

# Anfangsunterricht: Kinder lernen anders



# Kinder auf dem Weg zur Schrift

## Stolpersteine beim Schriftspracherwerb

Lukas freut sich auf die Schule. Er will Lesen und Schreiben lernen und endlich zu den Großen gehören. Seinen Namen kann er schon schreiben, auch den von seiner kleinen Schwester Fia und natürlich MAMA und PAPA. Das letzte Jahr im Kindergarten fand er ziemlich langweilig, besonders dann, wenn alle Kinder malen sollten, das mochte er gar nicht.

Endlich geht die Schule los! Am ersten Schultag sollen alle Kinder ein Bild von ihrer Schultüte malen. An den folgenden Tagen geht es mit dem Malen weiter: Angefangene Muster sollen in Reihen weitergeführt werden, Schäfchen sollen ein lockiges Fell bekommen.

Nach ein paar Wochen ist es endlich soweit, die Lehrerin verteilt die Fibeln und die ersten Buchstaben werden gelernt: das F, das U, das R und das A. Bis auf das R kennt Lukas sie schon alle. Die Schule findet er inzwischen ziemlich langweilig.

### Stolperstein eins

Kinder kommen mit einer hohen Erwartungshaltung in die Schule, die oft rasch enttäuscht wird, weil es mit dem Lesen und Schreiben noch lange nicht losgeht. Oft dürfen die Kinder erst dann selbstständig anfangen zu schreiben, wenn in der Schule alle Buchstaben dran waren – und das ist meist erst nach einem

Jahr der Fall. Kinder wie Lukas bringen aber schon eine ganze Menge an Vorwissen über die Schrift mit, sie kennen bereits eine Reihe von Buchstaben – im Durchschnitt kennen die Kinder am Schulanfang schon 7 bis 14 Buchstaben. Und sie haben genaue Vorstellungen davon, wofür man die Schrift gebrauchen kann: zum Briefe schreiben, um sich die Telefonnummer von Freunden aufzuschreiben, um Bücher zu lesen, um den Einkaufszettel zu lesen, um in der Fernsehzeitung zu schauen, wann der Lieblingsfilm gesendet wird. Wird diese Erwartungshaltung enttäuscht, verlieren die Kinder rasch die Lust am Lesen- und Schreibenlernen und der Unterricht geht an ihnen vorbei. Verpasst wird hier die Chance, das

Interesse der Kinder an der Schrift zu erhalten und zu fördern. Der Schriftspracherwerb ist ein außerordentlich komplexer Prozess, der nur mit großer Anstrengung geleistet werden kann. Der beste Motor dafür ist das Interesse der Kinder an der Sache – fehlt es, laufen die Unterrichtsbemühungen oftmals ins Leere.

Steven kommt in den ersten Wochen und Monaten in der Schule gut zurecht. Vor der Schule hatte er sich kaum für die Schrift interessiert und auch jetzt ist sein Interesse nicht sehr groß. Er freut sich aber, wenn er am Nachmittag seiner Mutter aus der Fibel schon etwas vorlesen kann. Die Schreibaufgaben machen ihm keine zu große Mühe, es ist halt eine Geduldsprobe, alle Buchstaben und Wörter einigermaßen ordentlich ins Heft abzumalen. Am Ende des ersten Schuljahres kommt plötzlich ein Einbruch: Die Kinder sollen einen kleinen Text ohne vorherige Übung lesen. Das kann Steven nicht und er versteht die Welt nicht mehr.

### Stolperstein zwei

Durch den erst langsam anwachsenden Buchstabenbestand und dem daraus resultierenden sehr begrenzten Wortmaterial in einem lehrgangsmäßigen Anfangsunterricht entsteht zu Beginn für etliche Kinder der Eindruck, dass Lesen bedeutet, einen Text auswendig wiederzugeben, der beim Schreiben entweder abgemalt wird, oder es werden auswendig gelernte Wörter zu Papier gebracht. Viele dieser Kinder bekommen durch die in jedem Lehrgang enthaltenen Durchgliederungsübungen beiläufig das alphabetische Prinzip unserer Schrift mit und werden schließlich kompetente Leser und Schreiber.

Andere Kinder wie Steven gewinnen diese Einsicht aber nicht. Da sie von Anfang an mit ihrer Strategie erfolgreich sind – die paar Buchstaben und Wörter, die ständig im Unterricht wiederholt werden, lassen sich leicht merken – festigt sich bei ihnen eine falsche Vorstellung davon, wie das Lesen und Schrei-

ben funktionieren. Außerhalb der Schule haben diese Kinder oft kein Interesse an Schrift, somit ist es auch nicht notwendig, ihre Vorstellung zu revidieren, für die Schule und die Hausaufgaben reicht ihre Hypothese aus. Wie erklärt man Steven, dass er ein Jahr lang nicht richtig gelesen und geschrieben hat? Wie würde es ihm ergehen, wenn er die erste Klasse wiederholen müsste? Würde er dadurch Lust bekommen, sich erneut und eventuell sogar mit dem gleichen Lehrgang auf das Lesen und Schreiben einzulassen?

Paula hat mit dem Lesen und Schreiben Mühe. Am Schulanfang konnte sie noch nicht ihren Namen schreiben, ging aber mit viel Eifer an die Sache heran. Sie gibt sich große Mühe, hinkt aber trotzdem immer hinter den anderen her. Am Ende der ersten Klasse beginnt sie plötzlich, alle Wörter lautierend zu erlesen. Das klingt sehr komisch und meistens muss sie dann noch überlegen, was diese merkwürdige Lautfolge bedeutet, zum Beispiel W-OO-L-K-EE, um das Wort dann richtig aussprechen zu können. Bei der Lehrerin und den anderen Kindern klingt das immer ganz anders, die sagen gleich „Wolke“. Paula bekommt den Eindruck, dass ihr mühsam lautierendes Lesen doch nicht richtig ist und liest wieder auswendig bzw. errät die Wörter, die sie noch nicht kennt. Dass die anderen Kinder vorher auch so komisch gelesen haben, nun aber schon geübter sind und deshalb fließender lesen können, hat Paula nicht gemerkt.

### Stolperstein drei

Am Schulanfang betragen die Entwicklungsunterschiede in Bezug auf den Schriftspracherwerb zwischen den Kindern einer Klasse drei bis vier Jahre. Bei Kindern, die noch am Anfang dieser Entwicklung stehen, fällt in der Schule manches als Besonderheit auf, was eigentlich ganz normal ist, nur zu einem Zeitpunkt, zu dem die meisten oder alle anderen Kinder in ihrer Entwicklung längst darüber hin-

weg sind. Paula fällt selbst auf, dass die anderen anders lesen, leider mit der fatalen Konsequenz, dass sie nun diese notwendige Strategie des lautierenden Erlesens zugunsten anderer, leider nicht ausreichender Strategien wieder verwirft. Ohne eine verständnisvolle Lehrerin, die Paula in dieser Phase ihres noch unvollkommenen, aber richtigen Erlesens unterstützt, wird Paula es sehr schwer haben, irgendwann richtig lesen zu lernen. Diese Entwicklungsunterschiede, die während der Schulzeit nicht nivelliert werden können, finden sich nicht nur beim Lesen, sondern spielen auch beim Orthografierwerb eine ganz entscheidende Rolle. Oft werden bestimmte Fehler von Kindern sogar als untrügliches Anzeichen einer Legasthenie oder Lese-Rechtschreibschwäche interpretiert, obwohl durch Längsschnittstudien belegt ist, dass diese Fehler jeweils typisch für eine bestimmte Entwicklungsphase sind. Allerdings haben sie viele Kinder schon zu Beginn der Schulzeit bzw. sogar schon im Vorschulalter durchlaufen. Treten diese Fehler bei einem Kind erst in der dritten Klasse auf, scheinen sie ein Symptom für eine besondere Schwäche zu sein.

Auf dem Weg zur Schrift liegen viele Stolpersteine. Die drei beschriebenen haben zwei Gemeinsamkeiten: Erstens sind sie besonders groß und können für einzelne Kinder zu einem unüberwindbaren Hindernis werden. Zweitens müssten sie den Kindern gar nicht im Weg liegen, wenn wir uns in der Schule endlich davon verabschieden würden, dass alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche lernen sollen. Kinder mit so unterschiedlichen Voraussetzungen und Interessen brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die ihr Handwerk verstehen und die Lernwege von Kindern erkennen und unterstützen, statt sich von Lehrgängen gän- geln zu lassen.

### Erika Brinkmann

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch-Gmünd, Referentin des Lehrganges „Ganzheitliches Lernen im Anfangsunterricht“, veranstaltet vom Pädagogischen Institut

Ein Brief an Mama und Papa



# Mathematik im Anfangsunterricht

## Schöne Mathematik für alle Kinder

Aufgabe des Erstrechnens ist es, nach Möglichkeiten und Wegen zu suchen, die einen ganzheitlichen, offenen Einstieg und eine konsequente aktiv-entdeckende Arbeitsweise ermöglichen. Die tragfähige Grundlage dieser Überlegungen ist das Prinzip des entdeckenden Lernens: Das Kind gestaltet seine Lernhandlung selbst und arbeitet dabei aktiv an seinem Wissensfortschritt, während der Lehrende als Organisator der Lernsituation auftritt. Wissen kann nicht als Fertigprodukt vermittelt werden, sondern wird von den Lernenden selbst – ausgehend von ihrem Vorwissen – im sozialen Kontakt mit dem Lehrenden und anderen Lernenden konstruiert. Die Aufgaben des Lehrenden bestehen darin, die Lernangebote gut strukturiert und fachlich begründet zu organisieren, das heißt Lernräume zu schaffen, herausfordernde Anlässe zu finden und anzubieten, ergiebige Arbeitsmittel und produktive Übungsformen bereitzustellen und vor allem eine Kommunikation aufzubauen und zu erhalten, die für alle Lernenden förderlich ist. Herausforderungen können immer dann geschaffen werden, wenn es bei den Aufgaben und ihren Ergebnissen mathematisch etwas zu entdecken gibt. In der Aufgabenreihe  $2+3=5$ ,  $3+3=6$ ,  $4+3=7$  usw. können die Kinder entdecken, dass der erste Summand um eins erhöht wird und somit auch das Ergebnis um eins ansteigt. Sie können entdecken, dass die Nachbarn der Verdoppelungsaufgaben je eins unter bzw. über dem Verdoppelungsergebnis liegen.

### Weniger ist oft mehr



Eine mögliche Darstellung für Zahl 6



und für die Aufgabe  $6+7$  am 20er-Feld

Die Zahl der Anschauungsmaterialien sowie der zeichnerischen und symbolischen Darstellungsmittel wird auf die wesentlichen beschränkt. Lernhilfen und Abbildungen sprechen nicht für sich selbst, sondern stellen für die Kinder zusätzlichen Lernstoff dar, mit dem sie sich erst einmal vertraut machen müssen. Die Darstellungsmittel dienen dabei nicht nur der sorgfältigen Begriffsbildung in der Einführungsphase, sondern regen über den gesamten Lernprozess hinweg zur Einsicht in Rechenverfahren und Gesetzmäßigkeiten an und werden als Argumentationshilfe herangezogen. Grundlegend ist im Erstunterricht nicht die Einführung der Zahlnamen und der Zahlreihe – die, wie Vorkenntnisuntersuchungen zeigen, vielen Kindern geläufig ist – sondern die Ausbildung qualitativer Zahlvorstellungen. Qualitative Zahlvorstellungen sind solche, die in arithmetischen Situationen bestehen und hilfreich sind.

So bietet zum Beispiel das 20er-Feld eine sinnvolle Darstellung des Zahlenraums bis 20, die die Struktur in zwei Zehner und somit vier Fünfer verkörpert. Schon beim ersten Legen von Zahlen kann den Kindern selbstständig deutlich werden, dass eine strukturierte Zahlerfassung dem zählenden Ermitteln von Anzahlen überlegen ist. Später können Additions- und Subtraktionsaufgaben auf dem Feld gelegt und berechnet werden. Auch hier kann die Struktur, die sich in der Kraft der 5 verkörpert, ausgenutzt werden. Im Gegensatz zu traditionellen Konzepten sind jedoch verschiedene Darstellungen und somit verschiedene Rechenwege möglich und erwünscht. Die Aufgabe  $6+7$  muss nicht in der Form  $6+4+3$  im Rahmen der so



So macht Mathe Spaß

genannten Zehnerergänzung gelöst werden, sondern kann auch durch bereits vorhandenes Wissen berechnet werden: Ich weiß, dass das Doppelte von sechs 12 ist und  $6+7$  ist einer mehr, also 13. Oder: Die Aufgabe wird durch die optisch unterstützte Gliederung der Zahlen in Fünfer berechnet:  $6=5+1$  und  $7=5+2$ , also ist  $6+7=5+5+1+2=13$ .

### Produktives Üben

Die intensive Übung von Wissenselementen und Fertigkeiten wird mit der Förderung der allgemeinen Lernziele – Mathematisieren, Explorieren, Argumentieren, Formulieren – verbunden. Üben macht dann Sinn, wenn Muster gesehen und beschrieben und eventuell auch begründet werden können. Hierzu dienen viele Übungsformate, die Zahlen miteinander in Beziehung setzen und somit immer einen Zuwachs der mathematischen Bildung ermöglichen. Die Automatisierung basaler Fertigkeiten wird erst dann angestrebt, wenn das verstehende Lernen abgeschlossen ist.

### Prinzip der natürlichen Differenzierung

Die Lernangebote sind so reichhaltig angelegt, dass sie jedes Kind quer über das gesamte Leistungsspektrum für seine Fortschritte nutzen und selbst organisieren kann. Dadurch wird die individuelle Förderung von Kindern im gemeinsamen Unterricht ermöglicht. Lernziele, die in einer bestimmten Unterrichtseinheit von allen Kindern erreicht werden müssen, gibt es im Konzept von „mathe 2000“ nicht. Hingegen werden die großen Ziele, das heißt das wachsende Verstehen der Grundideen auf verschiedenen Niveaus immer wieder angestrebt. Lücken im Wissensnetz der Kinder müssen demnach nicht sofort geschlossen, sondern können individuell unterstützt und auch akzeptiert werden, da die Thematik zu verschiedenen Zeiten wieder aufgegriffen und dann vertieft wird.

### Susanne Steinweg

Professorin für Mathematik an der Universität Dortmund, Referentin des Lehrganges „Ganzheitliches Lernen im Anfangsunterricht“, veranstaltet vom Pädagogischen Institut

# Das Portfolio der individuellen Kompetenzen

## Dem eigenen Lernen auf der Spur

Ein erweiterter Lernbegriff erfordert veränderte Bewertungsformen. In den letzten 10 bis 15 Jahren hat sich eine neue Lernkultur entwickelt. Schulen öffnen sich dem Erfahrungsraum ihrer Umgebung, Projektstage und Projektwochen werden durchgeführt, Schülerinnen und Schüler suchen besondere Lernorte auf, lernen entdeckend und selbstständig im Rahmen von Lernwerkstätten, Wochenplänen und Freiarbeit. In Gruppen- und Facharbeiten lernen sie an persönlich bedeutsamen Themen. Für viele Lehrerinnen und Lehrer, die diese Lehr- und Lernformen praktizieren, existiert ein Widerspruch zwischen der neuen Lernkultur einerseits und tradierten Bewertungsformen andererseits. Lehrpersonen wollen die Leistung von Schülerinnen und Schülern nicht nur einstufen, sondern mit ihnen darüber reden, anhand von Lerntagebüchern Entwicklungen verfolgen, Rückmeldungen geben, zur Selbstbewertung und Lernreflexion anregen und Arbeiten präsentieren lassen.

### Portfolios eröffnen eine veränderte Leistungsbewertung

Ein offener, schülerzentrierter Unterricht bedarf einer differenzierten und individualisierten Form der Bewertung. Die Lernforschung zeigt, dass Leistungsfeststellungen das Lernen beeinflussen: direkt und indirekt, positiv und negativ. Positive Auswirkungen auf das Lernen können erzielt werden, wenn das pädagogisch-didaktische Konzept und die Form der Leistungsbeurteilung aufeinander abgestimmt sind. Das Portfolio ermöglicht eine gerechtere und förderorientierte Beurteilung, die im besonderen Maße auch die individuellen Voraussetzungen, die unterschiedlichen Lernwege und vielfältigen Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt. Diese setzen sich mit Qualitätskriterien und Leistung auseinander, sie übernehmen Mitverantwortung für das eigene Lernen, reflektieren bewusst über Lernerfahrungen und Lernfortschritte und gewinnen auf diesem Wege die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der eigenen Leistung.

Eltern und Lehrpersonen beim Informationsabend zum Portfolio



Melanie Pazneller, 2. Klasse: „In die Portfoliomappe gebe ich meine besten Arbeiten und alle können sehen, was ich kann.“

### Was ist ein Portfolio?

Das Portfolio ist die Dokumentation von erbrachten Leistungen und erworbenen Kompetenzen. Es hält fest, was das Kind gelernt hat, wie es Lernaufgaben angeht, wie es denkt, Fragen stellt, analysiert, etwas produziert und wie es sich mit anderen intellektuell, emotional und sozial auseinandersetzt. Es ist eine zweckgerichtete, strukturierte Sammlung von ausgewählten und kommentierten Arbeiten, die das Kind und seine Bemühungen präsentiert. Die Arbeit mit Portfolio gibt Anstoß zur Lernreflexion, befähigt das Kind allmählich an der Beurteilung der eigenen Arbeit teilzunehmen und Spuren des individuellen Fortschritts zu verfolgen. Die abgelegten Dokumente machen den Ausprägungsgrad der erworbenen Kompetenzen ersichtlich und sind Grundlage zur Evaluation des individuellen Leistungsbildes des Kindes. Das Portfolio gibt auch Auskunft über die Qualität und Wirksamkeit der didaktischen Maßnahmen.

### Lernzielorientierung und individualisierte Lernpläne

Wenn die Lehrpersonen alle Lernenden fördern und ihnen gerecht werden wollen, wenn sie Raum geben für ihre Lernwege, Talente und Interessen, ihre kulturellen Hintergründe und für ihr unterschiedliches Entwicklungstempo, dann werden sie nicht umhin kommen, das Lernen zu individualisieren. Individualisierte Lernpläne und Portfolios schaffen Raum für differenziertes Lernen. Nicht die Notengebung steht im Vordergrund, sondern die Lernentwicklung. Der Blick richtet sich auf das, was das Kind kann, wie es lernt und wo es zusätzlich Hilfe braucht.

### Über das eigene Lernen nachdenken und über Leistung sprechen

Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern führen das Portfolio gemeinsam. Damit dies gelingen kann, bedarf es regelmäßiger Gespräche, transparenter Lernziele und klarer Bewertungskriterien. In sogenannten Portfoliogesprächen werden Lernziele festgelegt, Arbeiten besprochen, ausgewählt und kommentiert. Gespräche und Reflexionen über das eigene Lernen sollen die Kinder allmählich befähigen ihre Leistungen selbst einzuschätzen, sich selber Ziele zu setzen und das weitere Lernen zu planen.

### Die Rolle der Eltern und die Anerkennung außerschulischen Lernens

Die Bewertung mittels Portfolio bezieht Eltern verstärkt in die pädagogische Arbeit mit ein. Eltern bekommen durch Portfolios nicht nur einen größeren Einblick in die Lernfortschritte ihrer Kinder, sondern sie ergänzen gemeinsam mit ihnen die Dokumentation der außerschulisch erworbenen Kompetenzen. Portfolios sind ganzheitlich ausgerichtet und umfassen die ganze Persönlichkeit. Besondere Interessen, Talente und Fähigkeiten sowie herausragende Leistungen in Vereinen oder Institutionen finden im Portfolio Anerkennung und können dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler besser zu verstehen.

### Helga Pircher

Projektbegleiterin für den Anfangsunterricht

# Buongiorno, buongiorno, dicono i bambini

## Zwischenbilanz zum Italienischunterricht in der ersten Klasse

**Im September 2003 begann der Italienischunterricht in den ersten Klassen der deutschen Grundschulen. Diese Vorverlegung hat Eltern, Lehrerinnen und Lehrer zu einer intensiven Beschäftigung mit den damit verbundenen Problemen geführt. Inzwischen hat die Landesregierung nach dem Urteil des Staatsrates den vorgezogenen Italienischunterricht ausgesetzt. Er wird auf freiwilliger Basis dort fortgeführt, wo die Eltern es wünschen.**

Eine Arbeitsgruppe des Pädagogischen Instituts hat die Materialien für den Unterricht rechtzeitig vorbereitet. Zu Beginn des Schuljahres wurde auch eine Arbeitsgruppe eingesetzt, bestehend aus Jolanda Caon, Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts; Rita Gelmi, Inspektorin für die Zweite Sprache; Valentina Lazzarotto, Lehrerin der Zweiten Sprache und Universitätsdozent Kurt Egger. Diese Gruppe sollte den Verlauf des Unterrichts begleiten. Sie wählte acht Klassen aus, die über das ganze Land verstreut sind und unterschiedliche Sprachgruppenverhältnisse am Ort darstellen: Toblach, Sand in Taufers, Gasteig bei Sterzing, Bozen, Sarntal, Margreid, St. Nikolaus in Ulten, Algend. Diese acht Klassen sollten viermal im Jahr besucht werden (Oktober, Dezember, März, Mitte Mai). Bei den Besuchen werden der Unterricht in der Klasse beobachtet und Interviews mit den Italienischlehrerinnen geführt. Beim ersten Besuch im Oktober 2003 wurden auch die Deutschlehrerinnen und -lehrer sowie die Direktoren und Direktorinnen nach ihren Meinungen befragt.

### Erste Eindrücke

Was lässt sich nun nach zwei Besuchen sagen? Es geht nicht um ein Urteil über den Unterricht in allen Schulen. Aber die Mitglieder der Arbeitsgruppe konnten einige Erkenntnisse und Eindrücke sammeln.

→ Die Italienischlehrerinnen sind durchwegs begeistert von der Möglichkeit, in spielerischer Form mit dem Italienischunterricht zu beginnen. Wir haben uns sagen lassen, dass gerade erfahrene Lehrerinnen auch in den anderen Anfangsklassen eine Art des Unterrichts pflegen, der ähnlichen didaktischen Grundsätzen folgt. Ein Direktor hat sich so ausgedrückt: Positiv empfinde er vor allem den lockeren Start.

→ Fast alle Lehrerinnen berichten, dass Schülerinnen und Schüler den Italienischunterricht gern haben. Sie erzählen daheim, welche neuen Wörter sie gelernt haben oder sie wollen von den Eltern neue Wörter wissen. Viele Lehrerinnen berichten auch, dass von Seiten der Eltern ein Interesse gezeigt wird, das sie früher in diesem Ausmaß nicht erlebt haben.

→ Die Befürchtungen der Deutschlehrerinnen und -lehrer, dass die Einführung des Italienischen den Unterricht in der Muttersprache beeinträchtigt, sind nach den ersten Erfahrungen geringer geworden.

→ Positiv kann gesagt werden, dass dem Bedürfnis der Kinder nach Abwechslung durch eine gute Strukturierung des Unterrichts in verschiedenen Phasen Rechnung getragen wird.

→ Bereits jetzt glaubt die Arbeitsgruppe, zwei wesentliche Bedingungen des Erfolgs für den Unterricht erkannt zu haben: Sie betreffen

Klassengröße und Länge der Unterrichtsstunde. Dreißig, höchstens vierzig Minuten sind die ideale Dauer einer Unterrichtseinheit. Wenn die Klasse aus mehr als 10 Schülerinnen und Schülern besteht, sind auch die erfahrenen Lehrerinnen sehr stark beansprucht.

→ In nächster Zeit wird sich die Arbeitsgruppe genauer mit den didaktischen Verfahren beschäftigen. Vor allem muss geklärt werden, was es eigentlich heißt, spielerisch vorzugehen. Es ist nämlich denkbar, dass in der Klasse nur gespielt wird und den didaktischen Zielen, nämlich der Vermittlung von Sprache, zu wenig Beachtung geschenkt wird.

→ Ebenfalls muss die Rolle des Schreibens überdacht werden. In nicht wenigen Klassen haben wir gemerkt, dass die Schülerinnen und Schüler einfach schreiben wollen. Wir haben auch Beispiele gesehen, wie die Italienischlehrerin und die Deutschlehrerin sich auf Wörter geeinigt haben, wo Deutsch und Italienisch nicht konkurrieren, zum Beispiel das groß geschriebene Wort „Natale“.

→ Bei den nächsten Besuchen der Klassen und der Lehrerinnen wird das Augenmerk verstärkt darauf gerichtet werden, was die Schülerinnen und Schüler gelernt haben. Für viele die Frage schlechthin.

### Kurt Egger

Dozent an den Universitäten in Brixen, Trient und Innsbruck

## Kinder lernen erstaunlich leicht

### Gespräche mit Lehrerinnen und Lehrern

Wie geht es mit dem Zweitsprachunterricht in der ersten Klasse? Diese Frage stellten wir mehreren Zweitsprachlehrpersonen und die Antworten waren alle, ohne Ausnahme, positiv. „Es ist eine faszinierende Erfahrung“, sagte eine Lehrperson, „die Kinder tun begeistert mit, sie spielen, tanzen, singen und lernen dabei eine Menge von Sätzen auf Italienisch. Ich bin erstaunt, wie leicht sie lernen!“

„Was mich wundert“, sagt eine andere erfahrene Lehrperson, „ist die Motivation, die die Kinder mitbringen!“ Und diese Motivation wird auch von den Eltern mitgetragen. Sie erzählen mit Begeisterung, was sie von den Kindern zu Hause über den Italienischunterricht hören.

„Damit die Stunde gut gelingt, braucht es viel Abwechslung; ich muss das in meiner Planung berücksichtigen“, berichtet wiederum eine andere Lehrerin. „Am Ende einer Unterrichtseinheit bin ich ziemlich müde, ich muss alle meine kreativen Fähigkeiten einsetzen, um die Aufmerksamkeit der Kinder aufrecht zu halten.“

Viele Erfahrungen, viele Meinungen, aber aus allen geht hervor, dass sich die Italienischlehrpersonen dieser neuen Herausforderung mit Kopf, Herz und Hand gestellt haben. Mit Kopf, weil hinter den Spielen immer genaue Lernziele stehen; mit Herz, weil sie mit Begeisterung unterrichten; mit Hand, weil auch viel gebastelt wird. Die Italienischlehrerinnen arbeiten intensiv und haben auch einiges an Mehrarbeit zu leisten: Sie besuchen eifrig die angebotenen Fortbildungsveranstaltungen und eignen sich dadurch neue Methoden des frühen Zweitsprachunterrichts an, die das Einbeziehen aller Sinne vorsehen (Total Physical Response, Erzählender Ansatz). Sie schaffen somit für ihre Schülerinnen und Schüler die Basis für lebenslanges Sprachenlernen.

**Rita Gelmi**, Inspektorin für die Zweite Sprache

