

Teil C

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	2
Ines Boban & Andreas Hinz: Inklusive Pädagogik und Diagnostik – ein ‚spannendes‘ Passungsverhältnis.....	3
Ute Geiling & Katrin Liebers: Neue Herausforderungen an die Diagnostik im Übergang von der Kita in die Schule: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/ Transition (ILEA T) als verbindendes Instrument zwischen Kita und Grundschule	11
Wolfgang Grohmann: Die Mathematik der Kinder verstehen – Herausforderungen (nicht nur) in der Schuleingangsphase	21
Claudia Klektau: Eigenreflexion von Kindern über ihr Lernen in der Kita.....	30
(unter Mitarbeit von Katrin Horn, Leiterin der AWO-Kita „Buratino“ in Merseburg).....	30
Michael Ritter: Was ist ein gelungener Text? Schülerleistungen wahrnehmen und würdigen	35
Michael Ritter: Lernausgangslagen. Schülerleistungen als Ausgangspunkt für individuelle Lernwege.....	43
Steffen Schubert: Von der Diagnostik zur Förderung. Ein Fallbeispiel aus dem Lernbereich Mathematik	51
Axel & Manuela Tönnies: „Na und! – ich habe eine Alles-Schwäche!“ Eine Lernbiografie beschrieben aus Sicht der Eltern	56

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Boban, Ines

Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Rehabilitationspädagogik, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Geiling, Ute

Prof. Dr. habil., Professorin für Lernbehindertenpädagogik, Institut für Rehabilitationspädagogik, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Grohmann, Wolfgang

Grundschullehrer und Fachseminarleiter Mathematik für das Lehramt an Grundschulen

Hinz, Andreas

Prof. Dr., Professor für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik, Institut für Rehabilitationspädagogik, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Klemtau, Claudia

Fachbereichsleiterin für Kindertageseinrichtungen, AWO Regionalverband Halle/ Merseburg e.V.

Liebers, Katrin

Prof. Dr., Professorin für Schulpädagogik Primarstufe an der Universität Leipzig, Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Ritter, Michael

JProf. Dr., Juniorprofessor für Germanistische Literaturdidaktik an der Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft

Schubert, Steffen

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Rehabilitationspädagogik, Philosophische Fakultät III – Erziehungswissenschaften, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Tönnies, Axel und Manuela

Eltern von Hannes, wohnhaft in einer Kleinstadt in der Nähe von Magdeburg

Hinweis:

Der Teil C besteht aus einer Textsammlung.

Die Autorinnen und Autoren haben entsprechend ihres eigenen Zuganges zum Thema Sachverhalte verschriftlicht. Sie verwenden die weibliche und männliche Form in unterschiedlicher Weise. Selbstverständlich sind in jedem Fall sowohl weibliche als auch männliche Personen gemeint.

Ines Boban & Andreas Hinz: Inklusive Pädagogik und Diagnostik – ein ‚spannendes‘ Passungsverhältnis

Der Text widmet sich der Frage, wie inklusive Pädagogik diagnostisch begleitet werden kann. Hier stellen sich innerhalb deutlich heterogener Lerngruppen neue, anspruchsvollere diagnostische Herausforderungen, die bisherige Fragestellungen einer ‚richtigen‘ Platzierung von Schüler_innen hinter sich lassen.

Der folgende Text geht in fünf Schritten vor: Zunächst erinnert er an Grundprinzipien inklusiver Pädagogik, stellt dann notwendige Rahmenbedingungen für eine Diagnostik heraus, die mit diesen Grundprinzipien übereinstimmen, nimmt im Folgenden Stellung zu dem sich nun auch in Deutschland ausbreitenden Ansatz „Response-to-Intervention“, analysiert mögliche Übereinstimmungen des vorliegenden Materials mit inklusiven Grundprinzipien und schließt mit einem kurzen Fazit.

1. Grundprinzipien inklusiver Pädagogik

Inklusive Pädagogik vertritt ein anspruchsvolles Programm: Alle Schüler_innen haben das Recht auf diskriminierungsfreien Zugang zur allgemeinen Schule (vgl. UN 2008) und müssen sich dort ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend in einem vielfältigen sozialen Kontext entwickeln und lernen können (vgl. ausführlich HINZ 2004). Dazu gehört als zentrales Postulat, dass alle Schüler_innen in ihrem individuellen Können anerkannt werden und für nächste mögliche Lernschritte Unterstützung erfahren, soweit dies notwendig ist. Die allgemeine Schule steht nun vor der unabweisbaren Aufgabe, für alle Schüler_innen und ihre Entwicklung zuständig zu sein. Wenn Inklusion eine menschenrechtliche Basis hat, kann es ‚ein bisschen‘ oder ‚ausgewählte‘ Inklusion als geteilten Anspruch nicht geben, denn Menschenrechte sind universell und unteilbar (vgl. AICHELE 2010, 12).

Damit ist die allgemeine Schule insgesamt herausgefordert, tradierte Vorstellungen einer Normalentwicklung zu hinterfragen. Solange sie in den Köpfen der Beteiligten vorhanden und handlungsleitend sind, schaffen sie automatisch Diskriminierung, indem sie gedanklich zwei Gruppen von Schüler_innen konstruieren: diejenigen, die der Normalentwicklung folgen, und diejenigen, bei denen dies nicht der Fall ist und die ‚auch‘ da sind. Diese alltägliche „Zwei-Gruppen-Theorie“ (HINZ 2002) ist eine der bisherigen konzeptionellen Begrenzungen integrativer Zugänge, die sich u. a. in der Zuweisung zu zielgleichem und zieldifferentem Unterricht zeigen. Zentral ist also die Anerkennung jeglicher Kompetenzen von Schüler_innen, unabhängig davon, ob sie dem Gedankenmodell üblicher Entwicklung folgen oder nicht, denn sie sind die Basis für erfolgreiche Unterstützung und erfolgreiches Weiterlernen (vgl. auch ZIEMEN 2013).

Inklusive Pädagogik geht jedoch über die Frage der Normalentwicklung und die reale Variationsbreite kindlicher Entwicklung unter diesem Aspekt hinaus, denn sie legt ihren Fokus auf sämtliche gesellschaftlich relevanten Unterschiede zwischen Schüler_innen (ebenso wie zwischen allen weiteren Beteiligten), seien es Geschlechterrollen, Hautfarben, religiöse und weltanschauliche Orientierungen, sexuelle Präferenzen, soziale Milieus, Erstsprachen, Altersspezifika, kulturelle Herkunft oder andere Aspekte. Hier stellen sich zwei miteinander verbundene Herausforderungen: zum einen die vorhandene Heterogenität wahrzunehmen und zum anderen ein kritisches Bewusstsein für diskriminierende Tendenzen zu entwickeln (vgl. WAGNER 2013), denn hinter jedem Aspekt steht auch eine Debatte über gesellschaftliche Diskriminierung, die durch Schule bestätigt und verfestigt oder hinterfragt und relativiert werden kann – Debatten über Sexismus, Rassismus, Adultismus etc. (vgl. HINZ 2004). Beides zusammen – Wahrnehmung von Heterogenität und von diskriminierenden Praktiken – sind zentrale Aspekte inklusiver Pädagogik (vgl. WAGNER 2013), und deren Reduzierung auf den Aspekt von Beeinträchtigung ist eine unzulässige Verkürzung (vgl. HINZ 2013).

2. Bedingungen für eine inklusionsorientierte Diagnostik

Mit den basalen Prinzipien inklusiver Pädagogik sind alle bisherigen Bemühungen in Frage gestellt, die Schüler_innen in Kategorien einzuteilen, bestimmten Lerngruppen zuzuordnen und ggf. an separierte Orte zu verweisen. Damit wird eine Form der Diagnostik tendenziell überflüssig, die bei Kindern sonderpädagogischen Förderbedarf feststellt, sie einem Förderschwerpunkt zuweist und somit spezielle, individuelle Ressourcen für sie legitimiert, in der Regel Stunden mit Sonderpädagog_innen. In der Rehabilitationspädagogik ist seit längerer Zeit unumstritten, dass Beeinträchtigung kein Merkmal von Schüler_innen darstellt (veraltetes medizinisches Modell), sondern in einer mangelhaften Passung zwischen ihren Lernmöglichkeiten und den bereitgestellten pädagogischen Angeboten besteht (soziales oder kulturelles Modell). Insofern ist es inklusiv gedacht unlogisch, den sonderpädagogischen Förderbedarf nur dem Kind und nicht etwa auch der Schule, den Lehrer_innen, den Rahmenbedingungen, dem Landesschulamt oder dem Kultusministerium zuzuweisen, da sie alle möglicherweise an dieser mangelhaften Passung durch passende Bedingungen und Kompetenzen beteiligt sind (vgl. bereits WOCKEN 1996). Eine Diagnostik, die den Förderbedarf am Sosein des Kindes festmacht, ist für inklusive Pädagogik überflüssig, wenn eine angemessene pauschale Zuweisung von Ressourcen erfolgt; die dafür aufgewandten Mittel können sinnvoller für Anderes genutzt werden – u.a. für eine andere Form der Diagnostik, die Lernprozesse beobachtet und begleitet.

Mit dem Verzicht auf administrative Etikettierung einzelner Schüler_innen im Sinne der Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs stellt sich umso mehr die Aufgabe, die vor-

handenen Kompetenzen wahrzunehmen, bisherige Lernwege von allen Schüler_innen aufmerksam zu begleiten und mögliche Perspektiven zu eruieren, möglichst mit mehreren Beteiligten. Diese Form der pädagogischen Diagnostik ist unverzichtbar notwendig, sie gilt es zu verstärken. Es wäre ein fatales Missverständnis zu glauben, dass mit der Etablierung inklusiver Pädagogik auch diese Form von Diagnostik abgeschafft werden solle.

Hier stellen sich mehrere Aufgaben: Es gilt die Situation und das biographische ‚Gepäck‘ von Schüler_innen wahrzunehmen, ihre Lerndynamik zu analysieren, Übertragungsprozesse im pädagogischen Prozess zu reflektieren und evtl. vorhandene spezifische Konstellationen oder Themen zu eruieren – all das könnte gefasst werden unter der Überschrift, Kinder innerhalb ihres Umfelds und Hintergründe für ihr Handeln mit Hilfe eines „Diagnostischen Mosaiks“ kennenzulernen (vgl. BOBAN & HINZ 2003 sowie Teil A, Kap. 3.3). Hier spielen auch die überfachlichen Kompetenzen in ihrer ganzen Breite eine wichtige Rolle (vgl. Teil A, Kap. 1.2). Und es gilt auch die vorhandenen fachlichen Kompetenzen zu erkennen in der Tiefe der verschiedenen Lernbereiche (vgl. ebd.) – und dafür ist eine unabdingbare Voraussetzung, dass diese Kompetenzen mit Materialien erhoben werden können, die auf kategoriale Zuschreibungen verzichten und quasi ein ununterteiltes Stufenmodell der Entwicklung von Kompetenzen bereitstellen, die es ermöglichen, Kompetenzen von Kindern deutlich werden zu lassen, die als ‚hochbegabt‘ oder auch als ‚massiv beeinträchtigt‘ bezeichnet werden könnten. Dabei ist allerdings klar, dass auch ein solches Modell eine gedankliche Konstruktion ist, die eine immer begrenzte Annäherung an den Stand der Kompetenzen und der Entwicklung von Kindern ermöglicht – und ebenso, dass sich nicht automatisch Konsequenzen für die Unterstützung nächster Schritte ableiten lassen.

Das mag beim ersten Lesen alles sehr subjektiv und riskant wirken. Mit reflexiver Vorsicht an solche Prozesse heranzugehen, ist sicherlich auch ein Zeichen für pädagogische Professionalität, denn das „Technologiedefizit“ (TENORTH 1986) der Pädagogik gilt auch für alle diagnostischen Prozesse – Pädagogik hat es eben nicht mit genau kontrollierbarer Produktion von Waren zu tun, sondern mit handelnden Subjekten, deren Situation sie sich immer nur begrenzt annähern kann. Totales Verstehen und hundertprozentige Sicherheit kann es hier nicht geben.

3. Problematische Tendenzen in der aktuellen Diskussion: ‚Response-to-Intervention‘

In jüngster Zeit kommt der nordamerikanische Ansatz ‚Response-to-Intervention‘ (RTI) in Deutschland vermehrt in die Diskussion. Er verspricht als wegweisender Ansatz der Realisierung von Inklusion (vgl. z.B. HUBER & GROSCHE 2012) Lehrkräften in der Praxis mehr diagnostische Sicherheit, indem er bei enger Kooperation von und klarer Arbeitsteilung zwischen

Schul- und Sonderpädagog_innen ein mehrstufiges diagnostisches System vertritt, das über curriculumbasierte Tests direkte Verbindungen zur Didaktik herstellt und die Schüler_innen in unterschiedlicher Intensität durch Screenings begleitet.

Auf Stufe 1 werden alle Schüler_innen mehrfach in kurzen Tests im Hinblick auf ihre fachlichen Kenntnisse überprüft; wer den allgemeinen Anforderungen nicht entspricht, wird auf Stufe 2 intensiver untersucht, wobei hier Sonderpädagog_innen in der allgemeinen Schule aktiv werden. Reagieren einzelne Schüler_innen auf die eingeleiteten individuellen Interventionen nicht ‚responsiv‘ im Sinne einer Annäherung an die erwartete Entwicklung, tritt Stufe 3 mit differenzialdiagnostischen Untersuchungen in Kraft, eine individuelle Förderung durch Sonderpädagog_innen in Einzel- oder Kleingruppensituationen – auch in einer Förderschule – wird eingeleitet (vgl. ausführlicher HUBER & GROSCHE 2012 sowie HUBER, GROSCHE & SCHÜTTERLE 2013). Prominentes Beispiel für die Realisierung dieses Ansatzes ist das sogenannte „Rügener Inklusionsmodell“ (vgl. MAHLAU u.a. 2011, VOSS u.a. 2013), in dem auch Schüler_innen mit Lern- und Entwicklungsproblematiken die Grundschule besuchen; es handelt sich also konzeptionell eher um ein Präventionsmodell (vgl. HINZ 1993) als eine inklusive ‚Schule für alle‘.

In diesen Ansatz gehen Vorannahmen ein, die seine inklusive Tragfähigkeit sehr in Frage stellen. Zunächst zeigt schon das Rügener Präventionsmodell, dass der allgemeine menschenrechtliche Anspruch auf Inklusion verfehlt wird; „alle lernen zusammen“ (MAHLAU u. a. 2011, 464) – von Schüler_innen mit massiverem Unterstützungsbedarf ist jedoch nirgends die Rede, offenbar gehören sie nicht zu „allen“. Er zeigt darüber hinaus ein kategoriales Modell der Förderung, indem verschiedene Schüler_innen verschiedenen Stufen zugeordnet werden – Diskriminierungsgefahren ist Tür und Tor geöffnet. Dahinter steht überdies ein gedankliches Modell der Normalentwicklung, das eine Rückkehr zum medizinischen Modell von Beeinträchtigung in seiner psychologischen Variante bedeutet, und das eine lineare Vorstellung von Entwicklung behauptet, die davon ausgeht, durch sonderpädagogische Förderung Schüler_innen an diese Normalentwicklung ‚heranfordern‘ zu können – auch hier wird Selektivität deutlich, denn dies kann bestenfalls für einige Schüler_innen gelten, nicht aber für alle. Insgesamt scheint bei RTI eine – vor dem nordamerikanischen Entstehungshintergrund nicht überraschende – behavioristische Grundlage durch, die das der Pädagogik immanente „Technologiedefizit“ (s.o.) schlicht ausblendet: Haben wir nur die richtigen Tests und Fördermethoden, bekommen wir jedes Kind in eine ‚responsive‘ Entwicklung – oder es kommt sonst in Stufe 3, ggf. in einer Förderschule. RTI vermittelt Lehrkräften und offenbar auch Kultusministerien eine trügerische Sicherheit der Überprüfbarkeit und erfolgreicher Förderbarkeit von kindlicher Entwicklung, die jedoch weder ihre eigenen Ansprüche für „alle“ einlösen kann, noch etwas mit Inklusion im Sinne der Akzeptanz jeden Kindes als kompetent zu tun hat. Eher scheint RTI attraktiv zu sein, indem es verunsicherten Schul- und Sonder-

pädagog_innen eine Perspektive verspricht, ohne grundlegende Änderungen in ihren bisherigen Berufsrollen und Aufgaben bei räumlicher Annäherung in der Grundschule effektiv „inklusiv“ tätig sein zu können. Real stellt sich RTI als sonderpädagogischer Förderansatz mit regelmäßig wiederkehrenden Tests dar.

4. Pädagogische Diagnostik – inklusionsorientierte Diagnostik

Die hier vorgestellte kompetenzorientierte Diagnose- und Förderkonzeption (vgl. Teil A) entspricht schon allein mit dem Hinweis, dass sie unterschiedlichste Methoden je nach Fragestellung und Bedarf kombiniert, einem inklusiven Ansatz näher, denn damit ist klar, dass es nicht das eine, lineare Modell gibt, mit dem Kinder getestet, kategorisiert und entsprechend ‚gefördert‘ werden. Gerade die Kombination von alltäglichen, inszenierten und – soweit notwendig – standardisierten Situationen und entsprechenden Methoden erhöht die Wahrscheinlichkeit einer auf Kompetenzen gerichteten Orientierung.

Dies wird verstärkt durch das Konzept von ILEA T (vgl. Teil B, insbesondere die Grundprinzipien) – hier wird deutlich, dass es darum geht,

- ein Bild der Gesamtsituation eines Kindes zu gewinnen, ohne dass es kategorial eingeordnet wird,
- sich vorsichtig an den aktuellen Entwicklungsstand eines Kindes anzunähern – in dem Bewusstsein, dass dies immer nur begrenzt möglich ist,
- mit einem dialogischen Verständnis immer wieder in diagnostischen Situationen auf das Kind zuzugehen und mit ihm gemeinsam – sowie mit seinen Eltern, so weit möglich und nötig – Hinweise auf seine Interessen, seine Fragen, seine Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit Herausforderungen aufzudecken und sie gemeinsam mit ihm zu reflektieren,
- auf diese Weise dem Kind und seinem Umfeld einen aktiven Part in der Diagnostik zu geben und auf die Exklusivität der Expertise zu verzichten, also mit Kindern und ihrem Umfeld diagnostische Prozesse auszuhandeln und
- dies auf einzelne Lernbereiche in der Grundschule zu beziehen.

Dies ist etwas Anderes und qualitativ Hochwertigeres als eine ‚individuelle Förderung‘, die schnell in Bahnen des kompensatorischen Aufholens oder eines segregativen Sonderwegs geraten kann und Kinder mit solchen ‚besonderen Bedarfen‘ zu stigmatisieren droht (vgl. hierzu BOBAN & HINZ 2012). Inklusiv ist dieser Ansatz auch deshalb, weil er keine grundlegenden Unterschiede in der Diagnostik zwischen Schüler_innen macht – diese Form ist für

alle sinnvoll - und sie bringt allen Beteiligten neue Erkenntnisse auf einer gemeinsamen, spannenden Reise‘.

Eine Frage, die sich allerdings stellt, ist die nach standardisierten Verfahren. Wie weit sie im wahrsten Sinne des Wortes Notwendig sind, muss immer wieder abgewogen werden. Sie sind so lange unschädlich, wie sie dabei bleiben, Kinder im Hinblick auf typische oder modellhafte Entwicklungsvorstellungen einzuschätzen – als ein Zugang unter mehreren. Unter Inklusionsaspekten problematisch wird es, wenn sie daraufhin als ‚anormal‘, ‚entwicklungsverzögert‘ oder anders formuliert am Standard der Normalentwicklung gemessen werden, denn dann entstehen Stigmatisierungsgefahren, und der tradierte Defizit-Blick – oder die neue, responsive Entwicklung‘ á la RTI – ist nicht mehr fern.

5. Fazit

Diese Form einer inklusionsverträglichen Diagnostik mag unsicher und subjektiv erscheinen und deshalb riskant. Sicherheit gewinnt ein solcher Ansatz aus der Übereinkunft aller Beteiligten, die unterschiedliche Materialien benutzen, ihre jeweilige individuelle Wahrnehmung einbringen und mit dem Kind selbst in einen intensiven Austausch einsteigen. So kann mit dem „Technologie-Defizit“ der Pädagogik professionell umgegangen werden. Was kann einem Kind Besseres passieren, als dass Erwachsene mit positivem Interesse auf es zugehen und mit ihm gemeinsam versuchen herauszubekommen, was es interessiert, wie es an Aufgaben herangeht und wie es zu Lösungen kommt? Da können die Beteiligten getrost auf RTI, seine angeblichen Sicherheiten und ständiges Testen verzichten. Die in diesen Materialien vorgestellte pädagogische Diagnostik ist nicht nur ein Weg, auf dem ‚diagnostische Daten‘ generiert werden können, sondern auch eine ‚spannende gemeinsame Reise‘, die mit massiver Anerkennung verbunden ist und insofern insgesamt positive Wirkungen für die Entwicklung von Kindern mit sich bringen dürfte.

Literatur

- AICHELE, Valentin (2010): Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: HINZ, Andreas, KÖRNER, Ingrid & NIEHOFF, Ulrich (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe, 11-25
- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (²2003): Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: EBERWEIN, Hans & KNAUER, Sabine (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Weinheim/Basel: Beltz, 151-164

- BOBAN, Ines & HINZ, Andreas (2012): Individuelle Förderung in der Grundschule? Spannungsfelder und Perspektiven im Kontext inklusiver Pädagogik und demokratischer Bildung. In: SOLZBACHER, Claudia, MÜLLER-USING, Susanne & DOLL, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Wolters Kluwer, 68-82
- HINZ, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio. Auch online unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/hinz-heterogenitaet_schule.html
- HINZ, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361
- HINZ, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: SCHNELL, Irmtraud & SANDER, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- HINZ, Andreas (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit?! Kritische Anmerkungen zu zehn Jahren Diskurs zur schulischen Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>.
- HUBER, Christian & GROSCHE, Michael (2012): *Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 312-321
- HUBER, Christian, GROSCHE, Michael & SCHÜTTERLE, Peter (2013): Inklusive Schulentwicklungsprozesse durch response-to-intervention (RTI) – Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzepts im Förderbereich Lesen. *Gemeinsam leben* 21, 79-91
- MAHLAU, Kathrin, DIEHL, Kirsten, VOSS, Stefan & HARTKE, Bodo (2011): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62, 464-472
- TENORTH, Heinz Elmar (1986): »Lehrerberuf vs. Dilettantismus«. Wie die Lehrerverberufung ihr Geschäft verstand. In: LUHMANN, Niklas & SCHORR, Karl-Eberhard (Hrsg.): Zwischen Transparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt: Suhrkamp, 275-323
- UN (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen vom 21. Dezember 2008. *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35*, 1419-1457.
- Im Internet:
[http://www.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*\[@attr_id='bgbl208s1419.pdf](http://www.bgbl.de/Xaver/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&start=//*[@attr_id='bgbl208s1419.pdf)

- VOSS, Stephan, BLUMENTHAL, Yvonne, DIEHL, Kirsten, MAHLAU, Kathrin, SIKORA, Simon & HARTKE, Bodo (2013): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Zwischenergebnisse nach zwei Jahren. *Gemeinsam leben* 21, 91-100
- WAGNER, Petra (Hrsg.) (2013): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder
- WOCKEN, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik* 26, 34-38
- ZIEMEN, Kerstin (2013): *Kompetenz für Inklusion. Inklusiv Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht

Ute Geiling & Katrin Liebers: Neue Herausforderungen an die Diagnostik im Übergang von der Kita in die Schule: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/ Transition (ILEA T) als verbindendes Instrument zwischen Kita und Grundschule

Je mehr sich die Schule den Herausforderungen einer inklusiven Pädagogik stellt und alle Kinder in der Allgemeinen Schule willkommen heißt, umso mehr verlieren „klassische“ Zielstellungen der Schuleingangsdiagnostik an Bedeutung und umso mehr ist die Zusammenarbeit zwischen Kita und Grundschule gefragt. Die Suche nach dem „richtigen“ Einschulungszeitpunkt und dem „richtigen“ Schultyp treten in den Hintergrund, während Fragen nach dem (Schon)-Können des einzelnen Kindes, die Suche nach individuellen Unterstützungsmaßnahmen und passenden Lernangeboten zunehmend im Zentrum der Aufmerksamkeit von Kita und Schule stehen. Der Beitrag stellt ein Instrument der pädagogischen Diagnostik im Übergang von der Kita in die Schule vor, das sich diesen neuen Herausforderungen stellt und das sowohl an die Bildungsdokumentationen im Elementarbereich als auch an Lernstandsanalysen des Primarbereichs anschlussfähig ist. Die Zusammenarbeit der pädagogischen Fachkräfte und der Lehrkräfte im Übergang erhält dadurch einen gemeinsamen Bezugspunkt.

Der Übergang von der Kita in die Schule ist für Kinder und deren Familien von besonderer Bedeutung, da diese Statuspassage – oft als Einstieg in den „Ernst des Lebens“ bewertet – sehr lernintensiv ist und zu einem gravierenden Wechsel der Anforderungen und sozialen Positionen führt (vgl. Kron 2012). Die Erfahrungen des Kindes im Übergang können die positive Erwartungshaltung gegenüber dem neuen Lebensraum bestätigen, freudvoll, stärkend und motivierend sein oder aber auch als eine Phase der Verunsicherung und Irritation und der Enttäuschung und des Versagens erlebt werden. Wie die Herausforderungen des Übergangs gemeistert werden, hängt nicht nur von den Erfahrungen und Strategien des Kindes ab, sondern auch von den Kompetenzen und Ressourcen in Familie, Kita und Grundschule (Beelmann 2006). Im Kontext der Transitionsforschung wird die „Ko-Konstruktion“ des Übergangs durch die Akteure in Familie, Kita und Schule (Hiebl/Niesel 2012, 251) betont, die sich idealtypisch als ein „Miteinander“ bzw. als Kooperation im Interesse der Anschlussfähigkeit gestalteter Lernprozesse realisiert.

Studien zur Kooperation von Kindergarten und Grundschule (z.B. Athola u.a. 2011, ref. in: Faust 2012, 15 f.) zeigen, dass Aktivitäten der Zusammenarbeit von Kita und Schule die Lernbiographien der Kinder in ihrer Lernentwicklung tatsächlich unterstützen können. Dies gilt aber nicht generell. Es kommt vielmehr auf die Art der Zusammenarbeit an. So sind posi-

tive Auswirkungen der Kooperation von Kita und Schule auf die Lernentwicklung der Kinder empirisch nur dann nachweisbar, wenn die Zusammenarbeit auch die gemeinsame Konkretisierung der Curricula und die Weitergabe von Informationen zur Lernentwicklung der einzelnen Kinder beinhaltet (vgl. ebd.).

Diese Befunde deuten - unter anderem - auf die Notwendigkeit der Verzahnung diagnostischer Vorgehensweisen zwischen dem Elementar- und Primarbereich hin. Dazu werden „gemeinsame oder vergleichbare Verfahren zur Beobachtung, zur diagnostischen Beschreibung und zur Dokumentation des Lernens und der Gesamtentwicklung des Kindes“ (Kron 2012, 110) benötigt. Um mit den Mitteln der Pädagogischen Diagnostik einen gelingenden Schulstart aller Kinder zu unterstützen, sind also Verfahren gesucht, die sowohl zur Kultur der Bildungsdokumentationen des Elementarbereichs als auch zur Kultur der Lernstandsanalysen des Schuleingangsbereichs anschlussfähig sind. Diesen Herausforderungen im Arbeitsfeld der Pädagogischen Diagnostik sieht sich das Forschungsprojekt ILEA T¹ verpflichtet. Im Folgenden werden Ziele, konzeptionelle Grundlagen und Instrumente von ILEA T vorgestellt und aus inklusionspädagogischer Perspektive diskutiert. Vorangestellt sind generelle Überlegungen zu Anforderungen an eine Pädagogische Diagnostik im inklusionsorientierten Übergang von der Kita in die Schule.

Inklusionspädagogische Herausforderungen an die Diagnostik im Übergang: Kita-Grundschule

Aus der Unterzeichnung des „Übereinkommen[s] der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ und dem damit forcierten inklusiven Umbau des Schulwesens ergeben sich weitreichende Veränderungen, die auch die Gestaltung von Übergängen betreffen. Ein inklusionspädagogisch begründetes Ziel für den Übergang Kita-Grundschule besteht darin, dass ein gelingender Übergang (Liebers 2008, 110) für *alle* schulpflichtigen Kinder im Regelumfeld angezielt und von allen Beteiligten unterstützt wird. Unmittelbar daran gebunden ist, „dass keine Barrieren der Teilhabe aufgebaut oder bestehende gesellschaftliche, institutionelle und personale Barrieren abgebaut werden“ (Kron 2012, 101) und die Grundschule mit ausreichend Ressourcen ausgestattet wird. Dazu gehört natürlich auch der Einsatz von Förderpädagogen und Sozialpädagogen in der Allgemeinen Schule.

Diagnostische Prozeduren, die selektive Praktiken (z. B. Verschiebung der Einschulung, Einschulung in Eingangsklassen der Förderschulen) begründen, verlieren aus dieser Perspekti-

¹ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben „ILEA T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition – ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1015/1016 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen.

ve radikal an Bedeutung. Gefragt ist vielmehr eine Diagnostik, die auf Informationen für passgenaue pädagogische Angebote gerichtet ist, um die Teilhabe *aller* Kinder in der Allgemeinen Schule zu ermöglichen. Aus dieser Perspektive werden jene diagnostischen Verfahren interessant, deren Ergebnisse Hypothesen über das „(Schon)Können“ jedes Kindes und nächste Lernschritte zulassen.

Mit Anschluss an jene Stränge der Inklusionsdebatte, die sich uneingeschränkt dem Modell der heterogenen Lerngruppe verpflichtet sehen (z. B. Hinz 2004, 247; Heinzl/Prenzel 2012, 2 ff.), müssen diagnostische Instrumente sensibel für alle Heterogenitätsdimensionen von Kindergruppen sein, da inklusive Pädagogik in diesem Verständnis einen „bewussten und reflektierten Umgang mit der Heterogenität des Lernens sowie von Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ erfordert und daher „mit milieu-, kultur-, geschlechtssensibler Pädagogik verknüpft gedacht werden“ muss (Seitz 2011, 51). Eine Fokussierung auf Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf greift zu kurz. Allerdings dürfen diese Kinder auch nicht vergessen werden. Deshalb müssen entsprechende Verfahren u.a. im besonderen Maße „entwicklungssensibel“ sein, damit bereits erworbene Kompetenzen in einem möglichst breiten Leistungsspektrum (von entwicklungsbeschleunigt bis entwicklungsverzögert) erfasst und positiv beschrieben werden können.

Die genannten Herausforderungen an Diagnostik im inklusiven Übergang von der Kita in die Schule sind generell anschlussfähig an das Konzept eines „inklusive Assessments“ internationaler Diskussionen, so z. B. den Empfehlungen der European Agency for Development in Special Needs Education (Watkins 2007). Laut dieser Empfehlungen sollen Verfahren eines inklusiven Assessments darauf ausgerichtet sein „die Vielfalt zu ‚kultivieren‘, indem sie die individuellen Lernfortschritte und Leistungen aller Kinder und Jugendlicher ermitteln und wertschätzen“ (ebd., 51). Als Ziel wird explizit benannt, „allen Schülerinnen und Schülern in Regelschulen ein besseres Lernen zu ermöglichen. Alle Assessment-Verfahren, -methoden und -instrumente sollten Informationen für Unterricht und Lernen liefern und die Arbeit der Lehrkräfte unterstützen (ebd. 52 f.).

Bei der Entwicklung von inklusionsorientierten Verfahren gelten natürlich auch die klassischen Gütekriterien, die die Qualität für diagnostische Verfahren im Allgemeinen bestimmen, wie z. B. das Bestreben zuverlässige Informationen zu erzeugen. Außerdem sind entwicklungspsychologisch begründete Kriterien zu beachten, z. B. dass der Situationsbezug der Aufgaben dem Alter der Kinder angemessen ist und dass Erhebungen mit sehr jungen Kindern nur in natürlichen oder authentischen Situationen ohne Leistungsdruck stattfinden sollen (Scott-Little/Niemeyer 2001, 11ff.).

Ziele und konzeptionelle Grundlagen von ILEA T

Hinter dem Kürzel ILEA T verbergen sich Anfangsbuchstaben aus dem Titel des vom BMBF und vom europäischen Sozialfond der Europäischen Union geförderten Forschungsprojekts: „**I**ndividuelle **L**ern-**E**ntwicklungs-**A**nalyse im **Ü**bergang/**T**ransition“. Das zentrale Ziel des Projekts besteht darin, ein institutionenübergreifendes, diagnostisches Verfahren für den Übergang zu entwickeln, mit dessen Hilfe die Pädagoginnen beider Institutionen Kinder individuell unterstützen können. Trennendes zwischen dem elementaren und dem primären Bildungsbereich wurde im Rahmen der Projektarbeiten konzeptionell verringert, indem die „Erfahrungsschätze“ aus den Bereichen der frühpädagogischen Bildungsdokumentationen *und* der individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht produktiv miteinander verbunden werden. Dieser „Brückenschlag“ soll gleichsam eine anspruchsvolle interinstitutionelle Kommunikation und Kooperation zwischen Kita, Schule und Familie unterstützen (Liebers/Geiling/Prengel 2012, 233 ff.).

Die konzeptionellen Grundlagen von ILEA T sind an Hand von sechs grundlegenden Prinzipien beschreibbar (ausführlich in: Geiling/Liebers/Prengel 2011, 12-19). Das erste Prinzip „Anerkennung jedes Kindes in heterogenen Lerngruppen“ fordert die Anerkennung jeder kindlichen Persönlichkeit. Jedes Kind soll – unabhängig vom Entwicklungs- und Leistungsstand – im Alltag immer wieder erleben, dass es kompetent und liebenswert ist und geachtet wird. Bereits in diesem Prinzip wird die konzeptionell angelegte inklusionspädagogische Rahmung des Konzepts sichtbar.

Das zweite Prinzip „Pädagogische Diagnostik“ beinhaltet den Anspruch, dass Entwicklungs- und Lernstände von Kindern in inklusiven Settings analysiert werden, um pädagogische Angebote in Kita und Anfangsunterricht zu verbessern. ILEA T wird so als Teil der Didaktik angesehen und kann deshalb auch als didaktische Diagnostik bezeichnet werden. Im Hinblick auf die methodisch-instrumentelle Herangehensweise werden Erhebungssituationen, (z. B. alltägliche, inszenierte sowie standardisierte Spiel- und Lernsituationen) und Methoden (Beobachtung, Befragung, Analyse von kindlichen Produkten, standardisierte Verfahren) in einen systematischen Zusammenhang gebracht (Liebers/Geiling/Prengel 2012, 239 ff.).

Das dritte Prinzip „Offenheit für Themen der Kinder und Nutzung domänenspezifischer Stufenmodelle“ beschreibt, dass Themen und Interessen der Kinder beobachtet und dokumentiert werden, um einen Zugang zum kindlichen Denken, Fühlen und Wollen zu finden. Diese offenen Erhebungen werden kombiniert mit der systematischen Analyse der Kompetenzstände von Kindern anhand domänenspezifischer Stufenmodelle des Schriftspracherwerbs (Bereich Literacy) und der Entwicklung mathematischer Kompetenzen (Bereich Numeracy), die als Ordnungsmuster für Bildungsangebote in heterogenen Lerngruppen dienen.

Durch das vierte Prinzip „Berücksichtigung der bio-psycho-sozialen Gesamtsituation“ wird betont, dass Diagnostik immer auch wesentliche Aspekte der bio-psycho-sozialen Entwick-

lung und der Wechselwirkungen zwischen Kind und Umfeld in den Blick nehmen muss. Ohne die Berücksichtigung existenzieller Lebensbedürfnisse, wie der Zugehörigkeit zur Kindergruppe, den körperlichen Voraussetzungen, der Familiensituation und möglicher Ereignisse im Leben des Kindes, sind passfähige pädagogische Angebote nahezu unmöglich.

Das fünfte Prinzip „Arbeitshypothesen“ richtet die Aufmerksamkeit auf die Vorläufigkeit und Unsicherheit von diagnostischen Erkenntnissen. Es soll daran erinnern, dass Ergebnisse von Lernentwicklungsanalysen Bilder sind, die sich Erwachsene von Kindern machen. Sie können nicht unmittelbar Realität abbilden und beziehen sich nur auf durch Beobachtung zugängliche Teilbereiche kindlichen Lernens.

„Förderung der Reflexion eigener Lernprozesse durch Kinder“ wird das sechste Prinzip überschrieben. Es fokussiert auf die Reflexion der Lernprozesse durch die Kinder selbst. Kinder sollen zunehmend in die Lage versetzt werden, über ihr eigenes Lernen nachzudenken und zu sprechen, um dabei im Dialog mit Erwachsenen – evtl. auch mit anderen Kindern – eigene Fortschritte zu erkennen und nächste Lernziele zu antizipieren.

ILEA T Instrumente

Die beschriebenen Prinzipien bildeten bei der Entwicklung und Erprobung der ILEA T-Materialien (ILEA T-Handbuch, standardisierte Instrumente für die Bereiche Literacy und Numeracy) den theoretischen Reflexionsrahmen.

Das *Handbuch* ist das Kernstück von ILEA T. Es bietet eine Vielfalt von konkreten Anregungen zur Datengewinnung und auch zur Deutung des beobachteten Verhaltens im ökosystemischen Sinne, und zwar für die bio-psycho-soziale Gesamtsituation, für Themen und Interessen der Kinder sowie für die Bereiche Literacy und Numeracy (Geiling/Liebers/Prengel 2011). Bezogen auf die Bereiche Literacy (Kinder entdecken die Schrift) und Numeracy (Kinder entdecken die Welt der Zahlen) spielen bei der Auswertung und Interpretation der Beobachtungen domänenspezifische Stufenmodelle eine besondere Rolle, die die Suche und die Planung passfähiger pädagogischer Angebote unterstützen sollen (ebd., Liebers/Geiling/Prengel 2012, 247 ff.).

Ergänzend zum Handbuch werden standardisierte, raschskalierte² diagnostische Instrumente für die Bereiche Literacy und Numeracy zur Verfügung gestellt. Sie können von den Pädagoginnen dann eingesetzt werden, wenn Aspekte der Kompetenz- und Lernentwicklung in Alltagssituationen (generell oder nur bei einzelnen, z. B. sehr stillen Kindern) auch verdeckt bleiben oder sich der Beobachtung entziehen (ebd., 239).

² Die Raschskalierung (vgl. Rost 1996) stellt ein anspruchsvolles statistisches Verfahren zur Normierung von diagnostischen Aufgabensammlungen dar. Die Raschskalierung der ILEA T - Instrumente ermöglicht es, die konkreten Leistungen eines Kindes auf dem Weg zur Schrift bzw. in die Welt der Zahlen, jeweils bestimmten Niveaustufen der domänenspezifischen Stufenmodelle zu zuordnen.

Mithilfe des standardisierten Würfelspiels „Reise zu den Zahleninseln“ (Schubert/Geiling 2011) können mathematische Kompetenzen beobachtet und erfasst werden. Das Instrument verbindet Elemente klassischer Würfelspiele mit standardisierten Aufgaben und wird dem Kind in der Art eines materialgestützten Interviews präsentiert. Der äußere Rahmen eines Würfelspiels verleiht der Erhebungssituation einen ansprechenden, spielerischen Charakter. Die Spielgeschichte ist in der Art einer Entdeckungsreise angelegt, während der das Kind mit seiner Spielfigur einen Weg entlang geht und dabei verschiedene Inseln besucht, auf denen bestimmte Aufgaben zu lösen und Steine zu gewinnen sind. Jedes Kind soll sich während der Erhebungssituation stets kompetent fühlen, deshalb wird gleich zu Spielbeginn die Zone der aktuellen Leistung (Würfelbilderwissen, Zählkompetenz, Symbolkompetenz) erkundet, um eine passfähige Variante des „Spielverlaufs“ auszuwählen.

Für den Bereich Literacy („Kinder entdecken die Schrift“) liegt ein standardisiertes Lesebuch in zwei Fassungen vor („Theobald als Schatzsucher“/„Theobald geht zur Schule“), die beide Beobachtung und Dokumentation schriftsprachlicher Kompetenzen in Vorlesesituationen ermöglichen (Heger/Liebers/Prengel 2011). Auf jeder Seite des Lesebuchs finden sich Aufträge, die Kinder alleine oder zusammen mit der Pädagogin lösen können, sodass die Situation einer gemeinsamen, lustvollen Beschäftigung mit einem Lesebuch nicht gestört wird.

Alle Einzelthemen der Geschichten in den standardisierten diagnostischen Lesebüchern (wie z.B. Schatzsuche, Zoo, Krankenhaus, Unterrichtsstunde, Arbeit am Computer) können - ebenso wie die Einzelsituationen der „Reise zu den Zahleninseln“ - im Kindergarten oder in der Schule nachgestaltet und gespielt werden. Ganz im Sinne einer kulturell- und sprachsensiblen Pädagogik werden familiär-sozial geprägte Lebenserfahrungen (wie z. B. Weihnachten, Geburtstag, Einkauf in bestimmten Supermärkten) für eine Identifikation oder das Verstehen nicht vorausgesetzt.

Aufgabenlösungen sowie Beobachtungen zu den Strategien werden jeweils in einem standardisierten Protokollbogen erfasst. Anschließend erfolgt die Zuordnung der beobachteten Kompetenzen zu den Stufen der domänenspezifischen Stufenmodelle. Das Stufenmodell Numeracy wurde in Anlehnung an Modelle und Befunde von Krajewsky 2007, Dornheim 2008, Fritz/Ricken 2008 (ref. in Schubert/Geiling 2013), das für den Bereich Literacy in Anlehnung an Kirschhock 2004, Scheerer-Neumann 2005, Valtin/Naegele/Sasse 2007 u.a. entwickelt (ref. in Heger/Liebers/Prengel 2011).

Um Kompetenzen von sehr jungen Kindern im Elementarbereich sowie entwicklungsverzögerten Kindern in inklusiven Settings tatsächlich positiv beschreiben und Zonen der nächsten Entwicklung konstruieren zu können, bilden die Stufenmodelle ILEA T jeweils ein breites Kompetenzspektrum ab. So ist dem Kernmodell Numeracy eine basale Stufe (z.B. Kind vergleicht, ordnet, sortiert Gegenstände auf Grund qualitativer Merkmale, vergleicht Mengen perceptiv, ordnet kleinen Mengen Zahlwörter zu, ...) hypothetisch vorgelagert, die im Gegen-

satz zu dem Kernmodell bislang noch nicht empirisch bestätigt werden konnten. Um die basalen Kompetenzen differenziert beschreiben zu können, wurde entsprechendes, ergänzendes Aufgabenmaterial (Simon 2013) entwickelt. Das Prinzip der Ergänzung soll an einem Beispiel erläutert werden:

Während der „Reise zu den Zahleninseln“ erhalten Kinder auf der „Käferinsel“ den Auftrag, Bildkarten mit Marienkäfern entsprechend der Punkte der Käfer zu ordnen (quantitative Seriation). Wenn Kinder diese Aufgabe noch nicht lösen können, erhalten sie eine der Ergänzungsaufgaben, die in diesem Fall darin besteht, Karten mit unterschiedlich großen Käfern (Käfer ohne Punktmuster) nach dem Merkmal ihrer Größe in einer Reihe zu legen (qualitative Seriation).

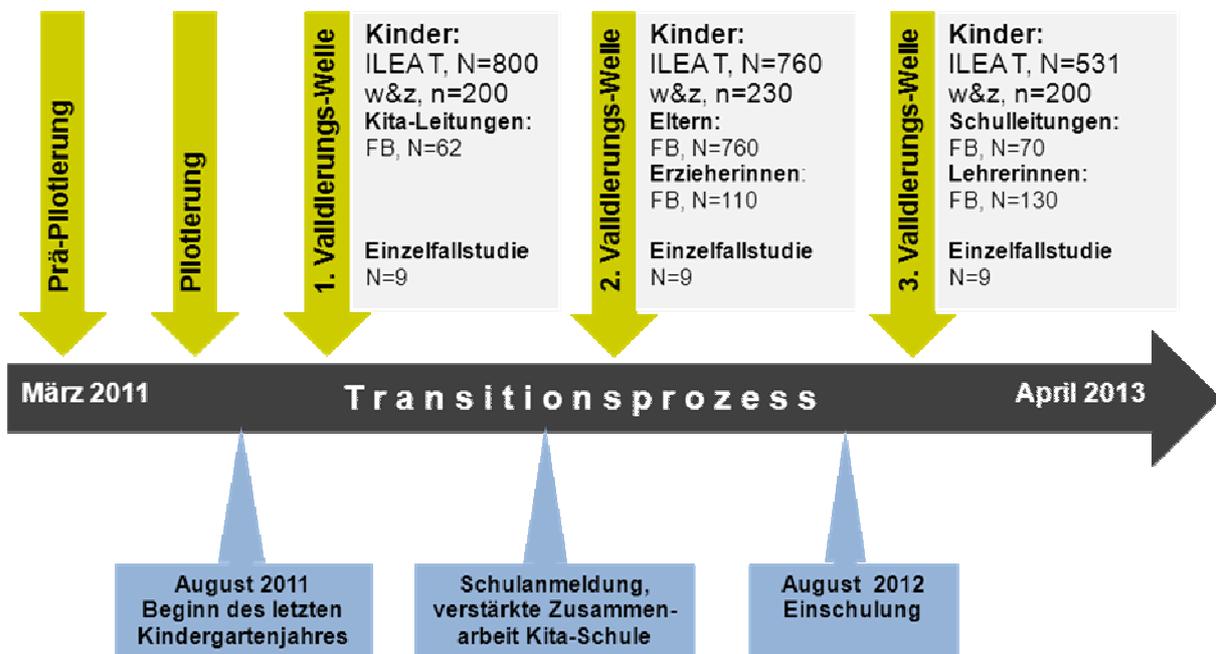
Auch das Stufenmodell Literacy enthält ausdifferenzierte Vorstufen (Basale Stufe: z. B.: Kind lässt sich etwas zeigen, richtet Blick auf Abbildungen, hört beim Vorlesen zu, produziert Zeichen absichtsvoll, beachtet Klang von Wörtern, initiiert Vorlesesituationen, hält das Buch korrekt; präliteral-symbolische Stufe: Kind deutet Piktogramme und Symbole, erkennt eigenen Namen als Wortbild, kritzelt Botschaften ...).

Die domänenspezifischen Stufenmodelle spielen bei der Auswertung und Interpretation der Beobachtungen eine besondere Rolle, weil diese die Planung passfähiger pädagogischer Angebote unterstützen (Geiling/Liebers/Prengel 2013, Liebers/Geiling/Prengel 2012, 247 ff.). Die Arbeit mit den standardisierten Instrumenten von ILEA T erfüllt nur dann ihre konzeptionell angelegte Funktion, wenn die gewonnenen Erkenntnisse in pädagogisch didaktische Überlegungen einmünden. Im ILEA T-Handbuch werden Vorschläge für differenzierte pädagogische Angebote entsprechend der jeweiligen Kompetenzstufen ausgewiesen (ebd.).

1. Erprobung der Instrumente

Die standardisierten diagnostischen Instrumente wurden in Kitas und Grundschulen Sachsen-Anhalts, Brandenburgs sowie in Basisstufenklassen der Zentralschweiz großflächig erprobt. Insgesamt waren in die Validierungsstudie 854 Kinder einbezogen, die sich jeweils im Übergang von der Kita in die Grundschule befanden. Die Erprobung erfolgte im Längsschnittdesign mit drei Erhebungszeiträumen (August bis November 2011, März bis Mai 2012, August bis Oktober 2012). Den Kindern der Stichprobe wurden also im Verlauf eines Jahres die standardisierten Instrumente (Reise zu den Zahleninseln, Theobald auf Schatzsuche bzw. Theobald geht in die Schule) dreimal vorgelegt. Die Erhebungen erfolgten jeweils in Einzelsituationen durch geschulte Erheberinnen. Im Interesse der Validitätsprüfung wurde zudem in einer Teilstichprobe (n=205) parallel das normierte Schweizer Testverfahren „wortgewandt&zahlenstark“ von Moser und Berweger (2007) eingesetzt, mit dem die phonologi-

sche Bewusstheit, erste Lesefertigkeiten sowie mathematische Kompetenzen von Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren erfasst werden können.



Forschungsdesign von ILEA T im Überblick (w&z=Test wortgewandt&zahlenstark von Moser/Berweger 2007, FB=Fragebogenstudie)

Daten zur Akzeptanz und Praxistauglichkeit des Handbuchs und der standardisierten Instrumente wurden mit Hilfe der Methode der schriftlichen Befragung (differenzierte Fragebögen) und durch Gruppengespräche in Workshops sowie mit Hilfe leitfadengestützter Interviews mit den Akteuren ausgewählter Kitas erhoben.

2. Resümee aus handlungspraktischer Sicht

Seit Dezember 2010 wird im Rahmen des Projekts ILEA T an Konzepten und diagnostischen Instrumenten für den Übergang von der Kita in die Schule gearbeitet, die den oben erläuterten Herausforderungen eines inklusiven Übergangs genügen sollen. Bis November 2012 wurden die Instrumente großflächig in der Praxis erprobt. Ab 2014 werden alle ILEA T-Materialien im Internet kostenlos zur Verfügung stehen. Teile der Materialien sind in ihren Erprobungsfassungen bereits seit September 2011 uneingeschränkt zugänglich (abrufbar unter <http://ilea-t.reha.uni-halle.de>). Einschränkungen in der Tauglichkeit für einen inklusiven Schulanfang bestehen vor allem darin, dass es bislang nur Fassungen in deutscher Sprache gibt. Auch für Kinder mit Sinnes- und motorischen Einschränkungen sind die Materialien nicht barrierefrei zugänglich. Die Rückmeldungen aus Kita, Grundschule und Familie (Befragungsstudien) signalisieren Interesse und Akzeptanz, zugleich aber auch Handlungs-

bedarf zur Verbesserung der Praxistauglichkeit. Ein zentraler Kritikpunkt betrifft das Setting der Einzelerhebung, für das sowohl in Kita als auch in Schule die personellen Ressourcen oft nicht ausreichen. In Kommunikation mit den pädagogischen Fachkräften und Lehrpersonen haben wir deshalb ergänzend Materialien entwickelt, die es ermöglichen, die validierten Aufgabensets spielbetont im Gruppensetting einzusetzen. Mit diesen Materialien kommen wir den Bedürfnissen der Praxis entgegen. Dabei ist allerdings auch kritisch zu reflektieren, dass das Prinzip der Standardisierung hier nicht eingehalten werden kann. Deshalb richten wir derzeit unsere Aufmerksamkeit auf die Entwicklung gruppentauglicher standardisierter Verfahren.

Literatur

- Beelmann, Wolfgang: Normative Übergänge im Kindesalter. Anpassungsprozesse beim Eintritt in den Kindergarten, in die Grundschule und in die weiterführende Schule. Hamburg 2006.
- Faust, Gabriele: Zur Bedeutung des Schuleintritts für Kinder – für eine wirkungsvolle Kooperation von Kindergarten und Grundschule. In: Pohlmann-Rother, Sanna/Franz, Ute (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Reihe Praxishilfen. Cronach 2012, 11-22.
- Geiling, Ute/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang. Universität Halle-Wittenberg 2011 (<http://ilea-t.reha.uni-halle.de>).
- Heger, Beate/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore: Kinder entdecken die Schrift. In: Geiling, Ute/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungs-Analysen im Übergang. Universität Halle-Wittenberg, 2011, 45-86 (<http://ilea-t.reha.uni-halle.de>).
- Heinzel, Friederike/Prenzel, Annedore: Heterogenität als Grundbegriff inklusiver Pädagogik. In: Zeitschrift für Inklusion online, H. 3/2012, 2-11.
- Hiebl, Petra/Niesel, Renate: Eltern im Prozess des Übergangs von der Kita in die Schule. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern, Kita und Schule. In: Pohlmann-Rother, Sanna/Franz, Ute (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Reihe Praxishilfen. Cronach 2012, 251-261.
- Hinz, Andreas: Entwicklungswege zu einer Schule für alle mit Hilfe des Index für Inklusion. In: ZfH, H. 4/2004, 245-250.
- Kron, Maria: Barrierefreie Passagen in inklusiver Erziehung und Bildung. Der Übergang von der Kindertageseinrichtung zur Schule. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart 2012, 101-114.

- Liebers, Katrin: Kinder in der flexiblen Schuleingangsphase. Wie gelingt der Schulanfang in der FLEX? Wiesbaden 2008.
- Liebes, Katrin/Geiling, Ute/Prenzel, Annedore: ILEA T – ein verbindendes diagnostisches Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen der Kita und individuellen Lernstandsanalysen in der Grundschule. In: Pohlmann-Rother, Sanna/Franz, Ute (Hrsg.): Kooperation von KiTa und Grundschule. Reihe Praxishilfen. Cronach 2012, 233-251.
- Moser, Urs/Berweger, Simone: wortgewandt&zahlenstark. Zürich 2007.
- Rost, Jürgen: Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern 1996.
- Schubert, Steffen/Geiling, Ute: Kinder entdecken die Welt der Zahlen. In: Geiling, Ute/Liebers, Katrin/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang. Universität Halle-Wittenberg 2011 (10.07.2013), S. 86-144 (<http://ilea-t.reha.uni-halle.de>).
- Scott-Little, Catherine/Niemeyer, Judith: Assessing kindergarten children. What school systems need to know. SERVE: Tollahassee 2001.
- Seitz, Simone: Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen. In: journal für lehrerinnen- und lehrbildung, H. 4/2011, 51-54.
- Simon, Jaqueline: Ansprüche an eine inklusive Diagnostik im Elementar- und Primarbereich zur Erfassung kindlicher Kompetenzen im Bereich Numeracy. Wissenschaftliche Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2013 (unveröffentlicht).
- Watkins, Amanda (Hrsg.): Assessment in Inclusive Settings: Key Issues for Policy and Practice. (Assessment in inklusiven Schulen: Bildungspolitische und praxisorientierte Aspekte) Odense, Dänemark: European Agency for Development in Special Needs Education. 2007.

Wolfgang Grohmann: Die Mathematik der Kinder verstehen – Herausforderungen (nicht nur) in der Schuleingangsphase

1. Einleitung

Im November, wenige Wochen nachdem Laura³ in die Schule gekommen war, äußerte ihre Mutter große Besorgnis über die Entwicklung ihrer Tochter. Ich unterrichtete Laura im Mathematikunterricht. Sie fiel mir als aufgeschlossenes und wissbegieriges Kind auf, welches sich gern mit seinen Erkenntnissen einbrachte. Die Eltern – und wohl vor allem Lauras Großmutter – nahmen wahr, dass Laura mit manchen Hausaufgaben weniger schnell zurecht kam, als es ihren Erwartungen entsprach. Aus Lauras Erzählungen wusste ich, dass sie mit ihrer Großmutter viel übe. Ich entschied mich zu einer schriftlichen Reaktion auf die Anfrage der Mutter, da diese meiner Erfahrung nach mehr Verbindlichkeit besaß als ein Elterngespräch. Im Nachgang ergeben sich für mich aus diesem Brief, der im Spannungsfeld Eltern-Kind-Schule anzusiedeln ist, einige Überlegungen, die ich gern weitergeben möchte. Dazu folgt zunächst der Brief an Lauras Mutter, danach Gedanken mit Blick auf die Eltern, das Kind und die Schule, zum Abschluss einige Empfehlungen und eine Spielesammlung zum Training der Zahlvorstellung.

2. Ein Elternbrief

„Liebe Frau Müller⁴,

zunächst möchte ich bezüglich Lauras Entwicklungsstand zwei prinzipielle Dinge sagen:

1. Soweit ich das nach meinem Kenntnisstand sagen kann, steht einer erfolgreichen Entwicklung des mathematischen Verständnisses nichts entgegen. Laura fasst Aufgaben- und Problemstellungen schnell auf und bearbeitet sie motiviert.
2. Den derzeitigen konkreten Entwicklungsstand schätze ich so ein, dass ich im Mathematikunterricht auf jeden Fall ein verstärktes Augenmerk auf Laura richten muss.

Dazu einige Erläuterungen:

a) Man unterscheidet beim Einsatz der Zahlwortreihe 5 Niveaus. Nach meiner Beobachtung befindet sich Laura am fortgeschrittenen Übergang zwischen Niveau 1 zu Niveau 2.

Das bedeutet, dass beim Zählen höherer Anzahlen als 7 manchmal noch Unsicherheiten bezüglich der sogenannten Eins - zu - Eins - Zuordnung herrschen, die aber in geschätzten 3 Wochen vorüber sein sollten. Der größere Anteil ihrer Fertigkeiten liegt bereits in Niveau 2, was bedeutet, dass die Zahlwörter eindeutig unterschieden werden können, eine Ziffernzuordnung mit zunehmender Sicherheit erfolgen kann. Zum Bestimmen einer Anzahl muss die Zahlwortreihe jedoch immer von vorn aufgesagt werden. Dies gilt auch für das Bestimmen

³ Name geändert

⁴ Name geändert

von Vorgänger und Nachfolger, was natürlich immer mühsamer ist, je größer die Zahlen werden. Laura beherrscht dies bis zur Zahl 7 jedoch recht gut. Zum Teil schafft sie es auch, von 7 an rückwärts zu zählen, was auf eine Anleihe aus dem dritten Niveau hindeutet und ein Indiz dafür ist, dass die Entwicklung in den nächsten Wochen recht schnell vorstatten gehen kann.

b) Die eben angedeutete Chance bedeutet jedoch für alle Danebenstehenden (Lehrer, Erzieher, Eltern usw.), dass dieser Entwicklung behutsam Raum gegeben werden muss. Das heißt, Laura darf in den nächsten Wochen auf keinen Fall Stress in der Weise bekommen, dass sie etwas schneller lernen muss, als sie es selber kann. Aus meiner Erfahrung weiß ich, dass Kinder dann blockieren, Ablehnung zeigen und evtl. Stresssymptome zeigen, die sich in Entwicklungsstörungen auswachsen können.

Für mich als Mathematiklehrer bedeutet dies, dass ich Laura herausfordern kann, sich an die Grenzen zu bewegen und diese behutsam zu erweitern.

Für Sie als Eltern ist es eine ungleich schwierigere Aufgabe. Sie sollten nämlich möglichst viel weniger tun und so gut wie gar nicht am aktuellen Schulstoff mit Laura üben. Und dennoch können Sie ganz viel tun: Sie können nach dem aktuellen Schulstoff fragen, sich Dinge erzählen und erklären lassen oder mit Laura gemeinsam spielen. Im Anhang schicke ich Ihnen dazu eine Spielesammlung zur Förderung der Entwicklung von Zahlvorstellung und Operationsvorstellung. Ich setze sie seit Jahren erfolgreich ein bei Kindern, die Schwierigkeiten haben bzw. hatten. Diese Kinder verbinden Mathematik meist ausschließlich mit Schule bzw. Stress. Was ihnen fehlt, ist ein umfangreicher, motivierender, alltäglicher, natürlicher Umgang mit Mathematik in Form von Zahlen und Mengen, wie er meines Erachtens zum Beispiel im Mensch-ärgere-Dich-nicht-Spiel hervorragend umgesetzt ist.

Ich hoffe, ich konnte Ihnen einen ersten kleinen Einblick gewähren. Wir sollten möglichst in recht kurzen Abständen miteinander in Verbindung bleiben. Schön wäre es, wenn Sie diesbezüglich alle Fragen stellen, die Sie haben. Gern können wir auch ein direktes Gespräch vereinbaren. Außerdem können wir gern auch einen Termin gemeinsam mit Laura vereinbaren, bei welchem ich Ihnen innerhalb von 15 bis 20 Minuten zeigen kann, wie hervorragend Ihre Tochter dazulernt.

Mit freundlichen Grüßen

Wolfgang Grohmann

3. Herausforderungen oder Aufgaben für Eltern, Kinder und Schule um erfolgreich lernen zu können

Lauras Beispiel illustriert drei Perspektiven, die sich (nicht nur) im Anfangsunterricht bezüglich diagnostischer Fragen ergeben.

a) Eltern

Eltern müssen ihre Kinder loslassen können. Sie können die Verantwortung für das schulische Lernen ihrer Kinder nur bedingt übernehmen, haben jedoch einen großen Einfluss auf dessen Erfolg. Meist äußert sich die Sorge um den schulischen Erfolg im übertriebenen Üben schulischer Lerninhalte. Aus vielen Unterhaltungen mit Eltern sogenannter rechen-schwacher Kinder ist mir bekannt, dass diese mit ihren Kindern bis zu zwei Stunden täglich üben. Dabei sind die Kinder einer Flut von Erklärungen mathematischer Zusammenhänge ausgesetzt, die jeweils meist wieder eigene Schwierigkeiten in sich bergen. Zu oft (und nicht nur zu Hause) wird versucht, die Kinder mit Inhalten zu fördern, die sie bei genauerer Analyse ihres Entwicklungsstandes noch gar nicht können können. Das häusliche Üben führt nicht selten zu Konflikten zwischen Eltern und Kindern, aus denen beide als Verlierer hervorgehen. Zum anderen wirken sich zeitintensive Bemühungen auf Dauer negativ auf das schulische Lernen aus, da bei den Kindern die Einstellung reift, in der Schule nicht aufmerksam sein zu müssen, weil ihnen am Nachmittag sowieso alles nochmals erklärt wird. Die gleiche Zeit können Eltern in das emotionale Wohlbefinden und den Fortschritt ihrer Kinder viel günstiger investieren. Sie können durch gezielte Fragen nach schulischen Inhalten zeigen, dass sie ein Interesse an der Lernentwicklung ihres Kindes haben. Andererseits können sie mit ihren Kindern spielen und dabei die im Mathematikunterricht fehlenden Grundlagen aufarbeiten. Ein Beispiel: Beim Mensch-ärger-dich-nicht-Spiel lernen die Kinder quasi nebenbei, die Repräsentation von Anzahlen ineinander zu übersetzen. Die auf dem Würfel repräsentierte Zahl wird mit einem Zahlwort benannt, in eine Anzahl von Schritten übersetzt und einem Muster zugeordnet. Irgendwann fangen die Kinder an, Sätze folgender Art zu sagen: „Wenn ich eine 4 würfele, bin ich im Haus.“ oder „Wenn ich eine 5 würfele, kann ich dich rausschmeißen.“ Diese Sätze zeigen, dass die Kinder nicht mehr nur eine Eins-zu-eins-Zuordnung beim Setzen ihrer Figuren vornehmen können, sondern diese Zuordnung vorausschauend im Kopf vornehmen können. Während eines Spiels werden Zuordnungen dieser Art viele Male durchgeführt, miteinander verglichen, gegeneinander abgewogen. Eine Spielfigur hat beim Mensch-ärgere-dich-nicht etwa 40 Schritte zurückzulegen. Bei gleicher Wahrscheinlichkeit aller Augenzahlen wird also jede Spielfigur etwa 15-mal bewegt, das sind pro Spiel etwa (wahrscheinlich mehr) 60 Züge für die eigenen und über 200 Züge im gesamten Spiel, die strategisch und hochmotiviert verfolgt werden. Wie lange dauert es dagegen, 200 Aufgaben der Form „ $5 + _ = 8$ “ zu lösen? Wie lange hält die Motivation an?

b) Kinder

Jeden Tag stehen die Kinder in der Schule vor der Herausforderung zu verstehen, was Lehrkräfte ihnen erklären wollen. Meist erfahren sie hierbei leider nur, dass es anscheinend wichtiger ist, andere zu verstehen als selbst verstanden zu werden. Dazu zunächst ein Beispiel aus dem Unterricht:

Lehrkraft: „Wie rechnest du 135 geteilt durch 27?“

Schülerin: „100 geteilt durch 20 ist 5, 35 geteilt durch 7 ist 5, also kommt 5 raus.“

Das oben genannte Beispiel ist zugegebenermaßen recht knifflig. Aber wie oft kommt es abgesehen davon im täglichen Mathematikunterricht eigentlich vor, dass die Kinder nicht stolz darauf sind, 25 von 30 Aufgaben richtig gelöst zu haben, sondern

- stolz darauf sind, Fehler tatsächlich selbstständig aufgedeckt zu haben,
- stolz darauf sein dürfen, nicht alles geschafft, aber alles richtig gelöst zu haben,
- ...

Wie oft kommt es im täglichen Mathematikunterricht eigentlich vor, dass die Kinder nicht glücklich sind, weil sie ein Lob bekommen haben, sondern

- glücklich sind, weil ihr Denkweg verstanden wurde,
- glücklich sind, weil sie einen Zusammenhang herausgefunden haben („Bei *plus 1* kommt immer der Nachfolger raus und bei *minus 1* immer der Vorgänger.“)
- ...

Wie oft kommt es eigentlich im täglichen Mathematikunterricht vor, dass die Kinder sie selbst sein dürfen, sich mit allen ihren Eigenheiten, ihren Ideen, ihrer Kreativität einbringen dürfen, Mathematiktreiben als gemeinschaftliches Tun erleben dürfen.

c) Schule

Lehrkräfte stehen täglich vor der Herausforderung, in einer institutionalisierten Umgebung den natürlichen Lernbedürfnissen der Kinder entgegen kommen zu sollen. Schaut man sich an, wie Kinder im vorschulischen Kontext fast beiläufig von einer Lernsituation in die nächste gleiten, Schwerpunkte setzen und Herausforderungen suchen, scheint dies für den schulischen, an gesetzliche Vorgaben gebundenen Kontext fast unmöglich zu sein. Umso wichtiger ist es, mathematische Lernumgebungen zu schaffen, die den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen möglichst optimal gerecht werden. Dies ist nur möglich, wenn die dem mathematischen Lernen innewohnenden hierarchischen Strukturen in der Weise bekannt sind, dass eine verantwortungsbewusste Aufgabenauswahl erfolgen kann.

Kinder wie Laura haben in ihrer vorschulischen Entwicklung wahrscheinlich zu wenige Zählansätze wahrgenommen. Die sichere Beherrschung der Zahlwortreihe (vorwärts und rückwärts) ist jedoch ein wichtiger Baustein der mathematischen Entwicklung. Vorgänger-

und Nachfolgerbeziehungen, Größer-Kleiner-Relationen, abstrakte Veranschaulichungsmittel wie beispielsweise der Zahlenstrahl bleiben ohne sichere Zählprozesse sinnentleert. Statt Beziehungen zu knüpfen muss fast jeder neue Lerninhalt als Faktenwissen mehr oder weniger auswendig gelernt werden. Auf Dauer führt dies zu Überforderung. In Lauras Fall bedeutet dies, da sie das Wesen von Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen verstanden hat, bei der Auswahl der zu bestimmenden Vorgänger und Nachfolger darauf zu achten, dass diese sich im von ihr beherrschten Zahlenraum befinden. Dass beziehungshaltiges mathematisches Denken auch in sehr kleinen Zahlenräumen möglich ist, möge folgende, auch für Erwachsene nicht leichte Aufgabe illustrieren:

„A hat so viel Kugeln mehr als B, wie C mehr Kugeln hat als A. Alle zusammen haben weniger als sechs Kugeln.“ Immerhin hat die Aufgabe drei Lösungen.

Damit wird deutlich, dass echtes Mathematiktreiben nicht (nur) von der Größe der Zahlen abhängig ist, wie die traditionelle Aufteilung (Klasse 1 bis 20, Klasse 2 bis 100, Klasse 3 bis 1000, Klasse 4 bis 1000 000) nahelegt.

Das in der Fachliteratur vielfach beschriebene mathematische Vorwissen ist bei allen Kindern unterschiedlich groß. Dies führt dazu, dass uns im mathematischen Anfangsunterricht Kinder begegnen, die Entwicklungsunterschiede von mehreren Jahren aufweisen können.

Um den individuellen Voraussetzungen begegnen zu können, wird mathematikdidaktisches Wissen über Entwicklungsverläufe (-bausteine) im Grundschulalter benötigt, um Entwicklungsstände verantwortungsvoll einschätzen zu können. Mathematisches Wissen und mathematische Flexibilität sind ebenso notwendig. Dazu als Beispiel einen oft gehörten Satz:

„Ich habe das Gefühl, mit Paul (4.Klasse) nochmal ganz von vorn anfangen zu müssen.“ Vieles spricht dagegen, weitergehenden Lernstoff aufgrund von Entwicklungsrückständen vorzuenthalten, beispielsweise noch nicht über Vorgänger-Nachfolger-Beziehungen nachdenken zu dürfen, weil die Zahlwortreihe rückwärts nicht sicher beherrscht wird. Das mathematische Vorwissen der Kinder ist bruchstückhaft über alle Lerninhalte verteilt (Zählen, Zahlen, Zahlbeziehungen, Operationen, Operationsbeziehungen, Aufgabenbeziehungen, Größen, Geometrie...). Geschicktes Anknüpfen, das Ausloten von Grenzen und das Austoben in Bekanntem schafft Motivation für Neues. Es spricht daher nichts dagegen, dass Paul, während andere Kinder sechsstellige Zahlen in der Stellentafel legen, „seine“ Zahlen in der gleichen Stellenwerttafel legt, zu Zehnern bündelt und erfolgreich den Überblick behält. Es spricht nichts dagegen, dass Paul, während andere Kinder sechsstellige Zahlen auf eine Million ergänzen, auf einem Zwanzigerfeld Plättchen legend, einstellige Zahlen bis 10 oder 20 ergänzt. Es spricht nichts dagegen, ein Aufgabenangebot zur Verfügung zu stellen, bei dem es jedem Kind möglich ist, Zahlen auszuwählen, mit welchen ihm das Verstehen von Beziehungen möglich wird. Eine verstandene Ergänzung bis 10, eine geschickte Ergänzung auf 100,

eine sichere materialgestützte Ergänzung auf 1000 ist mehr wert als eine mechanistische Ergänzung auf 1000 000.

Gemeinsame Themen, auch auf unterschiedlicher Bearbeitungstiefe, schaffen Gemeinschaft, stiften Sinn.

4. Fazit

Stichpunktartig seien an dieser Stelle die Kernaussagen zusammengefasst:

- Eltern sind an erster Stelle immer Eltern. Sie sollten mit ihren Kindern viel Zeit gemeinsam verbringen und sich Zeit nehmen zum gemeinsamen Spielen.
- Eltern sollten von der Schule erfahren, mit welchen Spielen sie das mathematische Lernen ihrer Kinder unterstützen können. Solche konkreten Hinweise gehen weit über die Aussagen wie, „die Grundaufgaben geübt werden müssen“, hinaus.
- Kinder benötigen unterschiedlich viel Zeit, um mathematische Inhalte zu durchdringen. Es ist immer sinnvoller, „nur“ eine verstandene Aufgabe gelöst zu haben, als zwanzig unverstandene.
- Kinder haben ein Recht darauf, dass Lehrkräfte ihr mathematisches Denken verstehen. Dazu müssen sie die Gelegenheit bekommen, um ihrem Denken vielfältig und oft sprechend Ausdruck zu verleihen.
- Lehrkräfte haben ein Recht darauf, das mathematische Denken der ihnen anvertrauten Kinder zu verstehen. Dazu dürfen sie den Kindern zuhören und gegebenenfalls auf das Ausfüllen einer Seite im Arbeitsheft verzichten.
- Lehrkräfte dürfen mit Kindern ganz von vorn anfangen, wenn dies für erfolgreiches Lernen notwendig ist.
- Lehrkräfte dürfen „ihren Stoff schaffen“. Sie müssen nur zulassen können, dass nicht jedes Kind die gleiche Verarbeitungstiefe erreicht.

5. Anhang: Spielesammlung⁵

5.1 Übungen mit Dominosteinen

- a) Es wird mit zwei Würfeln gewürfelt: Wer findet zuerst den Dominostein mit der gleichen Kombination der Augenzahl?
- b) Blitzsehen: Ein Dominostein wird gezeigt, die Kinder legen das Bild mit Würfeln.
- c) Klopfen: Es wird deutlich (mit einem Gegenstand) auf den Tisch geklopft, die Kinder suchen alle Steine, die diese Menge zeigen. Variante: Es wird jede Seite des Dominosteins extra geklopft. Die Kinder müssen den passenden Stein finden.
- d) Hüpfen: Es wird ein Dominostein gezeigt (oder das Bild eines Steines), die Kinder hüpfen entsprechend des Bildes (zuerst auf einem, dann auf dem anderen Bein oder vorwärts rückwärts, seitwärts...)
- e) Größte Menge: Alle Steine sind verdeckt. Jedes Kind wählt einen und deckt ihn auf. Wer hat die größte Augenzahl, die kleinste Augenzahl.
- f) x Punkte mehr: Ein Dominostein liegt auf dem Tisch. Wer findet einen Stein, auf dem x Punkte mehr sind? Wer kann einen Stein beschreiben/aufmalen, auf dem x Punkte mehr ist?
- g) Zeichnen: Es wird ein Stein aufgedeckt, den die Kinder aus der Erinnerung zeichnen.
- h) Steinumriss vorgeben oder selber zeichnen lassen.
- i) Vorstellung: Ein Stein wird auf den Tisch gelegt (z.B. 5-2: Stell dir vor, ich nehme auf der einen Seite einen Punkt heraus und setze ihn auf der anderen Seite ein.“ Kind beschreibt, wie der Stein dann aussieht, sucht ihn heraus oder malt ihn ins Heft.
- j) Fühlen: Das Kind erfühlt die Punkte des Dominosteins, nennt die Anzahlen und kontrolliert.
- k) Stille Post: Steine liegen aufgedeckt auf dem Tisch. Ein Kind tippt dem anderen Kind auf den Rücken. Das andere Kind sucht den entsprechenden Stein.

5.2 Übungen mit Wendeplättchen

- a) Eine Anzahl Wendeplättchen wird fallengelassen. Welche Kombinationen aus den zwei Farben sind möglich. Die Kinder versuchen, die anderen Möglichkeiten zu finden.
- b) Es werden einige Wendeplättchen gelegt und kurz danach wieder zugedeckt. Die Kinder legen die Anordnung nach oder malen sie auf.
- c) Fünf Plättchen einer Farbe werden auf den Tisch gelegt. Die Kinder schließen die Augen. Ein bis zwei Plättchen werden in der anderen Farbe dazugelegt und durch Klatschen angezeigt. Die Kinder beschreiben, was jetzt auf dem Tisch liegt und wie viele Plättchen es sind.

⁵ Auszüge aus: Schmidt, G./Grohmann, W.: Spiele und Übungen zur Ausprägung innerer Vorstellungsbilder von Mengen. Braunschweig o.J.

- d) Durch Klatschen und Klopfen werden Plättchen „beschrieben“. Die Kinder legen mit Plättchen nach.
- e) Eine Kombination aus blauen und roten Plättchen wird gezeigt. Die Kinder suchen den entsprechenden Dominostein.
- f) Unter einem Blatt Papier liegen Plättchen. Die Kinder ermitteln die Anzahl und die Zusammensetzung durch geschicktes Fragen.

5.3 Übungen mit Steckwürfeln

- a) Mit einer bestimmten Menge gleichfarbiger Steckwürfel verschiedene Figuren bauen.
- b) Die Steckwürfel werden so gelegt, dass bei einer Farbe die „Nippel“ nach oben zeigen, bei der anderen Farbe zur Seite. Die Kinder ertasten die Würfel und beschreiben, was sie fühlen.
- c) Die Kinder ertasten eine Menge von Steckwürfeln und klopfen entsprechend auf den Tisch.
- d) Einige Würfel werden auf den Tisch gelegt und schnell wieder verdeckt. Die Kinder beschreiben, was sie gesehen haben (eventuell auch zwei Farben gemischt), legen diese Menge mit Steckwürfeln nach oder stellen diese Menge auf dem Rechenrahmen ein.
- e) Die Kinder würfeln mit zwei Würfeln und stecken entsprechend mit zwei Farben die Steckwürfel zusammen und legen die Stange auf den Tisch.
- f) Die Stangen liegen auf dem Tisch, die Kinder würfeln und suchen mit den Augen das entsprechende Teil.
- g) Die Stangen werden mit einer Zehnerstange (Fünferstange) verglichen. Sind es weniger/mehr? Wie viele fehlen? Wie viele sind es mehr?
- h) Von den Zehnerstangen werden Stücke abgebrochen, die Kinder sehen den Rest und beschreiben genau, was fehlt. (Auch als Blitzsehen, also aus dem Gedächtnis.)
- i) Kombination von Steckwürfeln und Dominosteinen: Es wird eine zweifarbige Steckwürfelstange gezeigt, die Kinder suchen den entsprechenden Dominostein.

5.4 Übungen mit dem Rechenrahmen

- a) Es werden zwei Einheiten geklopft und oben und unten am Rechenrahmen eingestellt.
- b) Die Kinder horchen, wie oft eine Kugel von oben nach unten rutscht (Klick) und stellen die Menge ein.
- c) Es wird mit zwei Würfeln gewürfelt und die Menge oben und unten eingestellt.
- d) Die Kinder beschreiben aus der Vorstellung, wie bestimmte Mengen am Rechenrahmen aussehen.
- e) Die Kinder sehen eine Hälfte des Rechenrahmens und sollen die verdeckte Hälfte in ein Zwanzigerfeld malen.

- f) Die eingestellte Menge wird nur kurz gezeigt, die Kinder stellen sie ein, bauen sie mit einem anderen Material nach oder malen sie in ein Zwanzigerfeld.

5.5 Spiele mit dem Würfel

- a) Jedes Kind würfelt, alle Kinder schauen sich die Punkte an. Sie werden verdeckt, und die Kinder sollen aus dem Gedächtnis die Punkte aller Kinder aufmalen.
- b) Ein Kind würfelt. Alle Kinder sollen bestimmen, wie viele fehlen, um eine „6“ zu haben. (oder eine andere Zahl) Wie viele fehlen? Wie viele sind zu viel?)
- c) Jedes Kind hat einen Würfel. Es würfelt und darf sich entsprechend viele Dinge nehmen. Wer hat als erster 20 zusammen?
- d) Ein Kind würfelt, alle nehmen entsprechend viele Bauklötze und bauen daraus verschiedene Gebilde.
- e) Ein Kind hat einen Würfel, alle Dominosteine liegen auf dem Tisch. Wer findet als erster einen Stein, auf dem die Menge auf einer Seite zu sehen ist?
- f) Das gleiche Spiel, aber mit 2 Würfeln, nun kann nur ein Stein gefunden werden.
- g) Alle Dominosteine liegen verdeckt auf dem Tisch.(Man kann die Steine mit einer Null-Seite am Anfang herausnehmen.) Ein Kind würfelt mit 2 Würfeln. Nun sollen die Steine kurz hoch gehoben und angeguckt werden, wer den Stein gefunden hat, legt ihn offen (später verdeckt) vor sich hin. Dann würfelt der nächste.
- h) Ein Kind würfelt mit einem Würfel und sagt, was die Kinder so oft tun sollen. (Hüpfen, Klatschen, Winken, auf dem Tisch klopfen, Zählen, Finger zeigen, Striche an die Tafel malen, Stifte auf den Tisch legen etc.)
- i) Alle Kinder stehen hintereinander. Ein Kind würfelt verdeckt und klopft seinem Vordermann auf den Rücken. Der gibt es weiter bis der letzte die Menge sagt, an die Tafel malt, am Rechenrahmen einstellt, den Würfel so dreht, dass er die Zahl zeigt o.ä.
- j) Geschicktes Zusammenfassen: Es wird mit 4 Würfeln gewürfelt, die Kinder sollen durch geschicktes Zusammenfassen immer „10“ finden. Wie oft geht das?

***Claudia Klektau: Eigenreflexion von Kindern über ihr Lernen in der Kita
(unter Mitarbeit von Katrin Horn, Leiterin der AWO-Kita „Buratino“ in
Merseburg)***

Dass Kinder in der Kita lernen, ist unbestritten. Mehr Raum für Diskussion bieten die Fragen, ob Kinder fähig sind über ihr eigenes Lernen zu reflektieren und wie Kinder ihr eigenes Lernen auffassen. Was meinen sie selbst zu lernen und wie meinen sie es ihrer Ansicht nach zu lernen? Diese spannenden Fragen beschäftigten auch die AWO- Kindertageseinrichtung „Buratino“ in Merseburg (Sachsen-Anhalt).

Die Lernwerkstattkarten, welche in der Kita eingesetzt werden, stellen ein gelungenes Beispiel für die Selbstreflexion des eigenen Lernens von Kindern dar.

Das Schaffen von Möglichkeiten selbstorganisierter Lernprozesse sowie die Förderung der Entwicklung und Erweiterung lernmethodischer Kompetenzen und Reflexion der eigenen Lernprozesse sind leitende Ziele für die Kita „Buratino“.

Die Kindertageseinrichtung beteiligte sich aktiv an der Studie zu ILEA T und die Pädagoginnen waren von dem Konzept so angetan, dass sie sich entschieden, das bisher genutzte Instrument zum eigenständigen Erfassen des Lernfortschrittes in der Lernwerkstatt weiterzuentwickeln und auszudifferenzieren. Die Förderung der Reflexion eigener Lernprozesse von Kindern gehört zu den basalen Prinzipien von ILEA T.

Die Kita „Buratino“ verfügt über eine Lernwerkstatt, die von Kindern im Alter von vier bis sieben Jahren genutzt wird. In der Lernwerkstatt gibt es fünf verschiedene Lernbereiche. Die Kita „Buratino“ hat sich für folgende fünf Lernbereiche entschieden: „Mathematik“, „Schreiben“ (Deutsch), „Natur“, „Farben und Experimente“ sowie „Technik“. Für jeden der Lernbereiche ist ein Arbeitsplatz für maximal zwei Kinder vorgesehen. In der Regel gibt es fünf verschiedene Arbeitsmaterialien. Bislang hatte jedes Kind für die Arbeit in der Lernwerkstatt lediglich ein Dokumentationsblatt, auf welchem alle Lernbereiche aufgeführt waren. Nach der Beschäftigung in einem Lernbereich, setzten die Kinder hinter den Lernbereich einen Stempel. So konnten Erzieherinnen allerdings nur erkennen, mit welchen Lernbereichen sich ein Kind beschäftigt hat, aber nicht mit welchen Materialien. Jedes Kind im Alter von vier bis sieben Jahren ist im Besitz eines eigenen Lernwerkstatthefters, welcher von den Kindern selbst individuell gestaltet werden kann und in welchem Lernwerkstattkarten für alle Lernbereiche zu finden sind.

Zu Beginn jedes Kindergartenjahres oder aber, wenn neue Materialien in der Lernwerkstatt zu finden sind, werden die Kinder von der jeweils verantwortlichen Erzieherin in das Prinzip

der Lernwerkstatt und der eigenständigen Dokumentation ihrer Lernprozesse mittels des Lernwerkstatthefters eingeführt. Die Lernwerkstatt selbst kann von den Kindern eigenständig aufgesucht und von maximal zehn Kindern gleichzeitig genutzt werden. Jedes Kind sucht sich den Lernbereich und Arbeitsplatz, an dem es gern aktiv werden möchte. Die jeweiligen Materialien wurden so ausgewählt, dass sie den Bedürfnissen und Interessen der Kinder entsprechen, möglichst anregend und selbsterklärend sind, aber auch Variationsspielräume lassen. Dadurch wird versucht, einem weiteren Leitprinzip von ILEA T, der Offenheit für die Interessen und Themen der Kinder, gerecht zu werden.

Anhand des Bereiches zur Förderung des Erwerbs mathematischen Wissens in der Lernwerkstatt der Kita „Buratino“ lassen sich die Förderung und die damit einhergehende Dokumentation der Kinder mit anschließender Reflexion sehr gut verdeutlichen.

Schaut man sich diesen Bereich genauer an, erkennt man schnell, dass es vordergründig um den Aufbau von Kompetenzen in den Bereichen Mengen, Zählen, Anzahlen und Rechnen geht. Zur Förderung mathematischen Wissens stehen den Kindern im Lernbereich „Mathematik“ fünf verschiedene Materialien zur Verfügung: Zählstäbchen in verschiedenen Farben, Zahlenplatten von Null bis Zehn zum Erfühlen, Zahlgläser und Perlen zum Befüllen, eine Waage mit Gewichten und anderen Dingen zum Wiegen und ein Holzsteckspiel zur Mengenbestimmung, zum Zählen und beginnenden Rechnen.

Kinder entdecken die Welt der Zahlen – die verschiedenen Aufgaben der Lernwerkstatt

Jede der fünf Aufgaben ermöglicht den Kindern verschiedene mathematische Erfahrungsbereiche.

Bei der **Aufgabe „Zahlen erfühlen“** besteht die Herausforderung für das Kind darin, mit verbundenen Augen Ziffernsymbole aus Sandpapier auf Plastiktafeln zu erfühlen. Wie fühlt sich die Zahlzeichen für Null, Eins, Zwei oder Drei mit den Fingern zu umfahren? Kennen die Kinder die Ziffernsymbole von Null bis Neun und können sie die ihnen bekannten Symbole auch erfassen ohne ihre Augen zu benutzen?

Die **Aufgabe „Zählstäbchen“** soll Kinder mittels Stäbchen aus Holz in unterschiedlichen Längen und Farben zum Zählen, zur Bildung von Mengen oder aber zum Legen von Ziffern animieren. Die meisten Kinder legen die Zählstäbchen vor sich hin, zählen dabei laut von eins bis zur entsprechenden Zahl und begleiten das Zählen mit dem Berühren der einzelnen Stäbchen mit dem Zeigefinger. Inwieweit kann das Kind die Zahlwortreihe aufsagen und sie beim Abzählen der Stäbchen anwenden, lässt sich hier beobachten aber auch im Gespräch mit den Kindern herausfinden. Andere Kinder bilden kleine Gruppen aus gleich langen oder gleich farbigen Stäbchen, zählen diese und erklären, wo es „mehr“ oder „weniger“ sind. Es

lässt sich hier beobachten, ob Kinder zwischen der räumlichen Ausdehnung und Anzahleigenschaft einer Menge unterscheiden können.

Die **Aufgabe „Wiegen“** ermöglicht Erfahrungen im Bereich Messen. Hier steht den Kindern eine Waage mit Gewichten zur Verfügung sowie unterschiedliche Gegenstände, die gewogen werden können. Beim Wiegen mit der Waage werden das Wiegegut und die Gewichte direkt miteinander verglichen. Die Kinder sehen was passiert, wenn sie Gewichte dazustellen oder wegnehmen. So werden sie zum Zählen und Rechnen aufgefordert und lernen die Maßeinheiten Gramm und Kilogramm kennen. Auf Fragen „Was wiegt mehr, was weniger?“ und „Was ist schwerer? Was ist leichter?“ finden Kinder hier Antworten.

Die **Aufgabe „Zählgläser füllen“** hält zehn Zählgläser für die Kinder bereit, welche mit den einzelnen Ziffernbildern auf dem Deckel des Glases versehen sind. Die Aufgabe für das Kind ist es hier, das jeweilige Glas mit Perlen einer Farbe in der richtigen Anzahl zu befüllen. Durch das Befüllen der Gläser mit farbigen Perlen wird das Aufsagen der Zahlwortreihe bzw. das Zählen kinästhetisch unterstützt. Kinder, die weitere Herausforderungen möchten, können Ergebnisse von Mengenveränderungen durch das Dazunehmen oder Wegstellen von Gläsern bestimmen.

Die **Aufgabe „Zahlen und Mengen“** und das zur Verfügung stehende Material in Form eines Holzsteckspiels stellt die höchsten Anforderungen an das Kind und hat unter den fünf Aufgaben den höchsten Schwierigkeitsgrad. Hier kennt das Kind bereits feste Mengenbilder bis Zehn und kann diese den jeweiligen Zahlwörtern zuordnen. Die Kinder lernen, geschriebenen Zahlen die passenden Zahlenkärtchen mit Fingern oder Gegenständen zuzuordnen bzw. Mengen umgedreht das richtige Zahlzeichen zuzuordnen.

Beschäftigt sich ein Kind zum Beispiel mit den Zählstäbchen in der Lernwerkstatt, stempelt es vor Verlassen des Themenbereiches (Arbeitsplatzes) oder der Lernwerkstatt seine Lernwerkstattkarte „Mathematik“ hinter dem Foto „Zählstäbchen“. Je mehr Stempel ein Kind auf seiner Lernwerkstattkarte zu einem Material hat, umso öfter hat es sich damit beschäftigt. Somit halten die Kinder selbstständig per Stempel die Quantität ihrer Erfahrungen mit den jeweiligen Arbeitsmaterialien fest. Zur Qualität der Auseinandersetzung der Kinder mit den jeweiligen Materialien und Lernthemen, zu getanen Arbeitsschritten und eventuellen Lernerfolgen reflektieren die Kinder im Rahmen von Gesprächsrunden mit ihrer jeweiligen Bezugserzieherin. Den Kindern wird in der Lernwerkstatt, bei der Dokumentation und der Reflexion ihres eigenen Lernens eine aktive und initiative Rolle zugesprochen.

Die Lernwerkstatthefter der Kinder bilden die Grundlage für die Gespräche in den jeweiligen Kindergruppen oder ganz individuell mit Kindern. Im Gespräch mit den Kindern hinterfragen

die Erzieherinnen, welche Stationen die Kinder absolviert, was konkret sie dort getan haben und was sie meinen, dabei gelernt zu haben. Die visuelle Präsenz in Form der gestempelten Lernwerkstattkarten hilft den Kindern sich zu erinnern, was sie getan haben, welche Materialien sie besonders interessiert und was sie eventuell herausgefunden haben. Das trägt zur Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand Mathematik und zur Bewusstmachung der eigenen Arbeits- und Lernvorgänge bei. Das wird als klarer Vorteil der Weiterentwicklung des Instrumentes des stärker differenzierten Lernwerkstatthefters gegenüber der ursprünglich eingesetzten Lernwerkstattkarte gesehen.

Den Kindern ist es in den Gesprächen besonders wichtig, nicht nur zu erzählen, mit welchen Materialien sie beispielsweise im Themenbereich „Mathematik“ beschäftigt haben, sondern ihre dabei verwendete Können und Wissen in den Gesprächen auch zu zeigen. Sie beginnen zu zählen, zeigen, dass sie bereits schon über die Zehn hinaus zählen können oder vergleichen Mengen miteinander. Bei Kindern, die sich hier zurückhaltender äußern, fragt die Erzieherin gezielt nach. So erhalten die Erzieherinnen Kenntnisse darüber, über welche Kompetenzen Kinder bereits verfügen. Auf der Grundlage der identifizierten Einzelkompetenzen, aber auch in Ergänzung mit anderen Beobachtungen können Erzieherinnen die Kompetenzen den jeweiligen Kompetenzstufen (des ILEA T- Entwicklungsstufenmodells Numeracy) zuordnen.

Häufig verknüpfen Kinder in den Gesprächen ihre Lernerfahrungen aus der Lernwerkstatt mit spontanen Aussagen zu Mengen- und Zahlenvorwissen. Kinder berichten dann darüber, wo ihnen die Zahlen aus der Arbeitsaufgabe der Lernwerkstatt noch begegnet sind, zum Beispiel „am Bus vorn“ oder „an der Tür am Haus“. Manche Kinder erklären auch, was sie denken, dass die gelernten Kompetenzen im Alltag wichtig sind: zum Beispiel, dass man wiegen kann, weil es beim Einkaufen Gemüse gewogen werden muss. Nicht selten überraschen die Kinder die Erzieherinnen mit unerwarteten Einfällen und eigenen Logiken.

Kinder kommen nicht nur mit den Erzieherinnen in Gespräch, sondern die Erzieherinnen beobachten auch sehr häufig Gespräche der Kinder untereinander, wobei der Lernwerkstatthefters als Instrument ein wesentliches Element darstellt. Bei den Kindern steht hierbei das Konkurrenzdenken noch nicht im Vordergrund. Sie vergleichen vielmehr untereinander, zählen die Stempel und bestimmen, wer mehr oder weniger hat. Sie fragen nach, warum ein Kind ein Material ganz häufig verwendet hat und staunen anerkennend.

Sehr viele, wenige oder gar keine Stempel bei einzelnen Aufgabenmaterialien bieten ebenfalls Anlass für Nachfragen der Erzieherin bei den Kindern. Die Kinder nutzen dann beispielsweise die Möglichkeit zu erklären, dass sie nicht wussten, wie bestimmte Materialien zu handhaben sind, dass ihnen die Aufgaben zu schwer erschienen oder sie sich lieber an-

deren Aufgaben und Materialien gewidmet haben. Die Kinder lernen so ihr Wissen und Können einzuschätzen. Gleichzeitig erfahren die Erzieher, in welchen Situationen Kinder noch Unterstützung benötigen.

Die Erzieherin wertschätzt die Aktivitäten und Leistungen der Kinder, denn es geht in erster Linie darum, dass Kinder ihr mathematisches Können und Wissen ausprobieren. In der besonderen Haltung der Erzieherinnen spiegelt sich so auch der Respekt vor den kindlichen Lernprozessen wider.

Die Lernwerkstattkarten sind eine Möglichkeit, wie Kinder ihren eigenen Lernweg verdeutlichen können. Sie sind authentische Zeugnisse der kindlichen Erfahrungen und ihrer Lernwelt. Sie dienen zudem den Erzieherinnen als Grundlage, um mit den Kindern über ihren Lernweg, ihr Wissen und Können ins Gespräch zu kommen und damit sich, den Kindern, aber auch den Eltern den jeweils aktuellen Lernstand aufzeigen zu können. Die kindgerechte Dokumentation, das Sichtbarmachen auf den Lernwerkstattkarten und die darauf basierenden Gespräche mit den Kindern können das Üben von Selbstreflexion und die Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen fördern.

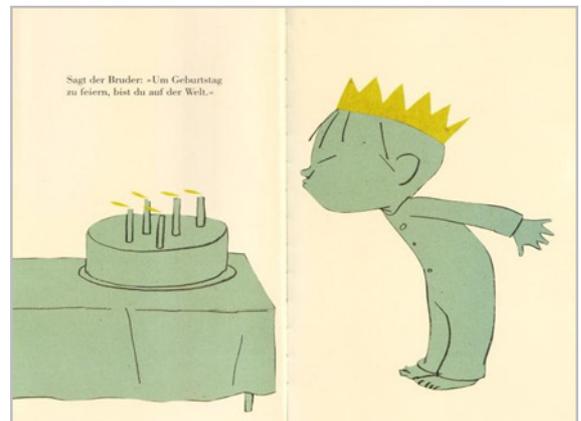
Michael Ritter: Was ist ein gelungener Text? Schülerleistungen wahrnehmen und würdigen

Wie leicht das klingt: Die Stärken aller SchülerInnen sollen gewürdigt werden. Jedes Kind soll seinen Fähigkeiten gemäß lernen können. Gerade in den Arbeitsergebnissen von Kindern mit Schwierigkeiten beim Lernen sind jedoch zumeist die Mängel allzu offensichtlich und die Stärken schwer auffindbar. Im folgenden Exkurs soll gezeigt werden, wie im Unterricht der Blick für die Leistungen von Kindern geschärft werden kann. Deren Wahrnehmung kann zum Ausgangspunkt für eine gezielte individuelle Förderung werden.

Ein Unterrichtsbeispiel und drei Texte

Folgende Texte stammen aus einer Grund- und einer Förderschulklasse aus Sachsen-Anhalt. Auch wenn die Kinder nicht in einer gemeinsamen Lerngruppe lernen, entstehen die Texte doch nach der gleichen Anregung, die in den beiden Klassen identisch umgesetzt wurde.

Ausgangspunkt der Arbeit ist das Bilderbuch „Die große Frage“ von Wolf Erlbruch. Auf jeder Doppelseite antworten eine Person, ein Tier oder ein Gegenstand auf die (unausgesprochene) Frage „Warum bist du auf der Welt?“ So äußert sich zum Beispiel der Bruder „Um Geburtstag zu feiern, bist du auf der Welt“, die Katze sagt: „Zum Schnurren bist du auf der Welt. – Höchstens noch zum Mäuse fangen“ und der Stein meint: „Du bist da, um da zu sein.“ In diesen zumeist humorvollen Antworten steckt der Blick der jeweiligen Antwortenden auf die Welt. Hier zeigt sich, wie die eigene Perspektive unser Bild der Wirklichkeit und ihrer Zusammenhänge prägt. Das Buch kann so zum Anlass für das Erkunden unterschiedlicher Blickwinkel werden und zum Nachdenken über die Welt und ihre Beschaffenheit anregen. Zu jeder Antwort findet sich eine Illustration, die im typischen Stil des Künstlers als Collage aus Alltagsmaterialien gestaltet wurde.



Zuerst überlegen alle Kinder, was wohl eine große Frage ist. Große Fragen der Kinder werden zusammengetragen – „Wie groß ist die Erde?“, „Wie viele Sandkörner gibt es auf der Welt?“ – und ggf. auch beantwortet. Dann wird das Buch vorgelesen und die Kinder formulieren die große Frage des Buches. Nun werden besonders faszinierende Szenen von den Kindern benannt und noch einmal angeschaut, die Kinder erläutern, was ihnen an diesen Antworten besonders gefällt und sie denken über die Antworten nach. Schließlich wird aus einem Beutel ein Gegenstand gezogen – möglich sind Alltagsgegenstände wie eine Klammer, eine Brille, ein Spielzeug, etc. – und gemeinsam wird

überlegt, was wohl dieser Gegenstand auf die große Frage antworten würde. Beim mündlichen Erproben dieser Aufgabe formulieren die Kinder nach dem Muster „Du bist auf der Welt, um...“, sagt ...“. Eventuell wiederholt die LehrerIn die Ideen einzelner Kinder, wenn diese zum Beispiel den Begleitsatz vergessen haben. So schleift sich das sprachlich-literarische Baumuster des Buches schnell ein. Nach einigen gemeinsamen Versuchen darf jedes Kind aus dem Beutel einen Gegenstand ziehen und zu diesem Gegenstand einen Satz formulieren und aufschreiben. Dazu wird ein Bild gemalt.

Beispiel 1: Paul, 12 Jahre⁶

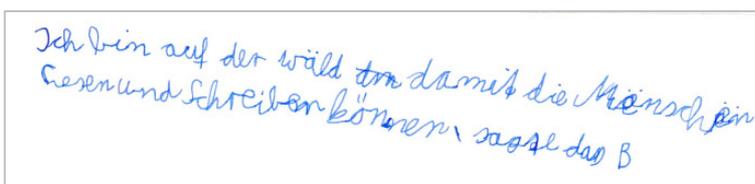
Paul lernt in einer Förderschule für geistig behinderte Kinder. Er hat ein Spielzeugauto aus dem Beutel gezogen. Seinen Fähigkeiten gemäß malt er ein Bild des Autos, ein großes McDonald's-



Symbol, weiterhin Sonne und Wolken an den Himmel. Auf das Bild klebt er verschiedenfarbige Schmucksteine. Dazu formuliert er selbstständig mündlich: „Das Auto ist dafür da, um zu McDonald's zu fahren.“ Auf das Bild schreibt er weiterhin seinen Namen (hier zur Anonymisierung verdeckt), womit seine schriftsprachlichen Fähigkeiten an ihre Grenzen geraten.

Beispiel 2: Clara, 9 Jahre

Clara lernt in einer dritten Regelschulklasse mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen. Mit Begeisterung verfolgt sie die Buchpräsentation, formuliert sie eigene Zugänge zum Buch, markiert sie besonders faszinierende Stellen. Aus dem Beutel zieht sie einen Holzbuchstaben – ein B – das sie identifizieren kann. Ebenso problemlos gelingt es ihr, einen passenden Satz dazu zu formulieren.



⁶ Das Beispiel stammt aus einer studentischen Projektarbeit von Nadine Mandel, realisiert im WiSe 2008/09 im Seminar „Kinder auf dem Weg zur Schrift. Anfangsunterricht Deutsch“ an der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg, Dozent: Dr. Michael Ritter. Alle Namen der Kinder wurden anonymisiert.

Ich bin auf der Welt um
Eichhornchen Nahrung zu bieten.
Und damit du und alle Menschen
etwas basteln können.
Sagt Herr Tannenzapfen Kiefernzapfen

Beim Aufschreiben jedoch kommt sie ins Stocken. Sobald sie zu schreiben versucht, vergisst sie ihre Formulierung. Erst die Hilfe eines Zwischenspeichers in Person der pädagogischen Mitarbeiterin hilft ihr weiter. Diese merkt sich wörtlich Claras Formulierung und diktiert sie dann Wort für Wort. Nach Diktat schreibt Clara ihren Text auf: „Ich bin auf der Welt, damit die Menschen Lesen und Schreiben können“, sagte das B.“

Beispiel 3: Lukas, 8 Jahre

Lukas lernt ebenfalls in Claras dritter Regelschulklasse. Er zieht einen Kiefernzapfen, arbeitet sehr selbstständig und formuliert seinen Text: „Ich bin auf der Welt, um Eichhörchen Nahrung zu bieten. Und damit du [Er liest tatsächlich ‚du‘ vor!] und alle Menschen etwas basteln können‘ sagt Herr Kiefernzapfen.“ Bei ihm fällt die Abwandlung des Baumusters auf, die Personifizierung des Kiefernzapfens. Weiterhin bemüht er sich um Korrektheit. Auf den Hinweis eines Mitschülers, es handele sich um einen Kiefernzapfen, streicht er den Tannenzapfen durch (nicht gut erkennbar) und ergänzt die richtige Bezeichnung.

Beobachtung: Einige Kinder scheitern nicht an der Aufgabe, aber an der Beurteilung durch die Schule

Offenkundig ist, dass alle drei Kinder aktiv mit dem sprachlich-literarischen Gegenstand umgehen. Die Beurteilung der Ergebnisse wirft jedoch Fragen auf. Bezogen auf die Aufgabenstellung, ausgehend vom literarischen Vorbild einen Text zu verfassen, muss festgestellt werden, dass Paul und Clara die schulischen Anforderungen nicht erfüllen. Vor dem Hintergrund der Bildungsstandards ist ein Text eindeutig als ein schriftsprachlich fixiertes Gebilde zu begreifen. Ziel ist es, dass die SchülerInnen „verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben: Erlebtes und Erfundenes; Gedanken und Gefühle; Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen; Erfahrungen und Sachverhalte.“⁷ Paul hat schriftsprachlich lediglich seinen Namen fixiert, Clara erreicht ihr Ergebnis nur mit Hilfe der pädagogischen Mitarbeiterin. Beide legen ohne Hilfe kein schriftlich messbares Ergebnis vor. Sind ihre Arbeiten deshalb lediglich vor dem Hintergrund ihrer besonderen Lernsituation zu

⁷ KMK 2005, S. 10.

tolerieren; als für diese Kinder erreichbare, pädagogisch begründete Ziele, die leider aber nach den Maßstäben der regelschulischen Beurteilung (Bildungsstandards) keine Wertschätzung erfahren können? Hier manifestiert sich wieder einmal die Unterscheidung zwischen ‚Regelkindern‘ (Lukas) und ‚Sonderkindern‘ (Paul & Clara), die lediglich dabei sind, aber eben keinen erfolgreichen Zugang zu den Bildungsgütern der Regelschule finden. Denn produktive Fördermöglichkeiten lassen sich bei dieser Sichtweise kaum formulieren.

Eine erfolgreiche individuelle Förderdiagnostik müsste demgegenüber jedoch auch für Paul und Clara anschlussfähige Beurteilungen ermöglichen, die ihre schriftsprachlichen Leistungen – in diesem Beispiel bezüglich des Texteverfassens – transparent machen. So stellt sich hier die Frage, ob es nicht einen anderen Blick auf die Ergebnisse geben kann, ohne dabei auf fachliche Fundierung und operationalisierbare Kompetenzbeschreibungen zu verzichten?

Was ist ein Text? Eine Erweiterung des fachlichen Blicks eröffnet didaktische Potenziale

Ein Blick in aktuelle sprachwissenschaftliche Lexika zeigt, dass die in den Bildungsstandards vorgeschlagene Begrenzung des Textbegriffs auf schriftsprachliche Gegenstände nicht abgesichert ist. Texte werden in der Linguistik als Zeichengefüge begriffen, die im engeren Sinne mündlich oder schriftlich fixierte Sprache meinen, im weiteren Sinne aber durchaus auch nichtsprachliche akustische, gestische und/oder visuelle Zeichenelemente umfassen können.⁸ In diesem Sinne sind auch Bilder, mündliche Äußerungen und sogar mimische und gestische Ausdrücke als Textelemente zu verstehen, wenn sie bezogen auf eine Aussage zur Darstellung dieser beitragen. Natürlich steht Schriftsprache dabei im Mittelpunkt, es wäre aber verkürzt, Texte auf Schriftäußerungen zu beschränken.

Darüber hinaus gibt es seit vielen Jahren sprachwissenschaftliche Konzepte, die den Blick auf Schrift differenzieren. Prominent ist in diesem Zusammenhang die Unterscheidung von medialer Ebene und konzeptioneller Ebene.⁹ Auf der Ebene der Medialität sind gesprochene und geschriebene Sprache zu unterscheiden; diese Unterscheidung ist offenkundig und wird häufig bereits als Kern des Unterschieds von Mündlichkeit und Schriftlichkeit begriffen. Diese Sichtweise greift aber zu kurz. Komplizierter, aber nicht weniger wichtig ist die Differenz von konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit. So wird konzeptionell mündliche Sprache als ‚Sprache der Nähe‘ von typischen Eigenschaften charakterisiert. Konzeptionell mündliche Sprache wird typischerweise in Gesprächssituationen gebraucht, sie ist von der Anwesenheit mehrerer Kommunikationspartner bestimmt, entsteht spontan und als Reaktion auf unmittelbar erfolgte sprachliche oder nichtsprachliche Äußerungen eines Gegen-

⁸ vgl. Homberger 2009, S. 429.

⁹ vgl. Koch/Oesterreicher 1985, S. 15ff., Fix 2006, S. 64ff.; neben diesem Modell gibt es weitere interessante Differenzierungsversuche, die an dieser Stelle aus Platzgründen entfallen. Verwiesen sei aber auch Mechthild Dehns Unterscheidung von Literalität und Literarität (Dehn u.a. 2011, S. 44) und die Differenzierung in orat und literat durch Utz Maas (Maas 2010).

übers. Konzeptionell mündliche Sprache ist daher weniger durchdacht, geplant, verwendet einfachere Begrifflichkeiten und einfachere grammatische Strukturen wie Hauptsätze. Sie deckt den Informationsgehalt nicht vollständig ab, weil sie durch außersprachliche Informationen wie Mimik und Gestik ergänzt wird. Konzeptionell schriftliche Sprache hingegen ist als ‚Sprache der Distanz‘ davon geprägt, dass sie für Kommunikationssituationen über eine große zeitliche und räumliche Distanz funktioniert. Sie ist daher eher als Monolog strukturiert. Die Gestaltung der Sprache erfolgt viel geplanter, langsamer, bewusster. Es werden gewähltere Ausdrücke verwendet, die Darstellung erfolgt häufig in komplexeren Satzgefügen mit Nebensätzen etc. Da der Adressat einer Botschaft keine Rückfragen stellen kann und auch außersprachliche Botschaften entfallen, vermittelt konzeptionell schriftliche Sprache klarer strukturierte und genauer erläuterte Informationen.

Diese nicht einfache Unterteilung wird deutlich, wenn man sie an Beispielen konkretisiert. Eine Unterhaltung zwischen Freunden ist nicht nur medial mündlich, sondern auch konzeptionell mündlich. Die Inhalte werden mit einfachen Mitteln ad hoc sprachlich gefasst, Sätze werden spontan gebildet, auf vorhergehende Inhalte bezogen, Verständigung passiert auch durch gestische Unterstützung und gemeinsame Erfahrungen, auf die sich das Gesagte beziehen kann. Ein offizielles Schreiben an ein Amt hingegen ist nicht nur medial schriftlich, sondern auch konzeptionell schriftlich. Der Kommunikationspartner wird erst Tage nach dem Verfassen erreicht, er kann nicht unmittelbar rückfragen, daher müssen alle notwendigen Informationen übersichtlich und gut verständlich vermittelt werden. Das Schreiben folgt einer formelleren Sprache, selbst wenn das Gegenüber bekannt ist. In einem mündlichen Gespräch würde man ihm gegenüber vielleicht vertraulicher entgegenreten. Soweit ist die Unterscheidung nicht überraschend. Doch es gibt durchaus Situationen, in denen Medialität und Konzeptionalität sich widersprechen. Ein Vortrag beispielsweise ist medial mündlich, konzeptionell aber eher schriftlich weil monologisch, geplant, distanziert, etc. Emails andererseits tragen bei eindeutiger medialer Schriftlichkeit häufig konzeptionell mündliche Züge. Begrüßungsformeln, Wortwahl, Sprachstrukturen und Sorgfalt erinnern eher an ein Gespräch. Gerade der Übergang von konzeptioneller Mündlichkeit zu konzeptioneller Schriftlichkeit ist fließend; es gibt viele Zwischenformen.

Für die Schule ist diese Unterscheidung extrem wichtig. Die medial schriftliche Ebene der Sprache zu erwerben, ist ein einleuchtendes Ziel. Doch viele Kinder können – obwohl sie Schrift lesend entziffern und selbst verschriften können – Texte schwer verstehen und schreiben. Diese Kinder beherrschen zwar die mediale Ebene der Schrift, nicht aber ihre konzeptionelle Ebene. Selbst geschriebene Texte wirken mündlich, Texte – zum Beispiel Sachtexte in Fachbüchern – werden nicht verstanden. Die jüngere Schriftspracherwerbsforschung hat eindeutig belegt, dass Kinder mit Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen Probleme häufig auf der konzeptionellen Ebene der Sprache haben, sie aber nur auf der

medialen Ebene gefördert werden; das betrifft besonders Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben.¹⁰ Die konzeptionelle Ebene ist aber die, die für den aktiven Gebrauch der Schrift von enormer Bedeutung ist. Ingrid Gogolin bezeichnet konzeptionell schriftliche Sprache daher als ‚Bildungssprache‘,¹¹ weil sie den wesentlichen Zugang zu den weiterführenden Bildungsinhalten gewährleistet.

Zusammenfassend bleibt also festzustellen, dass Texte weit mehr als Schriftgefüge sein können, dass die mediale und die konzeptionelle Ebene von Sprache unterschieden werden kann und dass der Entwicklung konzeptioneller Schriftlichkeit eine wichtige Aufgabe im Unterricht (aller Fächer) zukommt.

Paul und Clara – neu gelesen

Diese sprachwissenschaftlichen Grundlagen eröffnen nun einen völlig veränderten Blick auf die drei oben dargestellten Beispiele. So wird deutlich, dass vor diesem Hintergrund die Leistungen von Paul und Clara ganz anders zu beurteilen sind.

Paul inszeniert auf seinem Bild eine Beziehung zwischen Auto und Ziel, die für ihn vermutlich persönlich bedeutsam ist. Dieses Bild wird durch seine mündliche Formulierung ergänzt. Es entsteht ein Text, der medial mündliche Züge trägt, aber durchaus Tendenzen medialer Schriftlichkeit aufweist. So ist das Bild bereits eine materielle Konkretisierung. Zudem verwendet Paul mit dem Firmenlogo ein Symbol an der Grenzlinie zwischen Bild und Schrift und er schreibt seinen Namen. Auf konzeptioneller Ebene fällt seine mündliche Formulierung als hochgradig konzeptionell schriftliche Sprache auf. Sie ist in Ergänzung seines Bildes entstanden, dadurch geplant und reflektiert, unter Verwendung des sprachlich-literarischen Baumusters. Sie entspringt damit einer monologischen Situation, ist dicht gestaltet.

Auch Claras Leistung zeigt plötzlich ganz neue Qualitäten. Ihr Verhalten zeigt, dass sie auf konzeptioneller Ebene ganz souverän ist. Auch sie kann unter Rückgriff auf das Baumuster einen eigenen Text formulieren, der wie Pauls Text konzeptionell schriftliche Züge aufweist. Auffällig ist bei ihr zudem, dass sie den Begleitsatz formuliert, aus der Perspektive des Gegenstandes spricht und das Verb der wörtlichen Rede ins Präteritum setzt. Das entspricht zwar nicht der Vorlage, zeigt aber, dass Clara bewusst ist, dass sie einen ausgedachten Text erfindet; denn das Präteritum ist die Zeitform schriftlicher Berichte. Die mediale Ebene der Schrift realisiert Clara ebenfalls erfolgreich, wenn auch ihre Handschrift und ihre Orthografie einen deutlichen Förderbedarf offenbaren. Claras Hauptproblem ist in der Übersetzung der konzeptionellen Formulierung von der medial mündlichen Dimension in die mediale schriftlichen zu sehen; im Aufschreiben. Lediglich dieser Prozess scheitert, was belegt, dass es viel zu kurz gegriffen wäre, ihre Leistung im Rahmen des Texteverfassens nicht anzuerkennen.

¹⁰ vgl. z.B. Hüttis-Graff u.a. 2010, Merklinger 2011.

¹¹ vgl. Gogolin 2008, S. 26.

Zum förderdiagnostischen Wert dieser Einsichten

Die hier vorgeschlagene Erweiterung der Sichtweise ermöglicht es hingegen, die Leistungen der Kinder gezielt und differenziert in den Blick zu nehmen. Diese zeigen nun konkrete Stärken, machen aber auch auf die Probleme aufmerksam, die auf Fördermöglichkeiten der Kinder verweisen. Clara zum Beispiel kann im medial mündlichen Bereich bereits anspruchsvolle Leistungen vollbringen, benötigt im medial schriftlichen Bereich beim Verschriften aber mehr Routine, um kognitive Kapazitäten für Ideen zu entwickeln. Ihr könnte zudem helfen, ihre Textidee vor dem Schreiben in Bildern festzuhalten und auszudifferenzieren, bevor sie dann zunehmend selbstständig verschriftet werden. Auch bei Paul liegt eine große Stärke und Chance im Bereich der konzeptionellen Ebene. Er sollte – gestützt durch entsprechende sprachlich-literarische Baumuster – eigene Ideen in vorgefertigten Rastern in Worte fassen lernen, um von der konkreten Sprechsituation zu einer typisch schriftlichen Situation zu gelangen. Auch ihm wird die Konkretisierung der Ideen in Bildern helfen, die wiederum zum Ausgangspunkt für erste Verschriftungen – zum Beispiel persönlich bedeutsamer Wörter – werden können.

So zeigt sich, dass die Perspektiverweiterung nicht nur einen differenzierten Blick bei der Diagnostik erlaubt, sondern auch Orientierung bei entsprechend abgeleiteten Förderentscheidungen bietet.

Was bedeutet das für die Unterrichtspraxis?

Für den Unterricht ergeben sich daraus drei Schlussfolgerungen:

1. Kreative Schreibszenarien wie das beschriebene Beispiel zeigen ein starkes immanentes Differenzierungspotenzial. Hier ist es problemlos möglich, Kinder sehr unterschiedlicher Leistungsfähigkeit in einer gemeinsamen Unterrichtssituation an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten zu lassen. Differenzierung geschieht automatisch in den Texten.
2. Grundlage dafür ist, dass die Schreibaufgaben tatsächlich ein eigenes Schreiben ermöglichen. Weiterhin müssen LehrerInnen durch geeignete Textkonzepte – wie die vorgestellten – in der Lage sein, die Leistungen der Kinder differenziert wahrzunehmen.
3. Die Wahrnehmung dieser Leistungen ist hochgradig anschlussfähig für gezielte Fördermöglichkeiten.

Literaturverzeichnis

- Dehn, Mechthild/Merklinger, Daniela/Schüler, Lis (2011): Texte und Kontext. Schreiben als kulturelle Tätigkeit in der Grundschule. Seelze-Velber.
- Gogolin, Ingrid (2008): Herausforderung Bildungssprache. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 215.216, S. 26.
- Homberger, Dietrich (2009): Lexikon Deutschunterricht. Fachwissen für Studium und Schule. Baltmannsweiler.
- Hüttis-Graff, Petra/Klenz, Stefanie/Merklinger, Daniela/Speck-Hamdan, Angelika (2010): Bildungssprache als Bedingung für erfolgreiches Lernen. In: Bartnitzky, Horst/Hecker, Ulrich (Hrsg.): Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege. Frankfurt/Main, S. 238-265.
- Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf: Sprache der Nähe — Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: In: Romanistisches Jahrbuch 1985. Berlin/New York, S. 15-43.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005b): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004. München/Neuwied.
- Maas, Utz (2010): Literat und orat. Grundbegriffe der Analyse geschriebener und gesprochener Sprache. In: Grazer Linguistische Studien 73, S. 21-150.
- Merklinger, Daniela (2011): Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit: Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg/Breisgau.

Michael Ritter: Lernausgangslagen. Schülerleistungen als Ausgangspunkt für individuelle Lernwege

Kinder kommen mit ganz unterschiedlichen Lernausgangslagen in die Schule. Diese verschiedenen Bedingungen werden für viele Kinder zum ersten Stolperstein ihrer Lernbiografie, denn die meisten Lehrgänge des Schriftspracherwerbs setzen Basiskompetenzen voraus, die viele dieser Kinder noch nicht entwickelt haben. Der folgende Exkurs versucht anhand von vier Beispielen zu zeigen, wie die schriftsprachlichen Fähigkeiten von Kindern beobachtet werden können, was sie über die Lernausgangslage der Kinder verraten, worin Ursachen für diese Entwicklungen zu sehen sind und wie in der Schule auf diese Situation reagiert werden kann, um allen Kindern einen guten Start in den Schriftspracherwerb zu ermöglichen

Kinder schreiben am Schulanfang – vier Beispiele

Kinder am Beginn der ersten Klasse (erste Schulwoche) erhalten ein Blatt Papier – DIN-A3, zwei Kinder arbeiten gemeinsam auf einem Blatt – und den Auftrag, ‚etwas aufzuschreiben‘; das, was sie wollen und so wie sie es können. Dieses einfache Vorgehen schlagen Mechtild Dehn und Petra Hüttis-Graff vor.¹² In ähnlicher Form findet sich diese Form der informellen Schuleingangsdiagnostik auch im neuen Förderdiagnostikprogramm ILEA T der Martin-Luther-Universität Halle/Wittenberg.¹³ Vier Ergebnisse bieten einen Einblick in die Aussagekraft der Ergebnisse.



Abb. 1: Yvonne und Lennart¹⁴

¹² vgl. Dehn 2012, S. 172ff.e

¹³ vgl. Geiling/Liebers 2011 (online abrufbar:

<http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=22787&elem=2519376> [Stand: 14.05.2013]).

¹⁴ Abb. 1 und Abb. 2 vgl. Dehn 2007, S. 9 & 10; Abdruck mit freundlicher Genehmigung von Klett-Kallmeyer.

Zuerst Yvonne und Lennart: Sie unterteilen das Blatt in eine erste und eine zweite Seite. Schon die Aufteilung – Seitenzahlen, wenn auch die eins nicht richtig ausgerichtet und die Schreibrichtung nicht eingehalten wurde – beweist eine Vertrautheit der Kinder mit schriftlichen Darstellungen. Bücher haben Seiten und Seitenzahlen und in diesem Feld bewegen sich die Kinder; und dessen sind sie sich bewusst.

Yvonne weiß auch, dass Schreiben das Produzieren von Schriftzeichen meint. Sie kennt die Buchstaben als Einheiten der Schrift und hantiert mit ihnen. Aus vielen M und L stapelt sie Türme, das O wird zur Traube. Ein lustiges Gestalten mit den Buchstaben beginnt. Diese sind für Yvonne eher noch Bilder, als Abbilder sprachlicher Informationen. Darauf deutet auch das Herz hin, das sie direkt neben die Buchstaben und die 2 zeichnet. Weiterhin schreibt Yvonne ihren Namen, wobei sie nicht alle Buchstaben richtig abbildet. Sie weiß, dass sie ihren Namen durch eine Buchstabenverbindung aufs Papier bannen kann. Dass dafür ganz bestimmte Buchstaben in einer ganz bestimmten Reihenfolge nötig sind, ist ihr nicht klar. Zusammenfassend kann man feststellen, dass Yvonne eine Vorstellung vom Schreiben hat, die stark auf die visuellen Zeichen der Schrift orientiert ist. Der Zusammenhang von mündlicher Lautsprache und Schriftzeichen wird von ihr noch nicht erkannt. Vielmehr ist Schrift ein kreatives Gestaltungsmittel, das noch stark mit dem Bild verwandt ist.

Lennart hingegen schreibt eine ganze Reihe Wörter auf. Zuerst schreibt er ‚Wissenschaft‘ – mit Doppelkonsonanten. Sicherlich hat er das Wort abgeschrieben oder die Schreibung gemerkt. Es folgen alltagssprachliche Wörter wie ‚Schif‘, ‚Andre‘, ‚Anika‘ und ‚Saife‘. Diese Worte schreibt er lautgetreu, wenn auch nicht immer orthografisch richtig. Besonders deutlich wird das bei ‚Saife‘, das er der Artikulation gemäß mit ‚a‘ schreibt; die Mundbewegung geht hier deutlich in die Breite und legt einen a-Laut statt einem e-Laut nahe. Anders als Yvonne scheint Lennart bereits gesprochene Sprache verschriften zu können. Er kann lautrichtig schreiben, beachtet jedoch noch kaum orthografische Besonderheiten. Damit verfügt er bereits über eine ausgebildete alphabetische Strategie.



Abb. 2: Hilal und Nevra

Hilal malt ein Bild, auf das sie ein Haus und ein Kind malt. Neben das Kind schreibt die Lehrerin ‚ABA‘, was in Hilas Muttersprache Schwester bedeutet. Hilal hinterlässt weiterhin Kritzellinien auf dem Bild; Nachahmungen von Schreibaktivitäten, so wie Hilal sie bei Erwachsenen bereits beobachtet hat. Schreiben hat für sie noch nichts mit Buchstaben zu tun, die Schrift bleibt rätselhafte Linienwelt und eher eine Handlung als ein Ausdruckswerkzeug. Aber auf dem Papier etwas darzustellen, ist ihr geläufig.

Nevra ist unsicher. Sie schaut, was Hilal tut und malt ebenfalls ein Haus. Die Kritzellinien Hilals deutet sie als schematisierte Vogeldarstellungen, die sie kopiert. Außer ihrem Namen, der von der Lehrerin notiert wurde, finden sich auf ihrem Blatt keine weiteren Anzeichen für schriftliche Handlungen.

Differente Lernausgangslagen: Ursachen

Diese vier Arbeiten zeigen exemplarisch, was in jeder Grundschulklasse am Beginn der Schulzeit zu beobachten ist. Manche Kinder kommen mit ausgeprägten Vorstellungen (Yvonne) oder bereits entwickelten Fähigkeiten im Umgang mit Schrift (Lennart) in die Schule, während andere erst vage Ahnungen von Aufbau und Funktion der Schrift entwickelt haben (Hilal) bzw. zum Teil noch gar keine Beziehung der Schrift gegenüber zeigen (Nevra).¹⁵ Diese Unterschiede geben allerdings nur wenig Auskunft über die Ursachen, die zu den ganz unterschiedlichen Entwicklungen geführt haben. Neben Unterschieden im Bereich der kognitiven Ressourcen von Kindern spielen auch die vorschulischen Lernerfahrungen eine wichtige Rolle. Ob Kinder in einem schriftnahen Umfeld aufwachsen, oder in einem Umfeld, das Schrift weitgehend ausspart, hat gravierende Auswirkungen auf ihre Vorstellungen von

¹⁵ Ein weiteres eindrückliches Beispiel schildert Mechthild Dehn (2007, S. 39). Sie berichtet eine Unterrichtssituation, in der im Rahmen eines Buchstabenrätsels die unterschiedlichen Konzepte der SchülerInnen Schrift gegenüber zum Thema werden. In den Äußerungen eines Jungen wird deutlich, dass für ihn die Abbildungsfunktion der Schrift (Buchstaben bilden gesprochene Sprache und deren Bedeutungen symbolisch ab) noch weitgehend unklar ist und das Erlernen von Buchstaben in dieser Phase lediglich Verwirrung auslöst.

Schrift und Schreibenlernen. Wenn sie Bücher in ihrem familiären Alltag entdecken, wenn sie erwachsene Bezugspersonen beim Lesen beobachten, erfahren sie bereits früh, dass der Umgang mit Schrift eine bedeutsame Tätigkeit ist. Das ist eine Grundlage dafür, sich überhaupt auf die Eroberung dieser fremden Zeichenwelt einzulassen. Wenn Kindern regelmäßig vorgelesen wurde, haben sie emotional positiv besetzte und sozial intensive Erfahrungen mit Schriftstücken gesammelt. Sie haben erlebt, wie Bücher und Schrift Räume für die eigenen Vorstellungen und Fantasien eröffnen; haben den Umgang mit Schrift als genussvolle Tätigkeit erfahren.¹⁶ Wenn Eltern aufmerksam für Schrift sind, können Kinder bereits früh erste Schriftzeichen an der Grenze zwischen Bild und abstraktem Zeichen entziffern: Das Wort ‚EIS‘ auf der Fahne z.B., das an bestimmte Erfahrungen geknüpft ist. Hier entwickeln sich erste, frühe Kompetenzen im Umgang mit Schrift: Aufmerksamkeit für Schrift als wichtiger Bestandteil des Alltags, eine positive Einstellung zu Schriftprodukten auf der Basis eigener Erfahrungen, frühe Fähigkeiten in der Deutung von Zeichen etc.

Vielen Kinder fehlen diese Vorerfahrungen, da in ihren Familien Schrift eben keine Rolle spielt, niemand liest oder schreibt, keine Aufmerksamkeit für Schrift entstehen kann. Diese starken familiären Einflüsse können die elementaren Bildungseinrichtungen nur bedingt ausgleichen; zumal Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern diese häufig erst gar nicht oder nur unregelmäßig besuchen. Diese Vorerfahrungen haben aber gravierende Einflüsse auf den Erfolg der in der Schule angeregten Bildungsprozesse.

Differente Lernausgangslagen und Schriftspracherwerb

Je nach verwendetem Lehrgang werden in der Schule bestimmte Basiskompetenzen vorausgesetzt, die zum Erwerb der Schriftsprache nötig sind. Die schrittweise Einführung von Buchstaben mit einer klassischen Fibel setzt z.B. voraus, dass Kinder den Zusammenhang von Lauten und Buchstaben verstehen und die Zusammensetzung von Ganzworten aus eben diesen lautlichen und schriftlichen Einheiten erkennen. Der Umgang mit einer Anlauttafel setzt ebenfalls die Fähigkeit voraus, Sprache systematisch – in diesem Falle bezüglich ihrer Lautstruktur – analysieren zu können. Dafür sind bereits komplexe Vorstellungen über den Zusammenhang von mündlicher und schriftlicher Sprache notwendig, wie auch Fähigkeiten, vom Inhalt von Sprache abzusehen und über die Form von Sprache nachdenken und diese zu untersuchen. Fragt man zum Beispiel Kinder, welches Wort länger sei, das Wort ‚Kuh‘ oder das Wort ‚Schmetterling‘, so antworten viele Kinder ‚Kuh‘. Diese Kinder betrachten das Wort auf seiner inhaltlichen Ebene, und da ist die Kuh selbstverständlich länger als der Schmetterling. Erst wenn vom Inhalt auf die Form der Sprache geschaut wird, kann eine an-

¹⁶ vgl. Wieler 1997

dere Deutung erfolgen. Dahinter steckt aber eine enorme schriftsprachliche Entwicklung und Einsicht; diese Fähigkeit wird häufig als ‚phonologische Bewusstheit‘ bezeichnet.¹⁷

Setzt nun bei Kindern, denen diese frühen Einsichten und Erfahrungen fehlen, ein systematischer Schriftspracherwerb ein, der in Strategien des Lesens und Schreibens einführt, fehlen gerade diesen Kindern die Grundlagen dafür, die im Unterricht angebahnten Lernschritte tatsächlich verstehen zu können. Zwar können viele Kinder oberflächlich betrachtet diesen Mangel an Verständnis eine Weile kompensieren, das schaffen sie aber nur durch die Verwendung falscher Lernstrategien; zum Beispiel indem sie sich die Schreibungen von Wörtern ausschließlich auswendig merken, anstatt die phonologischen und orthografischen Konstruktionsprinzipien der Schriftsprache zu erkennen. Spätestens beim syntaktischen Gebrauch der Wörter im Satz (Deklination, Konjugation etc.) oder bei fortschreitender Wortschatzerweiterung geraten diese Kinder an deutliche Grenzen und Defizite in den Leistungen werden offenkundig. Die Ursachen für diese Leistungseinbrüche liegen dann aber häufig viel früher und gehen auf frühe Stufen des Schriftspracherwerbs zurück. Fördermaßnahmen, die nur auf der Stufe greifen, auf der die Probleme aufgetreten sind, greifen dabei in der Regel zu kurz. Viel mehr muss förderdiagnostisch festgestellt werden, wo die Probleme ihren Anfang genommen haben. Dort ist eine Förderung nötig. Besser ist es natürlich, solche potenzielle Problemstellen können präventiv bearbeitet werden. Wie das geschehen kann, thematisiert der folgende Abschnitt.

Hier sei aber noch einmal zusammenfassend darauf hingewiesen, dass viele Probleme beim Schreibenlernen nicht auf die kognitiven Ressourcen der Kinder zurückzuführen sind, sondern auf die mangelnde Passung des Schriftspracherwerbslehrgangs zu den Lernvoraussetzungen der Kinder. Die häufig geäußerte Behauptung, Kinder mit Schwierigkeiten beim Lernen bräuchten stärker angeleitete Angebote – stärker lehrgangsorientierten Unterricht – führt daher in die Irre. In erster Linie brauchen diese Kinder ihrem Lernstand angemessen passende Angebote. Da diese Lernvoraussetzungen auch bei der Gruppe der Kinder mit potenzielle Schwierigkeiten deutlich differiert, kann ein gebundener Lehrgang (klassische Fibel z.B.) nur mit einem hohen Maß an äußerer Differenzierung erfolgreich sein. Notwendig ist die gründliche Diagnose am Übergang von Kindergarten und Grundschule und die Ableitung begründeter Maßnahmen.¹⁸ Die Förderung gehört damit auch in den Aufgabenbereich der Regelschule; sonderpädagogische Maßnahmen sind in der Regel sachlich nicht begründet.

¹⁷ Diese Bezeichnung findet sich in gängigen Fachbüchern zum Schriftspracherwerb, ist aber nicht ganz korrekt, da ja nicht nur die phonologische – also die lautliche – Ebene in den Blick gerät, sondern auch die visuelle Ebene der Buchstaben. Insofern wäre richtiger von ‚metasprachlicher Bewusstheit‘ die Rede.

¹⁸ Passendes Handwerkszeug für Diagnose und Förderung bietet das Instrument ILEA T (kostenlos verfügbar unter: <http://ilea-t.reha.uni-halle.de/materialuebersicht002/> [Stand: 14.05.2013].

Umgang mit Lernvoraussetzungen: Präventive Maßnahmen in der Schuleingangsphase

Neben gezielter individueller Diagnostik sollte der Anfangsunterricht im Schriftspracherwerb vielfältige und ganzheitliche Erfahrungen im Umgang mit Schriftlichkeit anregen.¹⁹ Diese kommen allen Kindern zugute, helfen aber denen mit schwieriger Lernausgangslage, Lücken zu schließen und gute Grundlagen für den Lehrgangunterricht zu erwerben.

1. Schriftkultur erleben – Schrift im Alltag entdecken und bewusst wahrnehmen

Dass Kinder Schriftkultur in ihrem Umfeld erleben, als Teil ihrer Kultur der Kindheit, aber genauso als Teil der Kultur der Erwachsenen, dass sie erfahren, dass Schrift in unterschiedlichsten Formen den Alltag unserer Gesellschaft bestimmt und sowohl berufliche als auch private Lebensbereiche kaum ohne Schriftlichkeit zu denken sind, dass Schrift auch ein historisches Phänomen ist, als Botschafter längst vergangener Zeiten agiert, bzw. eine Verbindung zu anderen Kulturkreisen schafft, kann Kindern die Schrift bereits in vielfältiger Form näher bringen und ihnen eine grundlegende Vorstellung von der Bedeutung des Schriftspracherwerbs für ihr Leben und ihre persönlichen Lernbiografien vermitteln. Kinder sollten also die Möglichkeit erhalten, in einem schriftreichen Umfeld aufzuwachsen. Sie sollten ihnen wichtige Menschen beim Umgang mit Schrift erleben und selbst über ein Kontingent an schriftlichen Medien verfügen, auf die sie zurückgreifen können. Sie sollten auf Schrift auch im Alltag aufmerksam gemacht werden, z.B. indem Bibliotheken besucht oder Schrifterzeugnisse auf der Straße – z.B. Reklame oder Graffiti – betrachtet werden.

2. Vorlesen – Schrift als Vorstellungsraum und als Ort sozialer Nähe und Begegnung

Bücher bieten in ihren literarischen Spannungsfeldern von Sprache, Inhalten und u.U. auch Bildern breite Freiräume, Vorstellungen zu entwickeln. Sie regen die Phantasie an und bieten den LeserInnen Freiräume der Identifizierung und der fiktiven Teilnahme. Die Kreativität wird angeregt, wo das Buch nicht alle Antworten gibt und ein eigenes Nachdenken und Deuten der Situation verlangt.

Beim gemeinsamen Anschauen und Vorlesen von Büchern in der frühen Kindheit kommt die soziale Komponente der zwischenmenschlichen Näheerfahrung mit ins Spiel. Die Lektüre verbindet sich mit dem Erlebnis, dass da jemand ist, mit dem ich gemeinsam eine Erfahrung und eine Vorstellung teile. Dieser intime Moment wird zumeist ausgesprochen positiv erlebt und erweitert das Leseerlebnis als emotional durchdrungenen Augenblick um eine weitere Dimension. Schrift wird so zum Anlass von Gemeinschaft und auch ein Garant für Verbindlichkeit – besonders dann, wenn Vorlesephasen ritualisiert werden. Auch in der Schule sollte es solche Vorleserunden geben.

¹⁹ Solche Maßnahmen finden idealerweise auch einen Platz in der Vorschulerziehung.

3. Mündliches Erzählen

Dass das Erzählen als mündliche Form der Sprachproduktion zur Vorbereitung des Schreibens von Bedeutung ist, leuchtet unmittelbar ein. Aber auch das Lesenlernen wird durch das Erzählen maßgeblich mit vorbereitet. Erzählszenarien bieten den Kindern erste Schritte auf dem Weg, Sprache aus der Unmittelbarkeit kommunikativer Situationen herauszulösen.

Das Erzählen (Erlebnisse und erfundene Geschichte, Reihum-Geschichten, Märchen etc.) bereitet viele Dimensionen des Lesens und Schreibens bereits vor – allerdings auf einer wesentlich konkreteren Ebene, als das im Schreiben der Fall ist. Das Erzählen vor der Schule, aber auch in den ersten Schuljahren bewusst zu fördern kann daher helfen, die konzeptionellen Fähigkeiten der Kinder zu entwickeln.

4. Schreibkultur erforschen – schriftliche Vielfalt erleben

Neben der Begegnung mit Schrift im Alltag und in der Literatur können Kinder auch mit den Medien der Schriftlichkeit umgehen lernen. Schreibmaterialien wie Papier, Stifte, Federn, Schiefertafeln, die Freinet-Druckerei, Computer etc. bieten den Kindern vielfältige Möglichkeiten des Schreibens. In der Erprobung erleben die Kinder sinnlich konkret Ausprägungen und Grenzen von Schriftlichkeit. Auch Schreibanlässe, wie der Brief als kommunikative Form des Schreibens, machen pragmatische Überlegungen des Schreibens notwendig. Kinder sollten Schreiborte haben, an denen Material zum Umgang mit Schrift, zum eigenen Probieren und Gestalten zu finden ist. Sie sollten zudem Impulse für mögliche Anwendungsbereiche der Schrift erhalten. So können untereinander kleine Briefe geschrieben, Einkaufszettel verfasst oder Wunschzettel gestaltet werden. Übergänge von der bildlichen zur schriftlichen Darstellung, zum Beispiel durch kleine Bilder, die stellvertretend für Wörter aufgeklebt oder gemalt werden, können die Realisierung erleichtern. Schreibkultur wird so von den Kindern erfahren und in gewisser Weise auch bereits verinnerlicht.

5. Mit Schrift und Schriftelementen spielen und gestalten

Die pragmatischen Formen des Schreibens sollten aber nicht der einzige Handlungsbereich der kindlichen Auseinandersetzung mit den Schriftzeichen bleiben. Sollen elementare Schrifterfahrungen an die Alltagskultur der Kinder anschließen, so müssen sie diese Alltagskultur auch als Spielkultur aufgreifen. Feste Formen werden z.B. zur Vorlage für gestalterische Erkundungen.

So können Buchstaben in Buchstabenbildern personifiziert, um- und neugestaltet werden. Ein konkreterer Sinn wird ihnen zugesprochen, der noch nicht die abstrakte Lautbedeutung hinter dem Buchstaben kennt. Schrift bleibt hier in erster Linie Form, die der eigenen Phantasie unterworfen ist, und wird erst in einem zweiten Schritt als Zeichen begriffen.

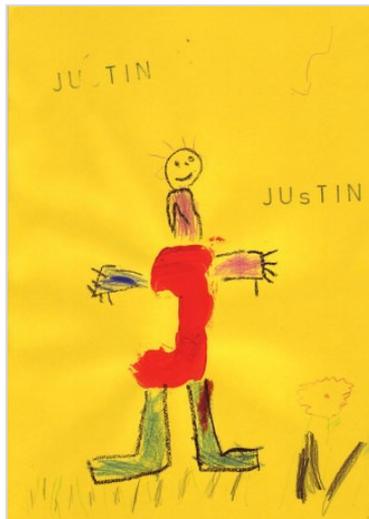


Abb. 3: Mit den Buchstaben des eigenen Namens spielen und gestalten

6. Motorische Grundlagen aufbauen

Schließlich sollten auch rein psycho- und graphomotorische Überlegungen nicht außer Acht gelassen werden. Kinder sollten frühzeitig durch das Malen, Gestalten und Basteln mit unterschiedlichsten Materialien die Fähigkeit erwerben, mit Schreibmaterialien und Büchern umzugehen. Ein Gefühl für das Medium ist die Voraussetzung, überhaupt die Möglichkeiten des Lesens und Schreibens voll ausschöpfen zu können.

Literaturverzeichnis

Dehn, Mechthild (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velber.

Dehn, Mechthild (2012): Zeit für die Schrift. Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht. Berlin.

Geiling, Ute/Liebers, Katrin (2011): Handbuch ILEA T. Halle. (online abrufbar: <http://wcms.uzi.uni-halle.de/download.php?down=22787&elem=2519376> [Stand: 14.05.2013]).

Merkel, Johannes (2006): Erzählen und Textverständnis. In: Grundschulzeitschrift Heft 197, S. 10-12

Kohl, Eva Maria (2005): Schreibspielräume. Freies und kreatives Schreiben mit Kindern. Seelze-Velber.

Wieler, Petra (1997): Vorlesen in der Familie. Weinheim.

Kohl, Eva Maria (2005): Die Welt buchstabieren lernen. In: Grundschulunterricht Heft 1, S. 7-11.

Steffen Schubert: Von der Diagnostik zur Förderung. Ein Fallbeispiel aus dem Lernbereich Mathematik

Während der in diesem Band enthaltene Beitrag von Geiling und Liebers über die Konzeption und die Ziele des Forschungsprojekts ILEA T²⁰ informiert, die entwickelten diagnostischen Instrumente vorstellt und über deren wissenschaftliche Erprobung berichtet, soll in den nun folgenden Ausführungen das Konzept von ILEA T in seiner praktischen Umsetzung an einem Fallbeispiel veranschaulicht werden. Im Beitrag wird der Weg von der Diagnose des aktuellen Lernstandes eines Kindes bis hin zur Planung pädagogischer Angebote im Lernbereich Mathematik skizziert. Handlungsleitend auf diesem Weg sind die im Handbuch ILEA T dargestellten Prinzipien, die als grundlegend angesehen werden können für die gegenseitige Verständigung und gemeinsame Arbeit der Pädagoginnen aus Kita und Grundschule (vgl. Geiling/Liebers/Prengel 2013). Es werden weiterhin Bezüge hergestellt zu den vielfältigen Anregungen und Materialien, die das Handbuch für die gezielte Beobachtung, Dokumentation und die Förderung von Kindern auf ihrem Weg in die Welt der Zahlen bereithält (Schubert/Geiling 2013).

Das in diesem Band (Kap.1 4, vgl. auch Schubert/Geiling 2013: S.87f) vorgestellte ILEA T-Stufenmodell Numeracy stellt den orientierenden Bezugsrahmen für den Weg von der Diagnostik zur pädagogische Angebotsplanung dar. Im folgenden Beispiel werden zunächst aufgrund von Beobachtungen des Verhaltens eines Kindes während der Durchführung einer Auswahl von Aufgaben des diagnostischen Würfelspiels „Reise zu den Zahleninseln“ Einblicke in dessen mathematische Kompetenzen gewonnen. Das so erhaltene Bild vom aktuellen Lernstand des Kindes kann dann mit Hilfe der Stufen und Inhaltsbereiche des ILEA T-Stufenmodells systematisch eingeordnet und beschrieben werden. Davon ausgehend verweist das Stufenmodell nun auf mögliche nächste Schritte der Lernentwicklung des Kindes und ist damit Grundlage für die Planung weiterer individuell passender Lern- und Förderangebote. Auf der Grundlage der im Handbuch ILEA T enthaltenen Auflistung stufenmodell-bezogener, pädagogischer Angebote sollen abschließend für das im Beispiel beschriebene Kind mögliche nächste Lernangebote aufgezeigt werden:

Tom saß neben einem Erwachsenen in einem Raum der Franckeschen Stiftungen. Vor ihm auf dem Tisch lag der Spielplan der „Reise zu den Zahleninseln“²¹, daneben eine mit gleich großen schwarzen und weißen Glassteinen gefüllte Schachtel. Seine Spielfigur hatte er auf

²⁰ Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben „ILEA T: Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition – ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht“ wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und des Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union unter dem Förderkennzeichen 01NV1015/1016 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.

²¹ im Folgenden abgekürzt mit „RzdZ“

der Startinsel gleich neben Dorothea gestellt, dem kleinen Drachenhmädchen, das ihn in der Rahmengeschichte auf seiner Entdeckungsreise zu den Zahleninseln begleiten sollte. Die anwesende Videokamera schien den Sechsjährigen nicht weiter zu interessieren. Mit den entstehenden Filmaufnahmen sollten später Studentinnen und Projektmitarbeiterinnen geschult werden, die das diagnostische Würfelspiel „RzdZ“ wie im Film dargestellt in über 1970 Einzelerhebungen erprobten. Der anwesende Erwachsene, der den Jungen vorher kurz in das Spiel eingeführt hatte, stellte im weiteren Verlauf die Fragen der standardisierten Aufgaben, die auf der jeweiligen Insel zu bearbeiten waren und legte das dafür benötigte Material vor. Während des Spiels notierte er die Antworten des Jungen und die von ihm gezeigten Lösungsstrategien im RzdZ-Protokollbogen, der als Kopiervorlage in den Anlagen zum ILEA T-Handbuch²² enthalten ist.

Tom bewegte nun seinen rechten Zeigefinger über den Spielplan von einer Insel zur nächsten und zählte dabei laut mit: „Eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs! Sechs Inseln.“ Damit hatte er schon die zweite Aufgabe absolviert bei der er aufgefordert war, die Inseln auf dem Plan zu zählen. Mit seiner abschließenden Feststellung („Sechs Inseln.“) hatte er auch die nun folgende Frage schon beantwortet. Deshalb wurde sie nun vom Erwachsenen in einem etwas beiläufigen Ton gestellt, als hätte er gerade eben nicht genau zugehört: „..., wie viele Inseln waren es?“ „Sechs.“ Damit hatte Tom nicht nur gezeigt, dass er eine gegebene Menge (hier die bildlich dargestellten Inseln) synchron abzählen konnte, sondern vermutlich bereits sämtliche Prinzipien für korrektes Abzählen (vgl. Gelman/Gallistel 1978) berücksichtigt. In seiner linken Hand hielt er immer noch den Spielwürfel, den er sich davor genauer angesehen hatte. Die Würfelpunkte-Muster von eins bis vier hatte er auf einen Blick erkannt, die Fünf und die Sechs zählte er ab. Das tat er auch während des weiteren Spiels, wann immer er eine Fünf oder Sechs würfelte. Beim Weitersetzen seiner Spielfigur rückte er diese immer korrekt um die jeweils gewürfelte Anzahl von Schritten auf dem Spielplan weiter, dabei stets laut zählend. Bei einer weiteren Aufgabe sollte der Junge zeigen, inwieweit er bereits die Zahlwortreihe aufsagen konnte: „*Du kannst ja schon gut zählen! Zähle doch mal laut soweit du kannst. Beginne mit der Eins.*“ Er begann zu zählen und klappte zunächst bei jedem Zahlwort einen weiteren Finger auf: „1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10“. Als sämtliche Finger gestreckt waren, fuhr er fort „11, 12, 13, 14, 16, 18“, wobei er seine Stimme bei „18“ senkte und das Zählen beendete. Der Erwachsene notierte „14“ (die Zahl bis zu der Tom korrekt gezählt hatte), korrigierte keinerlei Fehler und würdigte die Leistung des Jungen mit einem bestätigendem „Perfekt!“, dabei dem ILEA T-Prinzip der Anerkennung entsprechend. Später auf der

²² Die Kopiervorlage des Protokollbogens, der Spielplan und die für die Durchführung des Würfelspiels benötigten Bildkarten sind im Internet unter <http://ilea-t.reha.uni-halle.de> kostenlos zu beziehen, ebenso das erforderliche Manual mit der genauen Beschreibung der standardisierten, empirisch geprüften Aufgabensammlung und weiterer ergänzender Aufgaben des basalen Kompetenzniveaus.

dritten Insel, als ein Countdown für einen Raketenstart gezählt werden sollte, demonstrierte der Erwachsene zuerst das dem Jungen anscheinend noch unbekanntes Rückwärtszählen „10, 9, 8, 7, 6,...“, worauf dieser selbstständig ergänzte: „5, 4, 3, 2, 1. Und die Null!“ Bei seinen Antworten auf Fragen, bei denen Positionen verschiedener Inseln auf dem Spielplan den entsprechenden Ordnungszahlwörtern wie „zweite, dritte, vierte...“ zuzuordnen waren, zeigte der Junge noch Unsicherheiten in der Zuordnung und statt des Wortes „Erste“ sagte er „Einzelte“.

Das ILEA T-Stufenmodell Numeracy unterteilt auch aus Gründen der Überschaubarkeit die unterschiedlichen Kompetenzen in die vier Bereiche Mengen, Anzahlen, Zählen und Rechnen ein. Das Modell zeichnet entlang seiner sieben Stufen (Basale Stufe, Grundstufe und die Stufen 1 bis 5) den Entwicklungsweg ausgehend von elementaren, teilweise angeborenen Kompetenzen bis hin zu höheren Fertigkeiten und Einsichten. Die im Modell abgebildete Bandbreite an Kompetenzen und insbesondere der bewusste Verzicht auf eine festgelegte „Schulanfangs-Niveaustufe“ ist der Versuch, den individuellen Lernständen möglichst aller Kinder gerecht zu werden, d.h. für jedes Kind innerhalb einer heterogenen Lerngruppe eine positive, nicht-defizitäre Kompetenzbeschreibung zu ermöglichen.

Die zur Lösung der oben beschriebenen Aufgaben erforderlichen Kompetenzen sind in der Stufenmodell-Tabelle unter der Bereichsspalte *Zählen* aufgelistet. Anhand der vom Kind richtig gelösten Aufgaben kann nun dieser Spalte entnommen werden, welche Kompetenzen auf welchen Entwicklungsstufen erreicht wurden. Diese Kompetenzzuschreibungen erfolgen immer in dem Bewusstsein, dass man sich nur ein unvollständiges, hypothesenhaftes Bild der mathematischen Kompetenzen des jeweiligen Kindes machen kann. Insbesondere die hier im Fallbeispiel beschriebenen Kompetenzen des Kindes sollten als erste Arbeitshypothesen verstanden werden, da sämtliche Schlussfolgerungen nur auf der kurzzeitigen Beobachtung des Verhaltens des Jungen bei einer Reihe ihm bisher unbekannter Aufgaben, in einem ihm unbekanntem Raum, im Beisein einer wildfremden Person (und einer Videokamera) erfolgen. Dies berücksichtigend, findet man nun bei der Zusammenschau von Antwortverhalten des Jungen und Stufenmodell, dass sämtliche Zählen-Kompetenzen der Basalen Stufe, der Grundstufe und der Stufe 1 vom Kind angezeigt wurden. Betrachtet man Stufe 2, so findet man den Unterpunkt „zählt ab 5 rückwärts“ und auf Stufe 3 „kennt die Position der Null in der Zahlwortreihe“.

Zur Planung von Lernangeboten für Tom im Bereich Zählen ist neben der aufgrund der Korrektheit der Lösung vorgenommenen Niveaustufenzuordnung auch die bei der Lösung gezeigte Sicherheit und Selbstständigkeit zu berücksichtigen. Für die Planung und die konkrete Gestaltung von weiteren unterstützenden, mathematischen Lernangeboten für das Kind kann

ggfs. auch die Einbeziehung von Themen, mit denen sich das Kind besonders gern auseinandersetzt, Berücksichtigung finden (vgl. Geiling/Liebers/Prengel 2011, S. 41ff). Das Handbuch ILEA T beinhaltet eine entsprechend der Stufenfolge des Modells geordnete Sammlung von Empfehlungen und Anregungen für konkrete pädagogische Angebote (Geiling/Liebers/Prengel 2013, S. 97-113).

In den Kompetenzbereichen, in denen das Kind bereits hohe Sicherheit zeigt, können mögliche nächste Lernangebote im Bereich Zählen im Abschnitt der nächst höheren Niveaustufe des Modells (hier Stufe 3) aufgefunden werden. Nächste Lernziele des Jungen könnten die Erweiterung der Zahlwortreihe über 14 hinaus, sowie eine Steigerung der Flexibilität beim Zählen sein (vorwärts zählen ab einer größeren Zahl als eins, Rückwärtszählen, Zählen um eine bestimmte Anzahl von Zählritten, etc.). Entsprechende Empfehlungen für pädagogische Angebote sind im Handbuch ILEA T unter Stufe 3 im Bereich Zählen zu finden (ebd. S. 109).

Da Tom noch keinen sicheren Umgang mit Ordnungszahlen zeigte, können weitere Angebote seine Lernentwicklung in diesem Bereich unterstützen. Im Handbuch finden sich im Bereich Zählen der Stufe 2 dazu beispielsweise folgende Anregungen:

- *„In vielfältigen Alltags-, Sport- und Spielsituationen können Ordnungszahlen thematisiert werden. „Wer ist erster?“ „Wer kommt als dritter an die Reihe?“ Bei Kindern, die in einer Reihe stehen, soll das vierte Kind heraustreten. „Der Wievielte hat einen grünen Pullover an?“ Dabei ist die Aufmerksamkeit auch auf die im Vergleich zu den Kardinalzahlen unterschiedlichen Ordnungszahlwörter zu richten: „Jetzt kommen vier Kinder nach vorn. Jetzt kommt das vierte Kind nach vorn.“*
- *In einer Reihe liegen mehrere (mehr als fünf) Formenplättchen. Entsprechend einer Geschichte soll das Kind nun mit Tüchern oder Papierbögen die Plättchen so abdecken, dass z.B. „nur noch fünf Plättchen zu sehen sind“ (Anzahl) oder „nur noch das dritte Plättchen zu sehen ist“ (Ordnungszahl)“ (ebd. S. 107).*

Auch in den anderen, hier nicht vorgestellten Aufgaben der Bereiche Mengen, Anzahlen und Rechnen zeigte Tom teilweise Kompetenzen bis hin zu den Stufen 2 und 3. So erkannte er beispielsweise auf dem Würfel und den Bildkarten die Anzahlen kleiner Mengen (bis 3) auf einen Blick. Weiterhin benannte er fast sämtliche Ziffern, außer 7 und 9. Mögliche nächste Lernangebote für diesen Lernbereich (Anzahlen) können in seinem Fall die Anbahnung von nicht-zählenden Strategien der Anzahlbestimmung sein z.B. durch spielerische Übungen zur schnellen Anzahlerfassung beim Spiel mit Domino-Steinen oder der Anregung zur Entdeckung verschiedener Zahlen-Muster (*„Kannst Du fünf Steine so hinlegen, damit Du schnell auf einen Blick erkennst, ob es fünf sind bzw. ob etwas fehlt?“*). Auch die Sicherung und Erweiterung seiner Kenntnis der arabischen Ziffern (*„Welche Zahl steht auf der Straßen-*

bahn/der Tür/der Geburtstagstorte?“), der Zuordnung der Ziffern zu konkreten Mengen („Die Zahl sagt Dir, wie viele Steine Du gewonnen hast.“) und Anregungen zum Verständnis des Anzahlunterschiedes als eine Beziehung zwischen Anzahlen („Du hast drei Stück weniger als ich.“) könnte in alltäglichen Situationen zwanglos angeregt werden.

Die Durchführung des hier vorgestellten diagnostischen Würfelspiels als Einzelverfahrens wird in der Praxis der Arbeit mit Kindergruppen in den Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auch nur in einzelnen Fällen möglich oder notwendig sein. Die alltägliche Beobachtung und Befragung der Kinder, die Analyse ihrer Zeichnungen und Bauwerke oder Gespräche mit den Eltern und Bezugspersonen des Kindes bieten den Pädagoginnen vielfältige Möglichkeiten, diagnostische Informationen über die mathematischen Kompetenzen des einzelnen Kindes zu erhalten. Das Stufenmodell bzw. die darauf bezogenen Dokumentationsbögen und die „pädagogischen Angebote“ des Handbuchs ILEA T können die Pädagoginnen sowohl bei der Dokumentation dieser in der Regel unsystematischen Einzelbeobachtungen und -informationen unterstützen, als auch Hinweise für Planung passender nächster Lernangebote geben.

Literatur:

Geiling, U./Liebers, K./Prengel, A. (Hrsg.) (2011): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang. Universität Halle-Wittenberg (<http://ilea-t.reha.uni-halle.de>).

Geiling, U./Liebers, K./Prengel, A. (Hrsg.) (2013): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungsanalyse im Übergang. Vollständig überarbeitete Fassung. Universität Halle-Wittenberg (<http://ilea-t.reha.uni-halle.de>).

Gelmann, R./ Gallistel, C.R. (1978). The Child's Understanding of Numbers. Cambridge.

Schubert, St./Geiling, U.: Pädagogische Diagnostik für Kinder auf dem Weg in die Welt der Zahlen. In: Geiling/Liebers/Prengel (Hrsg.): Handbuch ILEA T. Individuelle Lernentwicklungs-Analysen im Übergang. Universität Halle-Wittenberg, 2013 (<http://ilea-t.reha.uni-halle.de>).

Axel & Manuela Tönnies: „Na und! – ich habe eine Alles-Schwäche!“ Eine Lernbiografie beschrieben aus Sicht der Eltern

„Na und! – ich habe eine Alles-Schwäche!“ - war die leicht genervte Antwort von Hannes auf die Mitteilungen einiger seiner Mitschüler der 4. Klasse, dass sie entweder eine Rechenschwäche, eine Leseschwäche, eine Rechtschreibschwäche oder eine Englischschwäche haben.

Na und! – heißt: Nun habt euch mal nicht so mit euren Teilleistungsschwächen, ich habe viel mehr als ihr. Na und! – heißt aber auch: Trotz meiner Gesamtschwäche in der Schule geht es mir gut und ich kann auch gut damit leben.

Dieses „Na und!“ ist wohl der größte Erfolg für Hannes und für uns, seine Eltern, nämlich den vielen Handicaps, die ihm von seinem Körper zugemutet wurden, getrotzt zu haben, noch immer ohne Versagensängste zur Schule zu gehen, sich weitestgehend wohl zu fühlen, in der Klasse integriert zu sein und mittlerweile die 4. Klasse im 5. Schuljahrgang erreicht zu haben.

So könnte man sagen: Ziel erreicht – Haken dran – erledigt. Aber - es hätte auch ganz anders kommen können. Rückblickend deshalb der Blick auf einige Gabelungen auf Hannes' Lebensweg, wo waren Irrwege und Sackgassen, wo sind wir Schleifen gelaufen und wo war der Umweg der kürzere Weg.

Hannes ist ein in der 28. Schwangerschaftswoche mit einem Gewicht von 1440 Gramm geborener Zwilling und hat aufgrund einer Gehirnblutung bei der Geburt eine rechtsseitige, armbetonte Halbseitenlähmung und ist/ wurde damit Linkshänder. Er hat eine diagnostizierte Lernbehinderung bei einem IQ von 85 bis 90. Hannes hat eine Zwillings- und eine jüngere Schwester.

Durch die Frühgeburt war Hannes schon sehr früh in der begleitenden Betreuung des SPZ Magdeburg und wir waren in der glücklichen Lage, im Wohnort eine Kinderärztin zu haben. Bereits ab dem 1. Lebensjahr erhielt Hannes Frühförderung in Form von Ergotherapie, zuerst im Haushalt, später ambulant in einem Kindergarten der Lebenshilfe, um die dortigen Möglichkeiten eines Therapieraumes zu nutzen. Hannes besuchte mit seiner Zwillingsschwester das Baby-Schwimmen, um therapeutisch seiner Halbseitenlähmung zu begegnen. Das Schwimmen bereitete ihm sehr große Freude, so dass er später das Kleinkind- und Kinderschwimmen im Sportverein besuchte und noch heute dort Mitglied ist und zweimal in der Woche trainiert. Der Sport tut seinem Körper gut und wir drängen ihn halbjährlich erneut weiterzumachen, auch wenn sich die großen sportlichen Erfolge nicht einstellen.

Mit der verzögerten Entwicklung der Sprache stellte sich heraus, dass Hannes einige Buchstaben nicht klar aussprechen konnte und er begann zu stammeln. Folglich riet die Kinder-

ärztin, dem Stammeln logopädisch zu begegnen. An dieser Stelle merkten wir als Eltern, dass nicht alles, was therapeutisch möglich ist, auch für uns machbar und organisierbar ist, zumal wir noch zwei weitere Kinder haben. Denn eines muss klar gesagt werden, ohne eine Reduzierung unserer Arbeitszeit bei gleichzeitigem Einsatz der im Ort wohnenden Großeltern wäre vieles nicht möglich gewesen. Außerdem wollten wir Hannes auch nicht mit Therapien überfordern, sondern ihn möglichst ausgewogen, auch mit der Gefahr des nicht Bestmöglichen in Teilbereichen zu fördern. Deshalb wurde die Ergotherapie etwas reduziert und die Logopädie eingebaut. Seine Aussprache verbesserte sich deutlich.

Die erste Lebensweggabelung

Gemeinsam mit seiner Zwillingsschwester besuchte Hannes einige Monate eine Tagesmutter und wechselte dann mit drei Jahren in den Kindergarten.

Die Wahl des Kindergartens war für uns die erste wichtige Entscheidung für den weiteren Lebensweg von Hannes. Über die Frühförderung der Lebenshilfe e.V. wurde uns nahegelegt, den integrativen Kindergarten im Nachbarort zu besuchen, um dort die bestmöglichen Therapieangebote wahrnehmen zu können. Dieses Angebot galt es nun abzuwägen gegen den Besuch des Kindergartens im Ort gemeinsam mit seiner Schwester in seinem sozialen Umfeld und auch im Hinblick auf eine mögliche Einschulung in der Grundschule, in die er ansonsten als „fremdes“ Kind aus dem Kindergarten des Nachbarortes kommen würde.

Wir entschlossen uns gegen den integrativen und für den Regelkindergarten. Ob der integrative Kindergarten die bessere Alternative gewesen wäre, bleibt Spekulation. Hannes ging jedenfalls gern in den Kindergarten. Ergotherapie, Logopädie und Schwimmen liefen ja weiter.

Die zweite Lebensweggabelung

Langsam aber sicher richtete sich nun der Fokus auf den nahenden Schuleintritt. Für uns Eltern stand die Frage, was kann Hannes im System Grundschule leisten und was kann die Regel- Grundschule für Hannes leisten. Seine körperlichen Handicaps waren klar und diagnostiziert. Seine Entwicklungsverzögerungen wurden im SPZ-Bericht dokumentiert, wonach Hannes' intellektuelle Leistungen unterhalb des Altersnormbereiches liegen und Probleme in der Sprache, der Fein- und Grobmotorik, der Raum-Lage-Orientierung und der Visuomotorik erwartet werden.

Offiziell sollte die Schulbewährung innerhalb der flexiblen Schuleingangsphase abgewartet und beobachtet werden, eine Überforderung aufgrund intellektueller Einbußen sei nicht auszuschließen. Mündlich erklärte man uns, dass es an der Regelschule sicher nichts wird und Hannes am besten in einer Förderschule z.B. für Körperbehinderte in Magdeburg eingeschult werden sollte. Auch eine (im Jahr 2008 schulpolitisch nicht mehr gewollte) Schulrückstellung wurde diskutiert.

So standen wir nun da! Was tun? Rückstellung bedeutete Trennung von seiner Zwillingsschwester. Förderschule für Körperbehinderte ebenfalls, außerdem war Hannes ja nicht so stark körperbehindert. Förderschule widersprach eigentlich dem Ziel des im Entstehen begriffenen gemeinsamen Unterrichtes. Grundschule in Heimatort bedeutete Lernen mit Schwester und Freunden im gewohnten sozialen Umfeld, aber: Konnte die Grundschule den gemeinsamen Unterricht schon leisten? Die Konzeption gab es nicht her!

Letztlich entschieden wir uns doch für die riskantere Variante mit der staatlichen Grundschule im Heimatort. Die Gründe waren ähnlich wie bei der Wahl des Kindergartens. Hinzu kam die gerade installierte flexible Schuleingangsphase mit der Möglichkeit der Dehnung der ersten beiden Schuljahre. Somit blieb Hannes in seinem stabilen Lernumfeld mit seiner Schwester und seinen Freunden, wobei wir vor der Einschulung Sorge hatten, dass seine Zwillingsschwester ihn zu sehr behütet und sich nicht genügend um ihre eigenen Lernerfolge bemüht. Unserem Ansinnen, die Zwillinge in getrennten Klassen einzuschulen, trat jedoch die Schule entgegen und überzeugte uns von einer gemeinsamen Beschulung in einer Klasse. Durch die Besuche der zukünftigen Klassenlehrerin im Kindergarten konnte Hannes ein Vertrauensverhältnis aufbauen und der Übergang in die Schule fiel ihm leichter. Nicht unwichtig bei unserer Entscheidung war auch, dass wir als berufstätige Eltern sicher sein konnten, dass er von Oma und Opa aus der Schule abgeholt werden konnte, wenn wir verhindert waren.

In der ersten Klasse traten sehr schnell die erwarteten Defizite zutage. Deshalb stellten wir bereits im September 2008 eine Beratungsanfrage an das Regionale Förderzentrum, woraufhin sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Körperbehinderung beantragt wurde. Erste Sofortmaßnahmen wie Umsetzung in die erste Reihe, Anwendung einer größeren Lineatur sowie das Einüben und Anwenden der Lautgebärdensprache, Einbeziehung der pädagogischen Mitarbeiterin in den Förderprozess sowie Entspannungs- und Bewegungsübungen brachten für Hannes Erleichterungen beim Lernen und auch Lernerfolge.

Da die Lesetechnik und die Rechenfertigkeiten im zweiten Schuljahr unter dem Durchschnitt blieben, beantragten wir zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres, dass Hannes ein weiteres Jahr in der Schuleingangsphase verbleibt. So wurde er im zweiten Halbjahr in den Fächern Deutsch und Mathematik in der ersten Klasse unterrichtet, in allen anderen Fächern verblieb er in seiner „alten“ Klasse. Der vollständige Wechsel in die neue Klasse nach dem Beschluss der Klassenkonferenz verlief unproblematischer als gedacht. Mit Hilfe seines neuen Klassenlehrers und vor allem seiner neuen Förderschullehrerin konnte Hannes den Übergang in sein neues Lernumfeld gut bewältigen. Deshalb setzten wir uns als Eltern auch schriftlich dafür ein, dass die Förderlehrerin an der Grundschule blieb, da Hannes durch sie große Fortschritte erreichte, sie aber außerdem eine wichtige Ratgeberin für den Klassenlehrer war und darüber hinaus die Idee des gemeinsamen Unterrichtes an der Grundschule voranbrachte. Hannes lernte in der zweiten und dritten Klasse nach einem Individualplan, der sich am

Lehrplan der Grundschule orientierte. Die trotz aller Förderung weiterhin bestehenden Defizite führten zu Beginn der 4. Klasse zum Übergang zu einem untercurricularen Individualplan in den Fächern Deutsch und Mathematik und Unterricht im Klassenverband in den anderen Fächern.

Eine unnötige Schleife im Lernprozess war aus unserer Sicht die LRS-Überprüfung, die von der Grundschule anhand der Deutschnote quasi automatisch festgelegt wurde, um gegebenenfalls Hannes in einer LRS-Klasse zu unterrichten. Dafür musste Hannes für eine Woche in eine Grundschule im Nachbarort zur Feindiagnostik fahren. Hannes fühlte sich bei diesem Verfahren sehr unwohl und wollte am zweiten Tag auch nicht mehr dorthin. Wir als Eltern verstanden den Sinn dieser Überprüfung nicht, da uns klar war, dass Hannes keine separaten Teilleistungsstörungen hatte. In einem Auswertungsgespräch, welches eine Lehrerin durchführte, die Hannes nicht diagnostizierte und auch nicht kannte und mal schnell eingesprungen war, wurde sich wenig wertschätzend über Hannes geäußert. Die Art der „Gesprächsführung“ war uns bisher zum Glück fremd und blieb auch einmalig und für Hannes auch folgenlos, da er an der Grundschule verblieb.

Die dritte Lebensweggabelung

So besucht Hannes mittlerweile die 4. Klasse im 5. Schuljahrgang. Er wird nach einem untercurricularen Individualplan in den Fächern Deutsch und Mathematik unterrichtet, hat seine Schwierigkeiten und seine Erfolge und wir gehen nun auf die dritte Lebensweggabelung zu und die Frage: Was wird nach dem Besuch der Grundschule?

Die untercurriculare Beschulung in der Grundschule zeigt uns, dass Hannes auch in der Sekundarschule leistungsmäßig zwischen den Anforderungen der Regelschule und der Förderschule schwanken wird. Anknüpfend an die guten Erfahrungen aus der Grundschule wollen wir ihn auch ab der 5. Klasse in der Regelschule beschulen lassen. Er wird an der Sekundarschule weiterhin sonderpädagogischer Förderung bedürfen, die beantragte Entscheidung des Landesverwaltungsamtes steht noch aus.

Wieder galt es abzuwägen zwischen der Sekundarschule im Heimatort, der Förderschule oder einer freien Schule. Da wir den Eindruck haben, dass die Sekundarschule noch weit hinter dem erreichten Niveau des gemeinsamen Unterrichtes in der Grundschule hinterhinkt, beschlossen wir, Hannes in einer Sekundarschule anzumelden, deren Konzeption versprach, stärker das Kind in den Mittelpunkt zu stellen und unabhängig seiner Begabungen und Leistungen zu akzeptieren. In der Sekundarschule der Johannes-Schulstiftung in Großmühlingen fanden wir eine solche Schule in einiger Entfernung vom Heimatort. Die Konzeption hat uns zugesagt, wir haben uns mit Hannes beworben und eine Zusage erhalten. Durch den Umstand, dass die Sekundarschule in unserem Heimatort aufgrund mangelnder Schülerzahlen ausläuft, d.h. ab dem kommenden Schuljahr wird keine 5. Klasse mehr einge-

schult, eröffnet der Schulträger der Großmühlinger Schule auch eine 5. Klasse in unserem Wohnort, so dass Hannes nicht mit dem Bus fahren braucht. Das ist natürlich ein großer Glücksfall für uns. Somit können wir wieder ein Jahr weiterplanen und schauen, wie er den Wechsel an die neue Schule verkraftet. Sollte es nicht gehen, müssen wir Alternativen suchen und finden – und in einigen Jahren werden wir dann an der nächsten Lebensweggabelung stehen und überlegen, was nach der Schule wird, welchen Beruf Hannes erlernen kann und will.

Es bleibt spannend und wird nicht leicht, aber Hannes wird es schaffen – zwar mit „Alleschwäche“, aber vor allem mit seinen vielen, vielen Stärken.