der Schrift, zu zeigen.

## Koordination und Konzentration

Die psychomotorische und feinmotorische Koordination ist Ursache für Probleme beim Schreiben. Nicole gelingt es nicht immer, die Koordinationsleistungen zu erbringen, die zum Abschreiben nötig sind. Das gleichzeitige genaue Hinschauen und die Durchführung der Schreibbewegungen stellen eine enorme Anstrengung für sie dar. Hier fehlt häufig die nötige Konzentration. Frau Bialowons gibt dazu die Auskunft, dass Nicole z.B. immer einen Platz in der Klasse benötigt, von welchem aus sie einen direkten Blick an die Tafel hat. Seit kurzem sitzt die Schülerin auch allein an einem Doppeltisch, weil sie sich dort ausbreiten kann. Wenn sie schreibt oder zeichnet, lehnt sie sich praktisch über den gesamten Tisch.

## Hilfestellungen

Wichtig ist für Nicole vor allem, dass sie beim Schreiben stets Aufmerksamkeit und Hilfen erhält. Sie beschreibt eine ähnliche Situation wie die oben geschilderte: „Da sollten wir so eine Geschichte schreiben und dann hat Frau Bialowons mir immer so Tipps gegeben und ich hab die eben immer umgesetzt und aufgeschrieben.“ Sie ist für Anregungen und Hilfen sehr aufgeschlossen und berichtigt Dinge, auf die sie von der Klassenlehrerin hingewiesen wird. Frau Bialowons berichtet,

dass Nicole selbst kaum bemerkt, wann sie Hilfe benötigt. Deswegen setzt sich die Lehrerin auch häufig unaufgefordert auf den leeren Platz neben dem Mädchen. Nicole weiß das: „Bei den anderen Kindern der Klasse macht Frau Bialowons das eben nicht so viel, Hilfen geben und Fragen beantworten.“ Für die anderen Kinder gilt ebenso wie für Nicole, dass sie Hilfen erhalten. Ihnen wird zugetraut, dass sie sich eigenständig an die Lehrerin wenden.

## Offene Fragen

Nicole erzielte durch die Bearbeitung der Wolkengeschichte auch nach ihrer eigenen Aussage nur einen geringen Lernfortschritt. Frau Bialowons reflektiert im Nachhinein darüber, ob es Möglichkeiten im schriftsprachlichen Anfangsunterricht gibt, die dem Mädchen mehr geholfen hätten:

1. Wäre es für ein Kind wie Nicole wichtig gewesen, früher strukturierende Hilfen zu bekommen, damit der Text nicht zu lang wird, um ihn sorgfältig zu überarbeiten?
2. Sollte der Erwerb solcher sprachlichen Fertigkeiten eher dem Selbstlauf überlassen werden, so dass die Kinder die Möglichkeit erhalten, ihre Lernfortschritte im Bereich der Überarbeitung von Texten eigenständig zu initiieren?

## Nicoles Kompetenzen

Nicole bringt beim Schreiben von Geschichten viel Fantasie ein, sie schreibt zunächst überwiegend flüssig und gestaltet die Handlung spannend. Ihre Geschichten können lustig sein, da Nicole sich Sprachmuster merkt und in ihre Texte einbaut. Die Klassenlehrerin hierzu: „Nicole ist in der Lage, etwas sprachlich schön und grammatisch richtig auszudrücken, weil sie auch mündlich fließend erzählen kann. Von den Dingen, die wir in der Klasse üben, übernimmt sie einige Aspekte.“

Die Probleme Nicoles liegen in der konsequenten Be- und Überarbeitung und dem sorgfältigen Ausschmücken ihrer Erzählungen. Hier mangelt es ihr an Selbständigkeit und Ausdauer, so dass die Lehrerin sagt: „Wenn ich mich nicht darum bemühe, dann wird Nicole nicht damit fertig, die Geschichte zu beenden und abzugeben.“

### Die Perspektive der Lehrerin

Zwei Aspekte sind der Lehrerin im Aufsatzunterricht gleichermaßen wichtig. Zunächst liegt ihr stets daran, den Spaß und den Schreibfluss der Kinder zu fördern, so dass sie ohne Korrekturen eine Geschichte schreiben und „die Sprache fließen lassen“ können. Hierfür werden unterschiedlichste Schreibansätze verwendet. Diese Phase dient der Motivation und soll allen Kindern das Gefühl verschaffen, dass sie mit der Aufgabe zurechtkommen und keine Hemmungen beim Schreiben aufbauen. Nach Aussage von Frau Bialowons besitzt Nicole den notwendigen „Ideenfluss“ zu Beginn einer Schreibaufgabe. Allerdings überschwemmt eben dieser Fluss Nicole häufig. „Wichtig ist, die übermäßig vielen Ideen, die sie hat, zu ordnen. Da versuche ich ihr zu zeigen, dass sie bei einer Sache bleibt, und andere Dinge weglässt oder genauer schreibt. Wenn sie mir vorliest, frage ich z.B. wo die Wolke wohnt oder warum sie keine Freunde hat, damit sie einen Gedanken einmal ausmalt. Es ist wichtig, ihrer holprigen Art etwas entgegenzusetzen. Nicole muss lernen auszuhalten, auch mal etwas auszuführen.“ Der zweite Teil des Geschichtenschreibens, der ebenfalls konstitutiv für die Texterstellung ist, besteht aus der konsequenten Überarbeitung der eigenen Texte. Die Klassenlehrerin gibt hierbei Korrekturen, die Kinder berichtigen und verändern Inhalt und Form der Erzählungen. Die Nachbearbeitung von Texten widmet sich häufig gezielt bestimmten Aspekten der Sprache. Mit einem Impuls kann Nicole nach Aussage der Lehrerin viele Fehler finden. Insgesamt hat sie dabei jedoch Probleme.

# Geschichten im Unterricht

## Autorenlesungen

Im Deutschunterricht von Frau Bialowons spielen von den Kindern geschriebene Texte eine große Rolle. Schon im 1. Schuljahr wurde damit begonnen, eigene Geschichten zu verfassen. Diese werden bis heute auch von den Autoren vorgetragen. Zunächst ging es dabei darum, den Leselernprozess zu fördern. Dazu wurden unterstützende Momente hinzugefügt, so war es üblich, zu den Texten kleine szenische Spiele in den Vortrag einzubauen. Die Motivation, Erzählungen zu verfassen und sie auch vor der Klasse vorzutragen, konnte so nochmals gesteigert werden. Außerdem wurde dadurch mit den Kindern geübt, auch aktiv zuzuhören. Frau Bialowons berichtet im Rückblick auf die Autorenzeiten in der ersten Klasse: „Ich habe daneben gestanden und geholfen. Allerdings habe ich zunächst lange abgewartet, wenn ein Kind etwas nicht entziffern konnte. Die Geduld hat sich gelohnt. Die Kinder haben dabei zuhören gelernt.“

## Freie Texte

Das Verfassen freier Texte wird von Frau Bialowons sowohl im Hinblick auf die Förderung der Schreibmotivation als auch für das Erarbeiten schriftsprachlicher Problemfelder genutzt. Dieses äußert sich sowohl in der Auswahl bestimmter Schwerpunkte vor der Bearbeitung der Texte als auch in der bereits erwähnten individuellen Nachbearbeitung der ersten Entwürfe. Die Beherrschung unterschiedlicher Textelemente (z.B. Einleitungen, Adjektive, Satzzeichen) und der Umgang mit verschiedenen Textsorten (Nacherzählung, Bildbeschreibung, Gebrauchsanweisung etc.) werden durch die praktische Übung erlernt. Dabei werden freie Texte dazu genutzt, jeweils ein Teilgebiet im komplexen Rahmen des Geschichtenschreibens zu üben.

## Einbettung von Schreibaufgaben in den Gesamtunterricht

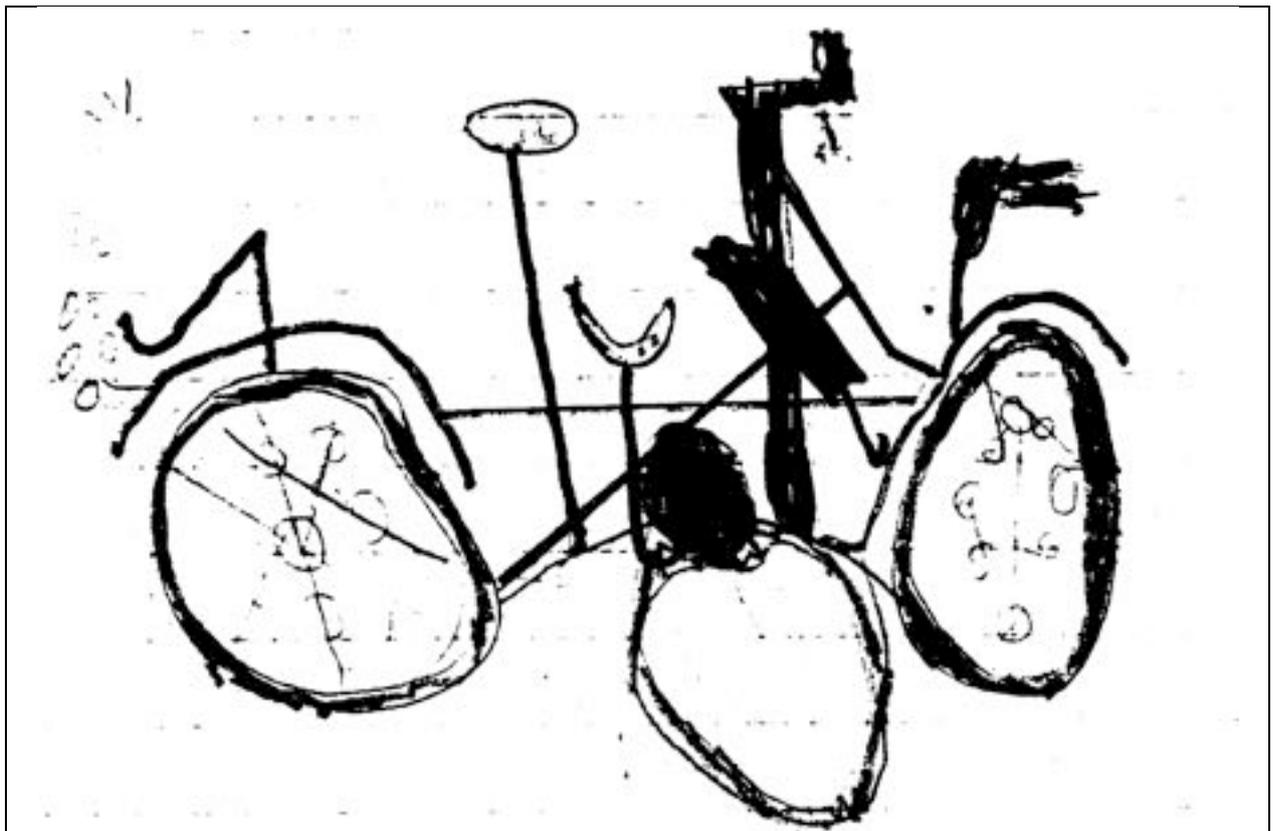
Freie Texte oder Geschichten können zu Aufsätzen ausgearbeitet werden. Diese beinhalten dann auch gezielte Aufgabenstellungen. Ein Aufsatz in Klasse 4 widmete sich z.B. der Einübung einer Beschreibung. Gegenstand dieser Übung war ein Fantasiefahrrad. Die Kinder sollten ihr Wissen aus dem Sachunterricht hier in einer bestimmten Textsorte anwenden. Zunächst musste ein Bild gemalt werden, welches anschließend, unter Verwendung der korrekten Benennung der Teile des Rades in einer Beschreibung schriftsprachlich umgesetzt wurde. Solch ein zielgerichtetes Vorgehen ist Frau Bialowons sehr wichtig: „Ich weise schon darauf hin, dass die Aufgabe in einer bestimmten Form zu leisten ist. Darauf poche ich dann auch im Unterricht.“ Ein Ziel dieser Arbeit ist es, den Kindern eine schriftsprachliche Kompetenz zu vermitteln, die sie dazu befähigt, die unterschiedlichen Textsorten zu erkennen und selbst aktiv zu nutzen. Gleichzeitig wird auch darauf geachtet, dass der Unterricht ausreichend Hilfen liefert und die Erstellung des Textes durch genug Hintergrundinformation vorbereitet wurde. „Wir haben im Sachunterricht immer wieder besprochen, wie die Teile des Fahrrades heißen, da zugleich auch die Fahrradprüfung abzulegen war.“ Die Einbettung von Schreibaufgaben in den Gesamtunterricht schafft hiermit besonders vielfältige Sinnzusammenhänge. Themen werden epochal in mehreren Fächern behandelt und spezifische schriftsprachliche Kompetenzen an einem solchen Thema eingeübt.

### Nicoles Fantasiefahrrad

Nicole fällt die Umsetzung einer so klaren, zielgerichteten Vorgabe, wie sie hier für die Beschreibung des Fahrrades gefordert wurde, schwer.

Bei der Betrachtung fällt zunächst auf, dass das Bild etwas grob wirkt. Die Linienführung ist unsauber und etwas krumm. Die Zeichnung wirkt, als sei sie schnell und ungeduldig auf das Papier gebannt worden. Gleichwohl sind im Bild die Elemente Reifen, Speichen, Sattel, Lenker, Schutzbleche, Reflektoren und Lichter zu erkennen. Nicole hat lustige Details eingebaut, indem sie die Fahrradkette als

Tomate, die Pedalen als Banane und einen Auspuff, aus welchem Seifenblasen kommen, gezeichnet hat.



Das Fahrrad wurde geklaut

Es war einmal ein Professor er baute ein Fahrrad das Fahrrad hatte drei Räder. Und Inen Sattel. Der war sehr lang. Die pedalen wurden aus einer Banane gebaut. Als Kette eine Tomate. Einen Auspuff aus dem Seifenblasen kommen. Und ein langes Lenkrad. Heute hat der Professor keine Zeit. Morgen will der Professor das Fahrrad ausprobieren Als er durch die Stadt fuhr, waren die Leute begeistert.

Und am nächsten Tag kam ein Mädchen in sein Labor und stahl die Bedienungsanleitung. das Mädchen war die Tochter von der Schwester des Professors. Weil sie eifersüchtig war, Hat sie ihre Tochter losgeschickt zum Stehlen. Eine Woche Später merkt der Professor, dass dass Fahrrad geklaut worden ist. Er konnte ja nicht wissen, wer das war. Aber er konnte sich nach einer Woche denken, wer das war, nämlich seine Schwester. Den Abend darauf ist der Professor in ihr Haus geschlichen und hat sich das Fahrrad geschnappt.

Ende

Der Text besteht zum überwiegenden Teil aus einer Geschichte über einen Professor, dessen Fantasiefahrrad gestohlen wurde. Der Anfang des Textes wird liebevoll erzählt. Hier ist auch die eigentliche Aufgabenstellung eingeschoben, allerdings

kurz und knapp. Die Beschreibung des Rades wird in drei unvollständigen Sätzen abgehandelt, um anschließend wieder in die Geschichte überzugehen, die ebenso lustig fortgesetzt wird. Erst gegen Ende tritt, schon vom Schriftbild her, ein Bruch ein. Die Geschichte erhält zwar einen Schluss, dieser fällt im Vergleich zum Anfang jedoch knapp und langweilig aus. Es scheint so, als ob Nicole hier (möglicherweise an einem anderen Tag oder in einer anderen Stunde) die Geschichte beenden musste, ohne dass ihr selbst daran gelegen war. Die Fertigstellung des Textes wird von Nicole mit einem überdimensionalen „Ende“ verziert. Dies war in der Klasse über einen gewissen Zeitraum Mode. Nicole blieb jedoch länger dabei, dieses Wort an den Textschluss zu setzen, als viele ihrer Mitschüler.

### Vorgaben und Interventionen der Lehrerin

Frau Bialowons berichtet, dass sie während der Bearbeitung mit Nicole gesprochen habe. Sie hatte sich zu Nicole gesetzt und ihr Hilfen gegeben, weil sie bemerkte, dass Nicole hier die Aufgabe verfehlte. Die Intervention beinhaltete den Hinweis, dass die Aufgabenstellung auf die Beschreibung des Rades zentriert sei. Dabei geht die Lehrerin beratend vor und macht keine restriktiven Vorgaben. Sie versucht den Kindern, die vom Thema abkommen, in kurzen Gesprächen zusätzliche Hinweise zu geben. Die Erläuterung der Aufgabenstellung wird zudem durch konstruktive Besprechungen mit der ganzen Klasse herausgearbeitet. Nicht alle Kinder sind jedoch in der Lage, die Vorgaben umzusetzen.

Das Schreiben einer Geschichte ist eine freiwillige Zusatzaufgabe gewesen. Das weiß auch Nicole, da der Umgang mit Zusatzaufgaben seit Beginn der Schulzeit geübt wird. Das System des Arbeitens im Deutschunterricht beinhaltet stets eine Mischung aus Angebot und Pflicht. So enthielten z.B. alle von der Lehrerin erstellten Arbeitsblätter in Klasse 1 unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten. Es gibt pro Blatt mehrere Lese- und Schreibaufgaben, die von den Kindern nicht vollständig erledigt werden müssen.

## Komplexe Aufgabenstellungen

Nicole selbst mag gerade die Verbindung von Bild- und Textaufgabe nicht. Sie erzählt in Bezug auf eine mit dem Kunstunterricht verbundene Bildbeschreibung: „Da mussten wir so ein Boot malen, und das konnte ich nicht so gut, und dann unten eine Meerjungfrau und einen Jungen, der eine Angelrute von der Lesenixe hält, und da saß noch ein Mädchen im Boot drin. Das konnte ich eben nicht.“ In einem Fragebogen zum Textschreiben, der ihr im Rahmen der Evaluation des PLUS von der wissenschaftlichen Begleitung vorgelegt wurde, bewertete sie Mal- und Schreibaufgaben ebenfalls negativ. Die fehlende Fähigkeit, ihren Vorstellungen entsprechend zu zeichnen, wirkt auf die Bearbeitung der Gesamtaufgabe. Wenn Nicole Probleme damit hat, ihre Fantasie zeichnerisch umzusetzen, dann schwindet die Motivation: „Ich fand die Geschichte auch blöd, weil wir die ja selber ausdenken sollten und mir zu diesem Bild nichts einfällt, weil wir ja beschreiben sollten, wie das Boot aussieht, wie die Landschaft aussieht, was die Leute machen. Das kann ich eben nicht so gut.“ Hier ist ebenso wie bei der Überarbeitung von Texten das Scheitern an den eigenen Zielvorstellungen vorprogrammiert. Nicole wird durch eine solche Mal- und Schreibaufgabe in zweifacher Weise mit Problemen konfrontiert: Sie soll einerseits etwas zeichnen, das sie nicht ihrer Vorstellung entsprechend auf Papier bannen kann; sie setzt dabei ihre eigenen Zielvorstellungen zu hoch an. Andererseits soll sie eine schriftliche Beschreibung des Bildes liefern, die ihr, wie an dem Fahrradtext deutlich wurde, schwer fällt. Auch bei der Texterstellung zum Fahrrad kann der eigene Anspruch Nicoles, die Aufgabe exzellent zu bewältigen, dazu geführt haben, dass sie die Zusatzaufgabe in ihren Text integrierte. Während des Arbeitens hat sie die eigentlich geforderte Bildbeschreibung vermutlich aus den Augen verloren.

## Nicoles Problemkonstellation

Wie die angeführten Texte illustrieren, ist Nicole fähig, flüssige lesbare und fantasievolle Texte zu verfassen. Auch der Umfang der Bearbeitung lässt nicht zu wünschen übrig. Ihre Probleme liegen vielmehr in anderen Bereichen. Um dies

genauer zu beleuchten, soll ein Rückblick über die letzten vier Jahre vorgenommen werden.

## Nicoles Entwicklung während der Grundschulzeit

Die Schülerin zeigte schon seit Beginn der Schulzeit ihr quirliges, oftmals unaufmerksames Wesen, ihre Lernwege sind jedoch sehr differenziert verlaufen.

Das *Lesen* hat sie sehr schnell und als eine der Ersten in der Klasse erlernt. Am Ende des ersten Schuljahres konnte Nicole Buchstaben und Laute sicher zuordnen. Sie hat schon frühzeitig kleine Texte und Bücher vorgelesen. Die anderen Kinder der Klasse hörten Nicole auch gern beim Vorlesen zu. Hier hat die Schülerin schnell und ohne besondere Hilfen große Lernfortschritte gemacht. Im Lesen hat sie auch heute noch kaum Probleme.

Das Erlernen des *Schreibens* ist für sie jedoch mühevoller. Das gilt zunächst für die Druckschrift. Schreibschrift erlernt sie zügiger. Zu Beginn der Schreibübungen sind viele von Nicoles Schriftproben seitenverkehrt. Nicole hat Probleme mit der Orientierung in der Lineatur. Die hierfür nötige strukturierte Wahrnehmung fällt ihr schwer.

Diese Tendenz wird auch in Klasse 2 fortgesetzt, allerdings beginnt jetzt ihr Arbeitsverhalten aufzufallen. Das wirkt sich auf die Bearbeitung jeder Art von Aufgaben aus, welche häufig zu schnell und oberflächlich erledigt werden. Die Bearbeitung von *Geschichten*, welche ideenreich gestaltet werden, fällt ihr noch nicht schwer.

Die *Rechtschreibung* macht ihr erst ab dem dritten Schuljahr zunehmend Schwierigkeiten, da sie hier Regeln nicht eigenständig und sicher anwenden kann. Nicole findet Fehler, wenn man ihr das Geschriebene langsam vorliest und kann sich in solchen Situationen auch an Regeln erinnern. Beim eigenständigen Verfassen von Texten und beim Abschreiben macht sie jedoch erneut Fehler.

Daran ist nicht zuletzt ihr *Arbeitsverhalten* verantwortlich. Fehlende Ruhe, schnell nachlassende Konzentration, die Bereitschaft, sich leicht ablenken zu lassen, und

wenig strukturiertes Vorgehen sind Facetten von Nicoles Lernverhalten. Diese Probleme hängen wiederum mit der *Motorik* zusammen, welche oft unkontrolliert erscheint. Nicole hat einen enormen Bewegungsdrang, sie ist zappelig und kann dies im Unterricht nicht ausleben. Ihre *Körperempfindung* scheint eingeschränkt, da sie auf Kälte und Schmerz unempfindlich reagiert. Andererseits klagt Nicole häufig über Kopfschmerzen.



Nicole beim Besuch der Feuerwehration und in der Klasse

#### Die Situation zu Beginn der 4. Klasse

Diese körperlichen und psychischen Auffälligkeiten bewirken gegen Ende der dritten Klasse auf eine *Verschlechterung* in verschiedenen Fächern. Hinzu kommen *Konflikte* mit Klassenkameraden. Nicole gerät zusehends in eine Außenseiterposition, da die Kinder nicht verstehen, wieso sie anders ist.

Frau Bialowons hat stets versucht, Nicole positive Wege aufzuzeigen und ihr Hilfsmöglichkeiten an die Hand zu geben. Wie diese beschaffen waren und welche Wirkungen sie entfalten konnten, soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

## **Maßnahmen zur Hilfestellung für Nicole: Interventions- und Impulsmöglichkeiten**

Frau Bialowons hat die Entwicklung Nicoles während der gesamten Grundschulzeit detailliert beobachtet. Austausch- und Reflexionsmöglichkeiten ergeben sich in der Zusammenarbeit mit der Schriftsprachberaterin in den Klasse 1 und 2, Frau Müller-Dornieden, der jetzigen Sachunterrichtslehrerin . Beide entwerfen stetig Ideen und suchen gemeinsam Ansatzpunkte, Nicole in ihrer Entwicklung zu fördern. Dafür haben sie z.B. im zweiten Schuljahr mit besonderen Wahrnehmungsaufgaben und körperlichen Ausgleichsübungen gearbeitet. In dieser Zeit hat Nicole sich sehr positiv entwickelt. Fortschritte waren erkennbar, bis sie in der dritten Klasse erneut einen Rückschritt vollzog.

Die Lehrerinnen setzen heute eher auf gezielte, schnelle und individuelle Hilfen. Nicole bemerkt nicht immer, wann sie Hilfe braucht. Wegen der Konzentration der Förderung auf die ersten beiden Schuljahre steht die Schriftsprachberaterin seit dem dritten Schuljahr nicht mehr als Förderlehrerin zur Verfügung, so dass nun die Fördermaßnahmen im Rahmen des Gesamtunterrichts oder durch häusliche Zusatzaufgaben erfolgen müssen. In der früheren Zusammenarbeit der Lehrkräfte hatten sich jedoch einige Ansätze ergeben, wie der Lernprozess des Mädchens gezielt unterstützt werden kann, die die Klassenlehrerin nun fortführen kann. Hierbei versucht sie vor allem, alle Bereiche von Nicoles Leben in den schulischen Lernprozess einzubeziehen, begonnen beim Unterricht bis hin zu Freizeit und Elternhaus.

## Zusammenarbeit mit den Eltern

Häufig führt die Lehrerin Gespräche mit den Eltern, um spezielle Hilfestellungen zu geben und Empfehlungen für die häusliche Unterstützung zu geben. So wird über Bewegungsangebote in der Freizeit gesprochen, Einbeziehung von Spezialisten angeraten und einfache daheim zu erledigende Aufgaben angeboten. Neben dem aktiven Fußballspiel in einem Verein besuchte Nicole bis zum zweiten Schuljahr das psychomotorische Turnen, das in der Schule angeboten wurde. Die Gestaltungsaufgaben für die Freizeit sind zumeist auf die Schulung der Wahrnehmung gerichtet. Das Zeichnen und Ausmalen von Mandalas wird neben Übungen zum logischen Denken verwendet. Nicole bearbeitet diese Aufgaben gern und schult dadurch ihre Motorik. Die Bearbeitung von Wahrnehmungsaufgaben erfolgt auch im Rahmen des Unterrichts. In freien Arbeitsphasen kann die Schülerin ihre visuelle Wahrnehmung trainieren und die motorischen Fertigkeiten stärken.

Auf Anraten der Lehrerin wurde Nicole in der Mitte des 4. Schuljahres einem Facharzt vorgestellt, der eine leichte Hirnfunktionsstörung feststellte. Diese sei für Nicoles häufige Kopfschmerzen und ihre Unruhe verantwortlich. Nicole empfindet seit dieser Diagnose Hilfen oder kritische Hinweise nicht mehr so negativ. Sie versteht nun besser, warum sie oft „anders“ ist und dass sie mit ihrer „unruhigen Art“ manchmal störend wirkt.

### Vereinbarungen mit der ganzen Klasse:

#### Verständnis stärken und Kommunikation ermöglichen

Durch die Erläuterung der Problematik haben die Kinder ihrer Klasse wieder größeres Verständnis für Nicole entwickelt. Außerdem ist es auf dieser Basis wieder gelungen, Regelungen mit der Klasse zu finden. Die Klassengemeinschaft geht mit ihren unruhigen Momenten geduldiger um. Sie wissen, dass Nicole ihre eigenen Handlungen anders wahrnimmt, als die meisten Kinder. Die Klasse hat abgesprochen, dass einzelne Kinder Nicole freundlich darauf hinweisen können, wenn sie sich gestört fühlen. Nicole akzeptiert diese Möglichkeit als eine Chance und bewertet sie positiv: „Das ist ein gutes Gefühl, wenn mir meine Klassenkame-

raden das sagen, wenn ich zappelig bin. Das hilft mir.“ Das Mädchen hat in Zusammenarbeit mit der Klassenlehrerin und ihren Mitschülern gelernt, einen solchen Hinweis nicht als persönlichen Angriff zu werten. Sie akzeptiert diesen als Ausdruck der Wahrnehmung der anderen. Die Klasse hat im Gegenzug gelernt, Nicoles lebendiges Wesen nicht als persönlich motivierte Störung zu werten. Eine solche Unterscheidung ist selbst für viele Erwachsene schwierig. Die Klassengemeinschaft kann Nicole besser unterstützen, bei der Arbeit konzentriert vorzugehen.

### Körperliche Entspannung im Unterricht

In diesem Zusammenhang wurde außerdem vereinbart, dass für Nicole besondere Bedingungen im Unterricht gelten. Sie kann sich jederzeit, ob aus eigenem Antrieb oder durch eine Vereinbarung mit anderen Kindern, auf einen anderen Platz setzen. Sie darf sich in der Stunde hinstellen oder eine Runde auf dem Schulhof herumlaufen. Dieses gilt seit der Einführung auch für andere Kinder der Klasse. Hier wurde eine Möglichkeit zum körperlichen Ausgleich institutionalisiert. Manchmal trainiert Nicole auch, sich im Unterricht „zusammenzureißen“: „Dabei muss ich mich so ganz still hinsetzen, Beine angewinkelt und dann 10 Minuten still sitzen. Wenn ich das geschafft habe, dann bleibe ich auch immer ruhig sitzen.“ Nicole legt nach eigener Aussage großen Wert auf diese Übung.

Beim Erstellen von Texten nutzt Nicole auch Entspannungsmöglichkeiten, die für alle Kinder der Klasse gelten. So kann jedes Kind die Möglichkeit, Worte auf Orthografie zu prüfen, nutzen. Dazu schreibt es die Buchstaben während der Einzelarbeit an die Tafel. Mitschüler oder die Lehrerin korrigieren via Gestik oder schriftlicher Berichtigung an der Tafel. Nicole nutzt diese Möglichkeit häufig, auch wenn ihre Rechtschreibung dabei häufig korrekt ist. Sie schafft sich so jedoch eine Abwechslung und Lockerung von der Schreibaufgabe.

## Orientierungshilfen

Der größte Anteil von Hilfestellungen läuft jedoch über die Lehrerin. Diese versucht konsequent, im Unterricht individuell auf Nicole einzugehen. So erhält die Schülerin bei Schreibaufgaben eine verstärkte Lineatur, die z.T. auch die Dreiteilung aufweist, welche üblicherweise im ersten Schuljahr verwendet wird. Damit und durch spezielle Symbole werden optische Hilfen gegeben, an denen sich die Schülerin orientieren und, im übertragenen Sinne, festhalten kann.

Daneben wird immer wieder die Orientierung im Raum geübt. Gerade das Fußballspielen, durch welches Nicole auch gelernt hat, während des Spiels auf andere Menschen zu achten und körperliche Abläufe zu koordinieren, hat hier zu Fortschritten geführt. Außerdem kann die Schülerin stets auf das Schreibinstrument ihrer Wahl zugreifen. Der Bleistift ist kein Tabu. Nicole kann ihn verwenden, wenn es ihr wichtig erscheint. Schreibt sie mit dem Bleistift, verhindert sie das „Verkrampfen“ ihrer Hand und damit die Unregelmäßigkeit der Schrift. Auch Korrekturen, die sie zumeist zahlreich vornimmt, erhalten dabei einen niedrigeren Stellenwert. Gerade im Hinblick auf die Schwierigkeiten bei der Be- und Überarbeitung selbst geschriebener Geschichten eröffnen sich hier viele Möglichkeiten.

Sobald eine zweite Lehrkraft in die Klasse kommt, erledigt Nicole Arbeitsblätter mit Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung. Zumeist genügen hier schon zehn Minuten konsequenter Arbeit, um das Mädchen zu stärken. Außerdem übt sie unter besonderer Anleitung das Abschreiben. Hier geht es einerseits um den Erwerb dieser elementaren Fertigkeit, andererseits kommt der Kopplung von Motorik und Wahrnehmung eine große Bedeutung zu.

## Interaktion mit der Lehrerin

Die stärksten Hilfen erhält Nicole jedoch in der direkten Interaktion mit der Klassenlehrerin. Sie können in gezielten Hilfen während des Arbeitsprozesses oder in Rückmeldungen bestehen. Frau Bialowons gibt in kurzen Gesprächen strukturierende Hinweise, welche gerade lernschwache Schüler ständig benötigen.

Hier unterstützt der freie Platz neben Nicole. Der Hinweis auf die Aufgabenstellung oder bestimmte schriftsprachliche Elemente kann Nicole schnell helfen und Frustrationen vermeiden. Eine ähnliche Funktion hat das häufige Beachten von Nicoles Wortmeldungen. Frau Bialowons schildert, dass es Tage gibt, an denen es enorm wichtig ist, Nicole „dranzunehmen, bevor sie explodiert“. Das Mädchen bekommt über ihre Wortbeiträge die Rückmeldung, dass sie den Unterricht mitgestalten kann.

### Gefühle im freien Schreiben ausdrücken

Nicht zuletzt schafft das freie Schreiben die Möglichkeit, Gefühle und Probleme zum Ausdruck zu bringen. Die Lehrerin schildert: „Nicole bringt in den Geschichten das Thema ihres Lebens zum Ausdruck. Sie wünscht sich, Freunde zu finden und anerkannt zu werden. Die Personen in ihren Geschichten, die ein freundliches Wort sagen, jemanden in den Arm nehmen, sich sofort verlieben oder das Glück über einen Unglücklichen ausstreuen, spiegeln diese Sehnsucht wider.“ Die Themen beinhalten immer wieder Einsamkeit, Verliebtsein oder Freundschaft. Nicole hat hier die Möglichkeit, ihren Wunsch nach Zuwendung in der sicheren Distanz der Geschichte zu äußern. Durch diese Texte kann Frau Bialowons die aktuelle Gemütslage des Mädchens erkennen. Die Pädagogin berichtet, sie habe erst durch die Geschichten begriffen, wie schwierig und komplex sich Nicoles Gefühlsleben gestaltet. Die Texte sind in ihren Augen „Ausdruck der inneren Zerrissenheit“. Nicole selbst zeigt ihre Begeisterung für das Schreiben im Unterricht, wenn sie z.B. enthusiastisch dabei ist, ihre Texte der Klasse vorzulesen. Sie sagt: „Ich schreibe besonders gern Geschichten und Gedichte.“ Das Schreiben gewinnt für das Mädchen eine fast therapeutische Funktion. Einerseits bietet die Schrift für Nicole ein Mittel, Gedanken zu artikulieren sowie Fantasien, Wünsche und Ängste auszudrücken und zu bearbeiten. Andererseits ist es für die Lehrerin eine Art Diagnoseinstrument, durch welches sie die Schülerin besser verstehen kann. So kann Frau Bialowons über Nicoles Texte an ihrer Erfahrungswelt

teilhaben, Nicole kann innere Vorgänge festhalten und weiterentwickeln. Dadurch erfährt sie den Umgang mit Schrift als persönlich bedeutsam.

Die Beziehung zu ihrer Lehrerin ist vor diesem Hintergrund sehr eng geworden und hat für Nicole große Bedeutung erlangt. Beide sind im Rahmen der Klassengemeinschaft dabei, die Probleme Schritt für Schritt zu bewältigen. Nicole wird aber auch für die Zukunft lernen müssen, mit ihren Schwierigkeiten umzugehen.

## Möglichkeiten und Grenzen der individuellen Hilfen

Das Beispiel der Schülerin Nicole macht deutlich, wie wichtig Hilfestellungen für einzelne Kinder während der gesamten Grundschulzeit sind. Die Klassenlehrerin hat dabei die Balance zwischen der Hilfestellung für einzelne Schülerinnen und Schüler und der Arbeit mit der gesamten Lerngruppe zu halten. Das ist ein komplizierter Prozess, der nur durch viele Aushandlungsprozesse mit der gesamten Klasse und einzelnen Kindern erfolgreich werden kann.

Kindern, die erst in Klasse 3 oder 4 Probleme entwickeln, kann in gewissem Maße im Rahmen eines Klassenunterrichts geholfen werden, dessen Aufbau und Gestaltung individuelle Hilfsmaßnahmen zulässt. Wichtig erscheint hierfür eine ständige Überprüfung der Problemkonstellation und die individuelle Lernbeobachtung der Schülerinnen und Schüler. Auch das Funktionieren der Klassengemeinschaft und die Größe einer Lerngruppe wirken auf den Erfolg solcher Förderung ein.

Grenzen deuten sich in der schulinternen Umsetzung des Prinzips der präventiven Förderung an. Unter Prävention versteht die Konzeption des PLUS die Schaffung von Bedingungen, unter denen sich einzelne Fähigkeiten der Schüler besonders günstig entwickeln. Dazu sind doppelt besetzte Stunden gut geeignet, deren Anzahl allerdings stets begrenzt ist. Dem Prinzip der Prävention entsprechend konzentrieren die Schriftsprachberaterinnen ihre Förderstunden häufig auf die ersten beiden Schuljahre. Für Kinder, die erst in Klasse 3 oder 4 auffallen, sind dann allerdings nur noch wenige oder gar keine Förderstunden verfügbar. Hier wäre eine flexiblere Handhabung wünschenswert, um auch Schülern wie Nicole zu helfen.

Hier deutet sich die Begrenztheit der Förderung auch im Rahmen des Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ an. Die Schule kann trotz zusätzlicher Förderangebote manchmal nicht allen Kindern in der verfügbaren Lernzeit zu ausreichenden Lern- und Entwicklungsfortschritten verhelfen. In solchen Fällen müssen lerntherapeutische Fördermaßnahmen greifen, die in den außerunterrichtlichen Lernhilfen (AUL) institutionalisiert wurden. Bis die Nutzung eines solchen Bereiches in Kraft tritt, wird so gut wie möglich versucht, den Kindern im Klassenverband zu helfen. Dazu ist einerseits eine kompetente Beratung durch die Leh-

rerinnen und andererseits eine umfassende Elternmitarbeit nötig. Die realistische Einschätzung der Möglichkeiten von Schule soll dazu auffordern, Kinder so weit wie möglich in ihrer Entwicklung zu stärken. Erfolge, und seien sie noch so klein, sind möglich.

Dazu sei abschließend eine Aussage von Nicole zitiert. Sie nennt Lesen und Deutsch am Ende des vierten Schuljahres ihre Lieblingsfächer, und führt dazu aus: „Durch Lesen erfährt man ja auch etwas. Wenn man z.B. ein Vogelbuch liest, dann weiß man mehr über Vögel als sonst. Und Deutsch mag ich, weil man da eben viel bei lernt. Damit die Schrift sich bessert und so.“

# Wie lässt sich neugieriges und selbständiges Lernverhalten der Kinder herausbilden?

Bericht über die Klasse 4 von Ursula Miehle, Schule Fabriciusstraße

Berichterstatter: Peter May; Mitarbeit: Michaela Klein

## Was einem Besucher auffällt ...

Mehrmals haben wir Frau Miehle in ihrem Unterricht besucht. Anfangs betreute sie noch ihre vierte Klasse, die seit dem ersten Schuljahr an unserer Längsschnittuntersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht teilgenommen hatte. Beim letzten Besuch war sie schon mehrere Wochen mit ihrer neuen ersten Klasse zusammen. Und obwohl sich beide Klassengruppen natürlich ganz unterschiedlich zusammensetzten, war der Eindruck der Besucher gleichermaßen, dass hier eine besonders günstige Lernatmosphäre herrschte.

Sofort fällt die reichhaltige Ausstattung des Klassenraums auf: Materialien, die zum Lernen und Arbeiten anregen, auf jedem Tisch, in jeder Ecke und an jeder Wand. Das Ganze wirkt jedoch keineswegs unübersichtlich, sondern vielmehr wohlgeordnet und strukturiert. Die Kinder sind ohne Ausnahme die meiste Zeit mit Lernaktivitäten beschäftigt, dabei durchaus nicht leise, aber die Lautstärke wirkt nicht als Störung. Alle Kinder scheinen zu wissen, was zu tun ist oder wen man fragen kann, um es zu erfahren. Kein Kind wirkt desorientiert oder versucht, sich vor der Arbeit zu drücken. Es herrscht durchweg eine produktive Lernatmosphäre. Und mitten in den vielfältigen Aktivitäten sitzt, steht oder geht die Lehrerin, die häufig gar nicht auffällt, weil sie sich scheinbar im Hintergrund hält. Dabei ist sie ständig damit beschäftigt, den Kindern Tipps und Hilfestellungen, kleine Anstöße oder einfach freundliche Rückmeldungen zu geben. Unaufgeregt und wie selbstverständlich wird sie immer wieder von Kindern um Hilfe oder Einschätzungen gebeten, die sie ebenso unaufdringlich erteilt. Es ist nicht zu

übersehen, dass die Beziehungen zwischen den Kindern und ihrer Lehrerin von gegenseitiger Sympathie und Zuneigung geprägt sind.



Arbeit in der Klasse

Wodurch zeichnet sich ein Unterricht aus, der bei den Kindern einen solchen Lerneifer und in der Klasse eine so angenehme und – wie die Ergebnisse der Evaluation belegen – eine offensichtlich produktive Arbeitsatmosphäre hervorbringt? Welche Rolle spielen dabei das pädagogische Konzept, die Materialauswahl und die Kooperation mit den Kollegen, um selbständiges Lernen und soziale Integration zu begünstigen? Das sind die Fragestellungen, denen wir bei der Beobachtung des Unterrichts und der Befragung der Lehrerin nachgegangen sind.

## Die Klasse: eigentlich nichts Besonderes

Die Schule Fabriciusstraße liegt in einem gemischten Wohngebiet in Bramfeld, das sowohl aus Sozialwohnungen als auch aus geräumigen Wohnungen und Reihenhäusern besteht; in der Nähe befinden sich Kleingartensiedlungen und Teiche, aber auch einige Industrieanlagen.

Die Klasse, die an unserer Längsschnittuntersuchung teilgenommen hatte, bestand ursprünglich aus 26 Kindern, von denen elf Asylbewerber waren. Im Laufe der Zeit fanden mehrfach Wechsel statt, und am Ende waren noch 20 Kinder in der Klasse, darunter vier Kinder mit Türkisch als Muttersprache. Diese Kinder sprechen zu Hause nur Türkisch, jedoch galt auch für sie seit der ersten Klasse die Regel, dass auf dem Schulhof und in der Klasse nur Deutsch gesprochen wird. Ein Junge geht zusätzlich nachmittags zur türkischen Schule. Acht Kinder erhalten außerschulisch psychologische Hilfen (z.B. Psychomotorik-Training, Ergotherapie), die meist von der Lehrerin empfohlen und vermittelt wurden.

Der Klasse steht ein Klassenraum mit einem kleinen Gruppenraum zur Verfügung. Der Vorraum dient nicht nur als Garderobe, sondern wird auch für die Gruppenarbeit genutzt. Im Gruppenraum stehen drei Computer, an den Wänden hängen diverse Plakate mit Wortbestimmungen und Grammatikregeln, Bilder aus dem Kunstunterricht und Tierposter.

Der Klassenraum selbst ist übersichtlich und strukturiert gestaltet und wirkt insgesamt gemütlich. Die Kinder sitzen an Gruppentischen. Es gibt keinen Lehrertisch, sondern nur eine Ablage für die Lehrerin hinten im Raum. Dafür gibt es vorn in der Klasse eine kleine Bastelwerkstatt. Eine durch hohe Regale abgetrennte und mit Teppich ausgelegte Ecke des Klassenraums dient als Kuschel-, Lese- und Spielecke, in die sich die Kinder zurückziehen können. Eine weitere Ecke neben der Tafel ist mit kleineren Regalen abgetrennt. Dies ist die Arbeitsecke, in der während der Freiarbeitszeit Kinder an einem Gruppentisch zusammensitzen. In den Regalen und auf der Fensterbank liegen Unterrichts- und Bastelmaterialien, Spiele und Unterlagen für Beschäftigungs- und Freiarbeitsangebote. Die Tafel wird als

Informationsbrett genutzt, auf dem Frau Miehle den aktuellen Tagesplan mit den jeweiligen Arbeitsaufgaben und den dazu gehörenden Symbolen anschreibt.

Der Platz vor der Tafel wird für den täglichen Morgenkreis genutzt, der seit Beginn des ersten Schuljahres morgens und nach jeder großen Pause stattfindet. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, Erlebtes zu berichten und sich den anderen Kindern mitzuteilen. So entwickelte sich im Laufe der Jahre eine Klassengemeinschaft, in der die Kinder gegenseitig aufeinander Rücksicht nehmen und sich akzeptieren können, da sie viel voneinander wissen. Im Rahmen des Morgenkreises werden Probleme, Konflikte und deren Lösungen besprochen. Dabei hat Frau Miehle die Rolle der Moderatorin und Vermittlerin und entwickelt gemeinsam mit den Kindern Lösungsstrategien und Regeln für den Umgang miteinander. Dabei ist es ihr besonders wichtig, dass jedes Kind in der Klassengemeinschaft mit seinen individuellen Stärken und Schwächen anerkannt und akzeptiert wird. Mittlerweile lösen die Kinder viele Konflikte ohne die Hilfe der Lehrerin. So erinnern sie sich beispielsweise gegenseitig an die Regeln, die sie gemeinsam aufgestellt haben.

Die Kinder helfen sich gegenseitig beim Bearbeiten der Arbeitsmittel. Wenn ein Kind mit einer Aufgabe fertig ist, bietet es anderen Kindern seine Hilfe an. Oft arbeiten lernstärkere Kinder mit schwächeren zusammen und lernen so von- und miteinander.

## Die Lehrerin und ihr pädagogisches Konzept

Frau Miehle ist eine sehr *erfahrene Lehrerin*. Ihre aktuelle Klasse wird ihre letzte vor dem Ruhestand sein. Sie hat früher zusätzlich eine Ausbildung zur LRS-Lehrerin absolviert und sich auch international über pädagogische Konzepte informiert, z.B. in einer Primary School in Manchester. Sie ist eine überzeugte Anhängerin der Montessori-Pädagogik. Zwar hat sie hierfür keine formelle Ausbildung, arbeitet jedoch in der Hamburger Montessori-Werkstatt und besucht regelmäßig Workshops zu verschiedenen Themen.

Eine enge *kollegiale Zusammenarbeit* pflegt sie mit Frau Kersten, der Schriftsprachberaterin, die neben den Förderstunden für Lesen und Schreiben (sog. PLUS-Stunden) auch im Fachunterricht der Klasse (Sachunterricht und Musik) tätig ist. Frau Miehle wiederum übernimmt in Frau Kerstens Klasse den Fachunterricht in Englisch und Mathematik. Gemeinsam entwickeln sie für ihre beiden parallelen vierten Klassen Konzepte, Materialien und Arbeitsmittel für ihre Unterrichtsprojekte in den Bereichen Sprache, Aufsatz, Rechtschreibung und Sachkunde. Die Zusammenarbeit der beiden Lehrerinnen mit ihren Klassen geht sogar noch über den normalen Unterricht hinaus: Die beiden vierten Klassen machen auch gemeinsame Klassenfahrten und führen zusammen Theaterstücke auf.

Frau Miehle versteht ihre *Lehrerrolle* als Organisatorin und Helferin des Lernens in der Klasse und nicht als Kontrolleurin oder Zensorin der Kinder. Die Kinder sollen Spaß am Lernen haben und lernen, selbständig mit dem vorgegebenen Material und Lernstoff umzugehen. Die soziale Interaktion in der Klassengemeinschaft ist die Basis des gemeinsamen Lernens und Arbeitens und wird von Frau Miehle daher besonders gefördert, z.B. durch das Helfersystem und gemeinsame Rituale wie den Morgenkreis. Dass die Kinder sich in der Klasse wohl fühlen, zeigt sich auch darin, dass etliche Kinder oft nach Unterrichtsschluss noch in der Schule bleiben.

Ein wichtiges Anliegen ist der Lehrerin die *Zusammenarbeit mit den Eltern*. Zu Beginn des Schuljahres informiert sie die Eltern über die geplanten Vorhaben. Neben den offiziellen Elternabenden ist sie für die Eltern jederzeit ansprechbar. Oft kommen die Eltern ohne Aufforderung zu einem Gespräch in die Schule und erkundigen sich, wie ihr Kind in der Klasse zurecht kommt. Bei Problemen mit einzelnen Kindern macht Frau Miehle auch Hausbesuche und berät mit den Eltern gemeinsam, was getan werden kann.

## Lernen in Projekten als Kern des Unterrichts

Eine wesentliche Grundlage des gesamten Klassenunterrichts bilden die *Lernprojekte*, die jeweils ca. acht Wochen dauern und immer ein konkretes Thema (z.B. „Europa“) behandeln. Themen und Materialien des Deutschunterrichts werden meist aus dem Zusammenhang des Sachunterrichts gewählt. Frau Miehle und Frau Kersten erarbeiten gemeinsam die Projektkonzepte und entwickeln das Material für beide Klassen.



Unterrichtsmaterialien

Da das Projektkonzept *fächerübergreifend* angelegt wird, können die Lehrerinnen das Material in den meisten Stunden flexibel und differenziert einsetzen. Durch die arbeitsteilige Vorbereitung gewinnen beide Pädagoginnen Zeit, die sie für die eigene Fortbildung nutzen können. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass auch

Vertretungslehrkräfte in der Klasse das Material ohne Schwierigkeit verwenden und das Projekt fortführen können.

Natürlich können beide Lehrerinnen viele Projektideen und Materialanregungen aus ihrer mehr als 20jährigen Berufserfahrung schöpfen. Sehr wichtig sind jedoch auch die Impulse, die Frau Miehle aus der *Montessori-Werkstatt* mitbringt, in der sich alle zwei Wochen Lehrkräfte aus ganz Hamburg über die Gestaltung von Unterrichtsmaterial austauschen und gemeinsam neue Materialien erstellen.

- Lernprojekte mit Tagesplänen

Zur Durchführung des Gesamtprojekts werden einzelne *Tagespläne* ausgearbeitet und den Kindern im Morgenkreis vorgestellt. Der Tagesplan legt fest, welche Aufgaben an diesem Tag bearbeitet werden sollen und gibt den Kindern eine überschaubare Orientierung. Die Kinder können den Tagesplan individuell bearbeiten, d.h. sie arbeiten gleichzeitig mit unterschiedlichen Arbeitsmitteln an dem übergeordneten Projektthema. Neben der Überschaubarkeit für die Kinder hat der Tagesplan gegenüber einem Wochenplan den Vorteil, dass täglich auf das laufende Geschehen reagiert werden kann. So können Probleme sofort aufgegriffen werden, damit sie die Kinder nicht überfordern. Zur Entspannung nach anstrengender Arbeit können die Kinder sich eine entspannende Beschäftigung suchen (z.B. das Ausmalen von Mandalas).

Die Lernaufgaben werden so gestaltet, dass es die lernstärkeren Kinder genügend herausfordert und gleichzeitig die lernschwächeren Kinder nicht überfordert. Das Lernmaterial soll für die Kinder verständlich sein, sie sollen daran Spaß haben und natürlich etwas lernen. Durch den logischen Aufbau erklärt sich das verwendete Material im Allgemeinen selbst und die Kinder verstehen den Arbeitsauftrag ohne fremde Hilfe. Natürlich gibt es leichtere und schwierigere Aufgabenstellungen.

## Warum keine Wochenpläne?

Im Unterschied zu vielen anderen Klassen mit offenen Unterrichtsformen gibt es keinen Wochenplan, sondern Tagespläne. Im Interview begründet Frau Miehle ihr Plankonzept:

„Weil ich beim Tagesplan besser erkennen kann, wo Probleme auftauchen, was noch nachgearbeitet werden und um wen ich mich kümmern muss. In meiner vorherigen Klasse hatte ich einen Wochenplan, und das Ergebnis stand in keinem Verhältnis zum Aufwand. Ich habe an jedem Wochenende geplant, aber die Kinder sind nie fertig geworden. Die schwachen Schüler hätten „nachsitzen“ müssen, um das zu schaffen. Daher bin ich zum Tagesplan übergegangen. Jetzt schaue ich erst einmal, wie das Tempo ist und wie viele Aufgaben die Kinder schaffen. Die Klasse schafft ein größeres Pensum mit den Tagesplänen, weil es Pflicht- und Wahlaufgaben gibt. Ich habe dabei immer die schwächeren Schüler im Auge: Wenn sie am Montag schon zu viele Aufgaben bekommen, verlieren sie sofort ihre Motivation. Ich habe das in der früheren Klasse beobachtet: Da gab es am Montag immer ein großes Aufstöhnen, weil über die Woche wieder so viel zu bearbeiten war, und das wollte ich bei dieser Klasse vermeiden. Die Kinder müssen die Aufgaben überblicken können. Mit meiner und der ‚Assistenten‘ Hilfe schaffen auch die schwächeren Schüler ihre Aufgaben. Dass sie die Aufgaben mit nach Hause nehmen, ist eher die Ausnahme.“

- Kinder sind Experten

Vom ersten Tag ihrer Schulzeit werden die Kinder nach und nach mit der selbständigen Handhabung der verschiedenen Arbeitsmittel vertraut gemacht. In der Regel wird der Morgenkreis genutzt, um neue Themen und Arbeitsmaterialien einzuführen. Einige Materialien werden jedoch zunächst in der Freiarbeit nur einer kleinen Gruppe von Kindern oder nur einem Kind erläutert. Diese Kinder sind dann „*Experten*“ für dieses Material und erklären den übrigen Kindern, wie damit

gearbeitet wird. So bekommt jedes Kind eine Verantwortung und eine bedeutsame Rolle in der Lerngruppe.

Am Besuchstag wird gerade ein neues Arbeitsmittel eingeführt: ein Flaggenpuzzle nach Montessori, das im Projekt „Europa“ verwendet wird. Zu jeder Nationalflagge gibt es Puzzle, in dem eine Flagge zusammengesetzt werden muss. Die Lösung kann durch die Informationen auf der Rückseite kontrolliert werden. Frau Miehle erklärt die Handhabung des Puzzles einem Kind, das damit zum „Experten“ wird und das Wissen an die übrigen Kinder, die mit diesem Material arbeiten wollen, weitergibt.

Da sich die Kinder das Material gegenseitig erklären, kann sich die Lehrerin zunehmend aus dem Arbeitsprozess der Kinder zurückziehen und gewinnt Zeit, um individuelle Fragen zu beantworten, sich einzelnen Kindern zuzuwenden und diese gezielt zu fördern. Wenn bei der Arbeit mit den Arbeitsmitteln grundsätzliche Probleme auftauchen, werden diese mit allen Kindern im Morgenkreis besprochen. Auch für die Arbeit an den drei Computern im Gruppenraum, mit denen die Kinder am Ende des Schultages verschiedene Lernprogramme bearbeiten können, gibt es Experten, die die anderen Kinder in die Durchführung einweisen.

- Elemente und Arbeitsmittel für den Deutschunterricht

Neben der fächerübergreifenden Projektarbeit umfasst der Deutschunterricht einige Regelmäßigkeiten und Standardübungen, die für die Kinder im Laufe der Zeit selbstverständlich geworden sind: Einmal pro Woche gibt es eine *Lesestunde*; jedes Kind kann außerdem ein Buch mitbringen und im Morgenkreis ein Stück daraus vorlesen. Ebenfalls einmal pro Woche führt Frau Miehle die Klasse auf eine *Fantasiereise*.

Allen Kindern stehen jederzeit folgende *Schreib-Unterlagen* zur Verfügung, mit deren Gebrauch sie vertraut sind:

- ein Wörterbuch,

- ein individuelles Wortschatzheft, in dem die häufig falsch geschriebenen Wörter stehen,
- ein Heftchen, in dem Tipps und Regeln für das Schreiben von Geschichten und anderen Texten stehen

Darüber hinaus zeigen Plakate neben der Tafel und an Wänden diverse Tipps zur Bestimmung der Wortarten und die dazugehörigen Rechtschreibregeln.

Texte werden sowohl mit vorgegebenem Thema als auch ohne festes Thema (z.B. Erlebnisbericht) geschrieben. Freie Texte werden in Hefte geschrieben, die von allen Kindern der Klasse durchgelesen werden können. Einzelne Texte werden exemplarisch im Morgenkreis besprochen, der dann zu einer *Schreibkonferenz* für die Klasse wird. Dann überlegen alle gemeinsam, was an dem vorgestellten Text gut ist und was auf welche Weise noch verbessert werden kann.

- **Gezielte Förderung im Rahmen des Klassenunterrichts**

Die Art des projektorientierten Unterrichts gestattet es, die spezielle Förderung einzelner Kinder in den meisten Fällen organisch in den Klassenunterricht zu integrieren. Dazu wurden in der Vergangenheit besonders auch die Stunden genutzt, in denen die Schriftsprachberaterin zusätzlich in der Klasse tätig war (siehe dazu auch das *Interview* im folgenden Abschnitt). Dem integrativen Förderansatz entspricht auch, dass sich die Klassenlehrerin als Helferin versteht, zu der die Kinder kommen und individuelle Hilfe in Anspruch nehmen können. Sie ist jederzeit ansprechbar, wenn Kinder Fragen oder Probleme haben, die sie nicht mit anderen Kindern lösen konnten. Insbesondere während der Freiarbeit hat Frau Miehle die Möglichkeit, einzelne Kinder gezielt zu fördern und/ oder sie mit Extramaterial zu „füttern“. Drei türkischen Kindern erteilt Frau Miehle einmal wöchentlich eine halbe Stunde Deutschförderunterricht.

## Fazit: Was macht diesen Unterricht lernförderlich?

Fragt man sich, welche Elemente diesen eindrucksvollen Unterricht so lernförderlich machen, wie es die Evaluationsergebnisse ausweisen, so lassen sich aufgrund der Beobachtungen sicher folgende Merkmale anführen:

- das logisch aufgebaute und gut strukturierte Unterrichtsmaterial;
- das Helfer- und Expertensystem in der Klassengemeinschaft, in dem die Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten und Interessen voneinander lernen;
- die differenzierte Unterrichtsorganisation, die der Lehrerin Raum und Zeit für die Förderung einzelner Kinder schafft;
- das freundschaftliche und unterstützende Interaktionsklima, das von Schulbeginn an von der Lehrerin aufgebaut und gefördert wird;
- die vielfältigen Anregungen, die die Lehrerin sich in kontinuierlicher Fortbildung und in der Kooperation mit ihrer Kollegin holt und in konkrete Unterrichtsideen umsetzt.

# Systematischer Unterricht - verbunden mit selbstgesteuertem Lernen

Bericht über die Klasse 1 von Anke Romeyke, Schule Forsmannstraße

Berichtersteller: Peter May; Mitarbeit: Michaela Klein

Wir haben die erste Klasse von Frau Romeyke für die Beschreibung eines lernförderlichen Anfangsunterrichts ausgewählt, obwohl wir noch nicht wissen können, wie sich die Klasse weiter entwickeln wird. Jedoch hatte ihre ehemalige Klasse an der Längsschnittuntersuchung des PLUS teilgenommen und dabei einen überdurchschnittlichen Lernzuwachs erzielt. An dieser Klasse war aus Sicht der Evaluatoren besonders bemerkenswert, dass Frau Romeyke in ihrem Unterricht konsequent zwei Prinzipien miteinander verknüpfte, die derzeit in der Diskussion eine bedeutsame Rolle spielen: systematisches Unterrichten mit vorgegebenem Lehrgangsmaterial auf der einen Seite und Förderung des selbstgesteuerten Lernens der Kinder auf der anderen Seite. Diese frühere Klasse kann natürlich nicht mehr beobachtet werden. Aufschlussreich ist es jedoch zu erkunden, wie die Lehrerin die Erfahrungen ihrer früheren Klasse auf die neue Anfängerklasse anwendet. Denn dass sie ihr unterrichtliches Grundkonzept auch in diesem Durchgang beibehält – davon ist die Lehrerin nach dem Erfolg ihrer früheren Klasse zurecht überzeugt. Für die Frage der angemessenen Form der Förderung ist für uns darüber hinaus interessant, welche Rolle bei dieser Art des Unterrichts einer Schriftsprachberaterin als zweite Lehrkraft in der Klasse zukommt.

## Die Bedingungen der Schule

Die Schule liegt inmitten eines dicht besiedelten Wohngebiets in Winterhude, das von stark befahrenen Straßen umgrenzt wird. Der Schulweg ist für die meisten Kinder relativ gefährlich, da sie viele Straße überqueren müssen. Grünanlagen gibt es im Wohngebiet selbst nicht, aber in der Nähe ist der große Hamburger

Stadtspark. Zwei Spielplätze liegen in der näheren Umgebung der Schule, von denen allerdings einer von verkehrsreichen Straßen umgeben ist; der andere ist eher ein Treffpunkt für Jugendliche, und für kleinere Kinder wird es hier manchmal ungemütlich, da die Umgangsformen im Stadtteil ziemlich „rau“ sind.

Die Bevölkerungsschichten des Wohngebietes sind auffallend gemischt: Arbeiterfamilien wohnen neben Rentnern und Selbständigen, Studenten neben Asylbewerbern. Der hohe Ausländeranteil im Einzugsgebiet der Schule macht den Stadtteil zu einem sozialen Brennpunkt. Für die türkischsprachigen Kinder bietet das türkische Konsulat nachmittags in den Räumen der Schule muttersprachlichen Unterricht an. Die nahe gelegene Bücherhalle musste vor einigen Monaten umziehen und ist seitdem für die Kinder nicht mehr so leicht zu erreichen.

Die Schule Forsmannstraße ist seit einiger Zeit eine relativ kleine Grundschule mit meist zwei Parallelklassen pro Jahrgang und einer Vorschulklasse. In dem an die Schule angeschlossenen Kinderhort können Kinder auch während der Schulzeit betreut werden. Seit kurzem wurde die Schule zur Verlässlichen Halbtagschule, wofür das Kollegium ein eigenes Schulkonzept erarbeitete. Inhaltlich liegt seit langem ein Schwerpunkt der Schule auf der Prävention von Gewalt. Aus dieser Arbeit ist u.a. ein Leitfaden entstanden, mit dem die Schülerinnen und Schüler lernen sollen, Konflikte möglichst gewaltfrei zu lösen. Sobald ein Kind lesen kann, bekommt es ein kleines Buch, in dem Verhaltensregeln festgehalten sind. Auf diese Regeln können die Lehrkräfte bei Konflikten zurückgreifen, da sie allen Kindern bekannt sind. Jede Klasse fährt innerhalb der Grundschulzeit mindestens zweimal in das schuleigene Schullandheim. Mit dem nahe gelegenen Goldbekhaus besteht eine rege Zusammenarbeit, die Veranstaltungen für Kinder und gemeinsame Projekte mit den Klassen umfasst.

Infolge der Rückentwicklung zu einer reinen Grundschule ist die räumliche Ausstattung der Schule relativ komfortabel: Jeder Klasse steht neben einem Klassenraum ein großer Gruppenraum zur Verfügung. Darüber hinaus verfügt die Schule über mehrere Funktionsräume (Turnhalle, Bewegungsraum mit kleiner Bühne, Beratungszimmer, Werkstatt, Zeichensaal und Computerraum mit 20 Arbeitsplät-

zen). Aus der schuleigenen Bücherei wird jede Klasse vierteljährlich mit einer Bücherkiste ausgestattet. Im Gegensatz zum Platzangebot im Gebäude ist der Schulhof – wie in vielen Innenstadtschulen – relativ eng und für die Anzahl der Kinder nach heutigen Ansprüchen zu klein; für größere Grünflächen fehlt der Platz.

Die insgesamt ca. 250 Schülerinnen und Schüler werden von 16 Lehrkräften unterrichtet, von denen zwei als Schriftsprachberaterinnen und eine als Beratungslehrerin ausgebildet sind. Die Beratungslehrerin leitet die wöchentliche Kinderkonferenz, in der die zwei Klassensprecher aus den einzelnen Klassen zusammenkommen. Sie sprechen dann miteinander über Konflikte der Kinder und über Verbesserungen der Schulgestaltung und tragen die Ergebnisse in die Klassenkonferenzen. Alle zwei Jahre führen alle Klassen ein einwöchiges Projekt durch, dessen Ergebnisse öffentlich (z.B. als Theaterstück oder als Ausstellung) vorgestellt werden. Seit Jahren werden schulinterne Fortbildungsveranstaltungen zu bestimmten Schwerpunktthemen durchgeführt.

## Die Bedingungen der Klasse

Neben dem üblichen Klassenraum steht ein ebenso großer Gruppenraum zur Verfügung. In Freiarbeitsphasen werden auch die Flure, in denen ebenfalls Tische stehen, als Arbeitsräume genutzt. Zur Ausstattung der Klasse gehören ein Overheadprojektor, mehrere Schränke und Regale. Der Klassenraum wirkt groß, aber gemütlich, u.a. durch die Dekorationen, die an einem von der Decke herabhängenden Netz angebracht sind. Teile des Klassenraums sind thematisch (z.B. als Mathematikecke) eingerichtet, Regale beinhalten Lesebücher, Lernspiele, Schreibhefte, verschiedene Karteikästen und Schreibmaschinen. Im Gruppenraum gibt es eine Kuschelecke, in die sich die Kinder zurückziehen können. Dort stehen auch Gruppentische sowie Schränke und Regale mit diversen Lernmaterialien für alle Jahrgänge. Die Wände bieten Platz zur Ausstellung von Arbeitsergebnissen. Dort hängen auch Materialien zur Veranschaulichung und Lernhilfen: Anlauttabelle, Buchstabeneisenbahn, Plakat mit Verhaltensregeln und Fotos mit Namen der Kinder.

Am Schulanfang saßen alle Kinder zunächst frontal zur Tafel an Zweiertischen. Nach einigen Wochen wurde die Sitzordnung verändert: Einige Kinder sitzen jetzt an Gruppentischen, teilweise auch mit dem Rücken zur Tafel. Die Kinder, die sich noch nicht so gut konzentrieren können oder nicht so gut sehen können, sitzen weiter an Zweiertischen frontal zur Tafel. Für einige Arbeiten werden alle Tische zu Gruppentischen zusammengestellt. Das Pult der Lehrerin steht schräg in einer Ecke des Klassenraums.

Die Klasse besteht aus zehn Mädchen und vierzehn Jungen, die aus unterschiedlichen Elternhäusern kommen: Arbeiter, Angestellte, Sozialhilfeempfänger und Selbständige, darunter einige allein erziehende Elternteile. Zehn der 24 Kinder sprechen eine andere Muttersprache als Deutsch; für einen Teil dieser Kinder ist die Schule der einzige Ort, an dem sie Deutsch sprechen.

Von Schulbeginn an hat eine der dritten Klassen die Patenschaft für diese erste Klasse übernommen. So haben die Kinder der ersten Klasse stets ältere Ansprechpartner, die sie z.B. fragen können, wenn sie einen Raum im Schulgebäude nicht finden oder wenn sie Probleme auf dem Schulhof haben. Zum besseren Kennenlernen treffen sich beide Klassen in Abständen, z.B. um gemeinsam zu singen.

## Das pädagogische Konzept der Klassenlehrerin

Die Klassenlehrerin Frau Romeyke ist seit 30 Jahren im Schuldienst, sie hat früher eine Ausbildung als LRS-Lehrerin erhalten und vor kurzem den neuen Jahreskurs für Schriftsprachberater absolviert. Zehn Jahre lang hat sie an dieser Schule eine Kleinklasse für Kinder mit Lernproblemen im Lesen und Schreiben und im Sozialverhalten geführt. Insgesamt 21 Wochenstunden unterrichtet Frau Romeyke in ihrer eigenen Klasse. Diese hohe Präsenz als Klassenlehrerin trägt ihrer Erfahrung nach wesentlich zum Lernerfolg der Kinder bei. Nur der Sportunterricht wird von einer Fachlehrerin erteilt.

Wegen der Erkrankung einer Kollegin fällt ein Teil des Teilungsunterrichts aus; nur an vier Wochenstunden findet Teamteaching mit einer anderen Kollegin (Frau

Peters) statt, zwei Förderstunden werden von einer anderen Schriftsprachberaterin erteilt. Die doppelt besetzten Stunden bieten die Möglichkeit, einzelne Kinder intensiver zu beobachten und gemeinsam die aufgetretenen Probleme zu besprechen. Je nach Bedarf werden einzelne Kinder in diesen Stunden intern oder extern gefördert. Als Klassenlehrerin fühlt sich Frau Romeyke grundsätzlich für den gesamten Unterricht in der Klasse verantwortlich. Mit den Kolleginnen, die als Doppelbesetzung in der Klasse sind, berät sie jeweils, welche Aufgaben von welcher Lehrerin übernommen werden. Die Vorbereitung des Unterrichts schließt dabei nicht nur die Zusammenstellung der Materialien, sondern darüber hinaus auch Überlegungen zur Lernfähigkeit und zur Arbeitsweise der Kinder ein.

Das wichtigste pädagogische Ziel für Frau Romeyke besteht darin, im Klassenrahmen eine Atmosphäre allgemeinen Vertrauens zu schaffen. Das reicht von der Gestaltung des äußeren Rahmens bis zur Einbringung ihrer eigenen Person in die Klassengemeinschaft – sie möchte einen familienähnlichen Zusammenhalt in der Klasse schaffen. Daher ist ihr die Förderung sozialer Fähigkeiten (offene Kommunikation, rücksichtsvoller Umgang, gegenseitige Akzeptanz) ein ebenso wichtiges Anliegen wie die Förderung kognitiver Fähigkeiten. Auf der einen Seite geht es ihr darum, die Stärken der einzelnen Kinder zu erkennen und zu fördern. Zum anderen sollen die Kinder mit ihren Schwächen und Misserfolgen umgehen lernen. Entsprechend sollen die Kinder im Unterricht ganzheitlich gefördert werden, das heißt auch, dass mit allen Sinnen gelernt wird.

Ihre Rolle als Lehrerin versteht sie in erster Linie als Initiatorin und Moderatorin sowie als Gesprächspartnerin und Helferin. Sie möchte dazu beitragen, dass die Kinder möglichst eigenständig lernen, und dies auf möglichst hohem Niveau. Dabei kann das Ausmaß des Lehrens (im Sinne des Vermittelns) je nach Thematik einen stärkeren oder geringeren Umfang einnehmen. Bei der Planung ihrer Unterrichtsangebote achtet Frau Romeyke darauf, dass das Lernen und Arbeiten Spaß macht und dass die Kinder zum Ausprobieren neuer Fähigkeiten animiert werden. Allerdings soll der Spaß nicht nur Selbstzweck sein. Daher möchte sie auch eine Arbeitsdisziplin herausbilden, die die Kinder befähigt, eine Aufgabe auch dann durchzuführen, wenn der Spaß nicht im Vordergrund steht.

Frau Romeyke hat eine Kindersprechstunde eingerichtet, in der die Kinder zu ihr kommen und mit ihr nach dem Unterricht ihre Probleme besprechen können. Diese Sprechstunde wird häufig genutzt: Mit der Lehrerin allein zu sprechen und dabei auch Dinge einbringen zu können, die sie sich vor der ganzen Klasse nicht anzusprechen trauen, stärkt das Vertrauen der Kinder zur Lehrerin.

Wie alle übrigen Klassen in der Schule Forsmannstraße hat auch diese erste Klasse von Anfang an eine Klassenkonferenz, die von jedem Kind der Klasse beantragt werden kann. Anlässe dazu sind z.B. Konflikte, die mit der ganzen Klasse besprochen werden sollen, oder wenn die Klassensprecher aus der Kinderkonferenz der Schule zu berichten haben. Frau Romeyke leitet die Klassenkonferenz als Moderatorin.

Gemeinsam mit der Klasse werden Regeln für den Umgang miteinander aufgestellt, auf einem Plakat festgehalten und wiederholt besprochen. Es gilt z.B. die Regel, das gerade sprechende Kind anzuschauen. Dadurch können sich die Zuhörer besser auf das Gesagte konzentrieren und lassen sich nicht so leicht ablenken.

Die Lehrerin legt großen Wert darauf, dass die Kinder frühzeitig lernen, wo und wie sie sich Hilfe für ihre Arbeit holen können. Eine wichtige Regel ist dabei, zunächst Mitschüler (z.B. den Nachbarn) zu fragen, bevor die Lehrerin zu Hilfe gebeten wird. Dies soll auch dazu beitragen, dass die Kinder selbst einzuschätzen lernen, wo sie Schwierigkeiten haben und noch üben müssen. Kinder mit Lernschwierigkeiten bekommen im Rahmen der Lernstationen in der Freiarbeitsphase gezielte Aufgaben zur individuellen Förderung.

Wie alle übrigen Klassen in der Schule Forsmannstraße hat auch diese erste Klasse von Anfang an eine Klassenkonferenz, die von jedem Kind der Klasse beantragt werden kann. Anlässe dazu sind z.B. Konflikte, die mit der ganzen Klasse besprochen werden sollen, oder wenn die Klassensprecher aus der Kinderkonferenz der Schule zu berichten haben. Frau Romeyke leitet die Klassenkonferenz als Moderatorin.



Lernen im Klassenunterricht

Gemeinsam mit der Klasse werden Regeln für den Umgang miteinander aufgestellt, auf einem Plakat festgehalten und wiederholt besprochen. Es gilt z.B. die Regel, das gerade sprechende Kind anzuschauen. Dadurch können sich die Zuhörer besser auf das Gesagte konzentrieren und lassen sich nicht so leicht ablenken.

Die Lehrerin legt großen Wert darauf, dass die Kinder frühzeitig lernen, wo und wie sie sich Hilfe für ihre Arbeit holen können. Eine wichtige Regel ist dabei, zunächst Mitschüler (z.B. den Nachbarn) zu fragen, bevor die Lehrerin zu Hilfe gebeten wird. Dies soll auch dazu beitragen, dass die

Kinder selbst einzuschätzen lernen, wo sie Schwierigkeiten haben und noch üben müssen. Kinder mit Lernschwierigkeiten bekommen im Rahmen der Lernstationen in der Freiarbeitsphase gezielte Aufgaben zur individuellen Förderung.

## Der schriftsprachliche Unterricht

Die Einführung neuer Themen und Arbeitsmittel geschieht meist im Frontalunterricht, bei dem die Kinder entweder im Kreis vor der Tafel oder an ihren Tischen sitzen. Frontal wird z.B. mit dem Tafeltheater gearbeitet. Allerdings findet keine Unterrichtsstunde ausschließlich im Frontalunterricht statt. Nach einer frontalen Einführung folgt Freiarbeit in Lernstationen. Dabei sollen die Kinder mit den zur Verfügung stehenden Materialien selbständig arbeiten können. Da die Kinder angeleitet werden, sich bei Schwierigkeiten möglichst gegenseitig zu helfen, hat Frau Romeyke dann Zeit, sich einzelnen Kindern zuzuwenden und ihre Fragen zu beantworten. In einigen Unterrichtsstunden kommen zudem Helfer aus der Patenklasse (Klasse 3) und helfen den Erstklässlern, z.B. beim Geschichten schreiben.

### Lehrgangsrahmen mit freien Ergänzungen

Als Rahmen für ihren schriftsprachlichen Anfangsunterricht verwendet Frau Romeyke den Lehrgang der Bunten Fibel, der sowohl für die Kinder als auch für sie als Lehrerin eine inhaltliche Orientierung und eine Hilfe für die Planung der Lernschritte darstellt. Durch die Methode der Großbuchstaben bietet dieser Lehrgang u.a. die Möglichkeit, von Anfang an gleichzeitig das Lesen und das Schreiben zu vermitteln. Gearbeitet wird mit einem begrenzten Wortschatz, der im Laufe des Lehrgangs aufgebaut wird. Darin gibt es Schlüsselwörter mit einer überschaubaren Anzahl von Buchstaben, an denen sich die Kinder anfangs orientieren können. Zum Lehrgang gehören Lese- und Schreibhefte, die auf der Basis dieser Wörter Übungen bieten, bei denen stets ein bestimmter Buchstabe im Mittelpunkt steht. Die Fibel selbst wird nur als Lesebuch benutzt und bleibt dadurch für die

Kinder über lange Zeit interessant. Die Handpuppe Fu begleitet den gesamten Lese- und Schreiblernprozess. Sie wird als Protagonistin des Tafeltheaters eingesetzt, die von ihren Erlebnissen berichtet, der die Kinder Briefe schreiben können (die in einem Lesebuch für Fu festgehalten werden), damit Fu auch lesen lernen kann. Mit seinen Eigenheiten regt Fu die Fantasie der Kinder an. Nach den Erfahrungen der letzten Durchgänge, in denen Frau Romeyke auf diese Weise mit dem Lehrgang gearbeitet hat, haben die Kinder relativ schnell Lesen gelernt. Und auch in ihrer neuen ersten Klasse können alle Kinder bereits nach vier Monaten synthetisieren.

Mit dem Schreiben mit Hilfe der Anlauttabelle wird in den Freiarbeitsphasen das Lernen nach dem Lehrgang ergänzt. Damit haben die Kinder über das begrenzte Lehrgangsmaterial hinaus Zugriff auf alle Buchstaben und beliebige Wörter. Während der Lehrgang nach Auffassung der Lehrerin v.a. die Funktion der Orientierung für die schwächeren Lerner erfüllt, bietet die Arbeit mit der Lauttabelle in erster Linie eine Herausforderung für die lernstärkeren Kinder.

Darüber hinaus setzt Frau Romeyke die Lautgebärdenmethode (nach Kraft) ein, bei der jedem Buchstaben eine mit dem ganzen Körper auszuführende Gebärde zugeordnet ist. Mit den Lautgebärden wird nicht nur das ganzheitliche Lernen unter Einbeziehung des ganzen Körpers unterstützt. Diese Methode zielt insbesondere auf die Veranschaulichung der Analyse und Synthese von Lautfolgen in den Wörtern. Denn die Kinder müssen das entsprechende Wort vorher analysieren, um es anschließend in Form von Lautgebärden darstellen zu können.

### Freiarbeit in Lernstationen

In der Freiarbeit sollen die Kinder Gelegenheit haben, sich Arbeiten nach ihrem individuellen Interesse auszusuchen und auch an solchen Lerninhalten zu arbeiten, die ihnen noch Probleme bereiten. Frau Romeyke setzt die Freiarbeit erst am späteren Vormittag an, denn die offenen Phasen machen die Kinder wiedermunterer, da sie sich bewegen können. Außerdem dürfen sich die Kinder in diesen Phasen auch einmal zurückziehen und sich ausruhen. Allerdings wird diese Mög



Lernen – mit oder ohne Schriftsprachberaterin

lichkeit von den Kindern kaum genutzt – die Angebote in der Freiarbeitsphase sind zu interessant.

Mit der Einrichtung von Lernstationen verbindet Frau Romeyke mehrere Ziele: Die Kinder sollen lernen, selbst über die Auswahl und die Reihenfolge der Ausgaben zu entscheiden. Dabei sollen sie bereits Gelerntes wiederholen, aber auch Neues entdecken. Um den Kindern eine Orientierung über die Freiarbeitsphasen zu geben, stellt Frau Romeyke die Lernstationen und die zur Verfügung stehenden Angebote meist zunächst frontal vor und macht Vorschläge zur Bearbeitung.

Die Aufgaben der Lernstationen werden

so ausgewählt, dass die Kinder möglichst gleichzeitig herausgefordert und nicht überfordert werden. Aus diesem Grund wird neben schon bekannten Stationen jedesmal eine neue Station präsentiert. Diese neue Lernstation wird entweder vorher frontal erklärt, oder die Kinder sollen sich erst einmal selbst daran erproben. Das Material wird meist in Anlehnung an das Material des Lehrgangs zusammengestellt bzw. neu erarbeitet; dazu gehören Arbeitsblätter, Lernkarteien, Spiele oder auch die Fibel selbst als Lesebuch. Die Anteile von Lese- bzw. Schreibaufgaben in den Lernstationen sind ausgewogen.

### Aufsatzunterricht – Geschichten schreiben vorbereiten

Geschrieben wird in dieser Klasse jeden Tag. Als Anregung dazu nutzt Frau Romeyke die verschiedensten Anlässe – von Wunschzetteln in der Weihnachtszeit bis Berichten über Wochenenderlebnisse. Es wird jedoch nicht nur völlig frei geschrieben. Frau Romeyke leitet das Textschreiben auch systematisch an, wobei die Förderung der Sprachkompetenz der Kinder im Vordergrund steht.

Eine Art der Vorbereitung, die wir während einer Stunde beobachten konnten, besteht in der gemeinsamen Betrachtung von Bildern: Der Overheadprojektor zeigt Bilder mit Szenen oder Personen, die den Kindern aus dem Lesebuch oder vom Tafeltheater bekannt sind. Die Kinder kennen Namen, Eigenschaften und Eigenarten. Gemeinsam entwickeln sie Ideen, was wohl gerade in der Szene passiert, was vorher gewesen sein und wie es weitergehen könnte, wie sich die Personen auf dem Bild fühlen mögen usw. Nachdem sich die Kinder entschieden haben, zu welchem Bild sie eine Geschichte schreiben wollen, bekommen sie das jeweilige Bild und eine Anlauftabelle und beginnen zu schreiben.

Einige Kinder schreiben allein, manche arbeiten zu zweit, schreiben dabei jedoch individuelle Geschichten, über die sie sich austauschen. Eine Gruppe geht in den Gruppenraum, eine andere auf den Flur; dort können sie Wörter lautieren, ohne die anderen zu stören. (Es ist übrigens insgesamt erstaunlich ruhig in der Klasse. Ein Grund: An allen Stuhlbeinen sind Tennisballhälften als Schalldämpfer angebracht.)

Die fertigen Texte werden immer vorgelesen, entweder dem Nachbarn oder der ganzen Klasse. Anschließend werden sie an den Wänden ausgestellt und alle Kinder können sie lesen. Die Rechtschreibfehler werden zunächst noch nicht korrigiert. Denn die Kinder sollen erst einmal den Spaß am Schreiben entwickeln.

## Wie werden lehrerzentriertes Unterweisen und freies Arbeiten im Unterricht verbunden?

Aufgrund der Hospitationen und schriftlichen Befragungen haben wir die Vermutung gewonnen, dass unter anderem folgende Merkmale dafür verantwortlich sind, dass Frau Romeykes frühere Klasse erfolgreich gelernt hat und dass voraussichtlich auch die von ihr aktuell betreute erste Klasse gute Lernerfolge verzeichnen wird:

- Die Klassenlehrerin ist sehr erfahren und bringt ihre Persönlichkeit in den Unterricht ein.
- Die Lehrerin ist sehr „präsent“, sie führt die Klasse relativ straff und schafft eine produktive Lernatmosphäre.
- Der Unterricht ist systematisch aufgebaut, gut strukturiert und effektiv organisiert.
- Die Lehrerin geht „undogmatisch“ vor und es gelingt ihr, die Vorteile verschiedener Unterrichtsmethoden miteinander zu verbinden bzw. die jeweiligen Nachteile zu vermeiden.
- Das eingesetzte Lernmaterial ist nicht nur sehr vielfältig und anregend, sondern auch sehr anspruchsvoll gestaltet und gegliedert.

Um mehr darüber zu erfahren, wie Frau Romeyke einen lehrerzentrierten Unterricht mit freier Arbeit verknüpft und dabei einen systematischen Lehrgang aufbaut, führten wir ein ausführliches Gespräch mit ihr, das im Folgenden auszugsweise wiedergegeben ist.

## Gespräch mit der Lehrerin

*Wir haben Ihrer Klasse die Fragestellung zugeordnet, wie die Verbindung von systematischem Unterricht und freier Arbeit lernförderlich gestaltet werden kann. Finden Sie Ihr Unterrichtskonzept damit richtig eingeordnet?*

**Anke Romeyke:** Ich fühle mich und meine Arbeit so richtig skizziert: Wenn ich mir einen meiner Schultage betrachte, dann arbeite ich sowohl frontal als auch offen. Dabei steht am Anfang des Tages eher der lehrerzentrierte Unterricht und später am Vormittag eher das offene Lernen. Um mir aufmerksam zuzuhören, benötigen die Kinder Anstrengung. Ich kann sie durch meine Art, wie ich mit ihnen umgehe und was ich ihnen anbiete, „packen“ und damit ihre Aufmerksamkeit steuern. Aber das geht nicht den ganzen Vormittag. In den späteren Stunden arbeite ich mehr offen, denn die Konzentration der Kinder unterscheidet sich zunehmend: Einige können dann noch konzentriert arbeiten, andere nicht. Die offene Arbeit ermöglicht den Kindern dann, sich selbst Aufgaben auszusuchen, und ich kann mich in diesen Phasen einzelnen Kindern zuwenden und mit ihnen gezielt üben. Wenn man sich ihnen persönlich zuwendet, ermüden die Kinder weniger, als wenn sie alleine arbeiten.

*Sie arbeiten also nach einem bestimmten Rhythmus: Am Anfang steuern Sie den Unterricht und später die Kinder?*

**Anke Romeyke:** Ähnliche Phasen bieten sich auch sonst an: Die ganze Schule arbeitet zurzeit an einem Wikinger-Projekt. Ich arbeite seit zwei Tagen mit einigen Kindern aus der ersten und zweiten Klasse. Wir legen die Forscherfragen in die ersten beiden Stunden, dort arbeiten wir mit Büchern und ich erzähle den Kindern etwas und beantworte ihre Fragen. Erst dann kommt die praktische und freie Arbeit. Das klappt wunderbar. Das wollen die Kinder so, und diese Arbeitsweise liegt mir auch.

*Von der Lernlogik erscheint es plausibel, dass Sie als Lehrerin anfangs stärker steuern und dass dann die Kinder allmählich stärker aktiv werden ...*

**Anke Romeyke:** In den höheren Klassenstufen steigen natürlich die Möglichkeiten zur freien Arbeit. Zuerst müssen die Kinder ja noch lernen, selbständig zu arbeiten. Im Laufe der Zeit nimmt das dann immer mehr zu. Die Unterrichtsform ist aber auch fachspezifisch: Im Sachunterricht und bei Materialien zum Forschen und Anfassen arbeiten die Kinder natürlich offener und differenzierter – nicht erst am Ende eines Vormittags. Der zeitliche Ablauf kann also variieren. Ich kann aber auch aus einem anderen Grund nicht in allen Fächern völlig offen arbeiten: Ich müsste dann nämlich ständig sehr viel Material zur Verfügung stellen, das die Kinder ja gar nicht immer voll ausschöpfen. Da ist ein enormer Kräfteverschleiß, und ich muss auch die „Wirtschaftlichkeit“ in Betracht ziehen: Offener Unterricht ist sehr aufwändig und auch teuer.

*Ihrer Meinung nach sollte der Unterricht stets aus einer Mischung aus direktem und freiem Arbeiten bestehen. Es gibt jedoch auch unter Lehrern die Auffassung, dass die Kinder von Anfang an weitgehend selbstgesteuert arbeiten sollten.*

**Anke Romeyke:** Ja sicher, aber das können nicht alle Kinder von Anfang an, das müssen sie erst lernen. Natürlich gibt es Kinder, bei denen ich das Interesse nicht erst wecken muss - diese können auch schon bald offener arbeiten. Aber das betrifft nur einen bestimmten Prozentsatz. Andere muss ich dazu bewegen, dass sie zuhören, selbst wenn sie zunächst noch nicht an der Sache interessiert sind. Das macht mir als Lehrer an der täglichen Arbeit mit Kindern am meisten Spaß: herauszufinden, wie man sie „packt“. Ich denke, dass wir als Lehrer auch Entertainer sind. Das kostet natürlich viel Kraft, und es gelingt auch nicht immer, müde Kinder noch in der vierten Stunde zu begeistern.

*Gibt es Kinder, die immer Ihre Hilfe brauchen?*

**Anke Romeyke:** Ja, es gibt Kinder, die keine Entscheidung selbständig treffen und sich aus dem Lernangebot nichts heraussuchen können. Das hat nicht viel mit Begabung zu tun. Manche Kinder versuchen, sich ständig zu entziehen, oder sie sitzen einfach nur da und wissen nicht, was sie machen können. Ich weiß nicht, ob es ein Trick ist, um mehr Aufmerksamkeit zu bekommen, aber sie bringen mich

dazu, dass ich mich um sie kümmere. Diese Kinder kommen auch in der Gruppe nicht gut zurecht. Vermutlich liegen ihre Probleme eher im häuslichen Umfeld.

*Sie bringen ihre Persönlichkeit ein, um Kinder neugierig zu machen und für eine Sache zu begeistern. Warum setzen Sie als gestandene Lehrerin eine Fibel ein? Sie haben doch so viel Erfahrung, dass Sie auf die Fibel verzichten könnten ...*

**Anke Romeyke:** Den Inhalt der Fibel verwende ich sehr selten, aber zur Fibel ('Fu und Fara') gehört ein ganzes Sortiment an Arbeitsmitteln, das die beiden Teilprozesse des Lesen- und Schreibenlernens von Anfang an eng miteinander verbindet. Diese Systematik ist für mich sehr wichtig. Dagegen sehe ich bei Kollegen, die ohne Fibel arbeiten, häufig Probleme, eine Systematik zu erreichen. Es erfordert einen guten Überblick, es ist auch sehr mühselig, stets das passende Material herzustellen. Dadurch, dass ich etwas übernehme, was sich Experten ausgedacht haben, kann ich mehr auf die Kinder eingehen.

*Kritiker der Fibern wenden ein, dass die vorgegebene Systematik nicht unbedingt den Lernbedürfnissen einer Klasse bzw. den einzelnen Lernern entspricht.*

**Anke Romeyke:** Ich muss mich ja nicht hundertprozentig an den Lehrgang halten. Aber für normal begabte und vor allem für schwächere Kinder ist der systematische Aufbau des Lernens sehr wichtig. Die begabteren Kinder, die vielleicht schon lesen können, finden noch genug Lernfutter durch das, was ich zusätzlich anbiete. Ich arbeite ja nicht nur mit der Fibel, sondern greife z.B. Schreibenlässe aus den Erlebnissen der Klasse auf. Für die guten Lerner lasse ich manches weg, was für sie ermüdend wäre. Die Fibel selbst nehmen die Kinder auch relativ selten zur Hand. Aber die Kinder finden sie interessant, auch weil sie sehr schön illustriert ist. Manche lesen auch von sich aus schon bald die schwierigeren Texte im hinteren Teil der Fibel, die sie noch nicht kennen.

Ohne Gerüst könnte ich den Anfangsunterricht vermutlich nicht so effektiv gestalten. Viele Fragen sind zu beachten: Wie bringe ich Kinder zum Schreiben? Soll man den Kindern sagen, wie man ein Wort richtig schreibt? Durch meine Methode haben die Kinder von Anfang an richtig geschriebene Wörter vor Augen.

*Die meisten Lehrkräfte sind wohl der Auffassung, dass die Kinder in der ersten Klasse noch nicht richtig schreiben müssen.*

**Anke Romeyke:** Das stimmt, Schreiben soll den Kindern ja zunächst vor allem Spaß machen. Ich bin ja auch Schriftsprachberaterin und kann aus meiner Erfahrung heraus sagen, dass bei einigen Kindern schon viel erreicht ist, wenn sie mit der Anlauttabelle umgehen können. Darüber hinaus möchte ich ihnen optisch einen begrenzten Wortschatz vorstellen, über den sie zunehmend sicher verfügen und auf dem sie aufbauen können.

*Welche Kinder brauchen diesen Sichtwortschatz besonders?*

**Anke Romeyke:** Lernschwache Kinder – vor allem, wenn sie nicht richtig lautieren können. Und die Zahl dieser Kinder nimmt im Laufe der Jahre immer mehr zu. Vielleicht liegt es daran, dass die Kinder weniger sprechen. Und hier komme ich auf den lehrerzentrierten Unterricht zurück: Das Gespräch nimmt einen viel größeren Zeitraum in Anspruch als früher. Bei manchen Kindern muss ich sogar elementar den Satzbau fördern.

*Sie haben neben dem Klassenraum noch einen großen Raum zur Verfügung. Findet die Förderung in diesem Raum statt? Wie organisieren Sie die Förderung?*

**Anke Romeyke:** Unterschiedlich. Teilweise findet die Förderung intern statt. Manchmal ist die Schriftsprachberaterin für mehrere Kinder zuständig. Wenn ich aber feststelle, dass ein Kind besondere Probleme hat, die ich in der Klasse nicht lösen kann, dann geht die Schriftsprachberaterin mit diesem Kind nach nebenan.

*Legen Sie mit der Schriftsprachberaterin vorher fest, ob intern oder extern gefördert wird?*

**Anke Romeyke:** Das ist leider nicht immer möglich, manchmal weiß ich nicht einmal, ob sie kommt, weil sie vertreten muss. Dadurch, dass die Schriftsprachberaterin auch andere Funktionen in der Schule erfüllen muss, kann ich das nicht immer planen. Für die Kinder ist es dann ziemlich frustrierend, weil sie sich ja darauf einstellen und sich fragen, warum die Schriftsprachberaterin nicht kommt.

*Gibt es Kinder, die ausschließlich intern oder extern gefördert werden sollten?*

**Anke Romeyke:** Das hängt von der psychischen Situation des Kindes ab. Es bringt immer etwas, wenn jemand sich um ein Kind kümmert, und wenn dies regelmäßig geschieht, ist der Erfolg noch größer. Leider stehen uns nur im ersten und zweiten Schuljahr jeweils zwei Stunden zur Verfügung, in Klasse drei und vier nicht mehr.

*Sie kennen sicher das Argument, dass eine integrative Förderung schwierig sei, wenn der Unterricht lehrerzentriert ausgerichtet ist. Wie ist Ihre Erfahrung dazu?*

**Anke Romeyke:** Wenn wir zusammenarbeiten, dann hat *eine* Lehrerin stets das Schwergewicht, die Führung kann aber innerhalb einer Stunde auch wechseln. Das ist wie ein Ballspiel, wir werfen uns die Bälle zu. Und so sehr lehrergesteuert ist der Unterricht ja auch nicht. Es sind immer nur einzelne Phasen im Laufe einer Stunde. Wenn eine Lehrerin nicht alles an sich reißt und offen für Anregungen bleibt, dann geht das auch durchaus zu zweit in der Klasse. Das setzt natürlich ein Vertrauensverhältnis zwischen Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin voraus.

*Die Fragen stellte Peter May.*

# Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten: Die Lernentwicklung von Tayfun

Bericht über die Klasse 4a von Beate Rubsch-Eggers, Schule Furtweg

Berichterstatterin: Tanja Schwichtenberg

Ein gewöhnlicher Schultag in der Klasse 4a der Schule Furtweg: Ich beobachte die Klasse aus einer Ecke. Alle sind mit irgendeiner Aufgabe beschäftigt. Die Atmosphäre ist lebendig und konzentriert. Im Moment findet in der Klasse ein Projekt über Haustiere statt. Heute wird an verschiedenen Stationen zum Thema „Hund“ gearbeitet. Tayfun fällt mir schnell auf, da er besonders aufgeschlossen und fröhlich ist. Er sitzt an der sechsten Station und soll die Namen einzelner Hunderassen den jeweiligen Bildern zuordnen. Konzentriert blickt er auf seinen Zettel und beginnt zu arbeiten. Nach einiger Zeit weiß er nicht weiter. Er wirkt kurz unsicher, wendet sich aber dann mit einem verschmitzten Lächeln an Olja. Zuerst wunderte ich mich, da Olja am anderen Ende des Raumes sitzt, und ich vermutete, dass sie eine seiner häufigen Ansprechpartner ist. Später stellt sich heraus, dass sie vor einigen Tagen ein Referat über Hunde gehalten hatte und deshalb eine Expertin für Nachfragen auf diesem Gebiet ist.

Als Tayfun sich der nächsten Station zuwendet, löst er die Aufgabe zügig. Die Aufgabe soll jedoch vorher einmal abgeschrieben werden. Das scheint Tayfun langweilig und überflüssig zu finden. Er nimmt seine Schere, schneidet den Text sorgfältig aus und klebt ihn in sein Heft. An der nächsten Station arbeitet Tayfun alleine. Er ist schnell fertig und freut sich über seine Ergebnisse, die er sowohl seiner Lehrerin als auch mir präsentiert. Stolz liest er ein paar Zeilen vor, die er selbst geschrieben hat. Tayfun liest langsam, aber fließend. Ein ganz gewöhnliches Kind, das Spaß am Lernen hat und manch' intelligente Strategie einsetzt, um bestimmte Anforderungen zu umgehen. Das war allerdings nicht immer so.

## Beschreibung der Klasse

Die Schule Furtweg befindet sich in einem sogenannten sozialen Brennpunkt. Es gibt viele ausländische Kinder. Bis Ende des letzten Jahres war die Schule Furtweg eine Grund-, Haupt- und Realschule mit einer Vorschulklasse. Inzwischen ist sie eine reine Grundschule (dreizügig), die Vorschulklasse gibt es immer noch. Zusätzlich ist ein Hort an die Schule angegliedert.

Die Klasse liegt im ersten Stock eines alten Gebäudes. Schon im Flur hängen viele Produkte, Bilder und Fotos der Kinder. Der Klassenraum ist voller Materialien, Poster und Plakate, was die lebendige Atmosphäre noch verstärkt. Die Kinder sitzen an zwei großen Gruppentischen. Zur Klasse gehört ein Gruppenraum, der zur Materiallagerung und zum Arbeiten gemeinsam mit zwei anderen Klassen genutzt wird.

Die Kinder sind meist ziemlich ruhig und arbeiten eigenverantwortlich und interessiert an ihren Aufgaben. Die sozialen Fähigkeiten sind in dieser Klasse gut entwickelt, die Kinder können sich gegenseitig zuhören, helfen und ermuntern, so dass auch die schwächeren Lerner nicht ausgegrenzt werden. Die meisten Kinder zeigen großen Einsatz und wünschen sich viel Zuspruch und individuelle Anerkennung. Sie resignieren zum Teil schnell, wenn etwas nicht gleich richtig „läuft“. Die Kinder kommen aus einem eher schwachen soziokulturellen Umfeld. In die Klasse gehen 10 Jungen und 15 Mädchen. 11 Kinder sind nicht-deutscher Muttersprache.

Im Vergleich zu den anderen beiden vierten Klassen ist diese Klasse relativ leistungsschwach. Zu Beginn der ersten Klasse gab es viele Kinder, die Probleme hatten, allein zu arbeiten. Deshalb wird häufig Partner- oder Gruppenarbeit eingesetzt, um auf diese spezifische Situation adäquat zu reagieren.

Außerdem hatten viele Kinder zu Beginn ihrer Schulzeit verschiedene Ängste, sie weinten viel und trauten sich nicht auf den Schulhof zu gehen. Die Klassenlehrerin Frau Rubsch-Eggers beschreibt: „Die Schüler sind alle sehr sensibel, deshalb habe ich sie, denke ich, so gut erreichen können. Die Klasse geht sehr rücksichtsvoll miteinander um. Am Anfang wusste ich wirklich nicht, wie ich überhaupt auf alle

Kinder eingehen sollte, so viele brauchten Hilfe und Unterstützung. Inzwischen läuft die Klasse von selbst, für mich fast nebenher. Die Entwicklung des Schulprogramms beispielsweise ist da viel anstrengender. Ich bin jetzt schon ganz traurig, dass ich meine Klasse im Sommer abgeben muss.“

## Der familiäre und soziale Hintergrund von Tayfun

Tayfun ist ein türkischer Junge, der seit seiner Geburt in Deutschland lebt. Seine Eltern sind geschieden, worunter Tayfun nach Aussage seiner Lehrerin sehr leidet. Er vermisst seine Mutter, denn seinem Vater wurde das alleinige Sorgerecht zugesprochen. Die Mutter lebt mit einem anderen Mann in Bremen zusammen und hat mit diesem ein weiteres Kind. Durch das traditionelle Familienbild, das in vielen türkischen Familien vorherrscht, ist diese familiäre Konstellation in diesem kulturellen Zusammenhang eher selten, was den psychischen Druck der Trennung für Tayfun wahrscheinlich noch verstärkt.

Tayfun lebt zusammen mit seinem Vater und den Großeltern in Hamburg. Sein Vater ist allerdings selten zu Hause. Für Tayfun ist Deutsch die Zweitsprache. Seine Hauptbezugspersonen sind die Großeltern, die nur türkisch sprechen und ihm deshalb bei den Hausaufgaben nicht helfen können. Nach Tayfuns Erzählungen sind seine Großeltern liebe Menschen, die er sehr gern hat.

Tayfuns Vater kommt nicht zu den Elternabenden; in die Schule kommt er nur, wenn er direkt zu einem persönlichen Gespräch eingeladen wird. Die Großeltern von Tayfun waren noch nie in der Schule.

Vor einiger Zeit hat Tayfuns Vater wieder geheiratet. Mit seiner Stiefmutter versteht sich Tayfun gut, er bezeichnet sie als seine „zweite Mutter“. Vor kurzem hat Tayfun nun eine kleine Schwester bekommen. Er ist sehr stolz, auch wenn er selbst lieber einen Bruder bekommen hätte. Vermutlich wirkt die Festigung der familiären Struktur positiv auf Tayfuns Lernentwicklung, die im Folgenden skizziert wird.

Seit der ersten Klasse besucht Tayfun nachmittags den Hort auf dem Schulgelände. Dort gibt es zuerst Mittagessen und anschließend haben die Kinder Zeit für das Erledigen der Hausaufgaben, in der auf die Hilfe von den Sozialpädagoginnen zurückgegriffen werden kann. „Ich mache die Hausaufgaben aber lieber alleine, sonst lernt man ja gar nichts“, beschreibt Tayfun seine Situation im Hort. Wahrscheinlich bezieht er sich dabei allerdings auf die letzten Wochen, in denen er durch einen großen Lernsprung sehr motiviert ist.

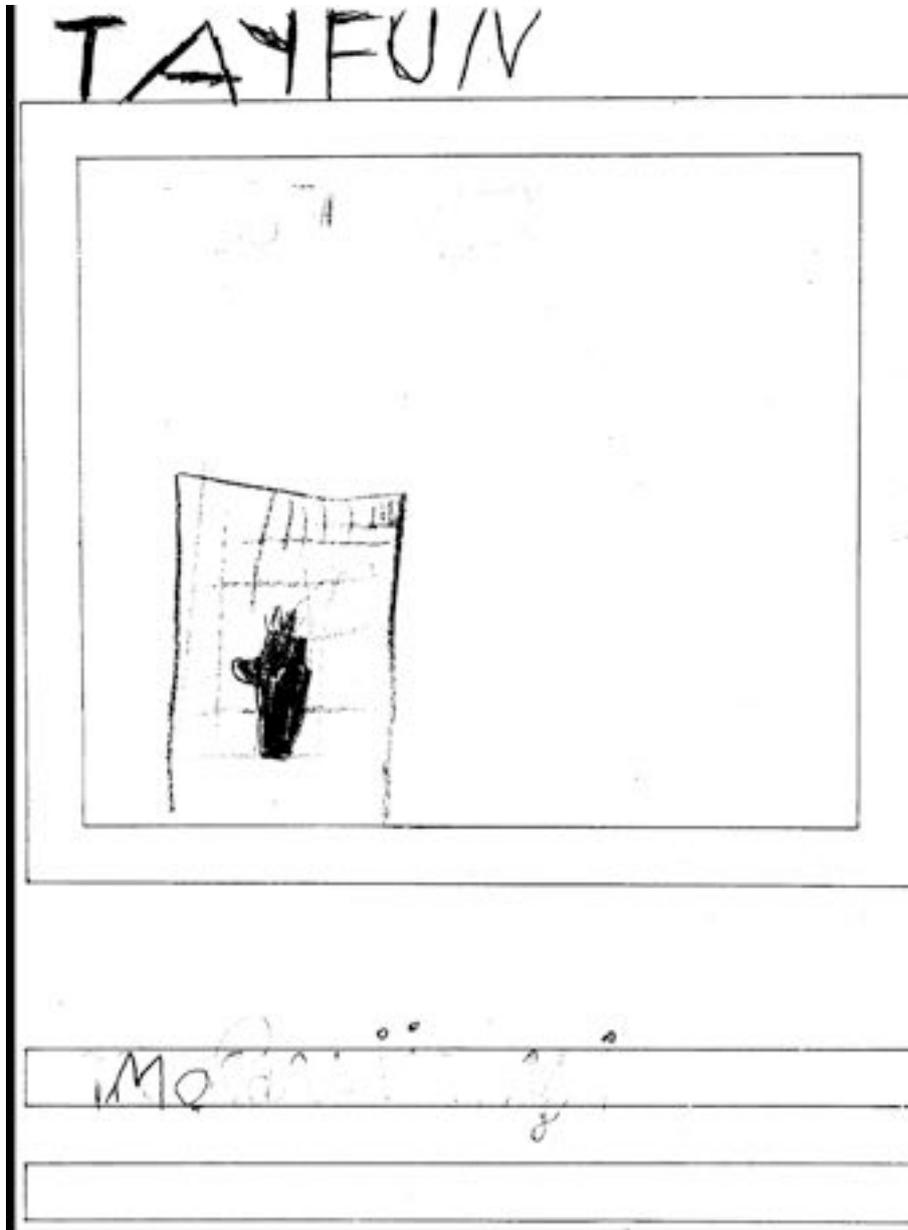
## Ein Neustart in der Klasse von Frau Rubsch-Eggers

In der Schule hat Tayfun zunächst starke Probleme. Die erste Klasse schließt er mit sehr geringem Erfolg ab. Die Hausaufgaben fertigt er nur sporadisch an. Sowohl in Deutsch als auch in Mathematik hat er Probleme, schriftliche Arbeitsaufträge und neue Unterrichtsinhalte überfordern ihn meistens. Eigentlich kann er nur arbeiten, solange ein Erwachsener helfend neben ihm sitzt. Nur auf sich gestellt, kommt Tayfun nicht weiter. Allerdings nutzt er solche Situationen nicht, um zu stören oder laut zu sein. Er ist ein angenehmer Schüler mit einer offenen und freundlichen Art, der gern in die Schule geht.

Anfang des zweiten Schuljahres wird Tayfun in die erste Klasse zurückversetzt. Die Klassenlehrerin, Frau Rubsch-Eggers, kannte er schon, da sie in seiner vorherigen Klasse den Musikunterricht gegeben hatte. In der neuen Klassengemeinschaft gewöhnt sich Tayfun schnell ein und gewinnt Freunde, mit denen er gut und intensiv spielt. Innerhalb der Klasse, z. B. im Gesprächskreis, ist er ruhig und zurückhaltend und hört meist lieber zu.

„Für die Klasse war das kein Problem, dass da noch jemand kommt. Ich habe sie darauf vorbereitet, und weil wir weniger Jungen waren, freuten sie sich besonders, dass Tayfun zu uns in die Klasse kam“, erinnert sich die Klassenlehrerin an die erste Zeit. Tayfun selbst beschreibt den Neuanfang so: „Ich bin ja einmal sitzen geblieben, da bin ich hierher gekommen in Frau Rubsch-Eggers Klasse und da war alles besser. (...) Ich war auch traurig, dass ich aus meiner Klasse weg musste und

wollte das eigentlich nicht. (...) Als erstes war ich immer so aufgeregt, weil ich dachte, dass ich keine Freunde kriege und die Kinder aus der neuen Klasse mich immer auslachen. Dann auf einmal wollten alle mit mir Freunde sein.”



Tayfuns Bild und Text aus der 1. Klasse

In den Förderstunden wird Tayfun innerhalb des Klassenverbandes von der Schriftsprachberaterin unterstützt. Gerade in der ersten Klasse bestand eine der Hauptaufgaben der beiden Lehrerinnen während dieser Stunden darin, festzustellen, welche Hilfen welches Kind benötigt. „Die Kinder riefen ständig nach uns, und wir sind nur von einem zum anderen gesprungen”, erinnert sich die Klassenlehrerin.

Der Prozentsatz an Kindern, die nicht

ohne Hilfe arbeiten konnten, war in dieser Klasse besonders hoch. „Ich habe mich gerade beim Geschichtschreiben immer zu Beginn zu Tayfun gesetzt, um ihm den Anfang zu erleichtern”, berichtet die Schriftsprachberaterin.

Aber auch in der neuen Klasse macht Tayfun kaum Fortschritte. Er hat Probleme, sich zu konzentrieren. „Frau Eggers und ich waren beide sehr erstaunt, dass er aus der ersten Klasse fast nichts mitgenommen hatte. Wir haben praktisch mit ihm von vorne wieder angefangen und er war schwächer als die meisten anderen Kinder“, erinnert sich die Schriftsprachberaterin.

Tayfun arbeitet langsam, und wenn er merkt, dass er nicht mitkommt, beschäftigt er sich schnell mit anderen Dingen. Noch immer ist er bei vielen Arbeiten auf die Hilfe von Lehrerinnen angewiesen. Diese zusätzliche Zuwendung genießt er sehr.

Er versucht stets, die schriftliche Darstellung zu umgehen, z. B. indem er sich lange mit der Gestaltung eines Bildes zu einem Text beschäftigt (siehe Beispiel aus Klasse 1). Sein Schriftbild ist sehr schwer lesbar.

## Kann Tayfun weiter in der Grundschule gefördert werden?

In den ersten beiden Schuljahren findet der Förderunterricht hauptsächlich innerhalb des Klassenverbandes statt. Nur in einem Projekt (Drucken eines kurzen Textes) wird jedes Kind einzeln in den Gruppenraum genommen, damit die Lehrerinnen die Möglichkeit haben, einmal alle Schülerinnen und Schüler alleine zu erleben. Es wird dabei immer deutlicher, dass sehr viele Kinder aus der Klasse Probleme haben. Das erzeugt eine Unsicherheit bei den Lehrerinnen, ob sie überhaupt den meisten gerecht werden können. Immer wieder überlegen die Klassenlehrerin und die Schriftsprachberaterin, ob Tayfun nicht besser in einer Förderschule aufgehoben sein würde. In einer kleineren Lerngruppe könnte er die Förderung erhalten, die er benötigt. Andererseits ist eine Überweisung auf die Förderschule auch immer eine Aussonderung, die ein Kind aus seinem gewohnten Zusammenhang herausreißt. Außerdem ist Tayfun immer bereit, etwas zu lernen, insbesondere Geschichten erfinden hat ihm Spaß gemacht, seine Motivation bildet eine gute Ausgangsbasis für die Arbeit.

„Ich erinnere mich, dass es sehr mühsam für Tayfun war. Die Buchstaben fest im Griff zu haben, geschweige denn die Synthese in minimalster Form zu leisten.

Zwei Laute zu einer Silbe zusammenzubringen, war extrem schwer für ihn. Aber ich habe mit ihm zu dieser Zeit nie allein arbeiten können, weil auch so viele andere Kinder in dieser Klasse Hilfe brauchten. Andererseits war Tayfun gut in die Klassengemeinschaft integriert und hatte gerade einen Wechsel der Bezugsgruppe hinter sich“, so die Schriftsprachberaterin. In dieser Zeit fand in der Klasse also ein ständiges Ringen um die Ressourcen der Lehrerinnen statt, die gleichzeitig abwägen mussten, ob jedes einzelne Kind die optimale Unterstützung innerhalb der gegebenen Möglichkeiten bekam.

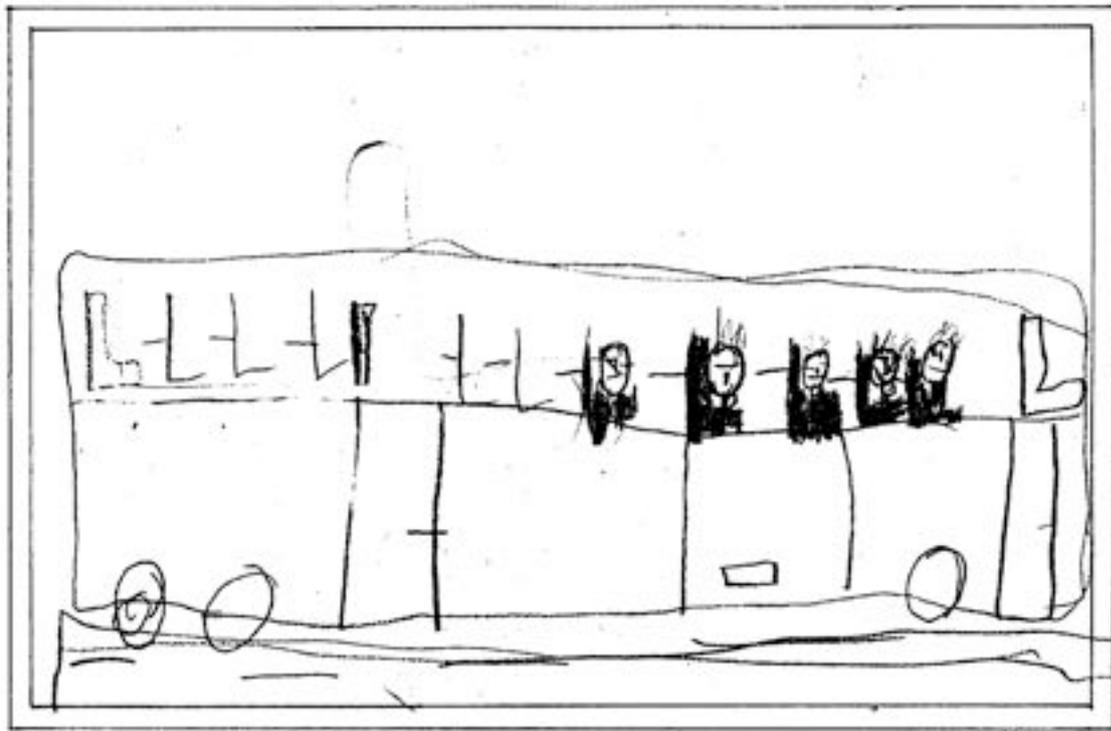
Deshalb wurde im Frühjahr des ersten Schuljahres eine Art Erziehungskonferenz für Tayfun einberufen, an der neben den beteiligten Lehrerinnen sein Vater und die Betreuerinnen aus dem Hort teilnahmen. Anschließend meldet die Klassenlehrerin Tayfun zur Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf, um den Rat einer weiteren Person einzubeziehen. In der Testwoche kommen die Sonderpädagoginnen zu der Einschätzung, eine weitere Beschulung auf der Förderschule sei wahrscheinlich die beste Maßnahme für Tayfun. Dem Vater wird angeraten, einer Umschulung zuzustimmen, was dieser jedoch ablehnt. Auch die Lehrerinnen sind sich noch immer nicht sicher, welche Entscheidung für Tayfun die größte Entwicklungschance böte. „Wir haben uns dann entschieden, Tayfun in der Klasse zu behalten, weil er doch kontinuierlich kleine Fortschritte machte“, erklärt die Schriftsprachberaterin. Und die Klassenlehrerin ergänzt: „Obwohl die Förderschule sagte, sie würden Tayfun aufnehmen, hatte ich doch immer das Gefühl, als würden andere Dinge hinter seinen Lernschwierigkeiten stecken. Ich hatte dann den Ehrgeiz, es irgendwie hinzukriegen.“

Bis zum Ende des ersten Schuljahres soll Tayfun nun im Klassenverband bleiben, in dem er sich sehr wohl fühlt und akzeptiert wird. Anschließend soll neu über die weitere Perspektive für Tayfun beraten werden.

Zu diesem Zeitpunkt sind Tayfuns Leistungen in Deutsch, gemessen am Klassendurchschnitt, schon sehr schlecht. Er erkennt zwar fast alle Buchstaben, schafft die Synthese aber nur mit besonderer Hilfe. Beim Lesen geübter Wörter ist er unsicher und neigt zum vorschnellen Raten. Beim Abschreiben macht er viele Fehler, die er

später nicht von allein korrigieren kann. Mit Hilfe gelingt ihm dieses, allerdings nur sehr langsam und mühevoll. Die deutsche Sprache spricht und versteht Tayfun sicher. Er spricht in ganzen Sätzen und besitzt einen ausreichenden Wortschatz.

Im zweiten Schuljahr verbleibt Tayfun weiterhin in der Klasse. Sein Text, der kurz nach den Sommerferien entstand, veranschaulicht seine andauernden Probleme.



ist

Anfang Klasse 2

## Konkrete Hilfen für Tayfun

In den ersten beiden Jahren gab es außer den PLUS-Stunden keine weitere Doppelbesetzung oder Teilungsstunden. Wenn es später in der Klasse irgendwelche Förderkapazitäten gab, auch außerhalb des PLUS, wurde Tayfun immer in die För-

dergruppe integriert. In den Stunden mit Doppelbesetzung ist immer ein kleiner Teil dafür reserviert, dass entweder die Schriftsprachberaterin oder die Klassenlehrerin neben Tayfun sitzt und ihm hilft.

Darüber hinaus werden aber auch Mitschüler in ein Helfersystem einbezogen bzw. arbeiten in Partnerarbeit mit Tayfun zusammen. Die Klassenlehrerin initiierte dabei teilweise die Gruppenkonstellation. „Ich habe dann manchmal vor der Stunde eines von den schnellen und sozial starken Kindern angesprochen, ob sie nicht in der Gruppenarbeit mit Tayfun arbeiten würden. Der hat sich dann immer wahnsinnig gefreut, wenn ihn z. B. Eileen gefragt hat, ob sie zusammen arbeiten wollen.“ Später war so eine Absprache nicht mehr nötig, denn die soziale Interaktion war vor allem durch diverse Spiele zum sozialen Lernen stark gefestigt. Beispielsweise legt sich an Geburtstagen das Geburtstagskind auf eine Isomatte in die Mitte des Stuhlkreises. Alle Kinder sollen nun sagen, warum es schön ist, dass gerade dieses Kind in der Klasse ist. Allein diese einfache Übung hat den Kindern viel Selbstvertrauen gegeben und ihnen eröffnet, was an den anderen jeweils besonders und liebenswert ist. Es ist sehr wichtig, die unterschiedlichen Stärken der Einzelnen zu erkennen, zu fördern und auch herauszustellen. Das war auch eines der Schlüsselerlebnisse für Tayfun, auf das ich später noch eingehen werde.

Weiterhin wurden gerade in der Freiarbeit differenzierte Lernangebote z. B. in Form unterschiedlicher Arbeitsblätter gemacht. Für die schnellen und leistungsstarken Kinder gab es zusätzliche Angebote, für die schwächeren Kinder ebenso. So kann jedes Kind so viel arbeiten, wie es gerade persönlich in der Lage ist. Auch beim Diktatschreiben konnten Angebote für verschiedene Leistungsebenen gemacht werden (z. B. durch die Methode des Laufdiktats).

Tayfun wartet nicht auf Hilfe, wenn er Probleme hat, sondern sucht sich jemanden, mit dem er arbeiten kann: „Wenn ich etwas nicht kann, frage ich Frau Eggers, und wenn die keine Zeit hat, jemand anderes. Ich frage eigentlich jeden.“

## Berücksichtigung von Lernschwierigkeiten

An erster Stelle steht in der Klasse die Vermittlung der Werte des Zusammenlebens. Die Lehrerin geht sehr sensibel auf die Kinder ein und strahlt eine große Ruhe und Offenheit aus, die sich auf die Kinder überträgt. Da dieses pädagogische Prinzip im Mittelpunkt steht, werden die Kinder nicht als erstes nach ihren Schulleistungen eingeteilt.

Darüber hinaus findet viel Gruppen- und Partnerarbeit statt, in der die unterschiedlichen Kompetenzen der Kinder eingebracht werden können. Zusätzlich gibt es, wie oben erwähnt, ein Helfersystem, in dem leistungsstärkere Kinder die schwächeren unterstützen und für sich selbst eine Kompetenz in der Vermittlung von Lerninhalten entwickeln. Eigenaktives und selbständiges Arbeiten für alle Kinder findet dabei so viel wie möglich statt, schwächer begabte Kinder bekommen Unterstützung, wann immer es nötig ist.

Damit die Kinder nicht überfordert werden, wechselt der Unterricht ständig zwischen Spiel- und Lernphasen ab. Darüber hinaus arbeitet die Klassenlehrerin viel mit Musik und setzt Methoden zur Entspannung ein. Sie versucht, bei den Kindern ein Verständnis zu wecken, „dass man auch Dinge tun muss, zu denen man gerade keine Lust hat.“ Sie geht im Unterricht sehr flexibel mit ihrer Vorbereitung um und kann deshalb spontan auf auftretende Komplikationen eingehen. Erfolgserlebnisse führen zu einer Steigerung des Selbstwertgefühls, deshalb werden für die schwächeren Kinder Aufgaben gestellt, die sie bewältigen können.

Die Eltern entschieden sich zu Beginn des Schuljahres für Notenzeugnisse, die den Druck auf schwächer begabte Kinder deutlich erhöhten. Daher gab es eine Absprache mit einigen Eltern, dass in bestimmten Fällen, z. B. bei Diktaten, manchmal nur die Fehlerzahl angegeben und damit auf eine Note verzichtet wird, um aufkommende Motivation nicht „im Keim zu ersticken“. Gelegentlich zählte Frau Rubsch-Eggers dann auch nicht die Fehler, sondern die *richtigen* Wörter. In anschließenden Gesprächen wurden den Kindern ihre persönlichen Fortschritte aufgezeigt, was dazu beitragen sollte, trotz Fehlern weiterzuüben und sich nicht entmutigen zu lassen.

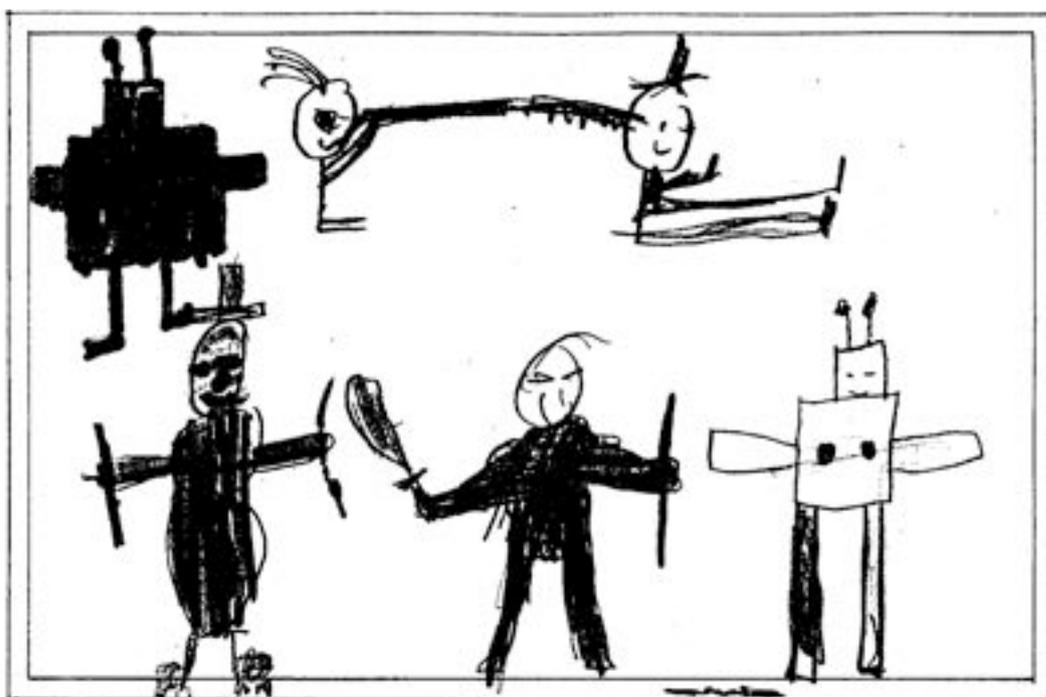
Jedes Kind hat bestimmte Stärken und Fähigkeiten. Die Aufgabe der Lehrerin besteht darin, diese zu entdecken und die Schüler darin zu unterstützen. Das Übertragen von Verantwortung auf die Kinder ist gerade für lernschwächere Kinder wichtig, da sie sich akzeptiert und wichtig für die Klasse fühlen. Ihnen wird etwas zugetraut! Als Beispiel wird im nächsten Abschnitt Tayfuns Amt als Aquariumswärter oder als Computerexperte angeführt, bei dem seine technische Begabung für die Klasse eingesetzt wird.

## Tayfuns weitere Lernentwicklung

Im zweiten Schuljahr macht Tayfun langsam sichtbare Fortschritte. Sein Schriftbild ist lesbarer geworden und im Lesen beginnt er, einige einfache Wörter durch Lautieren selbst herauszubekommen. Im Freien Schreiben braucht Tayfun viel Ermutigung und kann nur mit Hilfe kurze Texte anfertigen.

Schriftliche Aufgaben fallen ihm noch immer schwer. Er wirkt dabei oft müde und lässt sich gern und schnell von anderen Dingen ablenken. Er bemüht sich zwar, eine ihm gestellte Aufgabe zu erfüllen, gibt aber schnell auf und hat keine Ausdauer für eine längerfristige Beschäftigung mit einer Sache. Deshalb sind seine Erfolge in allen Fächern sehr gering. Beim Schreiben und Lesen zeigt er keinen großen Ehrgeiz und gibt sich schnell zufrieden. Sein Selbstbewusstsein scheint durch die ständigen Misserfolge nicht beeinträchtigt zu sein. Er ist immer fröhlich und ausgeglichen. Im Erzählkreis bringt er sich inzwischen häufiger ein.

Im Laufe der zweiten Klasse wird Tayfun in den Förderstunden neben der klasseninternen Hilfe zusätzlich punktuell in einer externen, aber fluktuierenden Kleingruppe gefördert. Die Art der Förderung entscheidet sich spontan und flexibel nach dem Bedarf der Kinder, weshalb ein reflektierter Austausch der beiden Teampartnerinnen besonders wichtig ist. In der externen Förderung wird zum einen an der Lesekompetenz, zum anderen an der schriftlichen Darstellung gearbeitet. Dabei setzt die Schriftsprachberaterin verstärkt Methoden ein, die alle Sinne ansprechen.



Ich wieder den Kan der Kan  
schlägt von dem Kanal  
und der man hat sich  
auch

### Tayfuns Text gegen Mitte der zweiten Klasse

Da die Förderstunden gemäß dem PLUS-Konzept in den beiden Anfangsklassen konzentriert worden waren, standen ab dem dritten Schuljahr keine regelmäßigen Förderstunden mehr zur Verfügung. Die beiden Lehrerinnen sind sich nicht sicher, ob Tayfuns bisherige Förderung schon ein ausreichendes Fundament gebildet hat oder ob ein Aussetzen der Maßnahmen einen Rückschritt zur Folge haben würde. Durch die Unterstützung der Referendarin, die im dritten Schuljahr zusätzlich in

der Klasse unterrichtet, kann die fehlende Betreuung durch die Schriftsprachberaterin teilweise kompensiert werden.

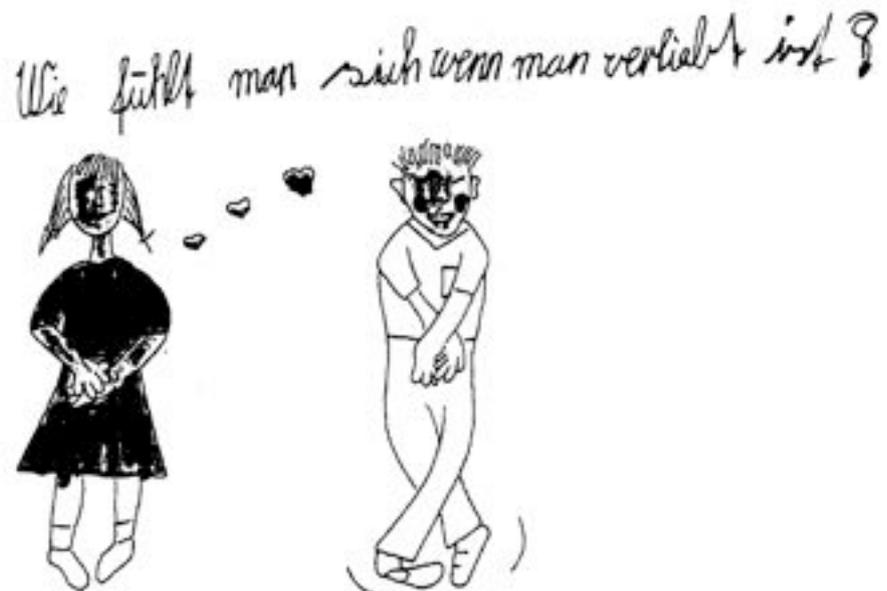


Es ~~ist~~ <sup>ein</sup> ~~mal~~ mal Kabol  
 hat ein Paner Den Berg  
 ist ein Robber Der Robber  
 ist Bisofen Der Robber  
 ist ins Knaw kommt  
 ins Knaw ~~ist~~ ~~ist~~ ~~ist~~  
 Der Robber ist in Knaw  
 und er hat Hunger  
 und Ehder

Ende der zweiten Klasse

Im Laufe des dritten Schuljahres verbesserte sich Tayfun's Mitarbeit. Er arbeitet jetzt aufmerksam mit, kann sich schon über eine längere Zeit auf eine Sache konzentrieren und ist in der Gruppe ein guter Teampartner. Bei seinen Arbeiten hat er allerdings kein langes Durchhaltevermögen. Beim Schreiben kurzer Texte ent-

wickelt Tayfun manchmal ein wenig Ehrgeiz und freut sich an einzelnen Geschichten. Allerdings hat er enorme Schwierigkeiten, seine Ideen zu Papier zu bringen.



Jah mir in mich Folgt. Sie hat mich nicht geliebt.

Jah habes gerne gemacht die Kräfte

### Mitte der dritten Klasse

Wegen weiterhin großer Probleme im Lesen und Schreiben wird Tayfun ab Mitte der dritten Klasse erneut durch die Schriftsprachberaterin gefördert, diesmal allerdings nur für eine Stunde pro Woche, zusammen mit einem Mitschüler in einer externen Zweiergruppe. Tim, das zweite Kind in dieser Gruppe, hat ähnlich große Probleme beim Lesen und Schreiben und benötigt ebenso wie Tayfun spezifische Unterstützung.

Beim Schreiben macht Tayfun kaum Fortschritte. Er macht viele Fehler und schreibt grundsätzlich nur sehr kurze, aber fantasievolle Texte. „Die Rechtschreibung war damals noch katastrophal. In dieser Zeit habe ich mit ihm viele

rhythmische Übungen gemacht, z. B. Silben geklatscht oder mit einem Reime- und Rätselheft gearbeitet. Das hat ihm ganz gut geholfen, ein Wort zu strukturieren, außerdem hat die Bewegung wahrscheinlich seine Konzentrationsfähigkeit gesteigert“, berichtet die Schriftsprachberaterin Frau Scharfenorth.

Tayfun schreibt noch immer gern und fantasievoll Geschichten, in denen jetzt häufiger die Rechtschreibung berücksichtigt wird, da Tayfun inzwischen von sich aus ein Interesse entwickelt, die Wörter richtig zu schreiben. Über diese Texte hat die Schriftsprachberaterin langsam einen Zugang zum Lesen entwickelt. Nach einiger Zeit brachte Tayfun ein Buch mit in die Schule, das er von seiner Mutter geschenkt bekam und welches er gerne in der Förderstunde vorlesen wollte.

„Es gibt Kinder, die aus nicht immer direkt einsichtigen psychischen Gründen eine Leseblockade aufbauen, da sie meines Erachtens die Welt in diesem Maße nicht begreifen wollen. Das ist manches Mal ein Schutz, sich nicht dem geschriebene Wort zu stellen. Tayfun hatte jetzt Lust, sich der Schrift zu stellen; irgendeine Schranke hatte er überwunden. Das war eine Situation, in der ich mich wirklich gefreut habe und dachte, jetzt hat es ihn gepackt“, interpretiert die Schriftsprachberaterin Tayfuns Initiative.

Seitdem stellen sich im Lesen schrittweise kleine Erfolge ein. Inzwischen kann er kurze Texte lesen, allerdings Wort für Wort und in einem sehr langsamen Tempo. Eine Analyse der Schriftsprachberaterin besagt: „Deshalb verliert er bei längeren Texten die Übersicht. Er ist so stark darauf konzentriert, die einzelnen Wörter zu erlesen, dass sich ihm der Sinnzusammenhang eines Textes, zum Teil auch eines Satzes, nicht erschließt. Je länger er für das Lesen eines Textes benötigt, desto unkonzentrierter wird er, was natürlich dazu führt, dass er noch mehr Zeit benötigt. Fast immer lautiert (eher buchstabiert) er ein Wort voll durch und zieht erst dann die Buchstaben oder Silben zusammen. Bei der Synthese lässt er Buchstaben aus und fügt neue hinzu. Bei manchen Lauten hat er Schwierigkeiten, sie mit den Anschlusslauten zu verbinden. Wenn seine Konzentration nachlässt, verdreht er Buchstaben und liest vorher spontan richtig erlesene, häufig vorkommende Wörter falsch.“

## Unsere Woche mit dem Zirkus Karifari

Donnerstag war meine vorstellung und das war schön.  
und ich war ein kleiner Puz-Claus. Und die leze vorstellung  
war am schön. In der waren auch andere Tiere ein Esel und ein  
Ku und ein Hengbrauchscheuere und ein Pfole und ein Lamm  
und ein Ziegen und ein Hund und das waren die ganzen Tiere  
von Zirkus Karifari und Ende

Ende der dritten Klasse

Tayfun macht einen Lernsprung

Tayfun ist technisch und im sachkundlichen Bereich immer interessiert gewesen. Das wird rückblickend mehr und mehr deutlich, wie die Klassenlehrerin beschreibt: „Einmal war der Globus kaputt gegangen, den haben wir (erfolglos) versucht zu reparieren. Nach der Pause kam dann Tayfun mit strahlenden Augen zu mir und hatte den heilen Globus in der Hand.“ Von diesem Zeitpunkt an erhält Tayfun „technische Aufgaben“, z. B. war er dafür zuständig, dass die Pumpe im Aquarium funktionierte und die Fische übers Wochenende versorgt waren. Er arbeitete dabei sehr sachverständig und erledigte alles mit großer Zuverlässigkeit. In der Klasse avancierte er zu einem Reparatur-Profi.

„Gelernt habe ich das bei meiner Mutter. Die hat jetzt einen neuen Freund, der ist Techniker und macht immer Sachen heil. Wenn ich da bin, zeigt er mir Sachen und ich lerne das dann von ihm. Ich habe schon einen Toaster alleine repariert und bei einem Fernseher geholfen. Neulich habe ich auf einem Flohmarkt fünf kaputte Walkmen für eine Mark gekauft und repariert, die wollte ich dann teurer wieder verkaufen“, erzählt Tayfun voller Stolz. Auch als er berichtet, wie er die Dinge repariert hat, leuchten seine Augen und er erklärt mir sehr genau, wie ein Toaster funktioniert.

Ende des dritten Schuljahres hat sich dann auch im Unterricht eine Leistungsverbesserung eingestellt: „Das erste Mal ist es mir im Mathematikunterricht aufgefallen, dass Tayfun einen großen Lernfortschritt gemacht hat. Sonst saß er oft einfach vor seinem Heft, nun rechnete er und war auch noch schnell mit den Aufgaben fertig. Es passierte schlagartig, auch im Kopfrechnen gab er jetzt richtige Antworten.“

Doch im Lesen und Schreiben sind die Probleme weiterhin offensichtlich, obwohl er sich sehr bemüht und in der Förderung persönliche Fortschritte macht.

Irgendwann am Ende des dritten Schuljahres kam Tayfun in die Schule und erzählte, er habe sich ein Buch aus der Bücherhalle ausgeliehen. Das war das erste Mal, dass er das gemacht hatte. „Für mich war das ein Hoffnungsfunke. Ich habe ihn ermutigt, sich noch einmal Bücher auszuleihen“, sagt die Klassenlehrerin.

Nach den Herbstferien in der vierten Klasse ist es dann „irgendwie passiert.“ Tayfun kam in die Schule und las mit wenig Stocken einen längeren Text vor. Die Klassenlehrerin: „Ich war zuerst total verwirrt und habe mich gefreut, aber erklären konnte ich mir das irgendwie nicht.“

Von da an entwickelte sich Tayfun sprunghaft. Er bringt zwar nicht die Leistungen, die in einer vierten Klasse gefordert werden, aber er holt momentan in großen Sätzen auf. „Schreiben und Lesen entwickeln sich jetzt gut. Man sieht richtig die Sprünge. Sein Heft sieht toll aus. Das Schriftbild alleine, das war ein einziges Krickelkrackel vorher, hat sich enorm verbessert. Ich kann die Aufsätze von Tayfun jetzt gut lesen“, beschreibt die Klassenlehrerin Tayfuns jetziges Schriftbild und seine Rechtschreibkompetenz.

Unser Fasching in der 4. Klasse 28. Jahr 16.2.99  
Ich kam in die Klasse und sa ein großen Kreis. Und wir haben  
noch auf die noch fehlen gewartet. Und die anderen sind gekommen  
haben als erstes uns begrüßend. Und wir haben mein rechtlicher  
platz ist hier gespielt. Es war die zeit Uhr wo wir in den  
großen flur gehen so fort. Wir haben das rote Pferd gesungen.  
Jede Klasse hat mit gesungen. Nach dem rote Pferd doffen wir  
in die Bar oder in die Küche und in die Minn plebeke Schau oder in die  
Disco. Die Kinder haben etwas fortgeführt. ~~Schade das Frau Scheler~~  
Schade das Frau Scheler nicht da. & aber Frau Kloppe war da.  
& Es war so schön  
  
ende

#### Tayfuns Text in Klasse 4

Im Anschluss an die Klassenfahrt am Anfang der vierten Klasse schrieb Tayfun seinen Tagesbericht am Computer. Der Text war relativ lang und musste ohne Hilfe von zu Hause entstanden sein. Frau Rubsch-Eggers fällt in der folgenden Zeit

auf, „dass ihn das Schreiben am Computer viel mehr motiviert, und ich wollte dieses Interesse stärken.“ Seit kurzem gibt es einen Computer in der Klasse. Tayfun ist einer der Experten, der den anderen Kindern erklärt, wie das Programm funktioniert. Tayfun sagt über diese Aufgabe: „Manche können mit dem Computer arbeiten, andere nicht. Wenn das jemand nicht kann, kommt einer von uns mit, die das schon können, und zeigt ihnen das. Oder wenn es ein Problem gibt, rufen sie uns und dann helfen wir ihnen.“ Tayfun arbeitet gern am Computer und ist wahnsinnig stolz darauf, anderen helfen zu können. Die Beschäftigung mit dem Computer bietet darüber hinaus eine weitere Möglichkeit für ihn, sich mit der Rechtschreibung auseinander zu setzen.

Zusammen mit Tim und der Schriftsprachberaterin schreibt Tayfun im Rahmen der Förderung an einer Bedienungsanleitung für die Computernutzung. Dabei beobachtete die Schriftsprachberaterin, dass er am Computer viel bewusster lautet, unabhängig davon, ob er Tim den Text diktiert oder ihn selbst eingibt. Das Produkt dieser Arbeit hat einen Sinn, denn es wird der Klasse zugänglich gemacht und erleichtert Mitschülern die Nutzung des Computers. Somit wird die externe Arbeit für die anderen Kinder aus der Klasse sichtbar und erhält für ihn selbst eine besondere Bedeutung.

#### Bedienungsanleitung

1. Roten Knopf in der Steckdose drücken.
2. Im Rechner schwarzen Knopf drücken.
3. Warten, bis das Arbeitsprogramm (Leiste links) erscheint.
4. Mit der Maus auf Start und 1x klicken.
5. Jetzt erscheint Windows 98 Leiste.
6. Mit der Maus auf (1) Programme, (2) Zubehör, (3) Word Pad
7. Schreibprogramm erscheint
8. Schriftart, Schriftgrad und F = fett K = kursiv U = unterstreichen  
1x anklicken und auswählen.

9. Jetzt Text schreiben.
10. Wenn du den Text drucken willst, dann gibt es 2 Möglichkeiten:
  - a.) auf der Leiste auf Bild Drucken gehen
  - b.) oder 1x Datei und dann 1x Drucken anklicken.
11. Wenn du den Computer ausschalten willst, dann musst du oben rechts auf das Kreuz gehen.

## Computeranleitung aus der PLUS-Förderung (Ende Klasse 4)

Abschließend soll ein Zitat von Tayfun verdeutlichen, wie motivierend der Einsatz des richtigen Lernmittels oder Mediums für ein Kind mit Lernschwierigkeiten ist: Bei Tayfun führt das sogar dazu, dass er außerhalb der Schule und unabhängig von den Hausaufgaben Lesen und Schreiben übt, und zwar lustvoll: „Beim Lesen und Schreiben bin etwas besser geworden. Aber ich übe jetzt auch immer allein zu Hause am Computer. Ich habe so eine CD-Rom zum Lernen, die tue ich dann immer rein.“

## Tayfuns Lernentwicklung im Rückblick aus Sicht der Klassenlehrerin und der Schriftsprachberaterin

Rückblickend sagen sowohl die Klassenlehrerin als auch die Schriftsprachberaterin, dass es richtig war, Tayfun in der Grundschule und in dieser Klasse zu lassen. Beide sagen von sich selbst, dass sie die Ruhe haben, den schwächeren Kindern ihre eigene Lernzeit zuzugestehen. Durch diese vier Jahre wurden sie darin bestätigt, dieser Geduld zu vertrauen, auch wenn zwischendurch immer wieder Zweifel aufkommen.

Die Klassenlehrerin Frau Rubsch-Eggers fasst für sich zusammen: „Ich hatte während der ganzen Zeit immer Angst, dass ich irgend etwas versäume. Also wenn ich Tayfun in der Klasse lasse und er keine Fortschritte macht, dass man mir hinterher vorwerfen könne, wir hätten noch mehr unternehmen müssen, damit er lesen und schreiben lernt. Eigentlich habe ich diese notwendige Ruhe und denke, die Kinder

sind eben auch unterschiedlich, bei den einen geht es schnell, bei den anderen langsamer. Bei Tayfun dauerte es ja schon reichlich lange und dann denkt man immer: Habe ich etwas falsch gemacht? Dann war es gut, wenn die Schriftsprachberaterin kam und mich beruhigen konnte.“

Die Schriftsprachberaterin sagt dazu: „Ich hatte kein Problem zu warten, weil ich wusste, dass er viele private Schwierigkeiten hat. Jeder braucht sein eigenes Entwicklungstempo und manche benötigen einfach länger.“

Ein weiterer Faktor für diese positive Entwicklung war nach Aussage der Klassenlehrerin Tayfuns Vertrauen in sich selbst, dass er nie aufgegeben hat, wenn etwas nicht geklappt hat. Tayfun besitzt eine enorme Frustrationstoleranz, die verhindert hat, dass er sich zurückgezogen hat oder aggressive Verhaltensweisen entwickelte. Bei einer so langen Zeit voller schulischer Misserfolge ist es besonders wichtig, dass das Selbstwertgefühl über andere Bereiche aufgebaut wird und lernschwächere Kinder in das soziale Gefüge der Klasse integriert sind.

Ganz ähnlich argumentiert die Schriftsprachberaterin, für die Tayfuns innere Einstellung zur Schule bei dieser Entwicklung ausschlaggebend war. Sie erlebte ihn als ein Kind, das gerne zum Unterricht kam und auch nachfragte, wann er wieder mit ihr arbeiten dürfe. Die Schriftsprachberaterin reflektiert: „Tayfun ist ein cleverer Junge, der natürlich auch wahrnimmt, wie er im Vergleich zu den anderen steht. Tayfun hat eine erstaunliche Ausdauer. Er hat alle Frustrationen weggesteckt, einen Glauben an sich behalten und einen Willen zum Arbeiten gehabt, mit mir oder auch mit der Klassenlehrerin, das war eine gute Basis. Alle Kinder wollen einfach gern (etwas lernen) und du kannst das Vertrauen haben, dass das dann auch klappt.“

Die Schriftsprachberaterin und die Klassenlehrerin beurteilen Tayfuns Aussichten für seine zukünftige Schullaufbahn durchaus positiv, da Tayfun vielseitig interessiert und motiviert ist. Durch seine offene Art und seine soziale Kompetenz wird er vollkommen unproblematisch in einer neuen Klasse Kontakte knüpfen und Freunde gewinnen können. Die weiterführende Schule, die er besuchen wird, ist eine Haupt- und Realschule, die ihm durch das Klassenlehrerprinzip eine feste

Struktur bietet, an der er sich orientieren und die ihm Sicherheit bieten kann. Außerdem gibt es an der Schule ein spezielles Technikkonzept. Nach Meinung der Klassenlehrerin wird eine Förderung seiner technischen Begabung ihn auch in allen anderen schulischen Bereichen stärker und sicherer machen. Allerdings hat sie auch Bedenken, dass ein Abbrechen von Unterstützungsmaßnahmen die gerade einsetzenden Erfolge einer vierjährigen Arbeit zerstören könnten.

„Mir ist es wichtig, dass Tayfun in der weiterführenden Schule weiterhin unterstützt wird, gerade jetzt, wo sich eine so positive Lernentwicklung abzeichnet. Ich habe deshalb schon Kontakt zur neuen Schule aufgenommen, um den zuständigen Lehrerinnen seine bisherige Lernbiografie zu schildern.“

Tayfun freut sich auf die neue Klasse, besonders darauf, dass es dort einen Computerraum geben soll, man technische Projekte machen kann und er dort Englisch lernen wird. Er erzählt mir im Interview, dass er schon ein paar Wörter spricht, ebenso einige Wörter in Gebärdensprache, die ihm ein gehörloser Mann beigebracht hat.

Ich habe Tayfun in der vierten Klasse als einen vielseitig interessierten Jungen kennen gelernt, der gerne neue Dinge lernen will und offen auf andere Menschen zugeht. Damit seine bisherigen Schwierigkeiten im Schriftsprachbereich geringer werden und nicht seine Motivation zum Lernen beeinträchtigen, muss eine weitere Unterstützung im Deutschunterricht gewährleistet werden.

## Fazit

Zwar ist das Aussondern von Schülern mit Schwierigkeiten für Lehrkräfte oft einfacher, weil damit das „Problem“ für die Lehrerin scheinbar beseitigt wird. Andererseits steht bei einem solchen Schritt die Kompetenz der Lehrkraft in Frage, zumindest, wenn sie sich als einen Teil des gesamten Lernkontextes sieht. Für die Kinder ist eine Umschulung stets eine belastende Veränderung.

Das Beispiel von Tayfun hat gezeigt, dass der flexible Einsatz der kooperierenden Kolleginnen eine effektive Förderung gewährleisten können. Tayfun hat sich im Verlauf der Grundschulzeit zu einem offenen und liebevollen Menschen entwickelt, auch durch die positive emotionale Rückmeldung der Klasse.

Zusammenfassend hat sich gezeigt, dass für Tayfun besonders die Akzeptanz seiner persönlichen Lernzeit zu einer positiven Entwicklung beigetragen hat. Die individuelle Ansprache im Klassenverband durch die Pädagoginnen, aber auch eine externe Förderung zur „richtigen“ Zeit haben lernförderlich auf Tayfun gewirkt. Individuelle Zuwendung und flexibler Einsatz von Fördermitteln ist eine Möglichkeit, die für alle Kinder, insbesondere lernschwächere, vorteilhaft ist.

Die Hilfesysteme innerhalb der Klasse und die externe Arbeit haben eine kontinuierliche Förderung mit bekannten Bezugspersonen ermöglicht. Durch die Arbeit mit der Schriftsprachberaterin über die zweite Klasse hinaus wurde eine vertrauensvolle Atmosphäre ermöglicht, die nicht nur in Tayfuns Fall erfolgreich war. Auch Tim, der meist mit ihm zusammen von der Schriftsprachberaterin gefördert wurde, hat enorme Lernfortschritte gemacht.

Eine besondere Stärke der Klassenlehrerin sehe ich darin, die Interessen und Fähigkeiten der einzelnen Kinder zu erkennen und zu stärken. Darüber baut sie bei den Kindern ein großes Selbstvertrauen auf, das ihre Frustrationstoleranz erhöht. Frau Rubsch-Eggers beurteilt Tayfuns Grundschulzeit abschließend: „Ich bin ganz sicher, dass wir in Bezug auf Tayfun die richtigen Entscheidungen getroffen haben.“

# Teamarbeit einmal anders

## Klassenübergreifende Kooperation am Beispiel eines kurzen Unterrichtsprojekts

Bericht über die Klasse 4b von Uschi Scheller, Schule Furtweg

Berichterstellerin: Tanja Schwichtenberg

Montag, 7:40 Uhr. Frau Scheller fährt auf den Schulparkplatz. Als sie aus dem Auto steigt, erreicht auch Frau Eggers gerade das Schulgelände. Gemeinsam gehen sie in Richtung Lehrerzimmer und unterhalten sich angeregt: „Ich habe gestern noch einmal mit dem Menschen vom Schulmuseum gesprochen. Die Termine gehen so klar. Hast du schon das Material zusammengestellt?“ „Ja, einige Sachen, aber ich wollte mich nachher noch einmal mit Frau Ulfig zusammensetzen, denn sie hat sich auch schon ein paar Gedanken gemacht. Mir ist da auch noch eine andere Idee gekommen ...“

In den Pausen geht es den ganzen Tag so weiter. In jeder freien Minute sehe ich die drei Lehrerinnen zusammen. Sie tauschen Materialien, reden über ihre Schüler und deren Lernentwicklung und planen neue Unterrichtsvorhaben. Wie mir scheint, ein ganz normales Team. Alle drei sind Klassenlehrerinnen einer vierten Klasse; aber die drei Pädagoginnen begreifen sich als ein Team. Sie unterstützen sich gegenseitig in der Unterrichtsvorbereitung, fahren gemeinsam auf Klassenfahrten und Ausflüge und diskutieren neue pädagogische und didaktische Ansätze.

Die Anforderungen, die an eine Lehrerin gestellt werden, werden immer komplexer, so dass viele Schwierigkeiten allein nur schwer lösbar sind. Hilfen durch schulinterne oder -externe Fortbildung sind eine Möglichkeit, neue Anregungen für die Arbeit in der Klasse zu sammeln, allerdings in einer konkreten Konfliktsituation manchmal schwer umsetzbar. Deshalb ist es wichtig, Strukturen zu schaffen, in der nun die verschiedenen Stärken und Qualifikationen jeder einzelnen

Pädagogin für die Planung von Unterrichtsinhalten genutzt sowie Schwierigkeiten mit einzelnen Kindern gemeinsam reflektiert werden.

Dieses Modell einer klassenexternen Kooperation ist nicht als Alternative zu einer gemeinsamen Unterrichtung in Doppelbesetzung zu verstehen, sondern als Möglichkeit, in einer „gewöhnlichen“ Schule die unterschiedlichen Kompetenzen einzelner Lehrerinnen besser zu nutzen und ein solidarisches Arbeitsumfeld zu schaffen. Diese Form der Teamarbeit ermöglicht den Lehrerinnen, ihre Partnerinnen nach Sympathie oder gemeinsamen pädagogischen Vorstellungen zu wählen, aber trotzdem keine Kompromisse bei der Umsetzung der Unterrichtsvorbereitungen machen zu müssen. Aufgrund der Reflexion der didaktischen Erfahrungen in einer Klasse kann in der anderen Klasse die Vorbereitung modifiziert durchgeführt werden.



Absprachen für den Unterricht

## Entwicklung einer klassenübergreifenden Teamarbeit

Die drei Lehrerinnen unterrichten seit einigen Jahren an der Grundschule Furtweg. Die Schule befindet sich in einem sogenannten Problemstadtteil. Es gibt viele ausländische Kinder. Da im Einzugsbereich der Schule ein Heim für russische und polnische Aussiedler liegt, ist die Fluktuation in den Klassen ziemlich hoch.

Die Schule ist eine dreizügige Grundschule inklusive Vorschule. Seit fünf Jahren gibt es einen Hort auf dem Schulgelände, in dem eine Gruppe von Kindern nachmittags sozialpädagogisch betreut wird. Die Raumausstattung der Schule ist eingeschränkt: In den meisten Klassen gibt es keinen Gruppenraum. Ein Computerraum wurde jetzt neu in der Schule eingerichtet.

In Schulkonferenzen und in anderen schulinternen Arbeitszusammenhängen zeigte sich immer wieder, dass Frau Eggers, Frau Scheller und Frau Ulfig gut zusammenarbeiten können. Sie haben ähnliche pädagogische Vorstellungen, zeigen viel Engagement und sind sich auch auf persönlicher Ebene sympathisch.

Bis vor einem Jahr war an dieser Schule eine Haupt- und Realschule integriert, und Frau Eggers und Frau Ulfig hatten bis dahin in der Mittelstufe unterrichtet, wollten sich umorientieren und etwas Neues ausprobieren. In dieser Phase übernahmen sie gemeinsam für ein Jahr die Vorschulklasse, um sich nebenher über ihre weitere Perspektive Gedanken zu machen. Frau Scheller unterrichtete zeitgleich eine vierte Klasse, ihr erster Grundschuldurchgang nach einer längeren Pause.

Als sich abzeichnete, dass im nächsten Schuljahr wieder drei erste Klassen eingeschult werden würden, bemühten sich alle drei um die Klassenführung jeweils einer dieser Klassen mit der Absicht, bei dieser Arbeit eng zu kooperieren. Im Lehrerkollegium stieß dieser Wunsch zunächst auf Widerstand, da gemäß der bisherigen Praxis die jetzigen Lehrerinnen der vierten Klassen wieder eine erste Klasse übernehmen sollten. Im Dialog mit der Schulleitung und den Kolleginnen versuchten die drei Lehrerinnen, ihr Konzept einer Teamarbeit vorzustellen und zu erläutern. Noch immer gab es Vorbehalte seitens des Kollegiums, einzelne Leh-

rerinnen waren jedoch von der Idee angetan und bestärkten die Pädagoginnen in ihrem Vorhaben.

Als eine der Lehrerinnen der damaligen vierten Klassen sich bereiterklärte, in allen drei neu entstehenden Klassen zwei Fächer zu übernehmen, konnte die Besetzung für diese Klassen erneut überdacht werden. Der Umsetzung des Kooperationskonzepts stand endgültig nichts mehr im Wege, da die dritte Lehrerin sich für die Übernahme der Vorschulklasse gewinnen ließ.

Da im neuen Konzept nicht nur die Vor- und Nachbereitung gemeinsam laufen sollte, sondern auch innerhalb des Unterrichts klassenübergreifende Zusammenarbeit geplant war, sollten die Klassen nebeneinander auf einem Flur liegen. Das bereitete große logistische Probleme, da mehrere Klassen von einem Umzug betroffen waren. Die Teamfähigkeit wurde auf eine erste Probe gestellt. In vielen Gesprächen wurden Lehrerinnen und Schulklassen überzeugt; kleine „Bestechungen“ – wie ein Kühlschrank für eine neunte Klasse oder die Übernahme von Renovierungs- und Umräumarbeiten – halfen etwas nach. Schon bevor die inhaltliche Kooperation begann, zeichnete sich ab, wie arbeitsintensiv die Umsetzung dieser Idee sein würde.

Die inhaltliche Arbeit begann ungefähr ein Vierteljahr vor der Einschulung. Gemeinsam wurden Seminare über Leselehrgänge oder Schulbuchausstellungen besucht, um anschließend zu diskutieren, welche Unterrichtsmaterialien und -methoden sinnvoll wären. In diesen Auseinandersetzungen bestand die Möglichkeit, sich erstmals als Team, das über eine längere Zeit gemeinsam arbeiten würde, kennen zu lernen. Viele Unsicherheiten konnten so schon im Vorfeld geklärt werden und entlasteten die Zusammenarbeit während des ersten Schuljahres.

Es gab in der ursprünglichen Planung einige Stunden in Doppelbesetzung in jeder Klasse. Das Team organisierte diese Stunden so, dass sie gegenseitig als zweite Lehrperson mit in den Klassen unterrichten würden, um erstens einen besseren Austausch zu ermöglichen und zweitens auch die Kinder der anderen Klassen besser kennen zu lernen. Leider erkrankte die Kollegin, die das Stundenkontingent für die Doppelbesetzung einbrachte, indem sie in jeder der ersten Klassen zwei Fächer

übernahm, langfristig, so dass seit der ersten Klasse nur durch die PLUS-Stunden eine Doppelbesetzung zustande kam. So musste der Plan, phasenweise gemeinsam in einer der Klassen zu unterrichten, aufgegeben werden, da die zwei Stunden Fachunterricht nun von der jeweiligen Klassenlehrerin in ihrer Klasse durchgeführt wurden.

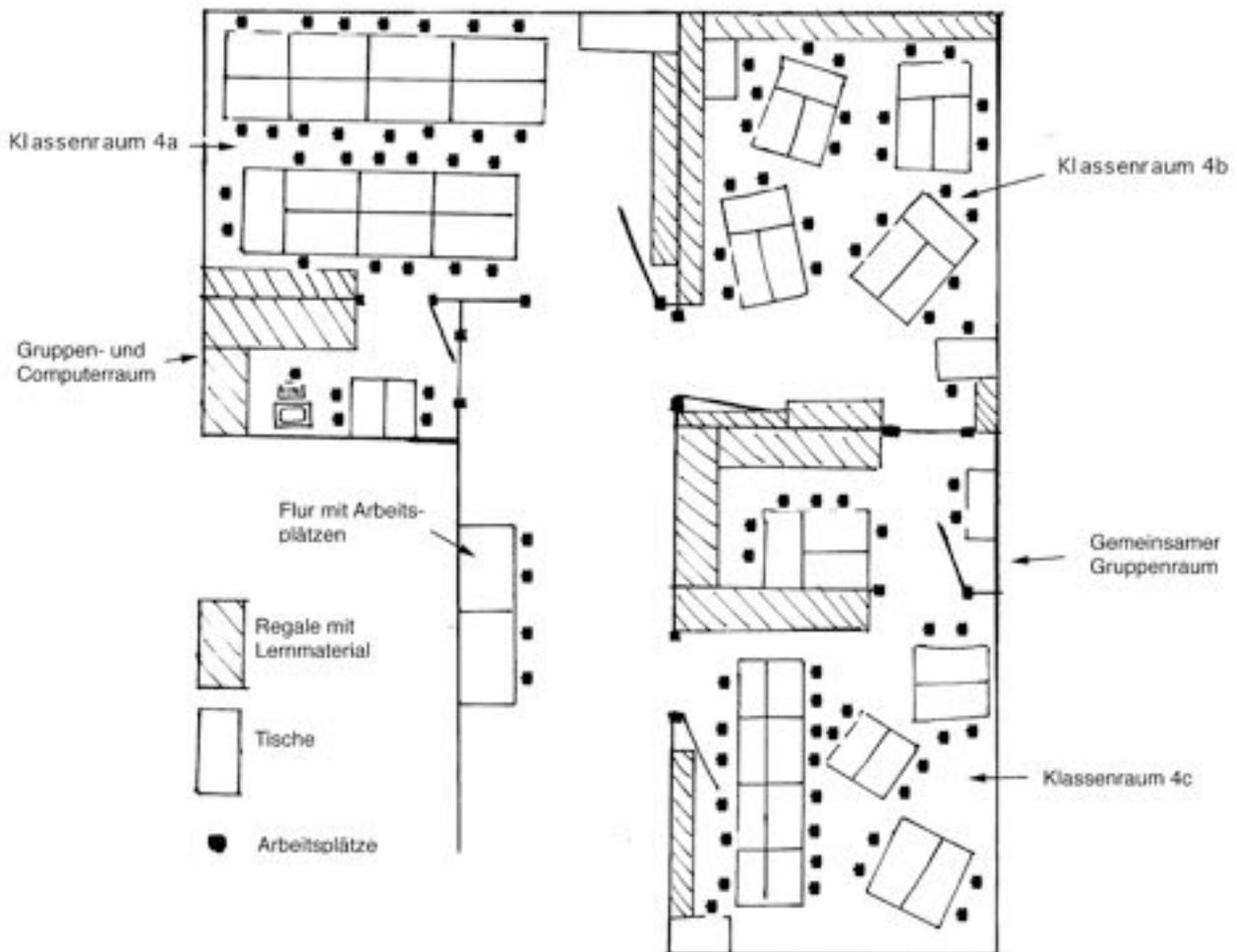
## Die Kooperationsstruktur

Die Klassen liegen nebeneinander auf einem Flur im ersten Stock. Es gibt einen Gruppenraum neben der Klasse von Frau Eggers und einen weiteren zwischen den anderen beiden Klassen. Die Räume werden zum Arbeiten und zum Lagern von gemeinsamem Material (z.B. Steckwürfel, LÜK-Kästen) genutzt. Oftmals wird auch der Flur als Ausweichraum für den Unterricht genutzt. Im Gruppenraum von Frau Eggers gibt es inzwischen einen Computer, an dem alle Kinder der drei Klassen arbeiten können. Zur Zeit ist der Computer häufig belegt, da die Schüler aller drei Klassen an einer Schülerzeitung arbeiten, die sie eigenständig ins Leben gerufen haben.

Am Anfang des ersten Schuljahres war es besonders wichtig, einen regelmäßigen Austausch zu institutionalisieren. Deshalb setzten sich die drei Pädagoginnen täglich im Anschluss an die Schule zusammen, um den Tag zu reflektieren, Probleme zu besprechen und den folgenden Tag vorzubereiten. Dabei konnte es um kleine Punkte gehen wie die Diskussion des nächsten Schreibanlasses im Freien Schreiben oder um eine allgemeine Auseinandersetzung darüber, wie ein Balanceakt zwischen größtmöglicher Freiheit und notwendiger Unterstützung hergestellt werden kann. Frau Eggers sagt über diese Koordinationstreffen: „Neue Ideen entwickeln sich im Gespräch. Für mich schaffen die Auseinandersetzungen Klarheit.“

Die Texte und Materialien aus dem Unterricht wurden in den Sitzungen ausgetauscht und teilweise gemeinsam analysiert. Dabei konnte unter anderem der Leistungsstand im Schreiben in den einzelnen Klassen ermittelt werden oder es

konnte verglichen werden, an welchem Punkt die Unterrichtsstunde in einer Klasse besser funktioniert hat und ob dies mit dem Vorgehen der Lehrerin in Zusammenhang stand.



## Grundriss der Klassenräume

Hauptsächlich werden in den Fächern Deutsch und Sachunterricht gemeinsame Themen entwickelt und parallel oder nacheinander umgesetzt. Die unterschiedliche zeitliche Dimension ergibt sich durch die individuelle Adaption der Vorbereitung für die Klasse. Den Lehrerinnen ist dabei vor allem wichtig, die Wünsche der Kinder einzubeziehen. Meist wird ein Themenvorschlag eines Kindes dann auch in allen drei Klassen umgesetzt, sofern ein allgemeines Interesse besteht. Zum Beispiel arbeiten gerade alle Kinder an Referaten mit frei gewählten Inhalten. Später können dann einzelne Gebiete für alle vertieft werden. Die Kinder tauschen

sich darüber hinaus oft untereinander aus, wenn eine Klasse eine spannende Sache behandelt, und fragen bei ihrer Lehrerin nach, wann sie endlich auch zu diesem Thema arbeiten können.

Bei der Vorbereitung war den Lehrerinnen stets wichtig, auch Elemente einzuplanen, welche die drei Klassen mischen würden. So gab es teilweise ein unterschiedliches Angebot in den drei Räumen, so dass sich die Kinder je nach Interesse für eine Sache entscheiden konnten – Geschichten vorlesen, basteln, tanzen. Manchmal, wenn in Stationen gearbeitet wird, gibt es Standorte im Flur oder in den Gruppenräumen. Über dieses gemeinsame Angebot sagt ein Kind: „Manchmal machen wir auch was mit den anderen zusammen, da gibt es so Stände, wo man was machen kann, im Flur und in den Klassen.“

Für die Kinder ist es selbstverständlich geworden, dass es ab und zu gemeinsame schulische und vor allem außerschulische Inhalte gibt. So werden Ausflüge und Klassenfahrten fast immer mit allen drei Klassen unternommen. Die Kinder wissen aber auch, dass diese Kooperationsform nicht an der ganzen Schule praktiziert wird. Ein Mädchen drückt das so aus: „Wir sind ja auch auf einem Flur und verstehen uns halt gut, da machen wir eben alles zusammen. Es gibt auch Klassen, z. B. bei meinem Bruder, die machen nichts zusammen.“

Beispielhaft kann das Faschingsfest angeführt werden, um die „Vermengung“ der Klassen zu veranschaulichen. Zu diesem Anlass wird wieder in jedem Raum ein anderes Angebot gemacht, es gibt eine Disco, ein Restaurant mit Buffet im Gruppenraum und eine Aktionsmöglichkeit im dritten Klassenraum (in diesem Jahr eine Playback-Show). Da schon seit der ersten Klasse jedes Fest gemeinsam gefeiert wird, läuft es auch in diesem Jahr vollkommen unproblematisch, obwohl eine Klassenlehrerin krank war und es keine weitere Unterstützung gab.

Auch im normalen Schulalltag übernehmen die Lehrerinnen teilweise bei Krankheit die anderen Klassen mit. Die Schüler arbeiten dann jeweils in ihren eigenen Räumen mit offenen Türen und die Lehrerin verteilt ihre Aufmerksamkeit auf zwei Klassen. Das ist natürlich nur eine Notlösung, da die individuelle Förderung einzelner Kinder in diesem Fall nicht mehr gewährleistet ist, aber es wird deutlich,

dass sowohl die Kinder, als auch die Lehrerinnen kreativ mit so einer Situation umgehen können. Auf Seiten der Kinder verdeutlicht es, dass sie inzwischen formal wie auch inhaltlich (eigenständige Organisation einer Schülerzeitung) einen hohen Grad an Selbständigkeit erlangt haben.

Im dritten Schuljahr unterstützte in den Klassen von Frau Eggers und Frau Scheller jeweils eine Referendarin das Team. In dieser Zeit wurde die Auseinandersetzung über die Kinder und den Unterricht noch intensiver. Darüber hinaus brachten die angehenden Lehrerinnen neue Impulse zur Unterrichtsgestaltung ein, die allen drei Klassen nützten. Auch die beiden Referendarinnen profitierten von der gemeinsamen Struktur: Sie arbeiteten ebenfalls im Team, konnten so ihre Unterrichtsvorhaben gemeinsam planen und bei der Durchführung gegenseitig hospitieren. Dadurch wurde zumindest indirekt das Konzept verwirklicht, nach dem die drei Lehrerinnen jeweils am Unterricht in den Parallelklassen teilhaben wollten.

## Die Klasse 4b

In der Klasse von Frau Scheller sind viele Kinder aus sozial schwächer gestellten Familien. Die meisten Mütter und Väter kümmern sich wenig um die Schule, nehmen jedoch die formalen Verpflichtungen wahr. Nur bei wenigen Kindern zeigen einige Eltern jedoch auch inhaltliches Interesse und unterstützen die Kinder zu Hause.

Es sind zurzeit 25 Kinder in der Klasse. Das sind aber nicht alle, die damals angefangen haben. Durch die Unterkunft für russische und polnische Aussiedler waren zu Beginn fünf bis sechs Kinder mehr in der Klasse. Die Klassenstärke schwankte daher zwischen 24 und 28 Kindern.

Von den jetzt in der Klasse befindlichen Schülerinnen und Schülern sind 14 Mädchen und 11 Jungen. Insgesamt ist die Klasse relativ leistungsstark, im Vergleich zu den beiden Parallelklassen liegt sie leistungsmäßig in der Mitte. Es gibt einen breiten Spitzenbereich mit zwei besonders leistungsstarken Jungen. Man könnte

die Klasse ungefähr dritteln, wobei im schwachen Drittel zwei Kinder mit äußerst komplexen Problemen in fast allen Unterrichtsfächern auffallen.

Die Klassengemeinschaft ist gefestigt, auch mit den beiden Parallelklassen verstehen sich die Kinder gut. In Arbeitsphasen herrscht eine ziemlich ruhige und konzentrierte Atmosphäre, in der sich die Kinder oft gegenseitig unterstützen.

## Die konkrete Zusammenarbeit im Projekt

Die Planung, Durchführung und Umsetzung von Unterrichtsinhalten soll im Folgenden am Beispiel des Projektes „Schule gestern und heute“ im Rahmen des Sach- und Deutschunterrichts dargestellt werden. Das Thema „Schule vor 100 Jahren“ ist Bestandteil des Lehrplanes der Grundschule.

Frau Eggers nahm Kontakt zum Schulmuseum auf, das den Schulen anbietet, an einem Besuchstag eine Unterrichtsstunde in alter Tradition zu gestalten. Zusätzlich wurde diverses Material zusammengetragen. Neben Zeitungsartikeln, alten Fibeln und alten Fotos, gab es auch in der Schule Material, teilweise aus dem Schulmuseum, teilweise von anderen Kolleginnen hergestelltes. Gemeinsam wurde überlegt, wie die vorhandenen Informationen und die gesammelten Materialien jetzt in den Klassen eingesetzt werden könnten.

Die drei Kolleginnen waren sich schnell darin einig, welche Teilbereiche des Themas sie behandeln wollten. Die Umsetzung wurde jedoch teilweise unterschiedlich gehandhabt, beispielsweise indem die Teilgebiete nacheinander behandelt wurden oder, wie bei Frau Scheller, in Form eines Stationenverfahrens. Das ganze Projekt sollte viele Schreibanteile haben, in denen die Kinder die Informationen über die Schule früher mit der eigenen Schulrealität vergleichen sollten. Mit Hilfe von Rollenspielen könnte ein persönlicher Bezug zum Thema hergestellt werden. Es sollte vor allem ein differenziertes Angebot geben, das verschiedene Aspekte des Themas beleuchtete. Dies wurde beispielsweise über Zusatzaufgaben erreicht, wobei die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen thematischen Schwerpunkte bilden konnten.



## Besuch im Schulmuseum

Im Museum besichtigten die Kinder zuerst eine Ausstellung mit alten Fotos und Modellen von Schulklassen. Das Besondere aber war die Unterrichtsstunde bei einem Mitarbeiter des Museums. Dazu bekamen alle Kinder alte Schürzen und Kragen und setzten sich in ein antiquarisches Schulzimmer. Dort erlebten sie eine typische Unterrichtsstunde mit Gebeten, Geigenmusik, Rohrstock und Schreiben auf einer Schiefertafel. Der Mitarbeiter spielte seine Rolle dabei so gut, dass viele Kinder nicht genau wussten, ob sein strenges Auftreten Ernst war: „Einer aus unserer Klasse, Kooki, der musste dann nach vorn. Ich weiß nicht, ob Herr Glagler ihn echt geschlagen hätte, aber er wollte ... Wir waren dann auch leise, denn als wir das bei Kooki gesehen hatten, da wusste ich auch nicht mehr so, ob er das jetzt echt macht.“

Da sie sich in die Rolle der Schülerinnen und Schüler von damals versetzten, waren die Kinder sehr interessiert an deren Lebensverhältnissen. In der Auseinandersetzung mit dem Thema war daher auch in der Klasse die Methode des Rollen-

spieles wichtig. Den Kindern machte es dabei besonders Spaß die strenge Lehrerrolle zu übernehmen, aber auch übertrieben brave Kinder zu spielen. Wahrscheinlich handelt es sich dabei um eine Auseinandersetzung mit der Machtposition von Pädagoginnen im Schulsystem auf der Ebene einer Spielsituation.

Neben diesem Theaterangebot, gab es im Unterricht weitere Stationen, beispielsweise zur deutschen Schrift oder zum Thema Kinderarbeit. Die Kinder konnten sich aussuchen, welche sie davon bearbeiten würden, wichtig war jedoch immer, einen Bezug zur Realität der Kinder von heute herzustellen, z. B. einen Tagesablauf eines Kindes von früher mit dem eigenen Ablauf zu vergleichen.

<u>Zeit</u>	<u>Tagesablauf eines Mädchens vor etwa 100 Jahren:</u>	<u>Mein Tagesablauf heute:</u>
6.00	Aufstehen, Tütenkleben	Schlafen
7.00	Tütenkleben, Schulweg	Aufstehen, Anziehen, Frühstück
8.00	Schule	Schule
9.00	Schule	keine Pause in der Schule
10.00	Schule, Pause	Schule, Pause
11.00	Mittagspause: einholen, Essen machen	Schule, Pause
12.00	Geschirr abwaschen, Stube reinigen	Schule, Pause
13.00	Schule bis 16.00 Uhr	Monat von 13.00 Uhr Schulschluss
14.00	Schule, Pause: einzige Erholung	Mittagsessen, Erholung
15.00	Schule, Pause: einzige Spielzeit	Hausaufgaben, Spielzeit
16.00	Wir mussten wieder an die Arbeit	Spielzeit
17.00	gehen, nachdem wir hastig Brute mit Wurstschmalz gegessen hatten.	Spielzeit, Computer spielen
18.00	Arbeiten	Fernsehen kucken
19.00	Arbeiten	Abendessen
20.00	Arbeiten	Fernsehen kucken ins Bett gehen
21.00	Arbeiten	lesen, Einschlafen
22.00	Arbeiten, Schlafenszeit	Schlafen

### Tagesabläufe früher und heute

Den Kindern hat das Projekt, vor allem der Besuch im Museum, gut gefallen. „Ich finde das interessant, dass man mal weiß, wie das früher so war.“ Die meisten Mädchen waren vom Theaterspielen begeistert, die Jungen hingegen erzählten mir

hauptsächlich davon, wie die hygienischen, gesundheitlichen und sozialen Bedingungen früher aussahen. Nur ein Kind äußerte seinen Unmut über das Thema: „In Sachkunde arbeiten wir immer in so Projekten. ‚Schule vor 100 Jahren‘ ist nicht gerade das spannendste von der ganzen Welt, das Museum war auch nicht das beste, aber auch ganz gut.“

Abschließend bemerkt Frau Scheller, dass die Kinder in der Auseinandersetzung mit den Disziplinierungsmethoden gelernt hätten, wie wichtig Regeln für ein gemeinsames Arbeiten sind, dass ihnen aber bewusst geworden ist, dass man diese nur sinnvoll einhalten kann, wenn man sie einsieht und nicht aus Angst vor Strafe.

## Vorteile für die Arbeit der Schriftsprachberaterin

Die zwei Stunden, die aus dem Topf des PLUS in den ersten beiden Schuljahren je Klasse zur Verfügung stehen, können in diesen Klassen flexibel und bedarfsorientiert eingesetzt werden. Entweder kann die Stundenzahl je Klasse variiert oder es können klassenübergreifende Gruppen gebildet werden, falls externe Förderung stattfindet.

Die Schriftsprachberaterin Frau Scharfenorth sagt dazu: „Es sollte allgemein eine flexiblere Verteilung der Stunden geben. Zu Beginn der ersten Klasse sind zwei Stunden je Klasse okay, aber nach einiger Zeit sollten die Stunden so umverteilt werden, dass sie akut dort eingesetzt werden, wo sie benötigt werden. Ich bin gegen das Gießkannenprinzip.“

Die Ermittlung des Bedarfs sollte eine Aufgabe der Schriftsprachberaterin sein. Sie kennt alle Kinder und hat dadurch einen Vergleich über Größe und Häufigkeit von Lernproblematiken in jeder Klasse. Natürlich kann es Schwierigkeiten bei der Anerkennung dieser Kompetenz geben, gerade wenn es in der Teamarbeit persönliche Differenzen oder Rollenkonflikte gibt, aber mit Hilfe von bestimmten Tests (z. B. der Hamburger Schreibprobe) können die subjektiven Wahrnehmungen der Schriftsprachberaterin objektiv untermauert werden.

Durch die gemeinsame Planung und Durchführung von Unterrichtsinhalten in den Parallelklassen fällt ein Teil der inhaltlichen Absprachen mit der Schriftsprachberaterin weg, denn die inhaltliche Themenbesprechung kann für alle drei Klassen gleichzeitig stattfinden. Die gewonnene Zeit kann intensiver für die Auseinandersetzung über Fördermaßnahmen bei einzelnen Kindern genutzt werden. Außerdem kann die Schriftsprachberaterin ihre Erfahrungen in der einen Klasse sofort in die nächste Klasse einbringen (z. B. wo besondere Schwierigkeiten im Leselernprozess liegen).

Die Kompetenz der Schriftsprachberaterin wird somit anerkannt und effektiv eingesetzt. Normalerweise ist die Beratungssituation immer ungleichgewichtig. Durch den intensiven Austausch wird dieses Ungleichgewicht weitgehend aufgehoben und das Hinzuziehen der Kompetenzen einer zusätzlichen Person stellt keine Besonderheit mehr dar, sondern wird zur Grundlage der Teamarbeit.

## Reflexion der externen Kooperation

„Wenn ich weiter allein gearbeitet hätte, würde ich nicht bis zur Rente an dieser Schule bleiben wollen. In diesem Team kann ich mir das inzwischen schon vorstellen“, sagt Frau Scheller über ihre Zukunftsperspektive als Lehrerin. Für sie ist die gemeinsame Arbeit eine Bereicherung und in jedem Fall eine Entlastung, sowohl zeitlich durch sich überschneidende Unterrichtsinhalte als auch emotional durch den Austausch über Probleme in der Klasse. Allein durch die gemeinsame Vorbereitung des folgenden Tages in der ersten Klasse konnten die Pädagoginnen nach eigener Aussage zu Hause viel besser abschalten, da sie dort nur noch Materialien vorbereiten mussten, die grundlegenden Fragen aber schon geklärt waren. Laut Frau Scheller ist die Arbeit im ersten Jahr leichter gewesen als in ihrem vorherigen Durchgang, obwohl der Zeitaufwand dort besonders groß war. Andererseits gibt sie zu bedenken, dass ihr die Zeitintensität auch deshalb so groß erschien, da die Absprachen und Vorbereitungen komprimiert, direkt nach einem langen Schultag stattfanden, zu Hause habe sie sich die Arbeit früher anders eingeteilt. Außerdem funktioniert das Team inzwischen so gut, dass bei geringem

zeitlichen Aufwand eine große Entlastung entsteht. Die Schriftsprachberaterin beurteilt als zeitweiliges Teammitglied aus der Distanz: „Die Entlastung ergibt sich hauptsächlich aus der Verteilung der Verantwortung auf drei Personen. Wenn du nicht allein an alles denken musst, hast du einfach mehr Kapazitäten für wichtigere Dinge frei.“

Für alle drei Lehrerinnen waren diese vier Jahre einer ihrer ersten Grundschuldurchgänge. Die Absprachen haben ihnen die Unsicherheit genommen und Hilfestellung gegeben. Außerdem haben sie eher den Mut gehabt, auch einmal neue und innovative Unterrichtskonzepte zu verwirklichen. Frau Eggers sagt von sich, dass sie natürlich sehr viel Zeit in die Zusammenarbeit investiere, aber „die Zeit, die ich für den Austausch benötige, würde ich sonst mindestens alleine vor mich hin grübeln und vor allem nicht unbedingt zu einer Lösung kommen. Durch die Reflexion über ein Lernproblem in einer der anderen Klassen werde ich oft sensibler für Zusammenhänge in meiner eigenen Klasse.“ Das heißt, die Bewertung und Analyse einer Konfliktsituation von einer, zumindest in der Lehrer-Schüler-Interaktion, außenstehenden Lehrerin kann oftmals andere Sichtweisen ermöglichen, somit neue Lösungswege aufzeigen und gleichzeitig für die anderen einen weiteren Reflexionsanlass darstellen.

Allerdings muss bedacht werden, dass zwar die anderen Lehrerinnen neue Perspektiven eröffnen können, aber da die Schwierigkeiten von vornherein nur aus der Sicht der erzählenden Lehrerin aufgenommen werden und der direkte Bezug zu den Kindern fehlt, ist eine Beurteilung manchmal sehr schwierig. Deshalb ist der Austausch mit der Schriftsprachberaterin besonders wichtig. Sie kann ein differenziertes Feedback geben, auf dessen Grundlage die weitere Erörterung im Team stattfinden kann.

Die Zeit, die in einer Klasse unterrichtet wird, bleibt de facto dieselbe. Natürlich können nicht mehr Inhalte behandelt werden, aber der Pool der Möglichkeiten ist größer und die Gestaltung vielfältiger. „Es ermöglicht ein anderes Beschäftigen mit den Inhalten und für mich selbst eine andere Entscheidungsmöglichkeit,“ sagt Frau Scheller über ihren persönlichen Zugewinn. Durch die intensive Vorbereitung

wird die Thematik bei der Lehrerin viel eher verinnerlicht, sie muss sich weniger auf ihre Vorbereitung konzentrieren. Dadurch kann sie individuelle Probleme der Kinder besser wahrnehmen und ihr Konzept flexibel variieren, gerade wenn alternative Möglichkeiten schon in der Vorbereitung besprochen wurden.

Die gemeinsame Arbeit hat bei den Kindern dazu geführt, dass es nur wenige aggressive Konflikte gab. Da die Lehrerinnen einen ständigen Austausch hatten, konnte schnell auf ein Problem eingegangen werden, indem Gespräche mit allen beteiligten Personen stattfanden. Das Prinzip der Lehrerinnen, auftretende Konflikte zu besprechen, wurde dabei auf die Kinder übertragen und hat so einen Präventionseffekt ausgelöst. Die Kinder verstehen sich sowohl als Schülerinnen und Schüler einer Klasse als auch als ein Jahrgang der Schule. Diese verschiedenen Ebenen sind wichtig, damit es mehrere Identifikationsmöglichkeiten gibt und solidarisches Miteinander nicht nur in Kleingruppen möglich ist.

Ein weiterer Übertragungseffekt gestaltet sich durch die Kooperation selbst. Den Kindern ist bewusst, dass ihre Klassenlehrerin mit den beiden anderen Lehrerinnen zusammenarbeitet. Teamarbeit wird für sie somit als Selbstverständlichkeit wahrgenommen. So ist es nicht verwunderlich, dass alle Kinder von sich behaupten, sie würden am liebsten im Team lernen, zumeist mit der Begründung: „Zu zweit oder dritt ist es gut, weil man nicht so alleine ist, und wenn der eine etwas nicht weiß, kann der andere ein bisschen helfen.“

Da diese Form der Kooperation gewissermaßen zusätzlich zum normalen Schulalltag abläuft, müssen die knappen zeitlichen Ressourcen effektiv genutzt werden, um die organisatorische Absprachen und die erforderlichen Besprechungen von unterrichtlichen und sonstigen schulischen Themen zu gewährleisten. Auch die persönliche Ebene, die für eine funktionierende Arbeit auf Dauer wichtig ist, sollte nicht zu kurz kommen; zweimal pro Schuljahr ein privates Essen sollte nach Aussage der Lehrerinnen veranstaltet werden.

Ein weiteres Zeitproblem verursachte die Öffnung der Klassen. „Wir wollten gerne allen zeigen, wie wir arbeiten, wie gut diese Zusammenarbeit funktioniert. Die Eltern sollten sehen, wie ihre Kinder in der Schule lernen.“ Deshalb sollte es den

Eltern möglich sein, wenn sie ihre Kinder von der Schule abholten, z. B. mit den Lehrerinnen zu sprechen oder den Raum und die Materialien anzuschauen. Auf der einen Seite war das ständige Gespräch mit den Eltern sehr wichtig, andererseits erwies sich die Abgrenzung von einigen Eltern als schwierig, so dass oftmals die Zeit für die anschließende Koordination verloren ging bzw. sich das Ende der Besprechung weiter in den Nachmittag hinein verlagerte. Für den nächsten Durchgang sei es besonders wichtig, an diesem Punkt einen Mittelweg zu finden.

## Fazit

Inzwischen reichen die Pausen aus, um die meisten Dinge abzusprechen. Die Arbeitsteilung hat sich institutionalisiert. Bei größeren Unterrichtsvorhaben, Projekten oder Klassenreisen, aber auch bei akuten Problemen mit einzelnen Kindern gibt es ein Extratreffen, um sich auszutauschen. So ist eine Struktur entstanden, die Hilfe und Unterstützung in Stresssituationen bieten kann, und zwar sowohl formal als auch inhaltlich und persönlich. Dass die drei Pädagoginnen inzwischen immer als Team wahrgenommen werden, macht diese kleine Episode transparent: Wenn zwei der Teamkolleginnen zur Tür hereinkommen, wird automatisch die Tür für die dritte aufgehalten, auch wenn diese gar nicht dabei ist.

Vor allem von Seiten der Eltern wird die Zusammenarbeit der jetzigen vierten Klassen neben einigen anderen Dingen als „Pluspunkt für die Schule“ bewertet. Innerhalb des Lehrerkollegiums gibt es hauptsächlich positive Rückmeldung, da drei Lehrerinnen mit viel Power Dinge erreichen, die einer Einzelperson im Schulalltag gar nicht möglich sind (z. B. das Faschingsfest konnte trotz Krankheit für alle Klassen stattfinden). Manchmal kann solch zielgerichtetes Engagement und Zusammengehörigkeit aber auch zur Ausbildung einer negativen Gesamtmosphäre im Kollegium beitragen, da sich andere Lehrerinnen ausgeschlossen fühlen könnten.

„Drei haben eben einfach mehr Ideen, als eine alleine“, so Frau Eggers Fazit. Jedenfalls ist deutlich geworden, dass für das gute Gelingen der Teamarbeit und die

Umsetzung dieser Ideen hauptsächlich die angenehme Arbeitsatmosphäre und die große Offenheit und Bereitschaft, sich gegenseitig zu helfen, den Ausschlag gegeben haben. Dabei erscheint mir der Mut ein besonders wichtiges Element zu sein. Mut, sich auf andere Lehrerinnen einzulassen, um zum einen die persönlichen Stärken einzubringen und sich andererseits eigene Schwachstellen einzugestehen und durch die Zusammenarbeit zu kompensieren. Wie hier beschrieben, hat sich die anfängliche Mehrarbeit im Laufe der vier Jahre so ausgezahlt, dass inzwischen die zusätzlichen Belastungen deutlich geringer als die Entlastungseffekte sind. Besonders wichtig scheint auch, dass die Teambildung nach persönlichen und pädagogischen Zuneigungen stattfand. Das ist in der Schule aber nur möglich, wenn flexibel mit der Übergabe von Klassenleiterfunktionen umgegangen wird und neue Verteilungen der Stundenkontingente ausprobiert werden.

# Professionelle Arbeit im Team

Bericht über die Klasse 1a von Christiane Lindner und Jutta Wagner,  
Schule Langbargheide

Berichterstatterin: Silke Jessen

Martin:

„Ich finde das gut, dass wir so viele Lehrerinnen haben,  
weil wir dann ganz viel mehr lernen können  
und dann schlauer werden als die Großen.“

Martin besucht die Klasse 1a. Die Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt im Hamburger Nordwesten und ist seit 1994 integrative Regelschule. Seitdem sind an der Schule auch Sonderpädagogen und Erzieher und in jeder Klasse arbeiten Pädagogenteams. Bereits im ersten Schuljahr wird Martin von vier Lehrerinnen unterrichtet.

In der Klasse arbeiten Jutta Wagner und Christiane Lindner nun schon in ihrem zweiten „Durchgang“ zusammen. Ihr Team wurde im Schuljahr 1995/96, in einer zweiten Klasse gegründet. Unterstützung erhalten sie in der aktuellen 1. Klasse drei Stunden pro Woche von der Schriftsprachberaterin Sabine Kohn. Für den Sachunterricht kommt Frau Aschenbrenner in die Klasse.

Die Lehrerinnen haben ihre Zusammenarbeit in den letzten Jahren so gestalten können, dass sie für die Kinder lernförderlich wurde. Dies zeigen die überdurchschnittlichen Lernergebnisse, die sich in der Längsschnittuntersuchung ergaben. Im Folgenden sollen die Gründe für die erfolgreiche Zusammenarbeit des Teams von Frau Wagner und Frau Lindner beschrieben werden. Auch die Kooperationsmöglichkeiten, die sich durch die Einbindung der Schriftsprachberaterin ergeben, werden aufgezeigt. Dabei gilt es, sowohl Chancen als auch Probleme der Teamarbeit zu reflektieren.

## Vorteile und Probleme der Teamarbeit

Janina, Schülerin in der Klasse 1a, hebt als Vorteil zweier Klassenlehrkräfte hervor: „Es ist gut, mehr als eine Lehrerin zu haben, weil man dann nicht immer nur zu der einen Lehrerin gehen muss, sondern die Kinder auch zur anderen Lehrerin gehen können.“

Frau Lindner führt zum Vorteil eines Teams aus: „Für die Kinder ist die Doppelbesetzung ganz wichtig. Sie können gut unterscheiden und einschätzen, wer wofür zuständig ist, haben aber mehr Hilfe, wenn zwei Personen anwesend sind.“ Dies sei wichtig, da die Lehrer unterschiedliche Zugänge zu den einzelnen Schülern hätten. Darüber hinaus könnten die Kinder von verschiedenen Lehrperson mit ihren unterschiedlichen Sichtweisen wahrgenommen und differenzierter beurteilt werden.

### Entlastung der einzelnen Lehrerin

Innerhalb des Lehrerteams werden die Funktionen bei der Unterrichtsführung klar aufgeteilt. Frau Wagner ist für den Deutsch-, Frau Lindner für den Mathematikunterricht die leitende Kraft. Dadurch können die unterschiedlichen Fachkompetenzen besser für die Qualifizierung des Unterrichts eingesetzt werden. Gleichzeitig kann die Arbeit bei Vorbereitungen, Schreiben der Zeugnisse usw. auf zwei Schultern verteilt werden. Für die Bewältigung problematischer Situationen ist es vorteilhaft, wenn die zweite Lehrerin ebenso als kompetente Gesprächspartnerin fungieren kann, die die Kinder gut kennt. Für die beiden Lehrerinnen ist der damit verbundene Austausch und die Möglichkeit, sich gegenseitig zu motivieren und aneinander aufzurichten, sehr wesentlich.

### Problembereiche

Von Anfang an waren sich Frau Lindner und Frau Wagner darüber im Klaren, dass es im Team aus verschiedenen Gründen Probleme geben kann. Zum Teil entstehen diese durch die organisatorischen Bedingungen und die unterschiedlichen Auffassungen von Teamarbeit. Dabei spielen Gleichwertigkeit und Akzept



Klassenunterricht

tanz der zweiten Kollegin, aber auch das persönliche Verhältnis eine Rolle. Die Aufteilung der Verantwortlichkeiten und der Kompetenzen erscheint ebenso notwendig, wie eine gewisse Nähe der pädagogischen Einstellung und des Unterrichtsstils. Trotz aller Schwierigkeiten sollten die Teampartner vor der Klasse und den Eltern gemeinsam und hinlänglich einmütig auftreten.

## Grundsätze gelingender Teamarbeit

Im folgenden Abschnitt werden Regelungen und Maßnahmen betrachtet, die gelingende Teamarbeit unterstützen. Zunächst wird gefragt, was bei der Gründung eines Teams beachtet werden sollte, um anschließend genauer zu beleuchten, wie die Schriftsprachberaterin in einem Team arbeiten kann.

### Rolle der Schulleitung bei der Teamgründung

Frau Arndt, stellvertretende Schulleiterin und für den Bereich Grundschule verantwortlich, sowie Herr Mann, der Schulleiter, fühlen sich für die Teamfindung mit verantwortlich. Gleichzeitig übertragen sie den Teamfindungsprozess so weit wie möglich den Lehrern selbst, die zusammenarbeiten sollen. Die Rolle der Schulleitung kann als Moderation und Angebot zur Beratung verstanden werden. Lange vor Beginn des neuen Schuljahres wird ein „Schnuppertreffen“ für die Lehrerinnen organisiert, bei dem diese sich gegenseitig kennen lernen können. Anschließend werden erfolgreich arbeitende Teams u.a. dadurch gefördert, dass sie möglichst über die Dauer von vier Jahren hinweg bestehen bleiben können.

### Gleichberechtigung der Teampartner

Frau Wagner und Frau Lindner sind sich von Anfang an darin einig, dass die Klassensituation durch die Spannungen im Lehrerteam negativ beeinflusst wird. „Teamkonflikte übertragen sich auch auf die Kinder, das ist aus den Elternhäusern bekannt. Es ist wichtig, dass jeder Teampartner Verantwortung für den Unterricht

hat, damit die Kinder uns als gleichwertig anerkennen.“ Das Prinzip der Gleichberechtigung der Teampartner wurde gleich in ihren ersten gemeinsamen Gesprächen hervorgehoben und als Grundbaustein für ihre Zusammenarbeit bestimmt.

## Regelungen für die Zusammenarbeit

Die Absprachen für die Zusammenarbeit betrafen u.a. folgende Bereiche:

- Die Lehrerinnen waren sich einig, dass die Verantwortung für die einzelnen *Fächer* bei jeweils einer Person liegen soll. Jede Lehrerin war für die Vorbereitung allein verantwortlich und übernahm auch die Leitung des Unterrichts.
- *Im Unterricht selbst* unterstützte die Teamkollegin die federführende Lehrerin, half z.B. einzelnen Kindern und gewährleistete den geordneten Fortgang des Unterrichts. Darüber hinaus konnte sie spezielle Fördermaßnahmen umsetzen, indem sie mit Kleingruppen extern arbeitete.
- Es mussten *Regeln* für das Verhalten der Kinder im Unterricht entworfen werden bei deren Anwendung sich zwei Lehrkräfte genau abstimmen mussten. Dazu gehörten z.B. auch Stille-Rituale oder die Einführung von Ämtern gehören.
- Es wurde vereinbart, dass die Pädagoginnen sich *gegenüber Kindern und Eltern* als einheitliches Team darstellen, die Aussagen und Handlungen der jeweils anderen Kollegin mittragen und verantworten.
- Beiden Partnerinnen war es nicht zuletzt wichtig, dass sie nicht stur auf Prinzipien beharrten, sondern *flexibel* reagieren können. Handlungssituationen, die ein Abweichen von der Planung sinnvoll machen, können immer wieder in Kurzabsprachen geklärt werden. Dies erfordert allerdings ähnliche pädagogische Grundeinstellungen der Partner.

Die Erfahrung der beiden Teampartner ergeben, dass die Beteiligten bereit sein müssen, mehr als die wöchentliche Koordinationsstunde für Kooperationsvereinbarungen zu investieren. Häufige Telefonate, Pausengespräche oder auch längere Treffen am Nachmittag gehören zum Alltag der gemeinsamen Arbeit. Ohne regelmäßige Absprachen ist eine gute Teamarbeit undenkbar. Auch Konfliktfähigkeit und die Bereitschaft, über anstehende Probleme zu beraten und sie produktiv anzugehen, müssen beide Lehrerinnen mitbringen.

### Herstellung einer günstigen Arbeitsatmosphäre

Der erste Schritt in der Arbeit mit den 29 Kindern der zweiten Klasse, die Frau Wagner und Frau Lindner seit 1996 leiteten, widmete sich zunächst der Schaffung einer disziplinierten Arbeitsatmosphäre. Frau Lindner schildert: „Die Klasse war in ihrem Verhalten so schwierig, dass wir am Anfang erst einmal beide dafür sorgen mussten, dass überhaupt geregelter, geordneter Unterricht stattfinden konnte. Jede von uns konnte als Teamkollegin sofort auf die Vorkommnisse im Unterricht reagieren. Bei Streitigkeiten unter den Kindern hat die eine die Streithähne einfach mit herausgenommen und die Situation vor dem Klassenzimmer besprochen, während die andere den Unterricht mit der Klasse fortsetzte. Es ist förderlicher für den Unterricht, wenn man das nicht vor allen Kindern regeln muss.“ Die gerade nicht unterrichtende Lehrerin konnte also soziale Probleme auffangen und darüber hinaus schwache Kinder und die Teamkollegin unterstützen.

Eine ähnliche Rolle nahm die Schriftsprachberaterin Frau Kohn im Deutschunterricht bei Frau Wagner ein: „Ich habe nicht in der Stunde herumgesessen. Das Wichtigste war damals zunächst, dass die Schüler auf ihrem Platz saßen und arbeiten konnten. Wenn z.B. ein Schüler ‚herumsprang‘, habe ich ihn wieder auf seinen Platz gesetzt. Ich denke, dass diese Klasse auch deswegen so große Fortschritte gemacht hat, weil sie am Ende fähig war, diszipliniert zu arbeiten.“

In diesem Sinne war es für einige Kinder wichtig, zunächst zu lernen, in Kleingruppen konzentriert und ruhig zu arbeiten. Dieses konnte z.B. durch die separate Arbeit mit wenigen Kindern in einem anderen Raum geübt werden. Die externe

Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern ermöglichte deren Eingliederung in die Großgruppe. Frau Wagner und Frau Lindner sehen die gemeinsame Arbeit in dieser Klasse sogar als unverzichtbar an: „Ohne Team wäre es kaum möglich, die Klasse bis zum Ende der Grundschule zu führen.“

Aus den Ausführungen der beiden Teampartnerinnen in der Klasse und ihrer Schriftsprachberaterin lassen sich einige Voraussetzungen und Merkmale gelingender Teamarbeit ableiten, die sich in folgenden Stichworten zusammenfassen lassen:

- Gleichberechtigung und Akzeptanz
- Kritikfähigkeit und Kompromissbereitschaft
- Kooperationswille
- Sympathie und gutes persönliches Verhältnis
- Offenheit und Eingehen aufeinander
- Bereitschaft, voneinander zu lernen
- Übereinstimmungen in der pädagogischen Grundeinstellung und Arbeitsweise
- ähnlicher Unterrichtsstil
- Bereitschaft, Zeit und Energie in Absprachen zu investieren
- genaue Einhaltung von Absprachen und Zuverlässigkeit
- abgegrenzte Arbeitsbereiche und verbindliche Arbeitsteilung
- Solidarität mit der Teamkollegin gegenüber Kindern und Eltern

## Die Arbeit der Schriftsprachberaterin

Wenngleich Frau Kohn nur drei Stunden pro Woche für die Förderung des schriftsprachlichen Anfangsunterrichts zuständig ist, wurde sie eine dritte Lehrerin im Team mit Frau Wagner und Frau Lindner. Sie leitete selbst einige Deutschstunden

und reflektierte mit den Klassenlehrerinnen den Unterricht und die Belange der Kinder. Gerade zu Beginn der Arbeit in der 2. Klasse hat Frau Kohn das Unterrichtsgeschehen häufig aktiv mitgestaltet. Rückblickend hebt sie fast erstaunt hervor, dass Frau Wagner dieses Eingreifen nicht nur akzeptierte, sondern als Klassenlehrerin sogar schätzte, weil diese dadurch einige zusätzliche „Kniffe“ erwerben konnte, die die Arbeit in einer schwierigen Klasse erleichtern.

Frau Kohn betont, dass die Arbeit in einer Klasse schon vor dem ersten Schultag beginnen muss. Sie hat daher mit Frau Wagner und Frau Lindner einige Nachmittage und Abende für die Einführungscoordination genutzt. Zunächst wurden ganz allgemeine Vorgehensweisen vereinbart, da auch das Lernen im sprachlichen Anfangsunterricht mit dem Arbeitsverhalten der Kinder zusammenhängt. Die Schriftsprachberaterin kann hier bei Ihren Anregungen und Empfehlungen aus ihrem Wissen über Regeln, Rituale, Sitzordnungen, Elternarbeit etc. schöpfen, das sie als langjährige Klassenlehrerin erworben hat.

### Didaktische und pädagogische Entscheidungen

Die Sitzordnung bildet einen Aspekt, bei welchem allgemeinpädagogische Absprachen in den schriftsprachlichen Bereich übergehen. Ob Kinder z.B. bei einem frontalen Blick auf die Tafel weniger Probleme mit dem Erlernen der Buchstaben haben, wird ebenso besprochen wie die grundlegenden didaktischen Entscheidungen über den Lese- und Schreiblehrgang. Frau Wagner, Frau Lindner und Frau Kohn kamen in ihren Gesprächen überein, eine Fibel und die dazugehörige Anlauttabelle einzusetzen. Das Material wurde detailliert durchleuchtet und das Vorgehen konkret geplant. Frau Kohn erläutert: „Ich habe den Einsatz der Fibel strukturiert und einen Plan gemacht, wo wir für unsere Kinder von diesem Lehrwerk abweichen müssen. So habe ich den Vorschlag gemacht, verstärkt mit Silben und lautgetreuen Wörtern zu arbeiten und auch freies Material einzusetzen. Dieses habe ich den Lehrerinnen gezeigt oder Kaufempfehlungen ausgesprochen, was die Teampartnerinnen dankbar angenommen haben.“

## Organisation der Förderung

Die grundsätzliche Übereinkunft zu Arbeitsverhalten und Schriftspracherwerb bildet die Grundlage für die weitere Kooperation im laufenden Schuljahr. Es müssen dann häufig Entscheidungen über die Organisation der Förderung oder



Individuelle Hilfen im Klassenunterricht

über besondere Maßnahmen bei Problemen einzelner Kinder getroffen werden. Während der externen Förderung einer kleinen Gruppe durch Frau Kohn beobachtet Frau Wagner beispielsweise genau die Lernwege anderer Kinder bei deren Einzelarbeit. Im Frühjahr 1999 waren ihr bei Alina, Martin und Ralf Besonderheiten aufgefallen. Nach einer genaueren Beobachtung dieser Kinder durch Frau Kohn wurden dann Wege überlegt, wie diesen Kindern geholfen werden kann. So wurde Alina z.B. in die Gruppe der extern zu fördernden Kinder integriert, Martin erhielt spezielle Arbeitsaufträge in der

Klasse und für Ralf konnte eine Sofortmaßnahme dazu genutzt werden, seinen Leselernprozess zu unterstützen. Dabei wurden durch die Schriftsprachberaterin auch die Eltern einbezogen: Ralf hatte eine ganze Zeit lang beim Lesen nur noch geraten, welche Wörter auf dem Papier stehen. Frau Kohn bat die Mutter ein von ihr zur Verfügung gestelltes Spiel mit dem Jungen zu spielen, bei welchem er Silben genau erlesen musste. Durch diese Sofortmaßnahme konnte der Schüler seine Schwierigkeiten relativ schnell überwinden. Auch im Rahmen der Elternsprechtage bietet Frau Kohn ihre Beratung für Eltern an; denn jede Hilfe, die ein Kind erhalten kann, muss genutzt werden. Doch Eltern oder auch ältere Geschwister wissen häufig nicht, wie sie bei der Unterstützung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben z.B. mit der Anlauttabelle umgehen müssen.

### Koordination der Förderung

Die Gespräche mit beiden Klassenlehrerinnen, die ebenso flexibel gehandhabt werden wie die der Klassenlehrerinnen untereinander, bilden einen wesentlichen Faktor für die erfolgreiche Förderung. Dabei geht es nicht nur um die Verknüpfung von interner und externer Förderung, sondern die Pädagoginnen besprechen regelmäßig das Verhalten der Kinder in der Schule und ihre familiäre Situation, um den Kindern optimale Hilfen geben zu können. „Dadurch weiß ich als Schriftsprachberaterin, was ich mit dem Kind aktuell machen kann, ob ich von einem Kind etwas mehr verlangen kann oder Rücksicht auf die schwierige Situation im Elternhaus nehmen muss.“ Das Ineinandergreifen der Maßnahmen von Klassenlehrerinnen und Schriftsprachberaterin wird durch diese Absprachen erst ermöglicht.

### Beratung für alle Lehrkräfte im Kollegium

Die regulären Koordinationsstunden können ab und zu genutzt werden, schriftsprachliche Belange mit den Lehrerinnen einer Klassenstufe zu behandeln. Für die Leistungsbewertung am Ende der 1. Klasse werden die Pädagoginnen z.B. Kriterien beschließen, welche für das Lesen und Schreiben angelegt werden sollen,

Texte aussuchen, an denen die Leistung der Kinder zu überprüfen ist, und über Formulierungen für die Berichtszeugnisse nachdenken.

Materialien oder Ideen für Lese- und Schreibprojekte können zum Teil auch in kurzen Pausenbesprechungen empfohlen und ausgewählt werden. Frau Kohn ergreift hierbei häufig die Initiative, indem sie z.B. vorschlägt, wann es gut wäre, bestimmte die Fibel ergänzende Materialien zu verwenden, einzelne Vorlagen mit in die Klasse bringt oder Unterrichtseinheiten vollständig vorbereitet.

### Zur Rolle als Schriftsprachberaterin

Ihre eigene Rolle definiert Frau Kohn dabei als Hilfe und Ergänzung für die Kolleginnen. „Ich sage, was ich wichtig finde. Und ich versuche, Jahrespläne in die Koordination einzubringen. Ich gebe Anregungen, z.B. dass wir einmal über Leseprojekte, ein anderes Mal über Schreibprojekte oder über Rechtschreibung beraten sollten. Und ich bereite die Projekte auch vor, nehme den Kolleginnen Arbeit ab. Die Kinder und die Kolleginnen nehmen das auch gern an. Es ist wichtig, dass ich nicht immer nur mit in ihren Unterricht hineingehe, sondern dass eine wechselseitige Beziehung daraus wird.“

### Die Persönlichkeit der Schriftsprachberaterin

Um eine gute Zusammenarbeit zu ermöglichen, muss die Persönlichkeit der Schriftsprachberaterin bei der Teambildung beachtet werden. Kooperationsbereitschaft ist eine wichtige Voraussetzung für diese Arbeit. „Ich hätte schon Probleme, mit einer Kollegin zusammenzuarbeiten, die sehr viel selbst bestimmen will, denn dann müsste ich mich stark zurücknehmen. Das fällt mir manchmal schwer. Ich bin eher dominant. Andererseits gehe ich auch auf die Kollegin zu, wenn ich bemerke, dass ich etwas gesagt habe, das ich im Nachhinein für falsch halte, und erläutere, wie das zu verstehen ist. Es ist auch o.k., wenn mir die Kolleginnen sagen, wenn ihnen etwas nicht gepasst hat. Das ist wichtig.“ Eben diese Konfliktfähigkeit ist in dem Team mit Frau Wagner und Frau Lindner gegeben,

was beide Seiten betonen und begrüßen. Der Wille, über Anregungen, Kritik und auch Gelungenes zu reden, und die Bereitschaft zur Auseinandersetzung und Kommunikation sind vorhanden.

Aber auch dabei gibt es Grenzen, die ausgehandelt und beachtet werden müssen. Frau Kohn sieht diese z.B. im persönlichen Stil der Lehrkraft, den sie als zu respektierendes Merkmal kennzeichnet. Hier müssen Teampartner üben, die Besonderheiten der anderen anerkennend zu würdigen, um professionell zusammenzuarbeiten. „Wir müssen lernen, ein Stück weit das Positive zu sehen und zu formulieren.“

Die Zufriedenheit mit ihrer Position im Team von Frau Wagner und Frau Lindner fasst Frau Kohn wie folgt zusammen: „Die Beziehung mit den beiden ist so, dass ich merke, dass sie das schätzen, wenn sie Hilfe bekommen. Sie geben mir Feedback, bei dem sie z.B. sagen, was ihnen geholfen hat und was nicht.“

Auch Frau Wagner zieht eine positive Bilanz über die Möglichkeiten der Teamarbeit: „Wenn Teamarbeit gut läuft, macht man sich nicht so viele Gedanken. Das ist völlig normal, und es ist gut so, dass man sich nicht gekünstelt verhält. Man muss eben auf den anderen eingehen und zuhören.“

# Die Bedeutung von Unterrichtsritualen für die Lernförderlichkeit im Deutschunterricht

Bericht über die Klasse 1 von Peter Krampitz, Schule Öjendorfer Damm

Berichterstatterin: Verena Benze

## Eine ganz normale Unterrichtsstunde

An einem Dienstagmorgen im Mai 1999, kurz vor acht Uhr. Die Kinder der Klasse 1 a im Öjendorfer Damm spielen auf dem Schulhof. Da kommt Frau Fass aus dem Lehrerzimmer. Sebastian sieht sie als erster und ruft seinen Mitschülern zu: „Frau Fass kommt!“ Daraufhin laufen die Kinder herbei und stellen sich im Pulk zusammen, einige fassen sich dabei zu zweit an den Händen. Sie begrüßen Frau Fass lautstark und reden – alle auf einmal – auf sie ein. Frau Fass ist gut gelaunt und versucht, allen zu antworten. Nach einiger Zeit möchte sie in die Klasse gehen, aber ein Kind fehlt: Frederic unterhält sich noch mit einem Mädchen aus der Vorschulklasse, er hat bisher nichts mitbekommen. Seine Mitschüler rufen nun laut nach ihm. Da kommt er angelaufen und entschuldigt sich lachend.

Gemeinsam geht die ganze Klasse mit ihrer Erzieherin in den Klassenraum. Hier stehen die Zweiertische in fünf Reihen zur Tafel ausgerichtet. Das Pult steht seitlich der Tafel zur Klasse gewandt. An der einen Seitenwand sowie an der Rückwand der Klasse steht je ein Regal, neben einem noch ein Tisch mit einem Aquarium und einer Sodamaschine darauf. In einer der hinteren Ecken befindet sich ein weiterer Tisch, auf dem ein Stapel Hefte und ein Stapel Karteikarten mit Mathematikaufgaben liegen. Auf der Fensterbank stehen zwei Xylophone und eine Hängeregistratur mit je einer Mappe für jedes Kind aus der Klasse. Über der Tafel hängen, auf große bunte Karten gemalt, die Buchstaben, welche die Kinder im Unterricht bisher gelernt haben: bis jetzt sind es neunzehn.

Während Frau Fass sich am Pult für den heutigen Tag einrichtet, bringen die Kinder ihre Sachen zu ihren Tischen. Dann laufen viele von ihnen noch einmal nach

hinten: In einem Regal liegen Hausschuhe, die die Kinder im Klassenraum anziehen. Die Klasse besteht aus 26 Schülern, 10 Mädchen und 16 Jungen. Hier von sind 9 Kinder nicht-deutscher Muttersprache. Die sozialen Verhältnisse der Schülerschaft sind sehr gemischt. Die Schule liegt in einer Wohngegend mit vielen kleineren Mehrfamilienhäusern, die Hochhaussiedlung des Stadtteils gehört ebenfalls zu ihrem Einzugsgebiet. Die Zahl der Ausländer in diesem Stadtteil ist relativ hoch. Viele Kinder leben bei einem alleinerziehenden Elternteil. Die Region wird offiziell als „sozialer Brennpunkt“ eingestuft.



Klassenraum der 1a

Nach einiger Zeit des Gewusels kommt der Klassenlehrer in den Raum. Er geht zügig zum Pult, stellt seine Tasche ab und tritt vor die Klasse. Inzwischen sitzen alle Kinder still auf ihren Plätzen. Auf ein freundliches „Guten Morgen.“ erwidern sie im Chor „Guten Morgen, Herr Krampitz!“

Anschließend hängt Herr Krampitz eine Liste mit 26 Wörtern an die Tafel, die Wörter bestehen nur aus bisher bekannten Buchstaben. Daneben stellt er ein Brett, in dem ebenso viele Karten mit dazugehörigen Abbildungen stecken. Die Kinder schauen sich die Karten genau an, einige beginnen sofort für sich, die Wörter zu lesen, andere betrachten aufmerksam die Bilder. Wieder andere schauen ihren Lehrer an und warten gespannt, welche Aufgabe er wohl dazu stellen wird. Tom kann das eine Bild nicht richtig erkennen: er meldet sich. Nachdem er gesagt hat, was los ist, nimmt Herr Krampitz das Bild vom Brett und geht damit einmal durch die Klasse.

Nach einiger Zeit werden die Schüler aufgefordert, die Wörter einzeln laut vorzulesen. Fast alle Kinder melden sich stürmisch, Herr Krampitz nimmt eins nach dem anderen dran. Es gibt genau so viele Wörter, wie Kinder in der Klasse sind; da aber vier Kinder trotz guten Zuredens kein Wort vorlesen möchten, kommen andere zweimal dran.

Die nächste Aufgabe besteht darin, die Bilder auf der Stecktafel in dieselbe Reihenfolge zu bringen wie die Wörter auf der Liste. Dazu kommen die Kinder einzeln nach vorne, sagen noch einmal das jeweilige Wort, diesmal mit dem dazugehörigen Artikel, und stecken die entsprechende Karte um. Als alles fertig sortiert ist, nimmt Herr Krampitz die Bildkarten, mischt sie und verteilt sie unter den Kindern. Nun hat jedes Kind eine Karte und in der Reihenfolge der Wörter laufen die Kinder nach vorn und stecken sie wieder in das Brett. Einigen Kindern gibt Frau Fass währenddessen Hilfestellung, damit sie „ihren Einsatz nicht verpassen“. Daran anschließend stellt Herr Krampitz weitere Aufgaben zu dem Material, z. B. „Welche Bilder fehlen?“ oder Ähnliches. Nach einer guten halben Stunde – die ersten beiden Stunden finden in dieser Klasse geblockt statt – beendet er die Übung mit den Worten: „So, jetzt haben wir genug gespielt.“

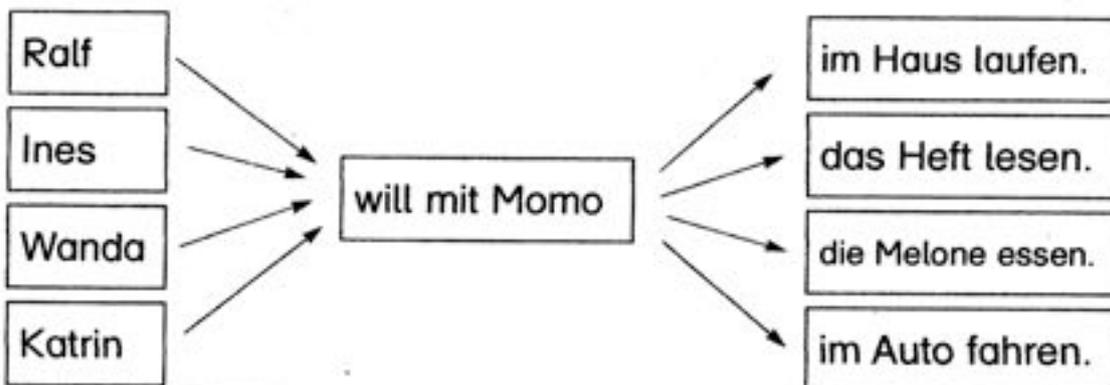
Die Kinder bekommen nun einen Arbeitszettel und werden aufgefordert, die ersten beiden Aufgaben zu bearbeiten. Dabei erklärt Herr Krampitz den Arbeitsauftrag sehr genau. Als er fertig ist, soll Nino die Aufgabe noch einmal wiederholen. Für den Fall, dass ein Schüler die beiden Aufgaben fertig hat, gibt es noch eine dritte

Aufgabe auf dem Zettel, die sich auf ein kleines Buch bezieht, welches dafür erst gelesen werden muss. Eifrig machen sich die Kinder an die Arbeit.

**Setze die fehlenden Buchstaben ein!**

Hund, Hand, Lampe, Antenne, Mauer, Eltern, Hof, Haus, Ordner, Sand, Sonne, Reifen, Lineal, Kamel, Turm, Insel, Ameise, ~~Urwald~~, Mond, Rose, Dose, Hase, Hut, Wolke, Wal, Wurst,

Urwald	_lt_rn	H__s	_rdn_r	_m__s_
M_nd	R__f_n	H_s_	S_nd	W_lk_
R_s_	L_n__l	H_t	S_nn_	W_l
D_s_	K_m_l	H_nd	_ns_l	W_rst
_nt_nn_	T_rm	H_nd		
M___r	H_f	L_mp_		

**Schreibe 8 verschiedene Sätze in dein Heft.****Toto**

1. Wer ruft Toto komm her?
2. Was holt Toto?
3. Wer nimmt Toto in den Arm?
4. Was ist mit Omas Hut?

Es folgt eine Stillarbeitsphase, in der jedes Kind seinen Aufgabenzettel bearbeitet. Frau Fass und Herr Krampitz gehen dabei durch die Klasse und helfen den Kindern, die Hilfe brauchen. Die meisten Kinder kommen, wenn sie mit einer Aufgabe fertig sind, mit dem Zettel zum Lehrer und lassen sich die Aufgabe abzeichnen. Dafür nimmt er seinen Platz am Pult ein, wo sich bald eine Schlange bildet.

Um Viertel nach neun unterbricht Herr Krampitz die Schüler: Es ist Zeit für das gemeinsame Frühstück. Die Kinder holen sich ein Set an den Tisch sowie ihre Butterbrote und Getränke aus den Taschen. Nino hat heute kein Brot mit: Er bekommt von Frau Fass Vollkorn-Zwieback. Aylin und Daniela dürfen die Sodamaschine bedienen und den Kindern Wasser einschenken. Einige Kinder ziehen schon mal ihre Straßenschuhe an und um halb zehn dürfen sie in die Pause laufen.

## Das Unterrichtskonzept

Wie man an der geschilderten Unterrichtssituation erkennen kann, verläuft der Schulalltag in der Klasse 1 a der Grundschule Öjendorfer Damm in klar geregelten Bahnen. Dies ist nicht zufällig so: Nach seinen Erfahrungen des vorigen Durchgangs legt der Klassenlehrer sehr viel Wert darauf, dass schon in der ersten Klasse mit den Schülern bestimmte Rituale festgelegt werden. Sie geben in der Flut neuer Eindrücke einen gewissen Halt, die Kinder können sich an ihnen orientieren. „Es ist nicht zu unterschätzen“, merkt Herr Krampitz an, „mit wie vielen Reizen ein Schulanfänger konfrontiert wird, wie viele neue Eindrücke auf ihn einwirken. Ich denke, alles, was man festmachen kann, sollte man auch festmachen, um das Kind in dieser Hinsicht zu entlasten.“

Wichtig ist Herrn Krampitz dabei die Konzentration auf das Wesentliche. Dazu gehört z.B., dass der Klassenraum sehr klar und übersichtlich strukturiert ist. „Es sind nur Dinge im Raum, die wir auch wirklich benötigen und benutzen“, erzählt Herr Krampitz. So hängen an den Wänden auch „nur aktuelle Bilder, die die Kinder in der letzten Kunststunde gemalt haben, die wir also wöchentlich erneuern.“

Auch die Formation der Tische gehört dazu. Diese stehen „in Reih’ und Glied, denn die Reize, die die Schüler ablenken, sind an Gruppentischen noch viel größer“, berichtet Herr Krampitz aus seinen Erfahrungen. „Diese Aura, die sie umgibt – das ist mein Platz, das ist unter meiner Bank, das ist meine Ecke, das ist ganz für mich allein – die geht an den Gruppentischen verloren.“ Auch jeder Gegenstand im Klassenraum hat seinen Platz. „Wenn die Kinder genau wissen, wo die Tasche steht, wo das Buch liegt, wo welcher Zettel hingehört, erleichtert das die Arbeit enorm. Viele Kinder kennen das von Zuhause nicht und genießen sehr, dass sie ihren eigenen Ordner, ihr eigenes Körbchen usw. im Klassenraum haben“, meint Herr Krampitz. Und außerdem: „Wenn alles seine Ordnung hat, spart das unheimlich viel Zeit.“

Im Unterricht drückt sich diese Reduzierung auch in der Beschränkung der Methodenvielfalt aus. „Was ich in diesem Durchgang nicht mehr mache, ist, einen Unterrichtsinhalt in zehn verschiedenen Variationen anzubieten. Ich versuche zwar auch, möglichst alle Sinne anzusprechen, aber nicht so mit der Gießkanne.“

In dieser Klasse wird sehr wenig Zeit damit verbracht, etwas zu organisieren. Hausaufgaben werden z. B. an die Tafel geschrieben und die Kinder schreiben sie in ihr Hausaufgabenheft. Dafür wartet Herr Krampitz nicht ab, ob nun endlich alle Kinder das richtige Heft aus ihrer Tasche herausgeholt haben und schreibbereit ihren Füller in der Hand halten. Er vertraut darauf, dass die Kinder ihm folgen können oder sich zur Not die Informationen von den Nachbarn holen. „Auf alle Kinder immer zu warten, ist für manche auch eine Einladung zum Trödeln.“

Ein weiteres Beispiel für klare Regelungen ist, dass sich die Schüler morgens – zu Beginn der Schulzeit noch in Zweierreihen – an einem bestimmten Platz auf dem Schulhof zusammenfinden, um danach in den Klassenraum zu gehen, sobald Frau Fass oder Herr Krampitz dort erscheinen. Oder dass sie ruhiger werden und sich aufrecht hinsetzen, wenn Herr Krampitz vor der Klasse steht und längere Zeit abwartet, denn das ist ein Zeichen dafür, dass er etwas sagen möchte.

Von besonderer Bedeutung ist für Herrn Krampitz das Zuhören, was seiner Meinung nach von den Kindern mit der folgenden Haltung zum Ausdruck gebracht

wird: Ich beschäftige mich mit nichts anderem, ich höre zu, ich halte meinen Mund, ich schaue denjenigen, der etwas erklärt, an. „Auf solche Rituale, die die Kinder von Zuhause teilweise nicht mehr mitbekommen, lege ich großen Wert“, sagt Herr Krampitz. „Wenn man erreicht, dass die Kinder beim Erklären wirklich zuhören, hat man selbst eine Arbeitserleichterung, wenn sie die Aufgaben bearbeiten. Überdies schult es ihr Gedächtnis, da sie sich beispielsweise eine zweite, bereits erklärte Aufgabe merken müssen, während sie noch an der ersten arbeiten.“

Aufgestellt werden diese Rituale bisher vom Klassenlehrer. Die meisten von ihnen ergeben sich aus praktischen Gründen, sind aber für die Kinder einsichtig. So wird z. B. in der Klasse auch in den Pausen nicht getobt, da dabei das Aquarium zu Bruch gehen könnte; die Kinder, die ihre Straßenschuhe im Unterricht ausziehen möchten, müssen Hausschuhe tragen, damit sie sich nicht erkälten, usw. Ein umfangreicheres Repertoire an Regeln möchte Herr Krampitz mit den Kindern kooperativ erarbeiten, wenn sie sich an den Umgang damit gewöhnt haben. Dazu gehören dann auch solche Regeln, die den Umgang der Kinder untereinander betreffen.

Auch für den Lehrer gibt es Regeln, an die er sich halten muss. So darf er z. B. kein Kind bevorzugen oder benachteiligen, muss sich ihnen gegenüber freundlich distanziert verhalten, muss – ebenso wie die Kinder – pünktlich zum Unterricht erscheinen usw. Die Regeln für die Erwachsenen weichen zum Teil von denen der Schüler ab, sie dürfen manches, was die Schüler nicht dürfen (z. B. in den Pausen im Klassenraum bleiben). „Die Kinder müssen lernen, dass es Erwachsene gibt, die mehr dürfen als sie“, begründet Herr Krampitz dies.

Auch die Eltern sind mit den täglichen Ritualen vertraut und unterstützen diese. Sie achten sehr darauf, dass die Kinder jeden Tag ihre Hausaufgaben machen. „Wenn ich heute 26 Hefte mit Hausaufgaben an die Kinder verteile, kann ich davon ausgehen, dass ich morgen mindestens 25 gemachte Aufgaben wieder vor mir liegen habe“, freut sich Herr Krampitz über die gute Zusammenarbeit. Er versteht Hausaufgaben als ein Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule. Fehlen die Aufgaben, führt dies zu einer sofortigen Rückkopplung mit den Eltern. „Die Haus-

aufgaben geben den Eltern eine Chance zu erfahren, auf welchem Lernstand ihr Kind sich gerade befindet“, begründet er. Herr Krampitz steht zu den Eltern in engem Kontakt. Sein Unterrichtsstil wird von der Elternschaft sehr geschätzt, was ihn in seinen Handlungen bestärkt.

## Die Grundlagen des Anfangsunterrichts

Herr Krampitz hat sich bewusst für einen Fibelunterricht entschieden. Die Fibel bietet neben dem Schreiblehrgang auch Bilder und kleine Geschichten, die im Unterricht einen Erzählanlass bilden können. Außerdem möchte er damit die Beziehung Kind – Buch fördern: Für viele Kinder aus der Klasse ist die Fibel das erste „eigene Buch“.

Das Vorgehen im Unterricht folgt der Fibel. Herr Krampitz behandelt die Buchstaben der Reihe nach und benutzt auch den Wortschatz der Fibel, erweitert um einige selbst gebildete Wörter aus denselben Buchstaben. Er ist der Meinung, dass eine gleichzeitige Beschäftigung mit allen Buchstaben für einen Teil der Kinder eine Überforderung darstellt. In seinem letzten Durchgang hat er beobachtet, „dass sich in dem Fall bei manchen Kindern eine gewisse ‚Schludrigkeit‘ einstellt: Sie kennen zwar alle Buchstaben, aber sie beherrschen sie nicht richtig.“

Herrn Krampitz ist es wichtig, dass die Klasse sich für jeden Buchstaben, der neu eingeführt wird (bis Weihnachten zehn, die übrigen bis zum Ende des Schuljahres), Zeit nimmt. Das bremst zwar einige Kinder, doch die Tatsache, dass in diesem Durchgang alle Buchstaben gleich in Schreibschrift eingeführt werden, bewirkt, dass auch die Kinder, die schon viele Buchstaben kennen, längere Übungsphasen brauchen. Dadurch kann Herr Krampitz die Klasse gleichmäßig führen und muss nicht für jedes Kind differenzierte Arbeitsblätter erstellen. Bei der Einführung der Lernwörter achtet er direkt auf die Entwicklung eines Rechtschreibbewusstseins (z. B. ‚kommt‘ mit ‚mm‘ schreiben). „Ich halte nichts von der Auffassung, dass man die Kinder erst mal schreiben lässt, wie sie lustig sind, und sie dann irgendwann in der dritten oder vierten Klasse an die Rechtschreibung

heranführt. Das ist einfach unlogisch für mich: Kinder es erst verkehrt machen zu lassen und ihnen dann zu zeigen, wie es richtig geht. Ich zeige ihnen lieber gleich, wie es richtig geht, und arbeite dafür ein bisschen langsamer. Die Wörter, die die Kinder jetzt können, schreiben sie ihr Leben lang richtig. ... Die Zeit, die man dadurch scheinbar verliert, holt man aber dadurch auf, dass sich bereits früh ein Rechtschreibbewusstsein entwickelt.“

Zeit gewinnt er auch dadurch, dass die Einführung der Schreibschrift in Klasse 2 wegfällt. Die Erfahrungen des letzten Durchgangs, in dem das erneute Erlernen der Buchstaben, die die Kinder eigentlich schon kennen, als motivationshemmend erlebt wurde, hat Herr Krampitz umgesetzt: Die Buchstaben werden von Anfang an auch in Schreibschrift erlernt. „Wenn man sich überlegt, dass die Kinder am Ende der Klasse 1 alle Buchstaben in Schreibschrift schreiben können, ... dann muss ich mich in Klasse 2 nicht mehr damit quälen, mit den Schülern langweilige, motorische Übungen zu machen“, freut sich Herr Krampitz. „Dann habe ich Zeit, das Freie Schreiben zu entwickeln.“

Bisher schreiben die Kinder nur kleine Geschichten, die sich Herr Krampitz ausdenkt und die nur die bisher bekannten Buchstaben enthalten. Diese sind an das Unterrichtsgeschehen angelehnt und machen den Kindern viel Spaß. „Ich glaube nicht, dass Kinder schon das Bedürfnis haben, eigene Geschichten zu schreiben, wenn sie in die Schule kommen. Ich denke, sie können gut damit leben, dass sie einzelne Wörter schreiben können. Und es werden ja von Tag zu Tag mehr.“

## Grundsätze der Förderung

„Ich habe in diesem Jahr mit der Zusammenstellung meiner Klasse viel Glück gehabt“, sagt Herr Krampitz offen. „Nur ein Junge, Fehiem, fällt deutlich aus dem Leistungsniveau der Klasse heraus. Er ist der einzige, für den ich eigene Unterrichtsmaterialien bereitstellen muss.“ Die Leistungen der Kinder in der Klasse sind sonst relativ homogen, eine umfassende Differenzierung daher nicht notwendig. Die gestellten Aufgaben werden immer an der Gesamtheit der Klasse orientiert. Es

gibt meist einen Aufgabenzettel, den alle Kinder in der Stunde bearbeiten müssen, was aber auch für alle zu schaffen ist. Jene Kinder, die schneller arbeiten, bekommen dann Zusatzaufgaben. „Ich beginne mit allen Kindern auf einem Niveau und versuche dann, jeden mitzunehmen. Das geht nicht immer, aber in dieser Klasse geht es sehr gut. ... Ich differenziere nicht nach unten, sondern nach oben. Für die Kinder, die etwas gut können, gibt es immer genug zu tun.“ Wird ein Kind mit einer „Pflichtaufgabe“ nicht fertig, kommt diese in den „Nicht-fertig-Ordner“. An jedem Freitag wird dieser Ordner ausgeleert und die Aufgaben werden am Wochenende zu Hause erledigt. „Die leistungsschwächeren Kinder müssen mehr tun, nicht weniger als die leistungsstärkeren“, erklärt Herr Krampitz dazu. Dies hat aber auch noch eine andere Funktion: „So sammeln die Kinder nicht einen Haufen angefangener Arbeitszettel, die dann vergessen werden. Sie können die fertigen Aufgabenblätter am Montag in ihre Ordner sortieren und lernen so, den Wert ihrer Arbeit zu schätzen.“

Die Förderung einzelner Kinder ist überwiegend in den Unterricht integriert. Frau Fass, die Erzieherin, arbeitet dreizehn Wochenstunden mit in der Klasse. Sie gibt keinen eigenen Unterricht, sondern ist im Klassenunterricht unterstützend tätig. Häufig setzt sie sich zu schwächeren Kindern und hilft diesen bei ihrer Arbeit. „Ich schaue immer, wer gerade Hilfe braucht.“

Besonders um Fehiem kümmert sie sich viel. Sein Schriftbild ist noch sehr unleserlich und er kann nicht immer alle Buchstaben in den Wörtern identifizieren. Im Moment ist er dabei, Schreibübungen zu den bereits bekannten Buchstaben zu machen. Dies soll ihm helfen, sich die Buchstaben noch besser einzuprägen und sicherer in ihrer Beherrschung zu werden. Hierfür hat er ein eigenes Schreibheft von Herrn Krampitz bekommen, das unterschiedliche Arbeitsblätter zu diesem Bereich beinhaltet. Darin arbeitet er, während die anderen Kinder mit ihren Aufgaben beschäftigt sind. Somit verpasst er keine gemeinsamen Unterrichtsaktivitäten (wie z. B. zu Beginn der Unterrichtsstunde beschrieben) und hat seine kleinen Erfolgserlebnisse, anstatt von den Arbeitsbögen der anderen überfordert zu sein.

In der Klasse unterrichten noch zwei weitere Lehrerinnen mit insgesamt fünf Stunden. Diese entstammen den Ressourcen des PLUS und der Förderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Auch in den diesen Stunden werden die Kinder zunächst hauptsächlich intern gefördert. Ab dem zweiten Schulhalbjahr nimmt Frau Fuhrmann manchmal eine Kleingruppe von Kindern mit Leselernproblemen mit in den Gruppenraum und übt gezielt das Lesen der vorherigen Fibelseiten sowie einzelner Wörter und Silben.

Die Schriftsprachberaterin der Schule ist derzeit nicht in der Klasse. Sie hat im letzten Durchgang einige Stunden in der Klasse unterrichtet, diese sind jedoch „größtenteils für Vertretungen zum Opfer gefallen“, beklagt Herr Krampitz. Er fand die Arbeit nicht genügend kontinuierlich und daher nicht effektiv genug. „Ich arbeite außerdem lieber mit weniger Lehrern in der Klasse. Damit fallen viele Absprachen weg, und es bleibt mehr Zeit für die konkrete Unterrichtsvorbereitung. Überdies haben die Kinder nicht so viele Bezugspersonen, auf die sie sich jedesmal neu einstellen müssen.“ Deswegen hat er in diesem Jahr auf die Mitarbeit der Schriftsprachberaterin verzichtet. Der Förderunterricht hat dadurch auch eine für die Kinder klar strukturierte Form. Er steht im Zusammenhang des gesamten Unterrichts und die einzelnen Förderstunden bauen inhaltlich aufeinander auf. Dies wäre bei der Durchführung der Förderung durch mehrere Lehrerinnen nur über eine umfangreiche Koordination zu gewährleisten, deren Zeit für die Beschäftigung mit einzelnen Kindern fehlte. Weiterhin sind die Rollen der Lehrenden für die Kinder klarer zu fassen, wenn sie von weniger Personen unterrichtet werden.

## Fazit

Die räumliche Ordnung der Klasse findet ihr Pendant im Unterrichtsgeschehen. Die Atmosphäre ist sachlich, der Unterrichtsverlauf logisch strukturiert. Die Durchführung der Stunden entspricht im Wesentlichen Herrn Krampitz' Plan, kaum etwas scheint dem Zufall überlassen zu sein. Da bestimmte Abläufe auch den Kindern zunehmend selbstverständlich werden, verläuft der Unterricht meist

reibungslos. Die Bedingungen in der Klasse tragen zum konzentrierten Arbeitsverhalten der Kinder bei.

Durch die strukturierte Unterrichtsführung erreicht Herr Krampitz in den Stunden einen hohen Anteil an inhaltlicher Arbeit. „Je weniger Zeit die Kinder mit dem Herauskratzen von Sachen verbringen, desto mehr können sie lernen“, ist seine Einstellung, und er gibt den Kindern durch die Ordnung der Dinge im Raum eine Chance dazu. Wichtig findet er seine Unterrichtsziele auch im Hinblick auf die Anforderungen, die Lehrkräfte weiterführender Schulformen an Schülerinnen und Schüler stellen. Gelegentlich findet an der Schule eine gemeinsame Lehrerkonferenz mit einer benachbarten Gesamtschule statt, wo die jeweiligen Auffassungen und gegenseitigen Erwartungen ausgetauscht werden. Eine noch stärkere Zusammenarbeit auf diesem Gebiet ist nach Überzeugung von Herrn Krampitz vonnöten.

Dass Herr Krampitz im Deutschunterricht eine Fibel benutzt, ist eine logische Konsequenz aus seinen Einstellungen. Das simultane Einführen aller Buchstaben und Laute über eine Anlauttabelle ist ihm zu wenig übersichtlich. Seiner Meinung nach können sich die Kinder daran nicht ausreichend orientieren. Demgegenüber ist dies durch das sukzessive Einführen der Buchstaben mit der Fibel gegeben. „Es hat beides, Fibel wie Anlauttabelle, Vor- und Nachteile, aber man muss sich für eine Sache entscheiden.“ Diese Entscheidung entspricht seinem strukturierten Lehrerverhalten. Diese Passung zwischen dem der Lehrerpersönlichkeit entsprechenden Unterrichtsstil und der gewählten Lehrgangsform erleichtert den Umgang mit Kindern, indem es der Lehrkraft erlaubt, mit der nötigen Selbstsicherheit und Konsequenz aufzutreten.

# Möglichkeiten individueller Förderung im geöffneten Unterricht – zwei Beispiele

Bericht über die Klasse 1 von Kornelia Ulrich, Schule Steinadlerweg

Berichterstellerin: Verena Benze

Dieser Bericht handelt von der Klasse 1b der Schule Steinadlerweg. In diese Klasse gehen 16 Schülerinnen und 12 Schüler, die alle in der Nähe der Schule wohnen. Fünf Kinder aus der Klasse sind nicht-deutscher Muttersprache, darunter auch Kristian und Hatice. Der geöffnete Unterricht der Klassenlehrerin bietet die Möglichkeit, diese beiden Kinder in ihren Lernprozessen differenziert zu unterstützen.

## Die Schule

Die Schule umfasst eine Vorschulklasse sowie Klassen der Grund-, Haupt- und Realschule. Die Grundschulgebäude sind räumlich von denen der weiterführenden Schule abgegrenzt, die Schulhöfe gehen ineinander über. Die einstöckigen Gebäude der Grundschule sind relativ alt, die Räume meist mehr als 3 m hoch. Der lange, breite Flur ist mit zahlreichen Bildern der Schülerinnen und Schüler und Tierpostern dekoriert.

Die Schule Steinadlerweg liegt inmitten eines Einzel- und Reihenhauswohngebiets in Billstedt, das Einzugsgebiet umfasst jedoch auch eine benachbarte Hochhaus-siedlung. Entsprechend ist die soziale Situation in den Familien der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich. Einige Kinder kommen aus kinderreichen Familien, andere hingegen sind Einzelkinder. Die meisten Eltern kümmern sich um die Angelegenheiten der Schule und sprechen regelmäßig mit der Klassenlehrerin, wenn sie die Kinder zur Schule bringen oder abholen.



## Der Klassenraum

Der Klassenraum der Klasse 1 b war zu Beginn des Schuljahres ebenfalls mit Tierpostern geschmückt. Von der Decke hingen von den Kindern gebastelte Schmetterlinge. Im Laufe des Schuljahres wurden die Poster durch selbst gemalte Bilder ersetzt, der Klassenraum und die Fenster werden alle zwei Wochen umgestaltet. Die Wände sind gelb, die Türen, Heizungen und die Decke hellblau angestrichen.

## Lernorte Schulgarten und Klassenraum

An der hinteren Wand stehen Regale, die bis oben hin mit Büchern, Spielen, Materialien und Unterrichtszetteln gefüllt sind. Insgesamt macht der Raum einen sehr einladenden Eindruck. „Für eine Kuschelecke reicht der Platz leider nicht, der Raum ist gerade groß genug, für alle Kinder Tische und Stühle unterzubringen“, bedauert Frau Ulrich, die Klassenlehrerin.

Nebenan befindet sich ein Garderobenraum, der mit Tischen und Regalen ausgestattet ist und als zweiter Arbeitsraum der ersten sowie der benachbarten vierten Klasse genutzt wird. Dieser wirkt weniger gemütlich, da dort auch die Jacken der Kinder beider Klassen hängen. Vom Klassenraum aus gibt es noch eine Tür zu einem kleinen Garten, der nicht mit dem Schulhof verbunden ist. „Hier toben sich

die Kinder in den kurzen Pausen gerne mal aus. Dabei verschwinden sie dann nicht gleich in alle Richtungen”, schildert Frau Ulrich.

## Die Lehrkräfte der Klasse

Insgesamt arbeiten 35 Lehrkräfte an der Schule. Insbesondere zwischen den Lehrkräften einer Klassenstufe findet eine Kooperation in Form von Materialaustausch und gegenseitiger Ideenanstregung statt. In der 1b ist Frau Ulrich die Klassenlehrerin. Sie arbeitet insgesamt 22 Stunden in der Klasse. Zusätzlich unterrichtet Frau Käbner in dieser Klasse. Sie gibt hier zwei Stunden Mathematik sowie Sachunterricht (Technik, Natur und Gesellschaft). Die Technik- und Mathematikstunden finden in Doppelbesetzung mit Frau Ulrich statt. Diese werden fast immer als Teilungsstunden genutzt, um die Gruppengröße der Klasse zu reduzieren. Den Sport- und Schwimmunterricht der Klasse gibt Herr Weitschat, der Schulleiter. Er unterrichtet immer in den ersten Klassen, um alle Kinder der Schule kennen lernen zu können. Zusätzlich ist Frau Kotsopoulos, die Förderlehrerin, parallel zu Frau Ulrich für vier Stunden in der Klasse.

## Der Unterricht

Der morgendliche Unterricht beginnt mit einer „offenen Eingangsphase“, die Kinder können zwischen 8.00 und 8.15 Uhr „eintrudeln“. Um den früher eintreffenden Kinder „Leerlauf“ zu ersparen, findet in der ersten Stunde eine Freiarbeitsphase statt. Der Unterricht findet in einer geöffneten Form statt. Diese soll den Kindern ein Lernen auf verschiedenartigen Wegen (z. B. handelnd, hörend, riechend, [be]greifend) ermöglichen. Die Atmosphäre, die Frau Ulrich in der Klasse herstellt, wirkt sehr persönlich. Die Kinder finden in ihr eine Bezugsperson, mit der sie sowohl über sachliche wie auch über persönliche Fragen und Schwierigkeiten sprechen können.

Die Klasse hat bereits nach wenigen Wochen ein Helfersystem entwickelt, das die Kooperation der Kinder untereinander und die gegenseitige Rücksichtnahme för-

dert. „Das Lehren soll den Kindern ein Lernen in einer angstfreien, harmonischen Umgebung ermöglichen. Die Lehrerin gibt ihnen dabei Denkanstöße und erinnert an bereits Gelerntes, auf das fortlaufend aufgebaut wird“, beschreibt Frau Ulrich ihre Rolle. „Und bei allen täglichen Pflichten darf der Spaß nicht zu kurz kommen!“

## Der Deutschunterricht

In den ersten Monaten geht es im schriftsprachlichen Unterricht zunächst darum, dass die Kinder die Laute (speziell den Anlaut) aus den Wörtern heraus hören und mit den erlernten Buchstaben aufschreiben können. Bekannte Lernwörter sollen richtig geschrieben werden und die Kinder sollen sich Wörter erlesen können.

Die Grundlage des schriftsprachlichen Unterrichts bildet die Fibel („Fu und Fara“). Frau Ulrich hält sich weitgehend an die Gliederung des Lehrgangs und führt die Buchstaben der Reihe nach ein. Dadurch lernen die Kinder hauptsächlich so genannte Lernwörter, die dem Fibelwortschatz entsprechen und den schriftlichen Grundwortschatz der Kinder bilden. Im Klassenraum hängt die „Fu-Buchstabeneisenbahn“ (alle bisher erlernten Buchstaben) sowie eine Anlauttabelle. Seit den Frühjahrsferien lernen die Kinder die Buchstaben auch in Schreibschrift.

Das freie Schreiben hat aufgrund der begrenzten Anzahl bekannter Buchstaben im ersten Schuljahr noch keinen hohen Stellenwert im Unterricht, wird aber ab der zweiten Klasse zunehmend durch verschiedene Schreibanlässe (z. B. „Fu-Briefkasten“) gefördert. Frau Ulrich möchte freies Schreiben nicht erzwingen, denn „das kann unter Umständen dazu führen, dass Kinder die Lust am Schreiben ganz verlieren.“ Im Aufsatzunterricht betont Frau Ulrich besonders einen logischen Aufbau sowie eine klare Gliederung des Textes. Allgemein ist ihr im Deutschunterricht wichtig, dass die Kinder die Fähigkeiten erwerben, Zusammenhänge darstellen, Texten den inhaltlichen Sinn entnehmen sowie Texte in angemessener Rechtschreibung schreiben zu können.

## Die Grundlagen der Förderung

Der Förderunterricht der 1 b wird von Frau Kotsopoulos erteilt, die vier Stunden in der Klasse unterrichtet. In den nachfolgenden Schuljahren wird die Anzahl der Förderstunden sukzessive verringert. Denn die Schule konzentriert die Kapazitäten auf den Anfangsunterricht, damit dort präventiv gearbeitet werden kann. Für die Verteilung der Stunden werden sämtliche Förderressourcen (Förderung für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, PLUS u.a.) zusammengezogen. Die Förderung hat an der Schule einen hohen Stellenwert und es wird darauf geachtet, dass diese Stunden nicht ausfallen.

Die Aufgaben der Förderlehrerin werden in Absprache mit der Klassenlehrerin festgelegt. Es finden regelmäßig Gespräche über die Fortschritte der „Förderkinder“ statt. Die Zusammensetzung der Gruppe ist flexibel. Gegebenenfalls benennt Frau Ulrich ein Kind, das ihrer Meinung nach Förderbedarf hat, und gibt dieses zur Beobachtung mit in die Gruppe. Andere Kinder, die große Fortschritte im Lesen gemacht haben, verlassen auf Vorschlag der Förderlehrerin nach einiger Zeit die Fördergruppe wieder.

Die Förderung beginnt damit, dass Gruppen von vier bis sechs Kindern aus dem Unterricht herausgenommen und mit ihnen gelesen wird. Nachdem jedes Kind einmal beobachtet worden ist, wird eine Gruppe von sechs Kindern gebildet, die eine besondere Förderung im Lesen bekommen. Es werden dort die Texte gelesen, die auch die übrigen Kinder der Klasse lesen. Die Förderung besteht darin, dass die Kinder in der Kleingruppe langsamer arbeiten, häufiger angesprochen und besser beobachtet werden können als im Klassenunterricht. Manchmal werden im Förderunterricht auch einzelne Buchstaben oder Silben wiederholt – je nachdem, was die Kinder gerade benötigen. Die Förderlehrerin hat die Möglichkeit, intensiver auf die Kinder einzugehen und leichter die Stärken und Schwierigkeiten der Einzelnen zu erkennen. „Der Förderunterricht wird von den Kindern nicht als „Bestrafung“ oder zusätzliche Belastung gesehen, sondern als Entlastung, da für sie das Arbeiten in der Kleingruppe weniger anstrengend ist. Gleichzeitig wissen

sie, dass die anderen Kinder in der Klasse an den gleichen Aufgaben arbeiten und sie somit nichts verpassen“, berichtet Frau Ulrich.

## Möglichkeiten des geöffneten Unterrichts

In dieser Klasse ist die Leistungsbandbreite der Kinder außergewöhnlich breit gefächert, jedoch erhalten sie den gleichen Unterricht. Dies ist ein Zwiespalt, den Frau Ulrich überwinden möchte: „Ich kann nicht mit allen Kindern die gleichen Übungen zur gleichen Zeit machen. Ich wüsste gar nicht, an wem ich mich bei meiner Unterrichtsvorbereitung orientieren sollte. Stelle ich z. B. Aufgaben, die einem langsamer lernenden Kinder gerecht werden, sind die schneller Lernenden unterfordert und langweilen sich. Wähle ich dagegen Aufgaben, die den schneller Lernenden Spaß machen, wissen die langsamer Lernenden sich nicht zu helfen“, beschreibt Frau Ulrich die Situation. „Mir bleibt gar nichts anderes übrig, als ständig differenzierendes Material für die Kinder bereit zu halten.“

Die Differenzierung findet hauptsächlich in den freien Arbeitszeiten statt, die einen erheblichen Teil des Unterrichts einnehmen. Jedes Kind hat hier die Möglichkeit, sich – ausgehend von seinem individuellen Lernstand – geeignetes Arbeitsmaterial vorzunehmen. Das Angebot in der Klasse dafür ist reichhaltig. „Die Kinder machen oft unterschiedliche Dinge, da fällt es dann auch nicht so auf, wenn einer weniger oder leichtere Aufgaben bearbeitet als der andere. Sie nehmen dabei ihre Leistungsunterschiede nicht so stark wahr und kein Kind fühlt sich ‚schlechter‘ als ein anderes“, begründet Frau Ulrich ihr Vorgehen. Dabei achtet sie darauf, dass Kinder nicht Aufgaben bearbeiten, die sie eigentlich schon gut können. „Meiner Erfahrung nach suchen die Kinder die Herausforderung aber auch selbst. Sonst wird ihnen schnell langweilig.“

Dennoch hält Frau Ulrich auch den gemeinsamen Unterricht für unverzichtbar. „Es muss auch Phasen geben, in denen alle dasselbe tun. Das ist nicht nur notwendig für die Förderung der Klassengemeinschaft.“ Daher beginnt Frau Ulrich jeden Morgen die zweite Stunde mit dem Vorlesen einer kleinen Geschichte. Dadurch erzeugt sie eine Ruhephase, in der die Kinder sich auf den Tag konzentrieren

können. Die Geschichte, meist ein Kapitel aus einem Buch, sorgt für Gesprächsstoff unter den Kindern und bildet eine gemeinsame Erfahrungsgrundlage der Klasse. Die Kinder sollen mit Literatur bekannt gemacht und angeregt werden, diese auch selber zu Hause zu lesen. Darauf zielen auch die Buchausstellung am ersten Advent jeden Jahres und der alljährliche Vorlesewettbewerb (ab der zweiten Klasse) in der Schule.

Auch die Einführung neuer Buchstaben bzw. Lautverbindungen findet im Klassenverband statt. Alle Kinder arbeiten erst einmal auf einer Grundlage zusammen. Recht schnell wird dann aber zum Bearbeiten verschiedener Aufgabenstellungen übergegangen. Der Weg, den die Kinder für ihren Lernprozess bevorzugen, kann unterschiedlich sein und macht die Differenzierung aus. So kann bei der Einführung eines neuen Buchstabens ein langsamer lernendes Kind z. B. in aller Ruhe mit diesem Buchstaben arbeiten, während die schnelleren Lerner sich damit beschäftigen können, wie Lautverbindungen mit anderen Buchstaben klingen.

## Förderung einzelner Kinder

Wie in dieser Klasse unterschiedlich lernende Kinder individuell gefördert werden, wird nachfolgend an zwei Beispielen gezeigt.

### Kristian

Kristians Familie kommt aus Jugoslawien, Kristian selbst ist in Hamburg geboren. Er ist der jüngste von drei Geschwistern, die anderen beiden sind acht bzw. zehn Jahre älter als er. Seine Eltern sind in der Gastronomie beschäftigt, zu Hause kümmert sich niemand richtig um ihn. Nur selten findet seine Mutter die Zeit, sich mit ihm hinzusetzen und ihn eine Geschichte vorlesen zu lassen. In der Schule ist er eher still und im Verhalten unauffällig.

Zu Beginn der Schulzeit hatte Kristian noch keine Schwierigkeiten mit dem Erlernen der Buchstaben. Erst kurz vor Weihnachten fing er an, Buchstaben beim

Lesen öfter zu vertauschen oder nicht wiederzuerkennen. Beim Schreiben, z. B. im Diktat, ersetzte er ihm unbekannte Buchstaben häufig durch ein ‚i‘: diesen Buchstaben findet er lustig. Kristian arbeitet sehr viel langsamer als viele seiner Mitschüler und dies nicht nur im sprachlichen Bereich. Auch beim Rechnen oder Basteln braucht er häufig länger als die anderen Kinder.

Ab Januar beginnt Kristian Strategien zu entwickeln, die ihm in Situationen, in denen er etwas vorlesen soll, helfen. Er wartet z. B. ab, bis sein Nachbar Nico einen geforderten Satz leise vor sich hin sagt. Dann kann Kristian ihn wiederholen. Manchmal gibt er auch vor, er habe seine Hausaufgaben nicht gemacht oder das entsprechende Buch nicht dabei. Er meidet also Situationen, in denen er zum Vorlesen eines Textes aufgefordert wird, da er merkt, dass er damit Schwierigkeiten hat.

Leise liest Kristian hingegen gerne. In den Freiarbeitsphasen nimmt er sich oft ein Buch aus der Lesekiste und setzt sich damit allein in eine Ecke. Eifrig und konzentriert versucht er dann, sich die Wörter zu erlesen. Kommt er einmal nicht weiter, fragt er ein anderes Kind um Hilfe. Manchmal bleibt dieses dann bei ihm und sie lesen gemeinsam weiter. Seine Fortschritte im Lesen sind gering, aber doch stetig, so dass seine Motivation bisher ungebrochen ist.

Seit Beginn der Schulzeit ist Kristian in der Gruppe der Förderkinder. Dabei ist der Förderlehrerin aufgefallen, dass er kurze Wörter inzwischen durchaus flüssig lesen kann. Vor längeren Wörtern hingegen versucht er sich zu drücken. „Ihm fehlt hier das Selbstvertrauen“, berichtet Frau Ulrich. „Sobald er ein Wort nicht mehr überblicken kann, traut er sich nicht, es anzugehen.“ In der Fördergruppe wird er von der Lehrerin häufiger aufgefordert, ihr etwas vorzulesen. Die anderen Kinder lesen dann für sich. „Er braucht dafür sehr viel Zeit und Ruhe. Dann gelingt es ihm aber auch. ... Ich habe hier die Möglichkeit, mich für längere Zeit zu Kristian zu setzen. Allein in der Klasse mit 28 Kindern wäre das gar nicht zu leisten.“

Im gemeinsamen Unterricht versucht die Klassenlehrerin die Atmosphäre des intensiven Zuhörens fortzusetzen, indem sie die Tischnachbarn sich gegenseitig et-



seite gibt es Kontrollmarkierungen, anhand derer die Kinder selbst ihr Ergebnis überprüfen können. „So kann jedes Kind sich zuerst mit den Buchstaben beschäftigen, die es noch nicht so gut kennt“, erklärt Frau Ulrich. „Und wenn sie diese gelernt haben, können wir zu den Sätzen übergehen.“

Die Förderung des Schreibens läuft für Kristian parallel zum Lesen. „Buchstaben, die gelesen werden, werden auch geschrieben. Das steht bei uns in einem direkten Zusammenhang“, erklärt Frau Ulrich. Es findet also keine unterrichtsorganisatorische Trennung zwischen Lesen und Schreiben statt.

## Hatice

Hatice lernt ganz anders als Kristian. Sie ist eine aufmerksame Schülerin und begreift neue Zusammenhänge sehr schnell. Ihre Muttersprache ist Türkisch, trotzdem spricht sie Deutsch fließend. Schon zwei Wochen vor Weihnachten konnte sie alle eingeführten Buchstaben sicher als Laut benennen (z. B. /h/ statt /ha/). „Kurz darauf bemerkt sie, dass sie durch das Zusammenziehen der Laute alle Wörter erlesen kann. Sie bekommt Spaß daran und will nun jede Gelegenheit nutzen, dies auszuprobieren“, erinnert sich Frau Ulrich. Nach den Weihnachtsferien fällt der Klassenlehrerin auf, wie flüssig Hatice inzwischen liest. Wenn es im Unterricht etwas vorzulesen gibt, meldet Hatice sich ständig. „Sie hat sich immer sehr gefreut, wenn sie etwas lesen durfte. ... Manchmal musste ich sie richtig bremsen, denn die anderen Kinder wollen ja auch mal etwas vorlesen.“ In solchen Situationen nimmt sich Frau Ulrich auch während der Freiarbeit die Zeit, sich von Hatice etwas vorlesen zu lassen, zunächst einzelne Seiten aus der Fibel.

Im April macht Frau Ulrich ihr den Vorschlag, auch mal kleine Bücher aus dem Regal zu nehmen und zu lesen. Seitdem liest Hatice auch längere Texte ausdauernd und mit viel Spaß. Hin und wieder setzt sie sich in der Freiarbeitszeit mit Svenja zusammen. Auch sie liest schon sehr flüssig. Die beiden Mädchen lesen dann Absatz für Absatz im Wechsel. „Da können wir uns zwischendurch mal wieder ein bisschen ausruhen“, erklären mir die beiden. Kürzlich hat Hatice sogar

ein Buch, dass Frau Ulrich mit einem anderen Kind gelesen hat, „im Vorbeihören“ wiedererkannt und daraufhin den beiden die Fortsetzung in die Hand gedrückt.

Hatice erklärt sich die Situation folgendermaßen: „Ich kann schon gut lesen, aber ich übe auch viel zu Hause. ... Mir macht das Lesen total Spaß. Eigentlich ist es auch ganz leicht.“ Ihre Mutter nimmt sich sehr viel Zeit für sie. „Ich habe schon mit fünf mit Mami lesen geübt, also bevor ich in die Schule kam“, erzählt Hatice. Trotzdem kannte sie zu Beginn der Schulzeit noch nicht alle Buchstaben, sondern erlernte sie in der Schule.

Auch während der Weihnachtsferien hat ihre Mutter sie zu Hause häufig zum Lesen der Fibeltexte aufgefordert. Hatice erhält also auch im Elternhaus Unterstützung, die Frau Ulrich im Unterricht berücksichtigen muss. Darüber hinaus fällt ihr Schrift in ihrer Umwelt auf, z. B. auf Plakaten oder in der U-Bahn, und dies ist für sie stets ein Anlass zum Lesen. Die Lehrerin stellt ständig neue, angemessene Anforderungen an Hatice und fördert so ihre Motivation. Hatice kann ihre Fähigkeiten ausbauen und muss sich nicht in der Schule langweilen.

## Fazit

Die oben dargestellten Beispiele individueller Förderung zeigen auf, wie unterschiedlich das Lernverhalten der Kinder einer Klasse sein kann: Während Kristian sehr langsam Fortschritte macht, ist Hatice eine schnelle, fast ungeduldige Lernerin. Dennoch gelingt es der Lehrerin, beiden Kindern - wie auch den anderen 26 – einen Unterricht anzubieten, der ihre Lernmotivation fördert.

Die ungezwungene, angstfreie Atmosphäre, die Frau Ulrich im Klassenraum herstellt, führt dazu, dass die Kinder Spaß am Lernen entwickeln, auch wenn sie mit einer Aufgabe Schwierigkeiten haben. Die beiden Strumpfpuppen Fara und Fu sind für die Kinder zwei Identifikationsfiguren, die von der Lehrerin bewusst zur Motivation im Unterricht eingesetzt werden.

Über die Arbeit mit unterschiedlichen Materialien versucht Frau Ulrich im Unterricht alle Sinne anzusprechen. So werden Buchstaben nicht nur gelesen, sondern auch geknetet, ertastet und mit dem Körper symbolisch dargestellt. Den Kindern wird ein breites Erfahrungsfeld eröffnet, unterschiedliche Lerntypen werden dabei berücksichtigt.

Frau Ulrich nutzt die Möglichkeiten des geöffneten Unterrichts, um Kinder wie Kristian und Hatice nach individuellen Bedürfnissen zu fördern. Durch die Unterstützung von Frau Kotsopoulos kann die Zuwendung zum einzelnen Kind intensiviert werden. Vorteilhaft ist auch, dass der Förderunterricht inhaltlich parallel zum Klassenunterricht verläuft, da die Kinder den Bezug der Übungsaufgaben zum Unterricht erkennen können.

Insgesamt gewährleistet der Unterricht in dieser Klasse, dass die Kinder im Unterricht gemeinsame Lernerfahrungen machen können, ohne die Individualität der einzelnen Personen zu vernachlässigen. Denn Kinder lernen auf unterschiedliche Weise und in unterschiedlicher Geschwindigkeit. Dies wird im Unterricht bei Frau Ulrich berücksichtigt.

# Flexible Gestaltung interner und externer Förderung

Bericht über die Klasse 4a von Edda Barth, Schule Winterhuder Weg

Berichterstellerin: Silke Jessen

Ein Schulvormittag im Winter 1998: In der Klasse 4a der Schule Winterhuder Weg wird ein Projekt zum Thema Hamburg durchgeführt. Martina arbeitet in ihrer Kleingruppe zum Thema „Der große Brand“. Es sollen illustrierte Texte entstehen, in denen die Kleingruppen ihr Themengebiet darstellen. Martina liest in mehreren Büchern. Plötzlich fällt ihr auf, dass die Quellen unterschiedliche Ursachen für den Brandherd angeben. Außerdem wird die Hausnummer des ersten brennenden Speichers uneinheitlich benannt. Sie bemerkt das Problem und formuliert ihren Text entsprechend (siehe nächste Seite).

Eine solche Arbeit mit Quellen wäre für Erol nicht denkbar. Er ist heute Morgen wieder völlig aufgewühlt und lehnt jegliches Hilfsangebot seines Tischnachbarn Max ab. Dieser wollte mit ihm zusammen einen Text, den Erol zu Hause geschrieben hat, korrigieren. Erols Text über seinen Weg mit dem Bus zur Schule, den er für die Arbeitsgruppe mit dem Thema „Hamburger Verkehrsverbund“ (HVV) geschrieben hat, stellt eine enorme Leistung dar, schließlich bekommt er im Elternhaus keinerlei Hilfe und ist fast ausschließlich auf sich allein gestellt.

Auch Antonia hat Schwierigkeiten mit der schriftlichen Arbeit. In der Arbeitsgruppe mit Martina und Sarah kann sie ihre Fähigkeiten jedoch einbringen, indem sie für die Gestaltung der Seiten zuständig ist. Sie malt Bilder und hört dabei zu, was ihre Arbeitsgruppe verschriftet.

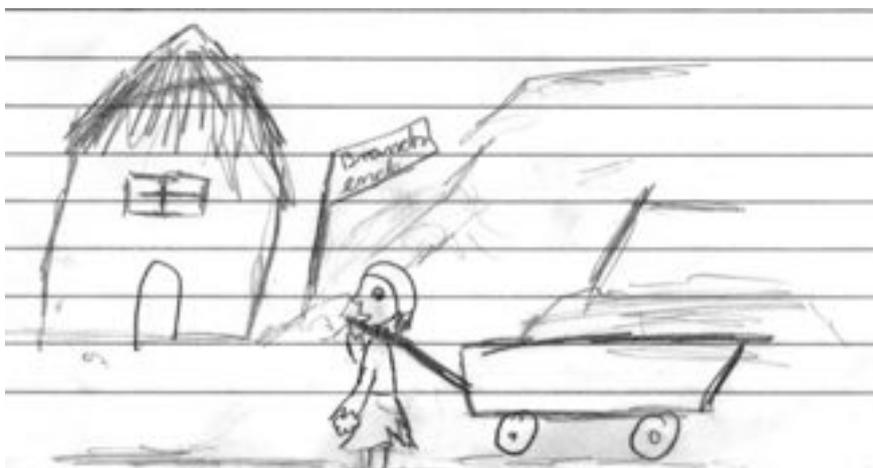
Diese kurze Vorstellung verdeutlicht, wie unterschiedlich die Leistungsfähigkeiten der Kinder dieser Klasse ausfallen. Differenzierung ist nach Aussage der Klassenlehrerin Frau Barth so wichtig, „weil die Kinder so unterschiedlich sind. Ich kann Maren nicht die gleiche Frage stellen wie Sven. Das kann man heute

## Der große Brand



1842 wurde in der Deichstr. 42 oder 44 das ist unklar, ein Brand ausgelöst. Im Buche „Hamburg wir lieben dich“ von der Morgenpost steht das Spritzenmeister Repsold im Rathaus um Erlaubnis bat, die Speicher zu sprengen. Aber im Buche „Raus aus der Stadt“ steht, das der Feuerwehrmeister Be-

schloß, das Rathaus mit 800 Pfund Pulver in die Luft zu sprengen.



Aber es war schon zu spät.

Die halbe Stadt stand in Flammen. Die die Diebe nutzten die Aufregung um den Armen die lezten Sachen zu entnemen. Und dazu wehte noch ein kräftiger Wind. Drei ganze Tage stürmte das Feuer wie

ein teufel durch die Stadt. Dort wo der Brand aufgehört hatte heißt die Straße jetzt Brandsende.

### Martinas Text zum Thema „Der große Brand“ (Klasse 4)

selbst in der ersten Klasse nicht mehr. Die Kinder kommen mit so unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule, dass es ohne Differenzierung gar nicht geht. Aber ich denke, dass wir diese Vielfalt noch viel zu wenig nutzen.“

Die Schule Winterhuder Weg weist eine Besonderheit auf, die darin besteht, dass das Einzugsgebiet in zwei Hälften zerfällt. Auf der einen Seite der Schule liegt Barmbek, hier sind oft sozial schwächere Familien anzutreffen. Auf der anderen Seite, in Alsternähe, leben eher privilegierte Familien. Nicht selten zeigt sich die unterschiedliche Herkunft der Kinder auch in ihrer Beziehung zur Schrift. Nach Aussage der Klassenlehrerin ergibt sich daraus dennoch eine Klasse, die eine für eine Stadt wie Hamburg „normale Mischung“ aufweist.

Frau Barth betont neben der Notwendigkeit der Differenzierung auch deren Grenzen: „Ich kann nicht 20 Kindern individuelle Aufgaben geben. Das ist einfach eine Frage der Machbarkeit.“ Daher strebt Frau Barth eine Lerngemeinschaft an, in der auch gemeinsam gearbeitet wird – eine Klasse, in der die Kinder sich gegenseitig anregen und helfen.

Wie die Lehrerinnen in der Klasse 4a der Schule Winterhuder Weg die Möglichkeiten der Differenzierung im schriftsprachlichen Bereich einsetzen, soll im Folgenden dargestellt werden. Dabei wird zunächst auf mögliche Formen der Binnendifferenzierung und der äußeren Differenzierung eingegangen. Anschließend wird anhand der Beispiele Diktatunterricht und Leselernprozess die konkrete Umsetzung derselben veranschaulicht.

## Formen und Elemente der Binnendifferenzierung

In der Klasse werden sowohl Formen der Binnendifferenzierung, als auch Formen der äußeren Differenzierung praktiziert. Die Binnendifferenzierung gehört in der Klasse von Frau Barth „zum täglichen Geschäft“, sie wird ständig nötig. Äußere Differenzierung kann in der Zusammenarbeit mit der Schriftsprachberaterin Frau Huth geleistet werden.

## Differenzierung nach Themen und Bearbeitungszeit

Binnendifferenzierung wurde im Deutschunterricht vom ersten Schultag an praktiziert. An diesem Tag schrieben die Kinder nämlich zunächst ihren eigenen Namen. Durch die Arbeit mit dem Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ haben die Kinder sehr früh und zahlreich unterschiedliche freie Texte geschrieben. Dabei erhielt jedes Kind so viel Zeit für die Bearbeitung der Aufgaben, wie es benötigte. Von Beginn an wurden kleine Bücher selbst hergestellt. Hierin finden sich z.B. folgende Darstellungen, die in der 1. Klasse entstanden sind:

	
<p>APFELERNTTE      ÄPFEL          BAUM              BLÄTR          HERBST            LATÄN          KORB               KÄNDA          HAUS               ZAUM          DRACHEN</p>	<p>ES iST HERBST WiR PFLÜKEN          ÄPFEL    UND    WiR    LASNR          DRACHEN    SCHDEIGE    UNDiCH          FREUE MiCH DAS WiR LATERNE          GEN KÖNNEN WiR MÜSSEN DEN          OFEN HEiZEN</p>

Mal- und Schreibaufgabe in Klasse 1

## Differenzierung in der Aufgabenstellung

Diese Texte sind im Rahmen eines Apfelbuches von den Kindern geschrieben worden. Beide Schüler sind relativ leistungsstark. Sie machen schon zu diesem

Zeitpunkt von der Möglichkeit Gebrauch, auf ihrem spezifischen Leistungsniveau zu schreiben. Es ist gestattet, einzelne Wörter oder eine ganze Geschichte zu schreiben.

Die Art der Aufgaben, der Umfang der Arbeiten sowie die Hilfsangebote, welche die Lehrerinnen den einzelnen Kindern machten, waren von Anfang an ganz unterschiedlich. Wesentlich für diese freien Schreibaufgaben ist, dass die Kinder die Inhalte der Texte zum Großteil selbst bestimmen, sie sind an das Interesse der Kinder gebunden.

Der Deutschunterricht nimmt natürlich auch in der Freiarbeit einen großen Platz ein. Ende der 1. Klasse und vor allem im 2. Schuljahr wurde mit Hilfe von Arbeitskarten auf die später folgende Wochenplanarbeit langsam vorbereitet. Diese Arbeitskarten enthielten z.B. die Aufforderung, eine individuelle Leseaufgabe zu suchen und zu bearbeiten oder mit vorhandenem Übungsmaterial zu arbeiten.

### Umfang der Aufgaben

Auch die Arbeit mit diesen Arbeitskarten oder die im Laufe der Grundschule eingeführten Wochenpläne sind als Bestandteil der Binnendifferenzierung zu betrachten. Zwar werden die Aufgaben meist einheitlich formuliert – sie fordern z.B. die Erstellung einer Wortliste oder die Bearbeitung einer Seite im Sprachbuch –, jedoch können leistungsstarke Schülerinnen und Schüler umfangreichere Arbeiten erledigen und mit weiteren Hilfsmitteln wie dem Wörterbuch arbeiten. Sie sind am Ende der Grundschulzeit in der Lage, eigenständig zu kontrollieren, ob sie richtig schreiben, wie die Klassenlehrerin betont: „Die leistungsstärkeren Schüler sind inzwischen so weit, dass sie die Materialien mit heranziehen, die sie benötigen. Eines meiner Ziele ist, dass die Schüler ein Gespür dafür entwickeln, wie man an Informationen herankommt.“ Daher werden gezielt das Nachschlagen im Wörterbuch oder im Register und das Lesen von Landkarten usw. geübt. Das sind Arbeitstechniken, die für die Kinder eine Herausforderung darstellen.

## Schwierigkeitsgrad

Das Arbeitsmaterial enthält darüber hinaus Aufgaben, deren Schwierigkeitsgrad differiert. Dies kann z.B. durch Wahlaufgaben oder mit Hilfe von Arbeitsblättern geschehen, die unterschiedliche Angebote enthalten. Dabei haben die Kinder die Möglichkeit, sich ihrem Anspruchsniveau Entsprechendes herauszusuchen. Dies kommt z.B. bei der Arbeit mit Übungen im Mathematikbuch zum Tragen, wo die Kinder von vornherein wissen, dass die ersten Aufgaben leichter sind als die späteren auf der Seite.

## Funktion der Schriftsprachberaterin bei der Binnendifferenzierung

Die Maßnahmen der Klassenlehrerin zur Binnendifferenzierung werden bereits in Klasse 1 durch die Arbeit der Schriftsprachberaterin Frau Huth ergänzt. In den ersten beiden Schuljahren förderte sie zum großen Teil mit Frau Barth gemeinsam im Gesamtunterricht. Sie kam in die Klasse und unterstützte die Kinder bei ihrem Schriftspracherwerb. Diese Form der Förderung konnte deshalb fruchtbar werden, weil Frau Barth ihren Unterricht darauf ausrichtete: „Ich habe das so gestaltet, dass die Kinder in den Stunden, in denen Frau Huth anwesend war, viel kreativ schreiben sollten. Sie haben z.B. einen Schreibanlass bekommen. Frau Huth hat sich dann ganz verstärkt und unauffällig neben Kinder gesetzt, die häufig Hilfe brauchten. Ich habe parallel dazu mit anderen Kindern gearbeitet.“

## Differenzierung am Beispiel des Leselernprozesses

Die Schriftsprachberaterin hatte in den ersten Schuljahren einerseits eine beratende Funktion, indem sie ihre diagnostische Kompetenz einbrachte. Andererseits arbeitete sie mit kleinen Gruppen von Kindern außerhalb des Klassenraums, um mit diesen die elementare Fertigkeit des Lesens zu üben. Der Förderunterricht ist eng mit dem Klassenunterricht gekoppelt. Er hat eine zuarbeitende Funktion für den Gesamtunterricht. Diese Arbeit soll im folgenden Abschnitt am Beispiel des Leselernprozesses verdeutlicht werden.

## Individuelle Zugänge zur Schrift eröffnen

Beide Lehrerinnen sehen als wichtigste Aufgabe beim Erlernen des Lesens, jedes Kind zu motivieren. Frau Barth dazu: „Man muss auch wirklich eine Motivation bei den Kindern erwecken. Wenn sie erkennen, dass die Fähigkeit zu lesen sie sehr viel unabhängiger macht, weiterbringt und eine andere Welt erschließt, dann machen sie große Fortschritte.“ In diesem Sinne wurde im Unterricht versucht, vielfältige Anreize zum Lesenlernen zu schaffen. Dies ist auch im Lehrgang für den Schriftspracherwerb angelegt, da die Kinder zuerst Schreiben lernten. Sie entwickelten mit der Zeit das Bedürfnis, ihre selbst geschriebenen Texte auch lesen zu können.

Um die Motivation zu stimulieren, beinhaltet der Klassenunterricht immer wieder Elemente mit starkem Aufforderungscharakter für die Kinder, das Lesen zu lernen. Dazu zählt das Vorlesen im Unterricht. „Wir hatten eine Vorlesestunde, dann wurden die Vorhänge zugezogen, eine Kerze angezündet. Die Kinder hatten kleine Kissen, auf denen sie auf dem Tisch liegen konnten. Das war für sie etwas Erholsames, so dass sie Lesen auch mit etwas Sinnlichem verbunden haben“, berichtet Frau Barth und führt die Geschichte von Phillip an, der lange Zeit nicht bereit war, lesen zu lernen. Die Lehrerin wusste, dass durch sein Elternhaus Bezug zu Büchern vorhanden war. Sie spornte ihn im Unterricht zusätzlich an, indem sie ihm Geschichten vorlas, das Ende jedoch aussparte. Phillip wollte herausbekommen, wie die Geschichten ausgingen und wurde dadurch angespornt, selbst lesen zu lernen. Die Eröffnung solch spezifischer Zugänge ist Teil einer umfassend verstandenen Differenzierung.

## Beim Kind beginnen: Die Erstellung eines Ich-Heftes

Die Erarbeitung der Buchstaben begann bereits in der ersten Stunde mit dem eigenen Namen. Jedes Kind schrieb seinen Namen auf ein gelbes Blütenblatt, welche zu einer Sonnenblume zusammengefügt wurden. Diese Sonnenblume hängt an der Tür der Klasse und stellte bald auch ein wichtiges Element bei der Erstellung eines Ich-Heftes dar. Das Foto eines jeden Kindes vor dieser Blume ziert die erste Seite

dieser kleinen Bücher. Dazu schrieben die Kinder dann, ihren jeweiligen Fähigkeiten entsprechend, einige Wörter oder Sätze.



Majas Sonnenblume in Klasse 1



ich • bin • in •  
DER = 1a  
iCH • HAP •  
MEINNE  
FREi •  
SCHWiMA

### Aufmerksamkeit für das einzelne Kind

Es blieb nicht aus, dass die Kinder gern aus ihren selbst geschriebenen Büchern vorlesen wollten. Dafür hat die Lehrerin dann Zeiten eingerichtet, in denen der Großteil der Klasse diszipliniert gearbeitet hat, während jeweils einzelne Kinder Frau Barth vorlasen. Auch die Bücher aus der „Regenbogenlesebox“ bildeten später Leseanlass: „Die Kinder haben sich die Bücher geholt, sind zu mir gekommen, haben sich hingesetzt und angefangen, mir vorzulesen. Sie wollten mir ganz persönlich etwas vorlesen und haben sich bei mir dabei auch auf den Schoß ge-

setzt. Die Kinder waren meist schon ziemlich groggy, also in der 5. oder 6. Stunde, und das war für sie dann eine Kuscheleinheit. Gleichzeitig gab es die eiserne Regel, wenn mir ein Kind vorlas, durften mich die anderen Kinder nicht stören. Dafür hatte ich ein Stoppschild gemalt. Die Kinder hatten dann die Gewähr, dass ich mich in diesen 10 Minuten mal nur um sie kümmere. Der Leselernprozess ist also auch über eine emotionale Bindung gelaufen.“ Das Angebot individueller Lernanreize wurde durch erste differenzierte Übungserfahrungen ergänzt.

### Individuelle Förderung im Rahmen der PLUS-Stunden

Diese individuelle Betreuung, die auch durch Frau Huth geleistet wurde, zeigen bis heute Wirkung. Antonia erzählt, wie sie Lesen gelernt hat: „Als ich in die erste Klasse gekommen bin, da hatten wir Frau Huth als Lehrerin. Da saßen wir immer so auf dem Schoß, hinten im Gruppenraum, und dann haben wir immer versucht, so Buchstaben auszusprechen. Zum Beispiel hat Frau Huth gezeigt: ‚Das ist jetzt das A.‘ Ich musste das A nachsprechen. Später musste ich die Buchstaben allein herauskriegen: ‚Au-uu-t-oo‘. Und da kam auf einmal ‚Auto‘ raus, und dann wusste ich, dass das ‚Auto‘ bedeutet. So hab ich lesen gelernt.“ Das Mädchen benennt hier nicht nur, wie das Erkennen einzelner Buchstaben durch Synthese zum Erlesen von Worten führt. Sie schildert auch die besondere Rolle der Schriftsprachberaterin für den Leselernprozess. Diese hat eine positive emotionale Atmosphäre gestaltet, um dem jeweiligen Kind ihre volle Aufmerksamkeit zukommen lassen zu können. So wurde ein Rahmen für differenzierte Zugänge geschaffen.

### Äußere Differenzierung

Die PLUS- Stunden, in denen Frau Huth in der Klasse anwesend war, konnten die Form des individuellen Leselernprozesses unterstützen. Frau Huth führte in der ersten Klasse Lernbeobachtungen im Lesen durch und nutzte dazu zum ersten Mal eine Form der äußeren Differenzierung. Sie ging jeweils mit einem Kind in den Gruppenraum. Die Diagnose des Lernstandes jedes einzelnen Kindes war für die

Lehrerinnen sehr wichtig, denn so konnten sie ermitteln, welches Kind besonderer Aufmerksamkeit bedurfte.

Für die Kinder wurden die Lesediagnosen (z.B. mit der *Hamburger Leseprobe*) auch deshalb interessant, weil sie mit Kassetten aufgenommen wurden – ein Medium, das auch im weiteren Verlauf des Leselernprozesses von den Lehrerinnen eingesetzt wurde. Die Kinder bekamen hin und wieder die Möglichkeit, einen Text, den sie sehr gut lesen konnten, auf Tonband zu sprechen. Viele Kinder besitzen ihre Leseproben aus der ersten Klasse noch heute, am Ende ihrer Grundschulzeit.

### Partnerarbeit als Unterstützung der Differenzierung

Daneben wurde in der Klasse stets darauf geachtet, dass sich die Kinder untereinander helfen. Dieses wurde auch beim Erlernen des Lesens genutzt. Sven berichtet über seinen Leselernprozess: „Wir haben von Frau Huth so einen Text mit Buchstaben bekommen. Erol und ich haben uns nebeneinander gesetzt, und dann hat Erol gesagt: ‚Du musst immer einen Buchstaben neben dem anderen finden.‘ Und so hat er mir das beigebracht. Danach haben wir uns abgewechselt. Wir haben das zu zweit gelernt.“ So wurde auch die Partnerarbeit hinzugezogen.

### Präventiv gegen Ängste angehen: Vorlesen üben

Prinzipiell haben sowohl die Klassenlehrerin als auch die Schriftsprachberaterin darauf verzichtet, einzelne Kinder zu verpflichten, vor dem gesamten Klassenverband laut vorzulesen. Stattdessen wurde auch hier die Anwesenheit der Schriftsprachberaterin genutzt, eine äußere Differenzierung einzuführen. Frau Huth berichtet, dass sie sich häufig mit einer kleinen Gruppe, welche sich zumeist freiwillig fand, in einen als „Insel“ bezeichneten Raum der Schule zurückzog. Hier ist es möglich, in einer besonders ruhigen Atmosphäre, auf dem Teppichboden sitzend, das Lesen und das Zuhören zu üben. Gerade scheue Leser nehmen solch ein

Angebot an, da sie wissen, dass die Kinder, die freiwillig an einer solchen Vorlesezeit teilnehmen, gern zuhören und das Vorlesen würdigen. Die Übung des



Lesens in einer kleinen Gruppe, zudem in einer geschützten Situation, hat dazu geführt, dass die Kinder heute gern in der Klasse vorlesen.

Daneben wurde stets Raum geschaffen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler von sich aus den Wunsch äußerte, Texte vor der Klasse vorzulesen. Martina schildert das Vorgehen dabei folgendermaßen: „Wir haben am Anfang der 2. Klasse ein Buch gemeinsam gelesen, das heißt: ‚Mutter sag, wer macht die Kinder‘. Frau Barth hat immer jemanden drangenommen, und der hat dann einen Teil daraus gelesen, also nicht so vor der Klasse, eher für sich. Sie hat uns mehr freie Auswahl gelassen: Wenn wir wollten, dann konnten wir auch

Gruppenarbeit im Deutschunterricht der Klasse 4

laut lesen. Das war gut, denn wir konnten ja alle noch nicht so gut lesen. Wenn einer nicht so gut lesen kann, ist ihm das leicht peinlich. Später haben wir dann angefangen, laut zu lesen, aber eher kurze Texte, die wir vorher leise durchgelesen hatten. So hatten wir immer ein bisschen Bedenkzeit und Ruhe.“

## Differenzierung am Beispiel des Diktatunterrichts

Der Diktatunterricht beinhaltet ähnlich wie die Initiierung und Durchführung des Lesenlernens verschiedene Elemente der Differenzierung. Hier werden interne und externe Förderung noch stärker miteinander verwoben.

### Das Gehdiktat

Antonia, Elym, Erol, Sven, Frank und Ersin sitzen mit Frau Huth an einer kleinen Tischgruppe in der ‚Bücherwurmbox‘. In diesem Raum der Schriftsprachberaterin befinden sich viele Regale an den Wänden, in denen zahlreiche Materialien für den Deutschunterricht untergebracht sind: Bücher, Stempel, Bildkarten, Arbeitskarteien, Spiele. Die Kinder wissen: Wenn sie hier bei Frau Huth sind, geht es darum, richtig zu schreiben. Heute wird ein Gehdiktat geübt. Die sechs Kinder haben diese Form schon einmal praktiziert, wiederholen es nun jedoch, um sich auf die anstehenden Diktate im Klassenverband vorzubereiten. Frau Huth liest den Text zunächst vor:

#### Gehdiktat

Wie geht denn das? Nein, das Diktat geht nicht, es hängt. In der Nähe meines Arbeitsplatzes hängt der Text irgendwo im Klassenraum.

Ich gehe hin, lese und nehme ein Stück mit an meinen Platz.

Dort schreibe ich es auf, lese nach und hole das nächste Stück.

Anschließend werden die Zettel an verschiedenen Stellen des Raumes aufgehängt. Die Kinder schreiben das Diktat. Sven ist als Erster fertig und kommt mit seinem

Text zur Lehrerin. Diese geht mit ihm Wort für Wort durch. Dabei liest sie die falsch geschriebenen Worte lautgetreu vor, damit die Kinder die Fehler selbst bemerken können. In Svens Heft liest sie: „Ar-beits-blaz“ (bla:z). Sven bemerkt seinen Fehler und kann ihn korrigieren.

### Weitere Vorübungen in der Kleingruppe

Dieses Diktat wurde in den Stunden zuvor und danach durch weitere Übungen ergänzt. Ziel war es, den Kindern verschiedene Zugangsmöglichkeiten zu eröffnen. Diese Formen stellen jeweils unterschiedliche Anforderungen an die Kinder. Jedes Diktat verlangt andere Kompetenzen:

- (1) Das fehlerfreie *Abschreiben* eines aus der Fülle der Lesekiste selbst gewählten Textes, mit dem leistungsschwächere Kinder die genaue Wahrnehmung üben.
- (2) Ein *Drehdiktat*, bei welchem die Kinder einen Text verdeckt vor sich liegen haben, während sie schreiben, den Zettel jedoch, so oft sie wollen, umdrehen und lesen können. Dabei können unsichere Rechtschreiber immer wieder auf den Ausgangstext zugreifen.
- (3) Ein *Dosendiktat*, bei welchem die Kinder jeweils einzelne Sätze lesen, vom Text abschneiden und dann in einer Dose verschwinden lassen. Dies erfordert das Zutrauen in die eigene Fähigkeit, sich einen Satz so zu merken, dass er vollständig reproduziert werden kann.
- (4) Ein *Partnerdiktat*, bei welchem sich zwei Kinder abwechselnd diktieren. Dabei können sie ihr eigenes Tempo einhalten.

Durch diese Formen werden die Kinder langsam dahin geführt, auch von der Lehrerin vorgelesene Diktate meistern zu können. Die Klasse kennt die verschiedenen Diktatformen bereits seit dem 2. Schuljahr, die klassische Form des Lehrerdiktats wurde seit Klasse 3 praktiziert. Dabei sind noch nicht alle Kinder in der Lage, in ihren Texten den Großteil der Wörter richtig zu schreiben. Hier bedarf es der Differenzierung, indem Kinder den für sie richtigen Weg nutzen können, um

möglichst viele richtige Wörter zu schreiben. Denn ein wesentliches Auswahlkriterium für die Kinder, die hier mit Frau Huth arbeiten, sind ja gerade die Rechtschreibschwierigkeiten.

### Erstellung der Diktattexte

Die Kleingruppe wurde durch die externe Förderung ein Stück weit zum höheren Leistungsniveau der übrigen Klasse hingeführt. Darüber hinaus sollten sie aber auch eine besondere Rolle für das anstehende Diktat erhalten. Jedes Kind erstellte in der Kleingruppe eine Wortliste zum Thema Wetter. Dabei konnte Frau Huth gezielt Hilfestellungen geben. Ziel war es, den sechs Kindern eine eigene, fehlerfreie Wortsammlung über Regen, Sonne, Wind und Schnee zu ermöglichen. Frau Huth berichtet, was die Kleingruppe in der Stunde nach der Erstellung der Wortlisten tat: „Wir sind in die Klasse gegangen, und die Kinder haben ihre Hefte mit in die Arbeitsgruppen an den Gruppentischen genommen. In jeder Gruppe war ein Förderkind mit seiner Wortliste. Und jetzt ging es los: Jede Gruppe hat mit Hilfe der Wortliste einen Wettertext geschrieben. Ich habe diese anschließend mit nach Hause genommen und daraus einen Gesamttext gemacht. Aus jedem Gruppentext ist darin mindestens ein Satz enthalten.“

Die Förderkinder hatten bei der Erstellung der Diktattexte einerseits vorbereitend die Möglichkeit, ihre geringere Rechtschreibkompetenz in einem Wortfeld zu festigen und andererseits die Chance, eine in der Klassengemeinschaft anerkannte Funktion zu erfüllen. Sie waren für die Gruppenarbeit unerlässlich, ihre Arbeit wurde essenziell für die Erstellung der Gruppentexte. Damit wurde ihnen durch die Förderung bei Frau Huth ein besonderes Erfolgserlebnis ermöglicht.

### Diktatschreiben in differenzierter Form

Der Wettertext, den die Schriftsprachberaterin aus den Schülerarbeiten zusammengefügt hatte, wurde in der folgenden Woche mit der ganzen Klasse als Diktat geschrieben. Dazu wurde eine Stunde verwendet, in der Klassenlehrerin und

Schriftsprachberaterin anwesend waren, denn es sollten hierbei sowohl Binnendifferenzierung als auch äußere Differenzierung zum Einsatz kommen. Frau Huth beschreibt die Diktatsituation wie folgt: „Die Kinder konnten wählen, ob sie den Wettertext entweder als Drehdiktat, als Gehdiktat, als Dosendiktat, als Partnerdiktat oder als von der Klassenlehrerin diktiert Diktat schreiben wollten. Die Schüler konnten sich aussuchen, wie sie die Aufgabe bewältigen wollten. Wir haben sie dabei nicht beeinflusst. Frau Barth hat dann eine größere Gruppe von Kindern mitgenommen, die frei schreiben wollten, ohne dass sie Hilfen durch den schriftlichen Text hatten. Die anderen sind bei mir geblieben.“ Eine Vielzahl von Differenzierungsformen eröffnete somit unterschiedliche Wege, das gemeinsame Ziel, möglichst viele Wörter richtig zu schreiben, zu erreichen.

#### Korrigieren der Diktate:

#### Förderung leistungsstarker und leistungsschwacher Kinder

Die Differenzierung wird auch in der sorgfältigen Korrektur der Diktate fortgeführt. Die Schriftsprachberaterin berichtete die Texte der leistungsschwächeren Kinder, indem sie ausführliche Erklärungen zu den falsch geschriebenen Wörtern ins Heft schrieb. Dabei legt sie großen Wert auf die Begründungen für richtige Schreibung und für Rechtschreibregeln. Hatte ein Kind z.B. statt „entsteht“ fälschlich „ensteh“ geschrieben, so schrieb Frau Huth bei der Korrektur: „Vor diesem Wort steht eine Silbe und die heißt ‚ent-‘, so wie ‚entstehen‘ oder ‚entscheiden‘.“ Dahinter steht die Auffassung, dass die Kinder, die die Rechtschreibung begreifen, Operationen zur Klärung der Orthografie erwerben. Mit diesem Regelwissen sollen sie selbständig überprüfen können, ob sie richtig schreiben, und so mehr Rechtschreibsicherheit entwickeln.

Ebenso betont Frau Barth die Notwendigkeit, bei der Korrektur von Diktaten auf das Schreibvermögen der Kinder einzugehen: „Es ist bei der Korrektur ganz wichtig, dass wir unterschiedliche Möglichkeiten finden. Bei einigen Kindern markiere ich Fehler nur am Rand der Zeile, bei sehr fortgeschrittenen Schülern schreibe ich nur unter das Diktat: ‚Du hast zwei Fehler, suche sie.‘ Für eine dritte Gruppe ist es

eine große Leistung, einen Text fehlerfrei abzuschreiben. Da bemerke ich: ‚Du hast soundso viele Wörter richtig geschrieben.‘ Es ist wichtig, dass man eben ganz individuelle Möglichkeiten findet, die Texte zu berichtigen.“ Hier geht es darum, wie aus den Fehlern gelernt werden kann. Die Voraussetzung, dass es nicht schlimm ist, Fehler zu machen, wird unter Beachtung der jeweiligen Fähigkeiten der Kinder in individuelle und dadurch lernförderliche Korrekturen umgesetzt. Die Kinder werden auf ihrem Niveau angesprochen.

Für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler gibt es auch die Möglichkeit, hohe Ansprüche auszuloten: „Jetzt in Klasse 4 gibt es natürlich auch einige Kinder, die von sich aus sagen: ‚Ich will mal probieren, ungeübt zu schreiben.‘ Das finde ich auch legitim, wenn die Schüler sich einmal testen wollen, damit sie wissen, was in der 5. Klasse auf sie zukommt. Wenn es dabei dann um die Korrekturen geht, schreibe ich auch die Fehler drunter.“ Die Differenzierungsmaßnahmen umfassen also sowohl den Weg der Erarbeitung als auch die Korrektur der Texte durch die Lehrerinnen. Damit kann angemessen auf die leistungsstarken und leistungsschwachen Kinder eingegangen werden.

### Aus dem Schreiben des Diktats lernen

Das Schreiben des Diktates konnten viele Schülerinnen und Schüler erfolgreich bewältigen, wenngleich sich einige Kinder überschätzt haben. Nach der Korrektur der Diktate führte Frau Barth daher Beratungsgespräche mit einzelnen Kindern. Auf diese Erfahrungen mit einer besonderen Form des Diktates konnte dann bei einem weiteren Diktat zurückgegriffen werden. Hierbei ging es um das Thema Hamburg. Die Kinder hatten nach demselben Vorgehen Texte geschrieben wie bei dem Wetterthema. Dabei konnten sie ihr Wissen aus dem Sachunterricht einbringen, in dem der Stadtstaat behandelt wurde. Wesentlich erschien bei dieser Wiederholung des differenzierten Diktats, dass die Arbeiten der Kinder einen noch größeren Stellenwert erhielten. Die Klasse wählte einen von den Gruppen verfassten Text in mehrheitlicher Abstimmung aus. Dieses Mal wurde ein Text so übernommen, wie die Kinder ihn geschrieben hatten.

Frau Huth schildert die Vorteile eines solchen Vorgehens: „Der Stellenwert, den ein solcher Text im Vergleich zu einem inhaltlich identischen Text hat, zu dem die Kinder überhaupt keine Beziehung haben, ist enorm. Das ist der große Unterschied. Außerdem sprengen die Texte, die die Schüler selbst geschrieben haben, nicht den Rahmen ihrer Möglichkeiten. Denn auch die Diktattexte, die wir zum Teil verwenden, haben ja sehr umfangreiche lange Sätze. Das entspricht einer erhöhten Schwierigkeit. Die Kinder schreiben kurze Sätze, selten mit Nebensätzen. Natürlich wollen wir sie auch dahin bringen, schwierigere Texte zu lesen. Sie lesen ja auch sehr viel schwierigere Texte, als sie selbst schreiben. Aber wenn es darum geht, dass sie eine Chance haben sollen, richtig zu schreiben, dann ist es eine gute Möglichkeit, kurze Sätze zu schreiben.“

Hamburg

Hamburg hat die Hammaburg im Wappen.

Die Hammaburg hat drei Türme und ein geschlossenes Tor.

Über den Türmen links und rechts sind Mariensterne.

In Hamburg fließt die Elbe. Die Alster liegt in Hamburg.

In Uhlenhorst waren früher sehr viele Eulennester.

41 Wörter

Beim Hamburg-Diktat haben sich alle Kinder eine Diktatform gewählt, die sie bewältigen konnten. Die Übung, ein differenziertes Diktat zu schreiben, hat es den Kindern ermöglicht, einen Text mit vielen richtig geschriebenen Wörtern zu erstellen.

Die Förderungsformen, die im Diktatunterricht genutzt wurden, waren:

- Kinder, die Probleme mit der Rechtschreibung haben, können sich in externer Förderung auf ein Diktat vorbereiten, indem sie sich ein Gerüst an inhaltlichen und orthografisch richtigen Wörtern innerhalb eines Wortfeldes erarbeiten.

- Dieselben Kinder wirken dann innerhalb der Gesamtklasse als „Materiallieferanten“, indem sie für die Erstellung eines Textes in Kleingruppen Wortlisten einbringen und damit für die Texterstellung mit verantwortlich sind.

Die von der Klasse erstellten Texte werden in differenzierter Form und in Anwesenheit von Klassenlehrerin und Schriftsprachberaterin als Diktat geschrieben. Hierbei wird sowohl intern als auch extern differenziert. Gemeinsam ist das Ziel, dass jedes Kind möglichst viele Wörter richtig schreibt.

## Fazit

Im Winterhuder Weg gibt es eine vielseitige Verschränkung der Förderformen. Sowohl interne als auch externe Förderung werden eingesetzt, um den Kindern einen individuellen Lernfortschritt zu ermöglichen. Dabei kann der Förderunterricht als äußere Differenzierung eine besondere zuarbeitende Funktion für den Gesamtunterricht übernehmen, dies zeigt das Beispiel des Diktatunterrichts. Am Prozess des Lesenlernens wird ersichtlich, dass die diagnostischen Kompetenz der Schriftsprachberaterin in den ersten Jahren flexibel gehandhabt werden. Dabei wird der Förderunterricht als Maßnahme eingesetzt, das Voranschreiten der schriftsprachlichen Kompetenzen aller Kinder primär durch Binnendifferenzierung zu ermöglichen. Die Anwesenheit von zwei Lehrerinnen in einer Klasse wird so genutzt, dass die beiden Formen der Förderung sich gegenseitig ergänzen. Phasen von externer Förderarbeit wechseln sich mit binnendifferenziertem Unterricht ab, und die verschiedenen Formen des Klassen- und Förderunterrichts sind aufeinander abgestimmt.

### 3 Lernförderlichkeit und pädagogische Grundkonzepte

Im Zusammenhang mit der Frage, wie der Grundschulunterricht und insbesondere der schriftsprachliche Anfangsunterricht im Hinblick auf die zu erwerbenden Grundfertigkeiten der Kinder effektiver gestaltet werden kann, werden vor allem drei Themenkomplexe diskutiert:

- (1) Wie kann der methodisch-didaktische Balanceakt zwischen lehrerzentrierten und offenen Unterrichtskonzepten gemeistert werden?
- (2) Wie lässt sich die Entscheidung für interne oder externe Formen der Förderung begründen?
- (3) Wie lassen sich Teamarbeit und Kooperation im Klassenzimmer fruchtbar gestalten?

Während der Erprobung des PLUS seit 1994 wurden zu diesen konzeptionellen Grundfragen unterschiedliche Antworten gefunden, und in der schulischen Praxis werden verschiedene erfolgreiche Lösungsformen erprobt. Unter den Lehrerinnen und Lehrern der lernerfolgreichen Klassen bestehen hierzu durchaus unterschiedliche Ansichten.

Um die Erfahrungen und Einstellungen der Lehrkräfte zusammenzutragen, wurden zu diesen Themenbereichen Gruppendiskussionen durchgeführt. Die Zusammensetzung der Diskussionsrunden erfolgte nach den Fragestellungen, die den einzelnen Klassen zugeordnet worden waren (siehe Abschnitt 2).

#### Balanceakt zwischen lehrerzentrierter Unterweisung und selbstgesteuertem Lernen

Bei der Zusammenstellung der Diskussionsrunde wurden Lehrkräfte solcher Klassen ausgewählt, in denen verschiedene Unterrichtsformen praktiziert werden oder in denen im Laufe der Zeit ein Wandel des Unterrichtsstils stattgefunden hat.

Teilnehmende waren Edda Barth (Schule Winterhuder Weg, Kl. 4), Ulrich Kappus (Schule Ifflandstraße, Kl. 4), Peter Krampitz (Schule Öjendorfer Damm, Kl. 1), Anke Romeyke (Schule Forsmannstraße, Kl. 1). Die Diskussionsleitung hatte Verena Benze (Mitarbeiterin der WiB). Die folgenden Ausschnitte aus der Gruppendiskussion beruhen auf dem Tonbandmitschnitt.

*Ich möchte Sie zunächst bitten, sich persönlich kurz vorzustellen und ihren Unterricht zu skizzieren.*

Frau Barth: Ich unterrichte eine vierte Klasse an der Schule Winterhuder Weg. Dies ist mein erster Grundschuldurchgang, in meiner vorherigen Berufslaufbahn war ich immer von der fünften bis zur zehnten Klasse tätig. Ich habe mich im IfL bei Herrn Reichen informiert, um zu erfahren, auf was ich mich da einlasse. Im ersten Jahr habe ich mich dann unheimlich bemüht, möglichst viel Material zu benutzen. Dabei habe ich gemerkt, dass das für die begabteren Kinder ein reines Fest ist und dass sie viel schneller und begeistert lernen. Ich habe jedoch auch einige problematische Kinder in meiner Klasse – wir haben ja geografisch auf der einen Seite Uhlenhorst und auf der anderen Barmbek. Die schwachen Kinder waren nun mit der Reichen-Tabelle und ähnlichen Methoden überfordert. Diese Situation machte es erforderlich, dass ich sehr stark differenziere. Mir ist in meiner Klasse sehr wichtig, dass die Kinder selbständig lernen und dass eine sehr gute Arbeitsatmosphäre herrscht. Ich lasse offene Arbeitsformen zu, bin aber sehr rigide, was das Arbeitsverhalten der Kinder betrifft.

Frau Romeyke: Ich unterrichte eine erste Klasse an der Schule Forsmannstraße. Diese Klasse hat einen hohen Ausländeranteil, so dass wir zunächst vor allem sprachlich arbeiten müssen. Ich unterrichte vorrangig nach der Methode der „Bunten Fibel“ von Jens Hinrichs, die mir viele Freiheiten lässt. Auf der einen Seite gibt sie mir gute Hinweise und ich kann sehr viel übernehmen. Auf der anderen Seite kann ich mir aber auch zusätzliche Dinge ausdenken, weil ja nicht immer alle Vorschläge des Lehrgangs passen. Früher habe ich selbst zehn Jahre lang eine LRS-Kleinklasse geführt, und von dieser Arbeit

habe ich sehr viel gelernt, weil jedes Kind andere Schwierigkeiten hat. Davon profitiere ich jetzt, da ich langjährige Erfahrungen mit schwachen Schülern gemacht habe.

Herr Krampitz: Ich unterrichte eine erste Klasse an der Schule Öjendorfer Damm. Meine Methode kann ich gar nicht so genau beschreiben. Ich habe eine Fibel („ABC-Reise“) und ein zugehöriges Schreibvorlagenheft. Die weiteren Arbeitsmaterialien stelle ich selbst dazu passend her. Ich arbeite jetzt relativ homogen, wenn ich das mit meinem vorherigen Durchlauf vergleiche. Bisher habe ich vier Kinder in meiner Klasse, die vielleicht Probleme mit dem Lesen oder Schreiben bekommen werden. Obwohl es ein sehr schwacher Stadtteil ist, sind alle anderen Kinder relativ gleich gut. Ich versuche im Moment noch, sehr homogen und lehrerzentriert zu arbeiten, um gewisse Mindestnormen in der Klasse zu etablieren. Wenn es nötig ist, werde ich den Unterricht öffnen und dementsprechend differenzieren. Momentan differenziere ich nur nach „oben“.

Herr Kappus: Ich habe 1974 eine Grundschulausbildung gemacht. Das ist jetzt seit fünfzehn Jahren meine erste Grundschulklasse, und ich gehe da ziemlich rigide vor, aber nicht ohne offen für andere Unterrichtsformen zu sein. Ich habe auch mit Reichen („Lesen durch Schreiben“) angefangen und habe festgestellt, dass die schwächeren Schüler damit nicht zurechtkommen. Ich werde bei der nächsten ersten Klasse einen anderen Lehrgang benutzen. Eine gute Arbeitsatmosphäre ist mir auch sehr wichtig. Ich bin nicht bereit, im Unterricht nur besonders auf die schwachen Schüler zu achten. Daher habe ich die Förderstunden nicht nur für schwache Schüler verwendet, sondern auch für so genannte gute Schüler. Ich bin allerdings in der glücklichen Lage, im Moment nur 17 Schüler in der Klasse zu haben.

*Unser Thema ist der Balanceakt zwischen lehrerzentriertem und selbstgesteuertem Unterricht. Dabei stellt sich mir die Frage: Wenn ich lehrerzentriert unterrichte, wie bringe ich die Schüler dazu, selbständig arbeiten zu lernen?*

Herr Kappus: Das ist doch sehr fachspezifisch: Im Sachunterricht versuche ich im Moment, den Kindern viel über das Material und Beschaffenheit beizubringen. Da kann ich die Kinder ganz anders als in Deutsch motivieren.

Frau Barth: Ich trenne das nicht in so starkem Maße: Ich mache relativ selten reinen Deutschunterricht, sondern kopple das immer mit Sachunterricht oder Ausflügen, um Schreibanlässe zu schaffen und die Kinder selbständig arbeiten zu lassen. Es hängt ja auch immer damit zusammen, welche Arbeitsaufträge man gibt. Dementsprechend öffnet sich das. Und dann sieht man, wie die Kinder darauf reagieren, welche Kinder von sich aus arbeiten können und welche Kinder da sitzen und auf dem Bleistift kauen. Hier tritt jetzt eine Differenzierung ein, denn den schwachen Kindern muss ich mich ganz gezielt zuwenden. Oder man hat ein funktionierendes Helfersystem.

Herr Krampitz: Für mich spielt in der ersten Klasse, die ich jetzt habe, auch die Vorbildfunktion der Elternhäuser eine wichtige Rolle. Da fallen leider häufig ganz wichtige Dinge einfach weg, denn viele Eltern überlassen die Kinder sich selbst. Ich habe das Gefühl, dass viele Kinder eine genaue und strukturierte Anleitung auch genießen. Das gibt ihnen gerade in der ersten Zeit Sicherheit, und sie lernen nicht nur das Lernangebot, sondern auch solche Dinge wie Sprache, Mimik, Ausdruck und Gestik. Insofern halte ich es für wichtig, dass man den lehrerzentrierten Unterricht nicht vernachlässigt. Dieser ist besonders in den ersten Schuljahren wichtig. Ich kann nur dann gewisse Unterrichtsnormen vermitteln, wenn ich vor der Klasse stehe und eine gewisse Struktur in die Klasse hineinbringe. Dass man den Unterricht öffnen kann und die Leitung aus der Hand gibt, dafür hat man in den vier Jahren Grundschule noch genügend Zeit.

Herr Kappus: Sie haben doch erst einen Lehrgang hinter sich gebracht – haben Sie da auch so unterrichtet?

Herr Krampitz: Ich habe so angefangen, und dann habe ich eine Teamkollegin bekommen, die mich eher durcheinander gebracht hat, weil sie einen ganz anderen Ansatz hatte. Ich habe mich da nie sehr wohl gefühlt, weil mir zu

viele Dinge im Unterricht untergegangen sind. In meiner jetzigen Klasse verlasse ich mich mehr auf mich selbst und glaube, dass der Unterricht besser läuft. Meine Klasse kann, was den Unterricht betrifft, schon eine ganze Menge. Mir ist es in den ersten Monaten wirklich wichtig, dass die Kinder sich melden, wenn sie etwas sagen wollen; dass sie dem anderen zuhören; dass sie in diesem Moment nur das tun, was ich von ihnen erwarte; dass sie es schaffen, über eine längere Zeit hin still zu sitzen; dass sie wissen, dass sie zuhören müssen, wenn eine Aufgabenstellung kommt. Wenn ich dieses Verhalten in den ersten Monaten festige, ist das ganz viel wert, davon kann ich vier Jahre profitieren. Wenn ich das jedoch verpasse, mühe ich mich vier Jahre lang daran ab.

Frau Romeyke: Ich würde dem grundsätzlich zustimmen. Allerdings mache ich das vielleicht nicht ganz so ausgedehnt wie Sie, weil ich bei lehrerzentriertem Unterricht Gefahr laufe, die guten Lerner zu unterfordern. In meiner Klasse muss ich bei Aufgabenstellungen immer im Auge behalten, dass ein gewisser Teil der Klasse frei arbeiten kann. Lehrgesteuertes und kindgesteuertes Arbeiten geht daher in meinem Unterricht stets ineinander über, aber nicht immer für alle Kinder.

Frau Barth: In meiner Klasse sind sehr progressive Eltern, die am Anfang sehr freies Arbeiten eingefordert haben. Jetzt wollen diese Eltern ihre Kinder jedoch gern zum Gymnasium schicken. Und nun wird von mir erwartet, dass ich im letzten dreiviertel Jahr „Gas gebe“. Die Kinder verstehen einen solchen Wechsel gar nicht. Daher bin ich immer im Zwiespalt, wie ich die Sache am besten anpacke.

Herr Krampitz: Wir sollten aber nicht vergessen, dass wir nicht etwas Losgelöstes darstellen, sondern eine Teilaufgabe für die Schulbildung der Kinder haben. Unsere Aufgabe ist es, Fundamente zu schaffen und Grundfertigkeiten zu entwickeln. Das Weiterführende findet dann ab Klasse fünf statt. Und ich darf kein Kind aus der vierten Klasse entlassen, dass zwar tolle Türme bauen oder etwas Ähnliches kann, aber nicht richtig lesen und schreiben kann.

Natürlich soll man versuchen, jedem Kind gerecht zu werden, aber man darf nicht den Blick dafür verlieren, dass in der fünften und sechsten Klasse die Differenzierung weitgehend wegfällt.

*Werden so nicht aber kindliche und spontane Lernimpulse gebremst?*

Frau Barth: Das sind zweierlei Dinge: Herr Krampitz spricht über Maßnahmen, um eine Gruppe zu regulieren, denn das ist für viele Kinder schon schwierig. Etwas anderes ist die Herangehensweise an den Lernstoff. Das muss man unterscheiden, denn ohne diese Regeln können die Kinder nicht offen arbeiten.

Frau Romeyke: In der ersten Klasse muss man den Kindern beibringen, wie man miteinander umgeht und arbeitet, sonst klappt das nicht.

...

*Vielen Dank für das Gespräch!*

## Vor- und Nachteile integrativer oder externer Förderung

Verschiedene Formen der Förderung wurden im Rahmen des PLUS erprobt und die Meinungen über deren Vor- und Nachteile gehen nach wie vor auseinander. Die wissenschaftliche Evaluation erbrachte keine Hinweise auf entscheidende Vorzüge einer der möglichen Organisationsformen der Förderung.<sup>9</sup> Angesichts dieses offenen Diskussionsstands wollten wir von den Lehrkräften wissen, wie sie die Förderung in ihren Klassen gestalten und wie sie aufgrund dieser Erfahrungen die Vorzüge und Risiken der integrativen bzw. der externen Förderung beurteilen. Teilnehmende der Gruppendiskussion waren Frau Bialowons (Anton-Ree-Schule,

---

<sup>9</sup> Siehe dazu ausführlich May, P (2001): Lernförderlicher Unterricht. Teil I: Untersuchung zur Wirksamkeit von Unterricht und Förderunterricht für den schriftsprachlichen Lernerfolg. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Kl. 4), Frau Eggers (Schule Furtweg, Kl. 4) und Frau Ullrich (Schule Steinadlerweg, Kl. 1). Tanja Schwichtenberg (Mitarbeiterin der WiB) und Peter May moderierten die Diskussion, deren Ergebnisse im Folgenden zusammengefasst werden.

## Interne Förderung

Meist ist die zweite Lehrperson als Unterstützung und Hilfe für die schwächeren Kinder anwesend, manchmal werden aber auch die Rollen getauscht, so dass die Schriftsprachberaterin für den Unterricht verantwortlich ist. In Phasen wird auch im Team unterrichtet. Die zweite Lehrkraft ist häufig nicht allein für lernschwächere Kinder zuständig, sondern oft vermischen sich die Verantwortlichkeiten. Manchmal wird es als problematisch erlebt, nicht effektiv genug die schwächeren Kinder zu fördern. Dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass eine Unterstützung der Klassenlehrerin durch Beobachtung, Hilfe und Materialvorschläge eine Transfer- bzw. Langzeitwirkung haben kann, die sich nicht unbedingt sofort im Lernerfolg der einzelnen Kinder abzeichnet.

Vorteile der internen Förderung liegen in den zusätzlichen Möglichkeiten durch die zweite Lehrerin („zwei weitere Augen“) in der Klasse. Die zweite Person kann u.a.

- intervenieren, falls etwas im Unterricht schief läuft;
- besser sehen, welches Kind nicht erreicht wird, da sie nicht in die Unterrichtsvorbereitung eingebunden ist;
- schwächere Kinder besonders bei komplexen Aufgaben unterstützen, wenn viel Selbständigkeit gefordert ist (z.B. im freien Schreiben);
- die Klassenlehrerin entlasten, weil eine zweite Anlaufstelle für die Kinder vorhanden ist;
- zusätzliches Wissen einbringen (z.B., wenn die Schriftsprachberaterin mehr Erfahrung beim Computereinsatz im Anfangsunterricht hat);

- der Klassenlehrerin neue Perspektiven ermöglichen, zum einen durch den gemeinsamen Austausch über die Kinder, zum anderen durch Rollentausch (Übernahme des Klassenunterrichts durch die Schriftsprachberaterin);
- Fingerzeige bekommen über mögliche Ursachen für die Probleme einzelner Kinder, soweit sie mit Unterrichtsstil, Klassenklima und Kommunikationsmustern zusammenhängen, die bei ausschließlich externer Förderung vielleicht unentdeckt blieben.

Nach Einschätzung der Diskussionsrunde sind v.a. folgende Probleme bei der internen Förderung kritisch:

- Kinder, die ihre Aufgaben schneller bearbeiten, können damit langsamere Kinder unter Druck setzen. Deshalb ist es besonders wichtig, dass gerade die leistungsstarken Kinder lernen, dass es im Unterricht auch Wartezeiten gibt. In Helfersystemen können diese Kinder andere unterstützen und dabei durchaus auch Vorteile haben, denn Hilfen zu geben kann Gelerntes weiter festigen. Hilfestellungen durch Mitschüler sind zudem oft kindgerechter, da sie sich besser als Erwachsene in die Lernprobleme hineindenken können.
- Wenn die beteiligten Lehrkräfte gravierende inhaltliche und/oder persönliche Differenzen haben, ist eine interne Förderung stark belastet, vor allem, wenn das Verhältnis von Konkurrenz geprägt ist. Allerdings würde in dieser Konstellation auch eine externe Förderung infolge des geringen Austauschs nicht unbedingt effektiv sein.

## Externe Förderung

Bei der externen Förderung wird meist eine Kleingruppe in einen anderen Raum herausgenommen. In der Regel wird inhaltlich parallel zum Klassenunterricht gearbeitet, seltener werden spezielle Programme eingesetzt. In den meisten Klassen wechseln die Gruppen, hauptsächlich werden jedoch die schwächeren Kinder aus dem Unterricht herausgenommen. Zu Beginn der ersten Klasse wird in vielen

Klassen jedes Kind einmal in die externe Gruppe genommen, um alle Kinder besser kennen zu lernen.

Die Vorteile der externen Förderung liegen vor allem in folgenden Punkten:

- In der Kleingruppe bekommen Kinder mit geringem Selbstwertgefühl leichter Bestätigung.
- Die Kinder genießen die Extrazuwendung – insbesondere, wenn ihnen außerhalb der Schule Zuwendung fehlt. Bei manchen Kindern entsteht erst durch das persönliche Angenommenwerden die Bereitschaft, sich auf den Klassenunterricht einzulassen.
- Die Arbeitsatmosphäre ist konzentrierter, es gibt weniger Ablenkung als im Klassenunterricht.
- Auch die Arbeit in der Klasse wird effektiver, da die Lerngruppe kleiner und homogener wird.
- In einer Kleingruppe kann die Förderlehrerin die Kinder besser kennen lernen. Auch hier besteht die Möglichkeit des Rollentauschs, so dass die Klassenlehrerin ebenfalls die Lernenden in einer Kleingruppe erleben kann.

Bei der Gestaltung der externen Förderung muss vor allem die Gefahr der Stigmatisierung beachtet werden, die trotz der Variationen in der Zusammensetzung der Fördergruppe besteht und die auch von den Eltern ausgehen kann. Deshalb ist es besonders wichtig,

- Stigmatisierungstendenzen in der Klasse entgegenzuwirken, indem z.B. die Verschiedenheit der Menschen beim Lernen den Kindern als Chance anstatt als „Makel“ bewusst gemacht wird;
- bei einer länger andauernden Aufgabe die Lernergebnisse in die Klasse zurück zu tragen, damit dadurch die Leistung der externen Gruppe herausgestellt und von der ganzen Klasse gewürdigt wird.

## Mischformen

Alle Experten dieser Runde befürworten Mischformen, bei denen die Vorteile beider Förderformen genutzt und mögliche Nachteile beachtet werden. Dabei ist eine präventive Schwerpunktsetzung der Förderung in den Klassenstufen 1 und 2 sehr sinnvoll.

Für die Verbindung integrativer und externer Förderung gibt es verschiedene Modelle, z.B. gemeinsamer Lernbeginn mit anschließender externer Förderung in einzelnen Stunden oder flexibler Wechsel von gemeinsamer Unterrichtung und externen Phasen. Um den beteiligten Lehrern einen Perspektivenwechsel zu ermöglichen, ist es in jedem Fall wichtig, zeitweise die Rollen zu tauschen. In allen Formen der Förderung ist eine Kommunikation und Reflexion der Arbeit zwischen Schriftsprachberaterin und Klassenlehrerin unbedingt notwendig.

## Rolle der Schriftsprachberaterin

Unabhängig von der Form der Förderung soll das Augenmerk der Schriftsprachberaterin stets auf die lernschwachen Kinder gerichtet sein. Dies muss ihre Hauptaufgabe sein, erst danach kommen die Kommunikation und der Austausch mit den Klassenlehrkräften: Die Schriftsprachberaterin soll dabei Rückmeldung darüber geben, was sie extern oder im Klassenunterricht beobachtet hat und welche Rückschlüsse sie daraus hinsichtlich der Förderung zieht. Eine wichtige Aufgabe könnte darüber hinaus sein, in Form schulinterner Fortbildung oder im Rahmen des Austauschs mit der jeweiligen Klassenlehrerin auf sog. „Knackpunkte“ in den Lehrgängen aufmerksam zu machen, die insbesondere für schwache Lerner zu unüberwindlichen Hürden werden können.

## Teamarbeit und Kooperation: Synergie statt Dysfunktion

Während früher Lehrkräfte vorwiegend als „Einzelkämpfer“ tätig waren, wird heutzutage in immer mehr Klassen Teamteaching und Partnerarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen praktiziert. Insbesondere in der Grundschule werden zunehmend auch integrative Formen der Förderung erprobt, die eine direkte Kooperation der Lehrkräfte erfordern. Erfahrungen mit der Teamarbeit im Klassenzimmer zeigen unterschiedliche Ergebnisse: Neben zahlreichen positiven Berichten der beteiligten Lehrkräfte über gelungene Kooperationen gibt es auch ungünstige Erfahrungen, und nach den Ergebnissen der Evaluation zeigen Klassen mit Doppelbesetzung nicht selten weniger Lernzuwachs als Klassen, in denen die Lehrkräfte allein unterrichten.

Wir baten Lehrerinnen aus lerneffektiven Klassen zu einer Gruppendiskussion, in der über Probleme und Lösungen für Teamarbeit und Kooperation in Grundschulklassen gesprochen wurde. Unter der Moderation von Silke Jessen (Mitarbeiterin der WiB) diskutierten Frau Clamor (Schule Röthmoorweg, Kl. 4), Frau Kersten (Schule Fabriciusstraße, Kl. 4), Frau Scheller (Schule Furtweg, Kl. 4) und Frau Wagner (Schule Langbargheide, Kl. 1).

*Sagen Sie bitte kurz etwas zu Ihrer Person und Ihren Teamerfahrungen.*

Frau Clamor: Ich arbeite an der Schule Röthmoorweg in einer so genannten Kombi-Klasse, das heißt, es sind Kinder mit „Sprachstörungen“ zusammen mit „normalen“ Kindern in einer Klasse, die von mir als Regellehrerin und einem Sonderpädagogen gleichberechtigt als Klassenlehrerin betreut werden. Bis zum letzten Schuljahr hat das eine Kollegin gemacht, die jetzt im Mutterschutz ist. Deshalb hat das Team gewechselt, was natürlich gewisse Schwierigkeiten mit sich bringt. Wir haben die ersten drei Jahre ein ganz tolles Team gehabt, wir haben uns unheimlich gut ergänzt. Mit dem neuen Kollegen gibt es jetzt Anlaufschwierigkeiten, weil er ein ganz anderer Mensch ist, und das ist für beide nicht ganz einfach.

Frau Kersten: Ich arbeite an der Schule Fabriciusstraße und bin dort Klassenlehrerin einer vierten Klasse. Gleichzeitig bin ich in der Parallelklasse bei Frau Miehle als Schriftsprachberaterin tätig. Wir beide arbeiten sehr eng zusammen, setzen uns alle acht Wochen zusammen, erstellen gemeinsame Lehrpläne und arbeiten in beiden Klassen ganz parallel. Sie unterrichtet in meiner Klasse Mathematik und Englisch, ich unterrichte in ihrer Klasse Sachunterricht und Musik. So können wir viele Projekte miteinander verbinden. Das klappt ausgesprochen prima bei uns beiden.

Frau Scheller: Ich unterrichte zwar allein eine vierte Klasse an der Schule Furtweg, daher trifft der Begriff „Teamarbeit“ nicht ganz. Aber die beiden Kolleginnen der Parallelklassen und ich arbeiten ganz eng zusammen. Und die Schriftsprachberaterin an unserer Schule hat in den ersten beiden Schuljahren auch sehr eng mit uns zusammengearbeitet. Wir unterrichten zwar allein, aber wir versuchen, die Inhalte in allen drei Klassen möglichst gemeinsam zu planen und vorzubereiten.

Frau Wagner: Ich arbeite im vierten Jahr zusammen mit Frau Lindner an der Schule Langbargheide. Unser Team hat sich in der zweiten Klasse des letzten Durchgangs gebildet. Seitdem arbeiten wir so gut zusammen, dass wir uns entschieden haben, auch in Zukunft weiterzumachen. Wir haben es so aufgeteilt, dass ich den Deutschunterricht übernehme und Frau Lindner macht Musik, Mathematik und Sachunterricht, wobei wir beim Sachunterricht auch manchmal wechseln. Ich bin an der Schule auch als Sonderschullehrerin tätig.

*Was macht denn Ihrer Meinung nach ein „Dream-Team“ aus?*

Frau Clamor: Bei uns war das so, dass wir uns regelmäßig getroffen und abgesprochen haben. Aber trotzdem gab es im Unterricht auch Situationen, in denen man sich ohne Absprache ergänzt hat. Wir wussten, dass wir auf der gleichen Linie sind, sowohl pädagogisch als auch didaktisch. Das war natürlich ein glücklicher Zufall, das kann man nicht voraussetzen. Ich habe auch schon in anderen Teams gearbeitet, die auch ganz gut liefen, aber in

diesem Fall war es in allen Bereichen so. Es gab niemals irgendwelche Animositäten zwischen uns, was in anderen Teams ja leider häufiger passiert.

Frau Kersten: Nach meiner Überzeugung geht es nur dann, wenn der eine den anderen so achtet, wie er ist, und es auch akzeptieren kann, wenn der andere Dinge anders gestaltet, als man es selbst tun würde. Das heißt, man muss ihn auch als Persönlichkeit akzeptieren. Bei uns Lehrern meinen ja leider einige, nur sie hätten die Weisheit mit Löffeln gegessen und nur ihr Weg sei der einzig richtige. Wenn ich als Schriftsprachberaterin in der Klasse von Frau Miehle tätig bin, ist es oft so, dass sie den Unterricht beginnt und ich nur als Hilfskraft da bin. Wenn ich aber merke, dass ich den Unterricht in eine andere Richtung lenken will, dann melde ich mich und übernehme den nächsten Teil des Unterrichts. Das geht mühelos, ohne dass wir es vorher abgesprochen haben. Wir wissen zwar, wohin wir letztlich wollen, aber wir beschreiten dann auch verschiedene Wege, weil die Kinder ja auch unterschiedlich angesprochen werden müssen.

*Gehört außer gleichen Zielvorstellungen und Toleranz noch mehr dazu?*

Frau Kersten: Man muss das Gefühl haben, dass beide Lehrer arbeiten und sich nicht der eine auf Kosten des anderen ausruht. Man darf sich auch nicht von Eltern oder Kindern auseinander dividieren lassen.

*Wie funktioniert denn diese Rollen- und Aufgabenteilung?*

Frau Scheller: Bei mir und meiner Referendarin war es am Anfang so, dass keiner von uns beiden wusste, ob er in bestimmten Situationen eingreifen kann oder nicht. Uns hat es sehr geholfen, dass wir genaue Regeln für unser Team abgesprochen haben. In bestimmten Phasen hat einer den Unterricht allein gemacht, weil er das für besser hielt. Genauso gab es Unterrichtsblöcke, wo jeder eingreifen konnte, wenn er meinte, zum Unterricht etwas beitragen zu können. Vorher hatte ich das Gefühl, dass es sehr schwierig ist, spontan und gefühlsmäßig zu entscheiden, wie man in der Teamarbeit eingreift. Uns hat

es sehr geholfen, offen darüber zu reden, und nach dieser Absprache hat es miteinander wunderbar geklappt.

Frau Wagner: Es ist auch wichtig, möglichst früh Dinge anzusprechen, die einen stören, bevor sich das verfestigt.

Frau Scheller: Das Wichtigste ist, dass man die Kinder und die Sache in den Mittelpunkt stellt. Wenn man sich hierin einig ist, dann gibt es meist keine Probleme. Erst die Kinder und die Sache und dann erst meine persönlichen Interessen.

Frau Kersten: Wir sind ja eine Schule mit Integrierten Regelklassen, und es ist mittlerweile normal, dass jeder in der Grundschule im Team arbeiten muss. Am Anfang jedoch war es sehr schwierig, und teilweise ist es auch heute noch so.

Frau Clamor: Ich finde an der Teamarbeit so gut, dass man die Einschätzungen über die Kinder austauschen kann und entweder bestärkt wird oder auch nicht. Wenn nämlich nur eine Person ein Kind beurteilt, ist das Risiko für Fehleinschätzungen ziemlich groß, weil man sich selbst ja nicht völlig von Vorurteilen frei machen kann. Öfter mal ein Denkanstoß von der anderen Seite ist da sehr vorteilhaft.

*Sie fühlen sich in der Teamarbeit wohler, aber profitieren auch die Kinder davon?*

Frau Scheller: Die Kinder haben zwei Ansprechpartner, sie haben zwei Lehrkräfte, die ihnen helfen können. Es geht ja zu zweit auch alles viel schneller: Man kann schneller eingreifen und helfen, wodurch sich auch die Wartezeit für die Kinder verkürzt.

Frau Clamor: Wenn man ein Projekt vorbereitet, hat man zu zweit viel mehr Ideen.

Frau Kersten: Das stimmt. Man kann den Kindern innerhalb eines Projektes viel mehr Ideen anbieten.

*Welche Kinder werden durch Teamarbeit besonders gefördert?*

Frau Kersten: Sowohl die schwächeren als auch die stärkeren Schüler. In den ersten drei Jahren haben wir uns hauptsächlich um die leistungsschwachen Schüler bemüht, und in der vierten Klasse haben wir auch die besseren gefördert.

*Die schwächeren Kinder scheinen mehr vom direktiven Unterricht zu profitieren: Wie verträgt sich das mit der Teamarbeit?*

Frau Wagner: Das hängt davon ab, wie direktiv der Unterricht ist. Wir machen keinen offenen Unterricht, wir machen jedoch „geöffneten“ Unterricht. Mit offenem Unterricht können wir beide nicht so viel anfangen, und wir sind der Meinung, dass dieser Stil für unsere Klasse nicht richtig wäre. Wenn man nicht zu stark lenkt, gibt es kein Problem in der Doppelbesetzung.

Frau Scheller: Wenn man Frontalunterricht macht, dann ist das ja nur eine Phase innerhalb der Stunde. Anschließend kommt meist eine geöffnete Arbeitsphase, und da ist die Teamarbeit eigentlich immer sehr hilfreich.

...

*Vielen Dank für das Gespräch.*

## 4 Lernförderlichkeit im Unterrichtsalltag – Evaluationsergebnisse des PLUS im Spiegel von Expertenmeinungen

Aus der Längsschnittstudie zur Wirksamkeit des Klassen- und Förderunterrichts in der Grundschule lassen sich Annahmen ableiten, nach denen einige Aspekte der Unterrichtspraxis kritisch hinterfragt und neu bewertet werden sollten. Mit den Klassenlehrkräften und Schriftsprachberaterinnen der ausgewählten Klassen mit hohem Lernerfolg wurde eine Diskussion über die Interpretation der Studienergebnisse und über mögliche pädagogische Konsequenzen geführt.

Zur Vorbereitung wurden von der wissenschaftlichen Begleitung Thesen formuliert und den Teilnehmenden an der Diskussion auf Plakaten präsentiert. Die Plakate wurden auf Stellwänden im Raum verteilt und die Lehrkräfte wurden gebeten, die Thesen schriftlich zu kommentieren und zu ergänzen. Indem die Teilnehmenden dabei auch zu bereits geäußerten Kommentaren Stellung nahmen, entwickelte sich eine „stille Diskussion“, in der unterschiedliche Bewertungen und kontroverse Meinungen aufgeschrieben wurden. Anschließend wurden Thesen und Stellungnahmen in einem Rundgespräch erläutert und diskutiert. Die Gesprächsleitung hatte Peter May.

Im Folgenden werden die Äußerungen auf den Plakaten und der Diskussionsprozess ausschnittsweise dokumentiert.<sup>10</sup>

\*

*Sie haben Ihre Kommentare zu unseren Thesen auf die Stelltafeln geschrieben. Die Stellungnahmen markieren durchaus unterschiedliche und teilweise kontroverse*

---

<sup>10</sup> Der Tonbandaufnahme konnten nicht alle Äußerungen zweifelsfrei einzelnen Teilnehmenden zugeordnet werden. Daher wurde auf die Angabe der Namen generell verzichtet und die Personen nur mit laufenden Buchstaben versehen. Als Gast nahm Prof. A.J. Cropley an der Diskussion teil.

*Standpunkte. Nun wollen wir darüber sprechen, und Sie sollten dabei auch Ihre Stichworte erläutern und ergänzen.*

*Lassen Sie uns mit der These zum Thema Elternarbeit beginnen: Die Ergebnisse unserer Untersuchung stützen hier die Hypothese, dass ein starkes Einbeziehen der Eltern in schulische Projekte eher von den eigentlichen Aufgaben in der Klasse ablenkt. Können Sie sich so etwas vorstellen?*

## Thema: Elternmitarbeit in der Schulklasse



Lehrerin A: Ich denke auch, dass es problematisch ist, Eltern als Laien in die Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens einzubeziehen. Das kann durchaus

Schwierigkeiten bereiten, denn es melden sich auch Eltern, die dazu gar nicht in der Lage sind. Ich habe in einer Klasse erlebt, dass sich eine Mutter bemüht hat, den Kindern etwas beizubringen. Aber die Kinder haben nur gezittert. Es war sehr mühsam, diese Mutter davon zu überzeugen, dass es nicht so gut ist. Dagegen ist es sehr positiv, wenn Eltern von ihren Erfahrungen berichten und etwas aus ihrem Lebensbereich zum Unterricht beisteuern können.

Lehrerin B: Oder zum Beispiel im Wahlpflichtbereich, wenn man da z.B. eine Mutter hat, die töpfern oder etwas Ähnliches kann, dann kann das sehr positiv sein. Ansonsten muss man vorsichtig sein und sich Gedanken machen, wie man das Ganze einführt. Ich habe da auch als Mutter negative Erfahrungen gemacht, als bei meinen eigenen Kindern Elternmitarbeit geplant war. Unter den Eltern hörte ich dann, dass die Lehrer wohl schon so faul geworden seien, dass die Eltern jetzt die ganze Arbeit machen müssten. Das wird offenbar auch leicht falsch verstanden.

Lehrerin C: Ich kann das Ganze noch erweitern: Ich hatte einmal eine Mutter im Unterricht, die mit den Kindern gelesen hat. Und als wir reihum gelesen haben, habe ich beobachtet, wie sie sagte: „Der Soundso kann ja noch gar nicht lesen. ...“ Das fand ich sehr negativ, weil dadurch auch Angst unter den Eltern entstand.

*Wenn schulische und private Bereiche so vermischt werden, ist das keine professionelle Arbeit mehr, sondern eher „Klatsch und Tratsch“.*

Lehrerin C: Die Mütter kennen sich ja meist schon vom Kindergarten her. Dadurch entstehen natürlich Beziehungen und auch Wertungen über ihre Kinder, die ich jedoch so nie weitergeben würde – schon gar nicht über andere Kinder.

Lehrerin B: Man kann solche Wertungen auch nicht verhindern. Noch schlimmer finde ich, dass Wert- und Pauschalurteile über Lehrer abgegeben werden, die auch nicht entsprechend hinterfragt werden. Und diese Kompetenz spreche ich den meisten Eltern ab. Meiner Erfahrung nach können Eltern in

schwierigeren Lernphasen keinen „analytischen Blick“ auf das Kind werfen und nicht erkennen, wie man einem Kind helfen kann. Es nützt auch wenig, die Eltern detailliert über die Unterrichtsabläufe zu instruieren. Sogar, wenn man darauf achtet, dass die Eltern bei Gruppeneinteilungen nie die schwachen Kinder bekommen, klappt es nicht. Es fehlt den Eltern einfach das nötige Wissen und Handwerkszeug. Dagegen ist es sehr wichtig, die Eltern über den Unterricht insgesamt zu informieren und ihre Unterstützung einzuholen. Dazu gehört auch Hilfe bei der Durchführung von Veranstaltungen usw. Aber für das andere bin ich als Lehrer verantwortlich, dafür muss ich meinen Kopf hinhalten. Das würde ich niemals auf Eltern abschieben und würde mir auch nicht hineinreden lassen wollen.

Lehrerin D: Manche Eltern denken ja: „Was die Lehrer können, kann ja eigentlich jeder.“

Lehrerin B: Da habe ich andere Erfahrungen gemacht: Meine Eltern fragen mich immer, wie ich das den ganzen Tag aushalte. Dass wir als Lehrer permanent von den Eltern der Kinder beurteilt werden, ob kompetent oder inkompetent, das können wir nicht ändern: z.B. nach Art der Arbeitsblätter, die die Kinder mit nach Hause nehmen.

Lehrerin A: Nur bezogen auf das Lesen, wird das Lernen von den Eltern oft auf das reine Auswendiglernen reduziert. Dem eigentlichen Lernstoff werden die Eltern nicht gerecht.

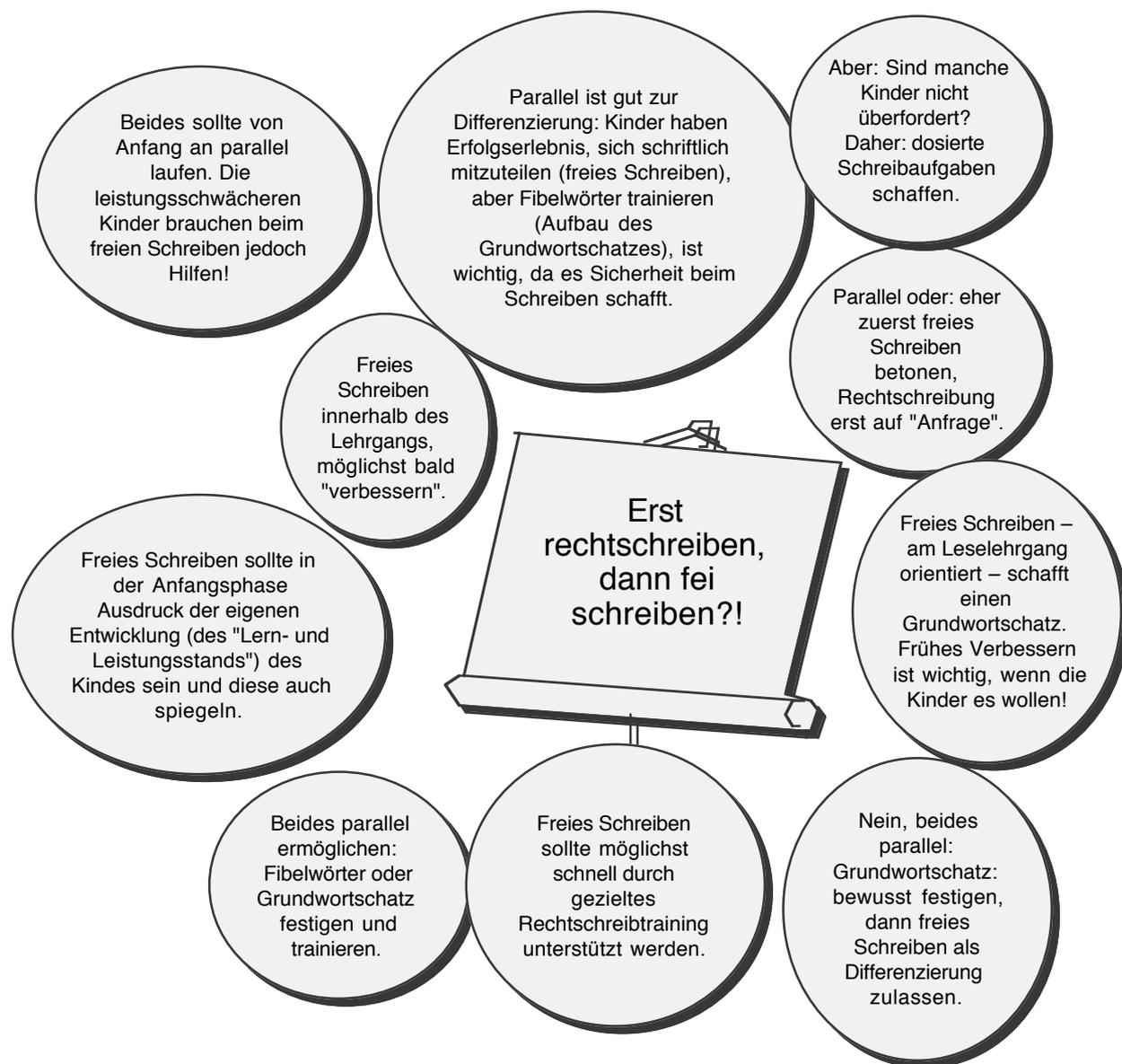
Lehrerin E: Der Ausgangspunkt für die Elternmitarbeit war bei mir, dass auf einem Elternabend angesprochen wurde, dass etliche Kinder zu Hause niemand haben, der mit ihnen liest. Daraufhin sind Eltern auf mich zugekommen und haben ihre Unterstützung angeboten.

Lehrerin B: Das kann auch funktionieren, man muss nur mit den Eltern besprechen, dass es in dieser Phase vor allem darum geht, eine reine Fertigkeit zu trainieren.

Lehrerin E: Genau! So wie man für das Üben des kleinen Einmaleins ja auch keinen ausgebildeten Psychologen braucht, um mit Geduld dabeizusitzen und die Kinder zu loben.

*Wir haben dieses Thema jetzt ziemlich ausführlich besprochen. Ihren Tenor verstehe sich so: Elternarbeit muss gut bedacht sein, vor allem hinsichtlich der Aufgaben, die Eltern übernehmen können. Und es besteht die Gefahr, dass sie fachlich dilettantisch vorgehen und Dinge nach außen tragen, die in die Schule gehören. Dabei können sie auch Schaden anrichten. Aber bei bestimmten einfacheren Aufgaben und unter Anleitung der Lehrerin können sie den Unterricht auch bereichern.*

## Thema: Freies Schreiben und rechtschreiben



*Kommen wir zum nächsten Thema „Rechtschreiben und freies Schreiben“: Die Ergebnisse unserer Studie lassen Zweifel daran aufkommen, ob es in jedem Fall sinnvoll ist, dass Kinder von Anfang an mit Hilfe von Lautsymbolen frei schreiben. Ist es Ihrer Meinung nach richtig, Kinder schon möglichst früh an das freie Schreiben heranzuführen, oder wäre es nicht besser, sie erst langsam an diese Aufgabe heranzuführen?*

Lehrerin F: Ich bin seit einem halben Jahr in drei Klassen als Schriftsprachberaterin tätig. Wir haben gerade die HSP 1<sup>11</sup> durchgeführt, und dabei hat sich in

<sup>11</sup> Hamburger Schreibprobe HSP 1+: Rechtschreibtest für Klasse 1.

diesen drei Klassen folgendes Bild ergeben: Die Klasse, die im freien Schreiben am weitesten ist, hat jetzt die besten Lernergebnisse. In den anderen beiden Klassen wird kein freies Schreiben gemacht, die sind auch wesentlich schwächer. Ich habe mit dem freien Schreiben gute Erfahrungen gemacht. Früher habe ich mich viel mehr um die Rechtschreibung gekümmert und das freie Schreiben erst viel später zugelassen.

Lehrerin G: Ich habe erst Mitte der ersten Klasse mit freiem Schreiben begonnen. Die Kinder bekommen ein weißes großes Blatt mit Linien und einem Kasten darüber, in den sie malen können. Ich habe auch versucht, die Produkte nicht zu bewerten. Das ist fast ein diagnostisches Mittel, denn man kann wunderbar erkennen: Wer langsam Fortschritte im freien Schreiben macht, ist auch im Ausdruck stärker. Das ist eine parallele Entwicklung. Ich finde es sehr schön, dass man die Entwicklung der Kinder anhand des freien Schreibens beobachten kann.

Lehrerin F: Ich kann das nur bestätigen. In meinem letzten Durchgang habe ich folgende Beobachtung gemacht: Wenn das freie Schreiben relativ regelmäßig eingesetzt wird, gab es einen Zeitpunkt, von dem ab die Kinder anfangen, auf die Rechtschreibung bekannter Wörter zu achten. Die Anzahl der richtig geschriebenen Wörter wurde von Mal zu Mal größer. Es trat dann noch der Effekt ein, dass die Kinder sich gegenseitig halfen, dass sie bei den anderen Kindern beim Vorlesen über die Schulter guckten und nach Fehlern suchten oder beim gegenseitigen Vorlesen den anderen auf Fehler aufmerksam machten. Das verselbständigte sich, das war ein Prozess, der von den Kindern selbst gesteuert wurde. Und in der Klasse, in der ich jetzt als Schriftsprachberaterin tätig bin, in der das freie Schreiben forciert wird, ist es auch wieder so. Das macht sich auch bei den Sätzen in der HSP bemerkbar: Die Kinder mit dem freien Schreiben haben da bessere Ergebnisse als die anderen.

*Lässt sich das lernpsychologisch erklären?*

Lehrerin F: Ich weiß nicht, ob sich das so fortsetzt. Aber ich nehme an, dass die Kinder schon mehr Strategien erworben haben, mit denen sie sich selbst überprüfen. Sie hören die Lautung der Wörter bewusster und analysieren anders. Ich selbst habe erst lernen müssen, beim freien Schreiben nicht zu korrigieren und die Kinder laufen zu lassen. Ich habe dann beobachtet, wie die Kinder sich selbst Hilfen holten, ohne mich zu fragen. Wenn alle Hilfen (Fibel, Anlauttabelle, Hosentaschen-ABC usw.) zugelassen werden, erwerben die Kinder mehr Lösungsmöglichkeiten, als wenn sie durch die Lehrer eingeeignet werden. Das habe ich auch bei der Durchführung der HSP gemerkt: Die Kinder wissen sich besser zu helfen und benutzen eher die Hilfsmittel, die ihnen zur Verfügung stehen.

Lehrerin H: Trifft das denn auf alle Kinder zu, also auch auf ausländische oder auf besonders lernschwache Kinder?

Lehrerin F: Es fällt in der ganzen Klasse auf: Die Kinder haben sich völlig anders verhalten.

Lehrerin I: Wenn das freie Schreiben gar nicht zugelassen wird, dann haben die Kinder teilweise Angst, etwas falsch zu machen. So jedoch haben die Kinder dieses Gefühl: „Ich mache schon einiges richtig, und man kann das lesen, was ich schreiben will.“ Das ist ja auch die Zielrichtung beim freien Schreiben. Für mich sind das letztlich zwei unterschiedliche Dinge: Freies Schreiben hat ja nicht das primäre Ziel der Rechtschreibung, sondern es geht mehr um das Kommunizieren. Wir wollen das Kind befähigen, dass es sich über die Schrift ausdrückt. Die Rechtschreibung ist zwar damit verbunden, hat jedoch auch noch einen anderen Zweck. Wenn wir nur beim freien Schreiben bleiben würden, dann würde das Kind in der Rechtschreibentwicklung stehen bleiben. Die Weiterentwicklung kann aber parallel erfolgen: Man muss den Kindern auch beim freien Schreiben Strategien vermitteln, wie man sich korrigieren kann.

Lehrerin E: Ich denke auch, dass der Prozess des Schreibenlernens viel mehr Spaß macht, wenn die Kinder lustvoll „aus sich heraus“ schreiben können und

man es nicht von Anfang an negativ mit Korrekturen besetzt. Wenn das freie Schreiben im ersten Schuljahr läuft, dann kann man parallel auch die Rechtschreibung mit einfließen lassen.

*Dies ist gut nachvollziehbar. Jedoch sprechen die empirischen Ergebnisse dafür, dass bei Kindern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen das frühe freie Schreiben eher zu einer Überforderung führt. Würden Sie sich bitte auch auf diesen Befund beziehen?*

Lehrerin J: Das ist sehr von dem Kind abhängig.

Lehrerin K: Ein praktisches Beispiel: Wenn ich in der ersten Klasse zulasse, dass die Kinder beim freien Schreiben rein nach dem Gehör schreiben, würde ich es dennoch für sinnvoll halten, ein Kind zu korrigieren, wenn es dann immer noch „Hamma“ schreibt. Man muss also parallel dazu den Kindern orthografisches Wissen vermitteln.

Lehrerin L: Für mich ist es eine wichtige Frage, wie ich im ersten Schuljahr arbeiten soll, wenn ich die Lernentwicklung über längere Zeit hinweg betrachte. Entwickeln sich die Kinder, die frei arbeiten, besser als die Kinder, die mit der Fibel stark gelenkt werden? Wir haben bis November nur freigearbeitet und nicht korrigiert und haben jetzt in der HSP überdurchschnittliche Ergebnisse. Aber das liegt vermutlich an unseren Schülern. Ich bin an einer Schule mit leistungsstarkem Einzugsgebiet. Meine schwachen Schüler haben es mit dieser großzügigen Handhabung bestimmt nicht so leicht gehabt, aber sie haben es auch gelernt. Ich würde mich daher dagegen wehren, dass ich zuerst Rechtschreibung unterrichten müsste und erst dann das freie Schreiben.

Lehrerin H: Ich komme aus einem recht schwachen Sozialgebiet. Freies Schreiben beruht bei uns auf einer gewissen Freiwilligkeit. Das heißt, dass nicht alle Kinder frei schreiben müssen, sondern sie fangen erst dann damit an, wenn sie wirklich Lust dazu haben. Ich als Lehrerin soll mich dann zurücknehmen und warten, bis die Kinder, von denen ich möchte, dass sie frei schreiben,

dazu auch den Mut haben. In einer freien Arbeitsstunde kann es dann so laufen: Einige machen freies Schreiben, und andere machen andere Übungen. So ist das keine verlorene Zeit. Ich finde nämlich, dass es verlorene Zeit ist, wenn die Hälfte der Klasse beim freien Schreiben nichts zustande bringt.

Lehrerin G: In meiner Klasse war es so, dass die Kinder sich erst an das freie Schreiben heranwagten, nachdem sie einen gewissen Grundwortschatz hatten. Am Anfang haben sie nur sehr wenig beim freien Schreiben zustande gebracht.

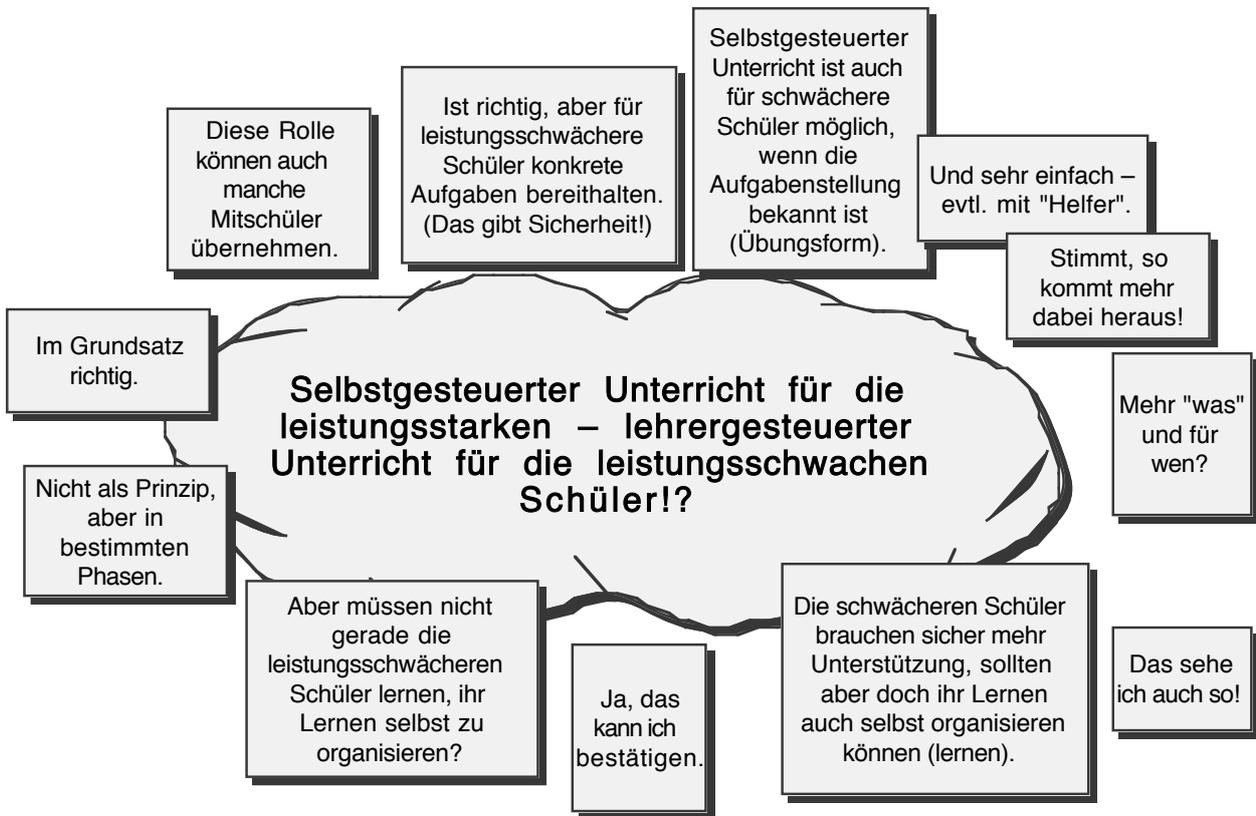
Lehrerin M: Besonders die schwachen Kinder waren beim freien Schreiben unglücklich, während die leistungsstarken Kinder unheimlich motiviert und glücklich waren. Die schwachen Schüler haben sich dann am Bild aufgehaltten, während die stärkeren schon lange am Schreiben waren.

Lehrerin F: Ich finde, freies Schreiben ist etwas Wunderbares. In Anbetracht der Ergebnisse sollte man nur nicht von allen Schülern erwarten, dass sie so zum Erfolg kommen.

Lehrerin C: Man muss es den Kindern freistellen und sich dann vielleicht auch mit nur einem Bild zufrieden geben, sonst ist es kein freies Schreiben mehr. Allmählich setzt ja auch die Binnendifferenzierung ein, wenn ich nämlich sehe, dass einige Kinder frei schreiben können, während ich einigen Kindern Hilfsmittel zur Verfügung stellen muss. Es gibt auch Kinder, die viel zu erzählen haben und bei denen die Rechtschreibung trotzdem schlecht bleibt, die jedoch keine Lust haben, sich zu korrigieren. Lieber schreiben sie gar nicht mehr, und dann lernen sie auch die Rechtschreibung nicht. Das ist für mich die eigentliche Schwierigkeit.

Lehrerin A: Ich möchte dazu einmal grundsätzlich sagen, dass eine Deutschstunde pro Tag eindeutig zu wenig in der Grundschule ist! Eine Stunde pro Tag für Lesen, Schreiben, Rechtschreibung und Grammatik reicht einfach nicht aus. Das wäre für mich ein wichtiger Ansatz.

Thema: Selbstgesteuertes und lehrergelenktes Lernen bei leistungsstarken und leistungsschwachen Kindern



*Nach den Ergebnissen der Längsschnittstudie ist der Leistungsanstieg bei den schwächeren Kindern deutlich höher, wenn der Anteil der lehrergesteuerten Aktivitäten groß ist. Bei den leistungsstärkeren Kindern spielt dieser Faktor hingegen offenbar keine so große Rolle. Wie ist Ihre Erfahrung hierzu?*

Lehrerin N: Es muss ja nicht alles von mir gesteuert sein, was die schwächeren Schüler betrifft. Ich habe auch die Möglichkeit des Helfersystems, wenn ich dafür geeignete Schüler habe, die etwas pädagogisch geschickt vermitteln können. Das führt auch zu guten Erfolgen für die stärkeren Schüler, weil sie in ihrer Leistung bestätigt werden. Für die schwächeren Schüler ist es manchmal leichter, von einem Mitschüler korrigiert zu werden als von mir. Es muss nicht alles vom Lehrer ausgehen, sondern es kann auch von den Mitschülern kommen.

*Das entspricht übrigens auch einem unserer Ergebnisse: Zusammenarbeit mit Mitschülern ist für leistungsschwächere Kinder förderlicher als Einzelarbeit. Die*

*Didaktik ging in den letzten zehn Jahren ja in die Richtung, dass die Schüler frühzeitig lernen sollten, selbständig zu arbeiten, und dass die Lehrer sich eher zurücknehmen sollten. Unsere These sagt jetzt, dass dies zwar als grundlegendes Ziel richtig ist, aber dass ein Teil der Kinder über längere Zeit eine starke Führung durch die Lehrerin benötigt.*

Lehrerin A: Die didaktische Theorie hat mit der Wirklichkeit nicht viel gemeinsam: Da werden Anforderungen an die Lehrer gestellt, die theoretisch gut klingen. Aber die Erfahrung zeigt einfach, dass ich die leistungsschwachen Kinder nicht alleine lassen kann, damit sie ihr Lernen selbst organisieren. Auch durch Material mit sehr hohem Aufforderungscharakter lassen sich manche Kinder nicht beeindrucken.

Lehrerin M: Man braucht eine Basis, auf der sich alle Kinder bewegen, eine Grundlage des Wissens. Diesen Lernstand muss man immer wieder neu mit den Kindern erarbeiten. Und was die Kinder dann daraus machen, das ist eine Frage ihrer eigenen Persönlichkeit.

Lehrerin C: Darin liegt ja die Schwierigkeit, denn schon in den ersten Tagen der ersten Klasse geht die Schere weit auseinander. Ich komme wieder auf die Binnendifferenzierung zurück. Selbstgesteuerter Unterricht für die leistungsstarken Kinder – da kann ich ansetzen. Mein Ziel für die leistungsschwächeren Kinder muss jedoch sein, selbständiges Lernen überhaupt zu bewerkstelligen. Ganz werde ich die Kinder nie zusammenbringen, das ist vollkommen klar.

Lehrerin H: Auf das Lesen bezogen bedeutet es, dass ich mit allen meinen Kindern Lautierungsübungen machen möchte. Und wenn das Prinzip der Synthese von allen erkannt wird, dann können einige Kinder solche Übungen allein machen. Mit denen, die das nicht können, arbeite ich dann gezielt, damit alle auf einem bestimmten Stand sind.

Lehrerin A: Aber Sie können doch Kinder, die schon lesen können, nicht noch lautieren lassen? Ich hatte vier Kinder, die schon lesen konnten: Sollen diese jetzt noch gemeinsam lautieren?

Lehrerin H: Das macht doch Spaß! Zehn Minuten am Tag zusammensitzen und gemeinsam Wörter zu lautieren.

Lehrerin A: Es ist doch ungerecht, die Kinder, die schon lesen können, mit den anderen lautieren zu lassen. Ich habe das von Anfang an differenziert.

Lehrerin H: Bei mir war allerdings kein Kind, das von Anfang an lesen konnte. Und je homogener die Gruppe ist, desto einfacher ist es, das ist ja klar.

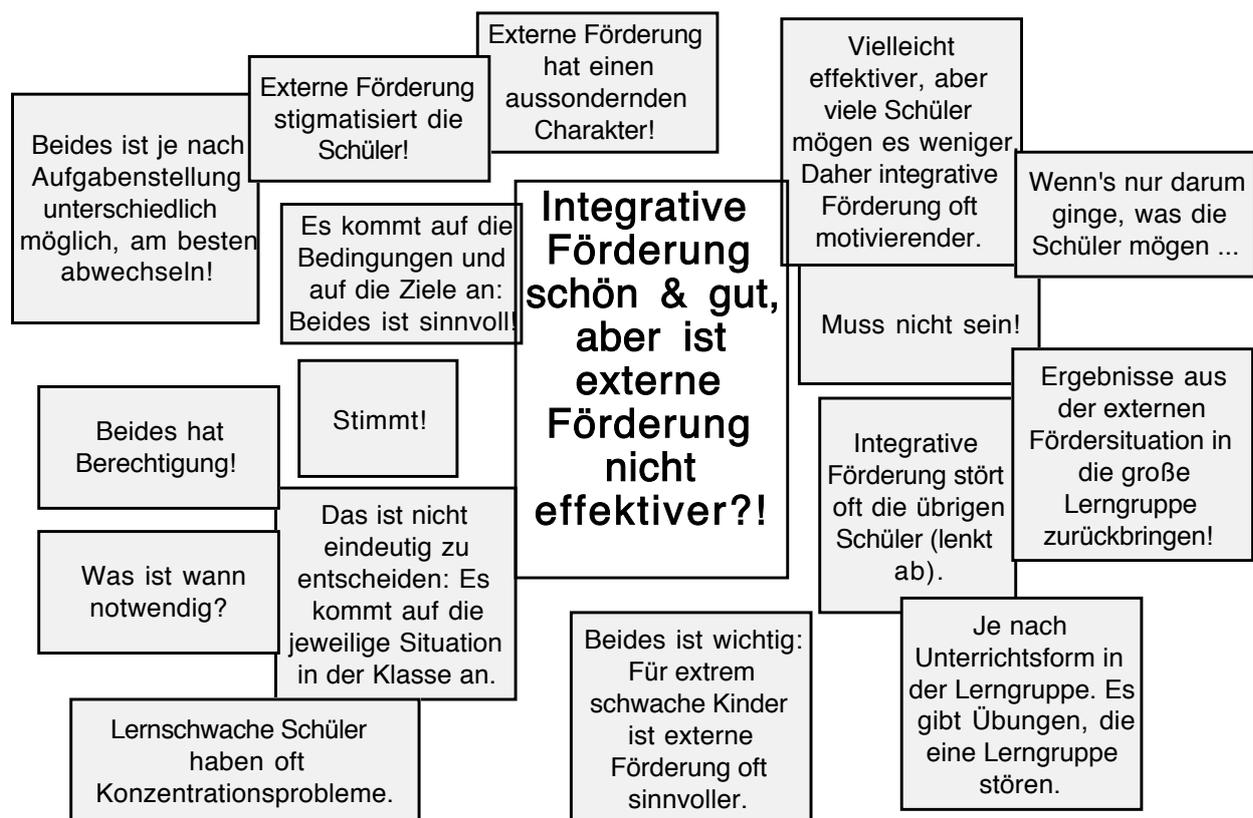
*Große Homogenität einer Klasse ist ja eher die Ausnahme: In jeder Klasse sitzen Kinder, die selbständig arbeiten können, und andere, die das nicht können. Das Ausmaß, in dem sich die Lehrerin bzw. die Schriftsprachberaterin den Kindern, die noch nicht selbständig arbeiten können, zuwenden und gezielt Hilfe geben, ist allerdings von Klasse zu Klasse sehr unterschiedlich. Es gibt Lehrer, die zwar ein Kind auffordern, eine Aufgabe selbständig zu bearbeiten, aber das Kind dann allein damit lassen. Und es gibt Lehrer, die sich dann ausführlich mit dem Arbeitsprozess der Kinder befassen. Auch im Rahmen des offenen Unterrichts gibt es diese Art des lehrergesteuerten Lernens. Es geht demnach nicht um offenen oder frontalen Unterricht, sondern es geht darum, wer dem Kind Lernimpulse gibt und ihm sagt, was und wie es etwas tun soll. Unsere These ist, dass es für die schwächeren Schüler darauf ankommt, dass die Lehrerin ein hohes Maß an Initiative und Aufmerksamkeit zeigt und nicht erwartet, dass diese Kinder schon früh selbst steuern können, was sie lernen sollen.*

Lehrerin C: Wir wissen ziemlich bald, bei welchen Kindern man sich dazusetzen und sich Zeit für sie nehmen muss. Aber es ist ja auch ein Zeitproblem.

Lehrerin B: Ich denke auch, es gibt einen weitgehend lehrergesteuerten offenen Unterricht. Dieser erfordert anfangs sogar noch mehr Lehrerinitiative als anderer Unterricht.

Lehrerin D: Wenn Kinder in offenen Phasen effektiv arbeiten sollen, dann ist ein hohes Maß an Aufmerksamkeit von der Lehrerin gefordert, die Kinder zu beobachten. Wenn ein Kind versucht, sich zu entziehen, dann hat man das Recht, dieses Kind aufzufordern, das Arbeitsheft oder Ähnliches zu bearbeiten. Das fordert viel mehr Konzentration, als wenn ich frontal unterrichte.

## Thema: Effektivität schulischer Förderung



*Lassen Sie uns noch einige Argumente zum Thema „Effektivität der Förderung“ austauschen. Wie sind Ihre Erfahrungen mit verschiedenen Organisationsformen der Förderung in der Schule?*

Lehrerin F: Wir benutzen hier in der Runde oft das Wort „Effektivität“: Ich könnte mir vorstellen, dass viele Lehrerinnen aus meinem Kollegium dabei die Wand hochgehen würden, weil sie sagen, dass Unterricht nicht das Ziel hat, effektiv zu sein. Ihrer Ansicht nach wären solche Vokabeln wie „kindgerecht“, „lustbetont“ oder ähnliche viel geeigneter, um das zu umschreiben,

was Unterricht ausmacht. Deshalb ist für viele der Begriff „effektiv“ nicht so ganz akzeptabel. Für mich übrigens auch nur zum Teil, denn das ist nicht der entscheidende Maßstab meines Unterrichts.

Lehrerin H: Als Schriftsprachberaterin sehe ich es allerdings so, denn in den wenigen Stunden, die zur Verfügung stehen, muss ich möglichst effektiv arbeiten. Aber trotzdem arbeite ich lieber integrativ, weil es für das Kind schöner ist. Es ist motivierender, wenn das Kind im Unterricht bleibt und weiß, dass es in mir einen Helfer hat. So bekommt es das Gefühl, es kann im normalen Unterricht mitmachen.

*Eine Botschaft, die man auch von hier aus der Schulaufsicht mitteilen kann, ist demnach, dass interne oder externe Förderung flexibel gehandhabt werden sollte: Die Lehrer sollten das vor Ort entscheiden, sie sollten nur wissen, dass eine Methode oder Organisationsform nicht nur Vorteile hat, sondern auch stets Nebenwirkungen erzielt, die zum Teil unerwünscht sind.*

Prof. Cropley: Ich frage mich, ob wir die Prinzipien, die für Schüler gelten, nicht auch auf die Lehrer anwenden können. Vielleicht sollten die Lehrer erst lernen lernen und dann erst den offenen Unterricht einsetzen. Es gibt auch Lehrer, die nicht in der Lage sind, in offenen Strukturen zu arbeiten.

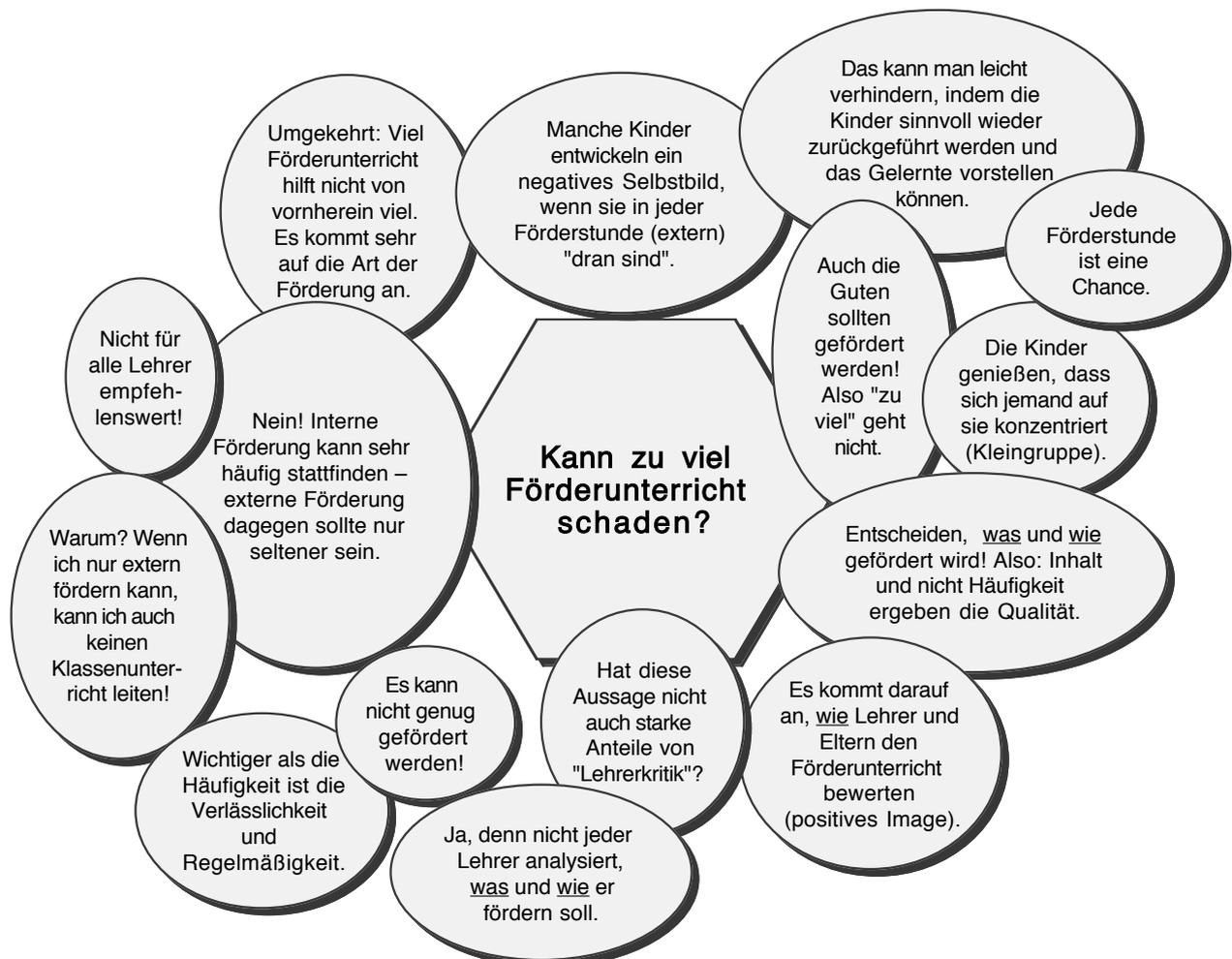
Lehrerin C: Ich glaube, es kommt auch darauf an, mit welcher Fachrichtung die Lehrer in die Grundschule kommen. Wenn sie nicht Germanistik studiert haben und eine erste Klasse bekommen, dann sind sie doch oft überfordert und allein gelassen. Da müsste man auch von der Ausbildung her mehr leisten. Es gibt sicher auch einen Zusammenhang damit, dass viele Kollegen aus den Sekundarstufen in die Grundschule wechseln.

Lehrerin D: Es hängt immer auch davon ab, ob Lehrer neugierig und flexibel bleiben. Ich kenne genügend Kollegen, die keine Fachzeitschrift lesen, die meinen, so unterrichten zu können, wie sie es in den letzten zwanzig Jahren gemacht haben. Wenn man aber offen und neugierig bleibt und stets auch in

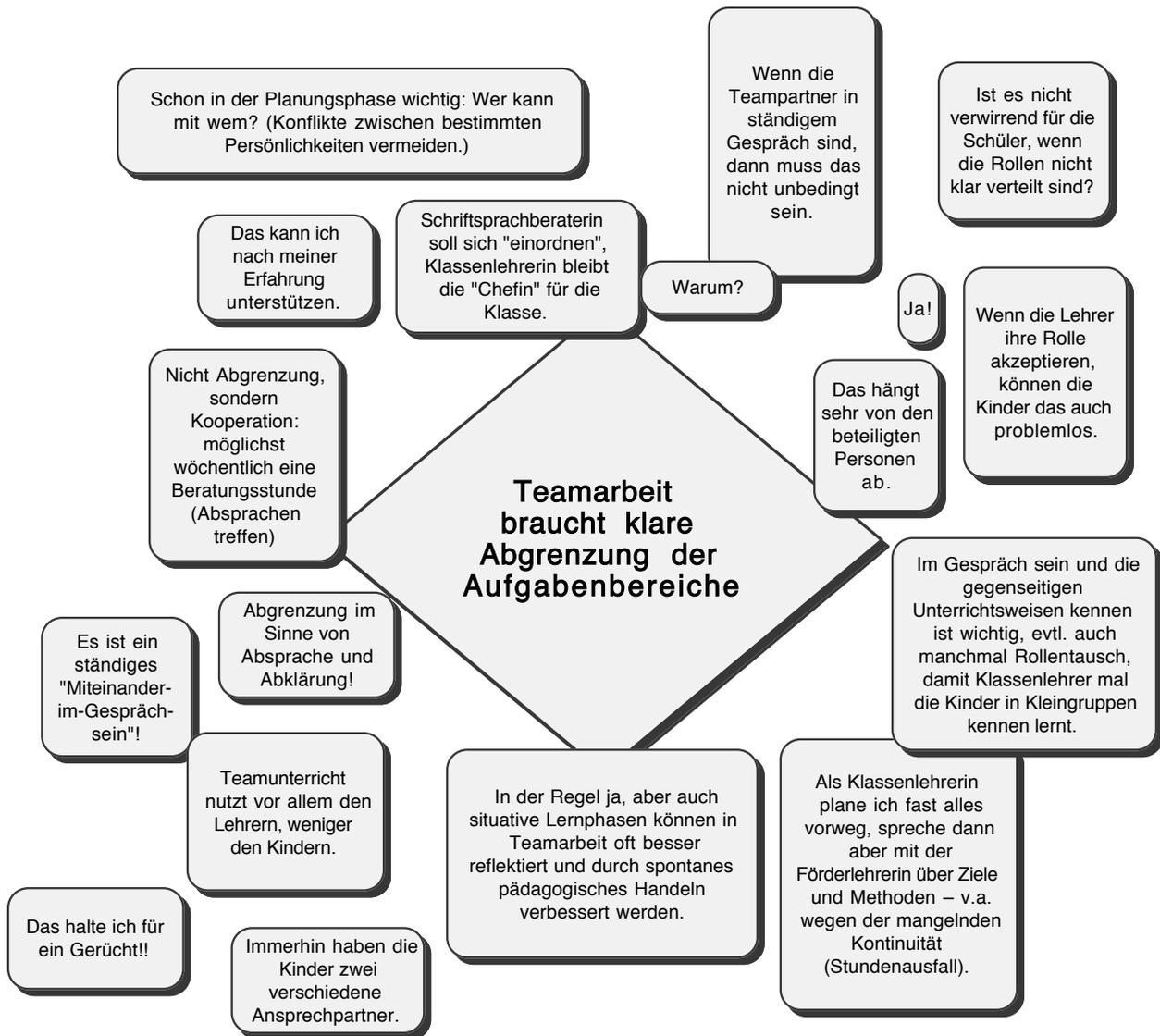
Frage stellt, was man tut, dann bringt das auch Vorteile für die Kinder und die Lehrer selbst.

*Vielen Dank für dieses Gespräch.*

Thema: Kann zu viel Förderunterricht auch schaden?



Aus Zeitgründen konnten nicht alle Thesen, zu denen schriftliche Kommentare vorliegen, in der Diskussionsrunde aufgegriffen werden. Daher werden zu diesen Themen lediglich die Plakate dokumentiert.



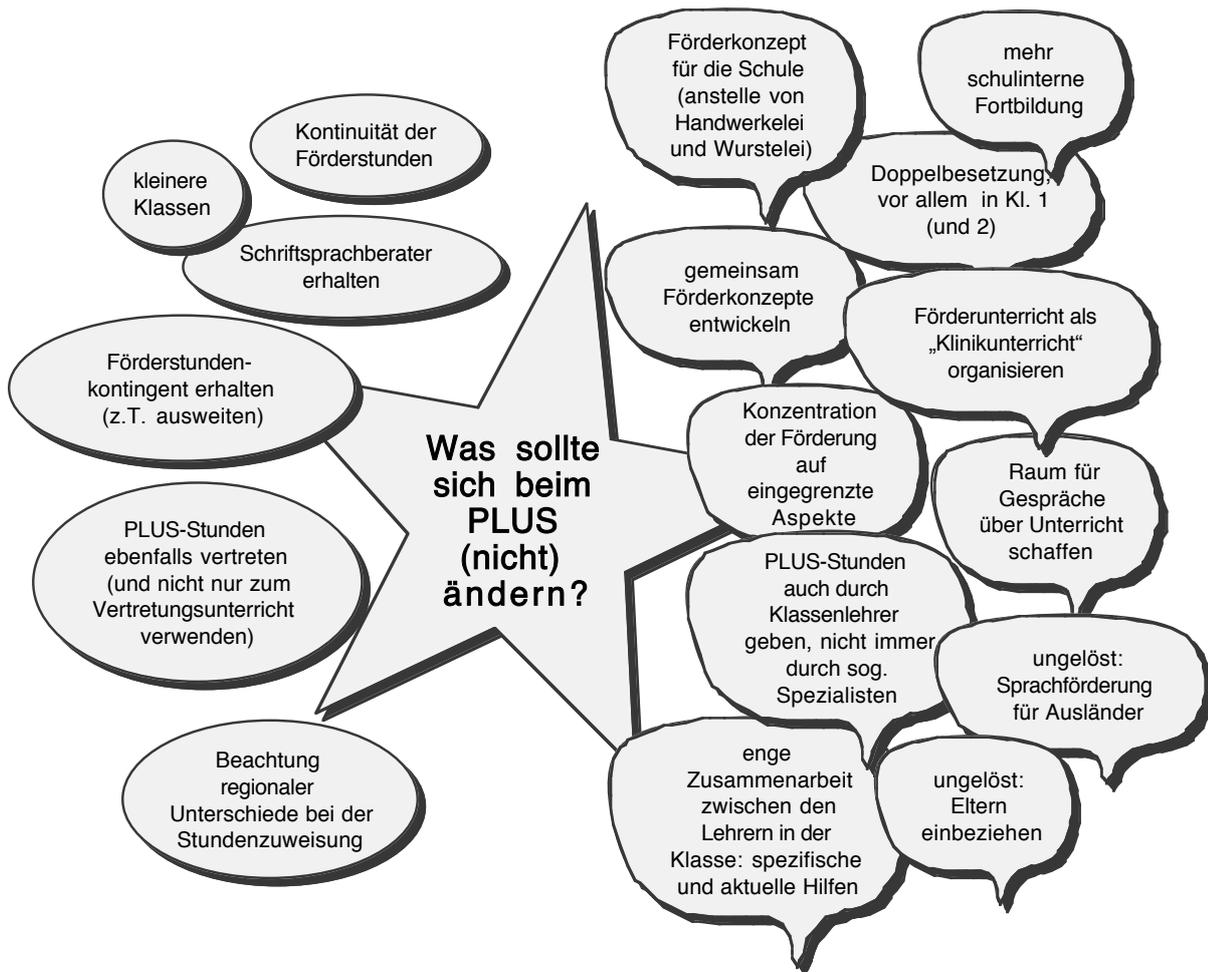
Plakat: Teamarbeit und Abgrenzung der Aufgabenbereiche

## 5 Bilanz der PLUS-Förderung: Was sollte sich in der Schule (nicht) ändern?

Zum Abschluss der Gespräche mit den Lehrerinnen und Lehrern der lernerfolgreichen Klassen fand eine Sitzung statt, in der Schlussfolgerungen und Vorschläge aus der Praxis für die Praxis entwickelt werden sollen. Das Thema war, wie lernförderliche Bedingungen in den Schulen realisiert werden und die Arbeit von Klassenlehrkräften und Schriftsprachberaterinnen wirksam unterstützt werden können. Konkret ging es darum, wie mit den Ideen und Erfahrungen des PLUS nach dessen Erprobungsphase in Zukunft umgegangen werden sollte: Welche Prinzipien und Maßnahmen sollten beibehalten, welche zusätzlich eingeführt, modifiziert oder abgeschafft werden?

Die Methode zur Erarbeitung und Diskussion der Vorschläge sah vier Schritte vor:

- (1) Alle Teilnehmer wurden gebeten, für sich in Stichworten aufzuschreiben, welches in den Schulen ihrer Ansicht nach die wichtigsten Maßnahmen für die nächsten fünf Jahre sind, um lernförderliche Bedingungen herzustellen oder zu unterstützen. Auf einer Plakatwand wurden die Ideen gesammelt und kurz erläutert. Die Vorschläge wurden grob in drei Themenbereiche eingeteilt: (a) methodisch-didaktische Konzepte, (b) organisatorische Maßnahmen, (c) Veränderungen in der Aus- und Fortbildung.



Plakat mit Einzelvorschlägen zur Fortführung der PLUS-Förderung

- (2) Es wurden zwei Arbeitsgruppen gebildet, die sich vor allem mit den beiden Themenkomplexen (a) und (b) befassen, jedoch auch Vorschläge zum Bereich (c) machen konnten. Die Arbeitsgruppen sollten Vorschläge für inhaltliche bzw. organisatorische Konzepte entwickeln, die sich sowohl auf die Ebene der einzelnen Klassen und Schulen als auch auf die Ebene des gesamten Schulsystems beziehen.
- (3) Die Ergebnisse der beiden Arbeitsgruppen wurden auf Plakaten skizziert und im Plenum vorgestellt.

In der anschließenden Diskussion wurden die Ideen beider Gruppen aufeinander bezogen und zu zwei übergreifenden Vorschlägen verdichtet:

## Plakat „Organisatorische Konzepte“

- ⇒ Raum für Förderung muss geschaffen werden, auch in der Verlässlichen Halbtagsgrundschule (z.B. durch Klassenlehrerin)
- ⇒ Förderung muss gebündelt werden: nicht fünf verschiedene Förderlehrer in der Klasse; nicht an Personen gebunden
- ⇒ individuelle Verteilung der Stunden: (a) stadtteilbezogen („sozialer Brennpunkt“), (b) schulintern
- ⇒ Kein Missbrauch mit Vertretung: Auch PLUS-Stunden müssen vertreten werden, zumindest als Ausfall vermerkt werden
- ⇒ Wertigkeit von Förderstunden und Schülergrundstunden sollte angeglichen werden.
- ⇒ Schule öffnen auch nach 13 Uhr: Fördermaßnahmen, Hausaufgabenhilfe  
Beispiel: Klassenlehrerin bleibt Dienstag zwei Stunden länger, kommt dafür an anderem Tag zwei Stunden später; das ergibt Möglichkeiten für die Förderung durch Klassenlehrerin
- ⇒ PLUS-Stunden parallel zum Deutschunterricht (Doppelbesetzung), damit die Kompetenz der Schriftsprachberaterin genutzt werden kann.
- ⇒ Weitere PLUS-Lehrer ausbilden

### ⇒ Vorschlag 1:

Der erste Vorschlag sieht vor, dass entsprechend den Ideen der „Konzeptgruppe“ für jede Schule ein eigenes *verbindliches Rahmenkonzept für die Förderung* erarbeitet werden sollte, für das die Schriftsprachberaterin der Schule die Federführung übernehmen sollte. Das Rahmenkonzept für die gesamte Schule soll sich sowohl auf inhaltliche Ziele als auch auf die Organisation beziehen. Für die einzelnen Klassen, für die Förderstunden vorgesehen sind, sollen konkretisierte und ggf. abgewandelte Förderpläne aufgestellt werden. Wichtig ist, dass diese Förderpläne für eine vereinbarte Zeit verbindlich sind und nachprüfbar schriftlich fixiert werden. Die Fortbildungsgruppe am Institut für Lehrerfortbildung wird gebeten, entsprechende Musterpläne zu entwickeln und die angehenden Schriftsprachberater für diese Aufgabe zu schulen.

## Plakat „Inhaltliche Konzepte“

- ⇒ In jeder Schule soll ein eigenes Förderkonzept erarbeitet werden, das u.a. folgende Aspekte berücksichtigt:
  - flexibler Umgang mit PLUS-Stunden
  - Teambildung für die Klassen mit klaren Kompetenzbereichen
- ⇒ Das Förderteam einer Klasse legt die Regelung folgender Punkte fest:
  - Organisationsform der Förderung (intern bzw. extern)
  - Förderinhalte (z.B. Grundwortschatz, freies Schreiben)
  - zu fördernde Kinder
  - Fördermethoden (z.B. Lehrgang)
  - verwendetes Material
- ⇒ Aufgaben der Schriftsprachberater in der Schule sollen folgende Aspekte umfassen:
  - Diagnose
  - Beratung der Lehrer bzw. schulinterne Lehrerfortbildung
  - Beratung für Eltern
  - Kontakt zu Schulpsychologen
  - Verteilung der PLUS-Stunden in der Schule

### ⇒ Vorschlag 2:

Als weiterer wichtiger Punkt wurde in der Konzeptdiskussion hervorgehoben, dass die Förderung lernschwacher Kinder stärker als in der Vergangenheit *Trainingscharakter* haben sollte. Das bedeutet, den Fertigkeitserwerb zu betonen, da die Kinder mit Lernschwierigkeiten erst dann selbständig weiterlernen können, wenn sie ein gewisses Mindestniveau erreicht haben, das nur durch ein höheres Ausmaß an Übung (Fertigkeitstraining) zu realisieren ist. Da dies nur bei einer größeren Anzahl von Förderstunden zu ermöglichen ist, darf der Gesamtumfang der Förderstunden nicht reduziert werden. Gleichzeitig ist in den Schulen und Klassen dafür zu sorgen, dass die Förderstunden genügend gebündelt und für die wirklich förderbedürftigen Kinder bereit gehalten werden können.

# Resümee

Die Evaluation des im Schuljahr 1994/95 gestarteten Projekts „Lesen und Schreiben für alle“ (PLUS) erbrachte das positive Ergebnis, dass es unter den gegebenen Bedingungen möglich ist, landesweit den Anteil von Kindern mit lang andauernden Lernschwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben deutlich zu verringern und das durchschnittliche Niveau der schriftsprachlichen Leistungen aller Kinder spürbar zu erhöhen. Die im Rahmen der Längsschnittuntersuchung zweier Grundschuljahrgänge durchgeführte differenzierende Analyse von Merkmalen der beteiligten Schulen, Klassen, Lehrkräfte und Kinder ergab, dass die entscheidenden Faktoren für die Wirksamkeit des Klassen- und Förderunterrichts gleichermaßen nicht in den organisatorischen Bedingungen und in den Entscheidungen für die eine oder andere Lehrgangsmethode, sondern vielmehr in der Art und der Intensität der persönlichen Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern zu suchen sind.

Die vergleichende Betrachtung der Wirkungen von Unterrichtsmerkmalen auf den Lernerfolg unterschiedlich leistungsstarker Kinder zeigte darüber hinaus, dass lernförderliche Bedingungen des Unterrichts umso wichtiger für den Lernfortschritt sind, je niedriger das Leistungsniveau dieser Kinder ist. Jedoch ist eine deutliche Förderorientierung des Unterrichts auch für den Lernerfolg der gesamten Klasse vorteilhaft.

Im Gesamtzusammenhang der auf den Lernerfolg der Klasse und der Förderkinder wirkenden Merkmale hat die Klassenlehrkraft allein schon wegen ihrer zeitlichen Präsenz in der Klasse einen deutlich stärkeren Einfluss auf die Lernergebnisse aller Kinder – also auch der zusätzlich geförderten Kinder – als die Förderlehrkräfte, die die Kinder nur wenige Wochenstunden unterrichten. Eine Erhöhung der Lernförderlichkeit des Unterrichts kann daher nicht ohne die Klassenlehrerin gelingen; die Rolle der Förderlehrerin muss sich der Rolle der Klassenlehrerin zuordnen.

Folgende Unterrichtsmerkmale haben sich in der Längsschnittuntersuchung als wichtige lernförderliche Faktoren herausgestellt:

- Im Klassenunterricht sollte so früh wie möglich systematisch an der Rechtschreibung gearbeitet und die Schreibaufgaben für die Kinder in den frühen Phasen von der Lehrerin stark vorstrukturiert werden.
- Die Unterrichtszeit sollte möglichst effektiv zum Lernen verwendet werden.
- Die Lehrkraft sollte der gesamten Klasse ein hohes Maß an Aufmerksamkeit entgegenbringen und ihre Zuwendung an die Kinder differenzieren, indem sie sich insgesamt weniger an einzelne Kinder, jedoch gezielt an leistungsschwächere Kinder wendet, die Hilfe benötigen.
- Insbesondere mit Blick auf die lernschwächeren Kinder sollte die Lehrerin häufig direkt instruieren, um den Kindern eine klare Orientierung zu geben.
- Die Förderung von Kindern mit erkennbaren Lernschwierigkeiten sollte bereits in der Frühphase des schriftsprachlichen Unterrichts beginnen, um lang anhaltende Lernschwierigkeiten zu vermeiden bzw. zu vermindern.
- Im ersten Schuljahr hat sich die integrative Betreuung der Kinder im Klassenunterricht bzw. gemeinsames Teamteaching neben der Förderung in separaten Kleingruppen bewährt. In den höheren Klassenstufen erweist sich die externe Förderung zunehmend als vorteilhaft, wenn sie eng mit dem Klassenunterricht abgestimmt ist. Jedoch kann die integrative Förderung auch in den Klassenstufen 2 und höher erfolgreich durchgeführt werden, wenn bei der Kooperation von Klassen- und Förderlehrkräften in der Klasse die Aufgabenbereiche klar abgegrenzt werden.
- Der Ausfall von Förderstunden sollte vermieden und die verfügbare Zeit möglichst effektiv zur gezielten Förderung der leistungsschwachen Kinder genutzt werden.
- Die Zahl der Förderpersonen sollte möglichst klein gehalten werden.

- Bei der Evaluation der außerunterrichtlichen Lernhilfe, die durch externe Lerntherapeuten durchgeführt wird, ergab sich, dass die Förderung wirksamer ist, wenn sie spezifisch auf die Entwicklung schriftsprachlicher Fertigkeiten und weniger auf eine allgemeine Persönlichkeitsveränderung zielt. Die Kinder sollten im Förderunterricht demnach vornehmlich ein direktes Training im Bereich des anzueignenden Lerngegenstands erhalten.
- Es sollten frühzeitig und regelmäßig Lernstandskontrollen mit Hilfe objektiver Erfassungsinstrumente (z.B. Lese- und Rechtschreibtests) durchgeführt werden.

Die qualitative Analyse von elf Klassen, die sich in der Längsschnittuntersuchung als besonders lerneffektiv erwiesen haben, und die Gespräche mit den Lehrkräften und Schriftsprachberaterinnen dieser Klassen bestätigten die Untersuchungsergebnisse und ergänzten sie durch drei wesentliche Befunde:

- (1) Lernförderliche Ergebnisse können in Klassen mit unterschiedlichen Rahmenbedingungen hergestellt werden. Unter den porträtierten Klassen befanden sich solche, die mit oder ohne Fibel unterrichtet wurden, in denen der Unterricht stark geöffnet oder stark lehrerzentriert organisiert war, in denen der Förderunterricht integrativ oder extern stattfand, in denen das Ausgangsniveau der Leistungen relativ hoch oder niedrig war und in denen die soziale Zusammensetzung der Klasse eher ausgewogen oder stärker belastet war. Darüber hinaus wiesen die Persönlichkeiten der Lehrkräfte hinsichtlich Alter, Berufserfahrung, individuellem Lehrstil usw. eine große Bandbreite auf.
- (2) Die Herstellung lernförderlicher Bedingungen im Unterricht kann auf ganz unterschiedliche Weise erfolgen. In manchen Klassen bringt die Kooperation zwischen den Lehrkräften entscheidende Impulse – dies kann die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften verschiedener Klassen, zwischen den Fachlehrkräften einer Klasse oder auch zwischen Klassen- und Förderlehrkräften sein. In einigen Klassen gelingt es, anregende Lernsituationen v.a. durch die Realisierung besonderer Projekte zu gestalten. Wieder andere

zeichnen sich durch systematische Durchführung von Lernprogrammen oder die strikte Einhaltung verbindlicher Regeln für das Lernverhalten in der Klasse aus.

- (3) Um im Gesamtergebnis erfolgreich zu unterrichten, müssen nicht immer alle lernförderlichen Bedingungen gleichzeitig realisiert sein. Viele der in den Klassenporträts beschriebenen Abläufe erscheinen keineswegs außergewöhnlich; auch in diesen Klassen gelangen begonnene Initiativen nicht immer vollständig bzw. mussten geplante Vorhaben mangels Erfolgsaussicht oder wegen ungünstiger Umstände aufgegeben werden.

Einige generelle Merkmale, die offenbar einen lernförderlichen Klassen- bzw. Förderunterricht auszeichnen, lassen sich jedoch allen porträtierten Klassen zuordnen:

- Der Unterricht und das verwendete Material sind logisch aufgebaut und gut strukturiert, so dass insbesondere Kinder mit Lernschwierigkeiten stets wissen, was von ihnen erwartet wird und wie sie die Lernhilfen einsetzen können.
- Die Unterrichtsorganisation ist differenziert, aber dennoch übersichtlich, sie schafft den Lehrkräften immer wieder auch Raum und Zeit für die Förderung einzelner Kinder.
- Das durch die Lehrkräfte von Schulbeginn an aufgebaute und gepflegte Lernklima in den Klassen ist unterstützend, so dass Kinder mit verschiedenen Fähigkeiten und Interessen gern miteinander und voneinander lernen.
- Kinder mit – vorübergehenden oder andauernden – Lernschwierigkeiten werden nicht allein gelassen, sondern können stets Hilfen erbitten und erhalten möglichst unmittelbar individuelle Rückmeldungen.
- Lösungen und Produkte der Kinder werden beachtet und die Leistungen des Einzelnen gewürdigt, ohne dass auf kritische und weiterführende Hinweise verzichtet wird.

- Die Lehrkräfte sind offen für neue Ideen und vielfältige Anregungen, die sie in Fortbildungsveranstaltungen und in der Kooperation mit den Kolleginnen und Kollegen erhalten, ohne dass sie ihren eigenen Stil aufgeben oder die konkreten Lehr-Lern-Bedingungen vor Ort vernachlässigen.

Die hier porträtierten Klassen stehen für eine Vielzahl anderer, in denen ebenfalls lernförderlich unterrichtet wird. Die Lehrkräfte aller dieser Klassen sind letztlich deshalb erfolgreich, weil sie die gegebenen Umstände für ihre Ideen zur Verbesserung des Unterrichts produktiv nutzen können. Gerade weil die porträtierten Klassen sich hinsichtlich vieler Merkmale nicht grundsätzlich von anderen Klassen unterscheiden, können sie konkrete Anregungen geben und machen Mut, ähnliche Ansätze auch in anderen Klassen zu realisieren. Zur Erhöhung der Lernförderlichkeit sind viele Wege möglich. Allerdings sollte jeweils kritisch und anhand objektiver Kriterien überprüft werden, ob die eingeschlagenen Wege auch zum Ziel führen, nämlich dass möglichst alle Kinder angemessene Lernfortschritte machen.