

Bartnitzky, Horst

Die "kritischen Stellen im Lernprozess" und wie Kinder sie bewältigen können

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2013) 122, S. 3-7



Quellenangabe/ Reference:

Bartnitzky, Horst: Die "kritischen Stellen im Lernprozess" und wie Kinder sie bewältigen können - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2013) 122, S. 3-7 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-176639 - DOI: 10.25656/01:17663

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-176639>

<https://doi.org/10.25656/01:17663>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Horst Bartnitzky

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

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

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

Teufelskreise des Mislingens

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

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

- den »pädagogischen Teufelskreis« von Enttäuschung der Lehrkraft und der Eltern bis zu oft vergeblichen Förderversuchen, bei denen das Kind immer unselbstständiger und mutloser wird bis zur Resignation von Schule und Elternhaus;
- den »sozialen Teufelskreis« mit Druck und gegebenenfalls Strafe der Umwelt und den Kompensationen z. B. der Rolle des Klassenkaspers, der Leistungsverweigerung oder mit überfürsorglichem Helfen, Liebesentzug und Kompensationen wie kleinkindhaftem Verhalten;

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

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

Damit stellen sich zwei Fragen:

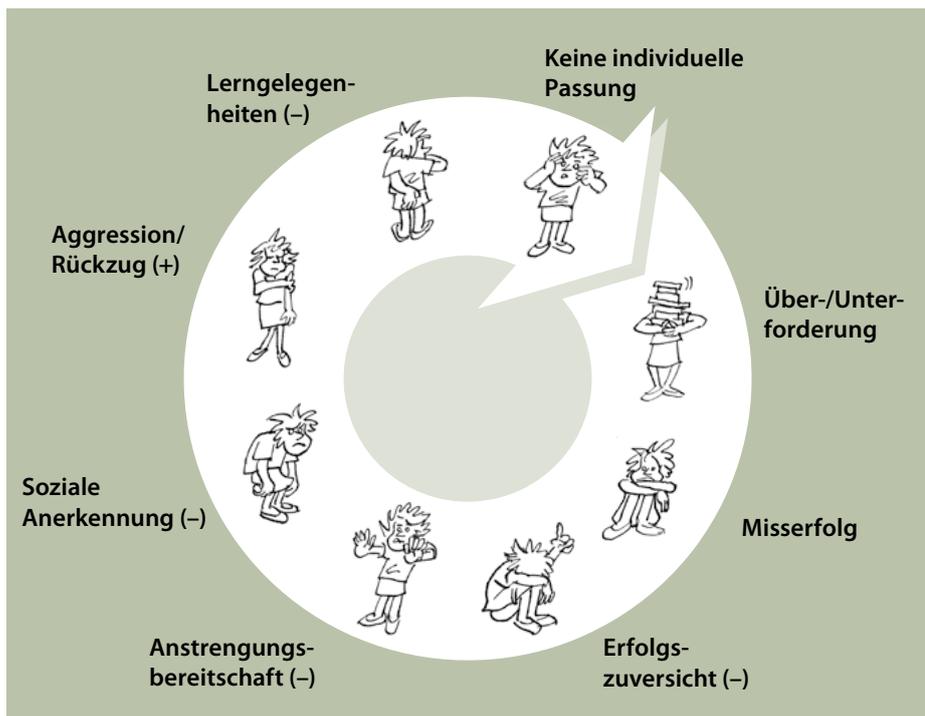
1. Welche Anforderungen oder Lernziele haben solche Qualität, dass im Falle des Scheiterns der »Teufelskreis des Mislingens« in Gang gesetzt wird (von der Groeben/Kaiser 2012)?

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

Die kritischen Stellen im Lernprozess

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

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



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



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

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

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

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

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

Gemeinsam ist den Begriffen der zweifache Blick:

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

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

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

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

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

Lernumgebungen und natürliche Differenzierung

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

Statt »mu mu mu« ...

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

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

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

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



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

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

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

... Lesesinn und persönlicher Bezug

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



Buchstaben-Teppich

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

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

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

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

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

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

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

Eigenaktiv und kommunikativ

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

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



der nimmt den Kindern diese wichtigen und notwendigen Lernchancen.

Schulprogramm und Förderkonzept

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Defizitbezogener Förderunterricht	Kompetenzbezogener Förderunterricht
<ul style="list-style-type: none"> ● Blick auf Defizite ● isoliertes Lernen/Üben ● Vereinzelung ● »gelernte Hilflosigkeit« ● Sondermaßnahme 	<ul style="list-style-type: none"> ● Blick auf Kompetenzen ● sinnhaftes Lernen/Üben ● kommunikative Einbettung ● individuelle Könnenserfahrung ● Fördern als Kernauftrag

Individuell fördern – Kompetenzen stärken

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

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

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

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

Rahmen: anregende Lernumgebung

Fokus: Beachtung der kritischen Stellen im Lernprozess

Förderideen: 3 Qualitätsmerkmale

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

Fördern durch Teilhabe

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

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

● Welche weiteren Arbeitsmöglichkeiten ergeben sich beim Thema?

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

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

Klasse X: Lernbereich

kritische Stellen im Lernprozess	Förderideen

Systemisches Förderkonzept für eine Lerngruppe

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

Krauthausen, Günther/Scherer, Petra (2010): Umgang mit Heterogenität. Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht der Grundschule. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik, Kiel (als PDF-Datei unter www.sinus-an-grundschulen.de)
Mayerhöfer, Wolfram (2011): Vom Konstrukt der Rechenschwäche zum Konstrukt der nicht bearbeiteten stofflichen Hürden. In: Pädagogische Rundschau, Heft 4, S. 401–426.

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

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

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

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