

Schulinfo Zug

Fokus Schreiben

Nr. 3, 2009–10



Kanton Zug

Direktion für Bildung und Kultur

Schulinfo Zug – Nr. 3, 2009–10



03 Editorial



04 Kurznachrichten



05 Fokus – Schreiben

- 05 Schreiben(d) lernen –
Ein Plädoyer für Textproduktion in allen Fächern
- 09 Kooperatives Schreiben –
eine grundlegende Fähigkeit
- 11 Aufsätze im SMS-Stil?
- 14 Sind Fehler gleich Fehler?
- 19 Frühes Schreiben im Kindergarten
- 20 Die Schreibberatung der PHZ Zug –
Kompassnadel in sprachlicher Vielfalt
- 22 Best Practice Sek. II –
«Nachtigall oder Lerche, das ist hier die Frage.»
- 26 Best Practice Sekundarstufe I –
Vom Schreibfrust zur Schreiblust
- 27 Best Practice Sekundarstufe I –
Authentischer Schreib Anlass
- 28 Best Practice Mittelstufe II –
Dialogisches Lernen – Sprache und Mathematik
- 32 Best Practice Unterstufe –
Elfchen – Gedichte schreiben in einer 1. Klasse
- 34 Schule im Wortsumpf
- 37 Schriftlichkeit als Ausdruck gesellschaftlicher
Kultur
- 38 Orientierungsarbeiten



39 Gemeindliche Schulen

- 39 Studie «Englisch und Französisch
auf der Primarstufe»
- 40 Frühenglisch an der KSZ
- 41 B(a)uchladen im Schuljahr 2010/11
- 42 ZUGER BUBENTAG am Nationalen Tochtertag



43 Aus- und Weiterbildung

- 43 Pädagogische Hochschule Zentralschweiz
PHZ Zug



46 Dienste – Gesundheitsamt

- 46 Bewegungsmessungen
- 47 Schönheit und Körperwahrnehmung
- 48 Dienste – Sexual- und Schwangerschafts-
beratung
- 48 Angebote für Schulen
- 49 Dienste – Amt für Sport
- 49 Sport in der Schule
- 51 Dienste – Datenschutz
- 51 «Cyber-Mobbing» in der Schule
- 52 Dienste – Amt für gemeindliche Schulen
- 52 Didaktisches Zentrum



53 Kultur

- 53 Museum für Urgeschichte(n) Zug
- 54 Burg Zug. Museum für Kultur und Geschichte
des Kantons Zug
- 55 Kunsthaus Zug



56 Forum

- 56 Mitteilungen LVZ
- 58 Mitteilungen S&E



59 Dies und Das



62 Kontakt

- 62 Adressverzeichnis

63 Impressum

Beilage

Workshops Musik



Ein Tisch ist kein Stuhl



Liebe Leserin, lieber Leser

Ein Tisch ist ein Tisch, ein Stuhl ein Stuhl. Sie erinnern sich: Peter Bichsel schreibt Geschichten, in denen sich Welten aus sich heraus, aus der Selbstbeschränkung auf Einfaches, entwickeln. Signifié und signifiant, Zeichen und Bezeichnetes, müssen übereinstimmen, damit wir uns miteinander unterhalten können. Beschreibungen sollen so ausfallen, dass wir verstehen, was da geschrieben, gesagt, gedacht wird.

Im Schreiben gehen neue Welten auf. Schreibend verstehen wir, verstehen Schülerinnen und Schüler neu, was sie gedacht haben. Es entwickelt sich etwas. Mit dem Schreiben beschreiben wir, und damit sind wir nicht nur einsam, sondern wir denken aus uns heraus auch an andere und vielleicht auch mit ihnen zusammen.

Schreiben ist zum ersten Mal Fokusthema der Schulinfo. Weil das Thema so wichtig ist, fällt der Fokus umfangreicher aus. Die Redaktionskommission dankt der Deutschkommission und vor allem ihrem Präsidenten Knut Stirnemann für die grosse Unterstützung bei der Planung und bei der Suche nach Autorinnen und Autoren.

Wir hören oft, dass heute wenig geschrieben wird. Und wenn, dann sicher grammatikalisch falsch, in Mundart, schnell kommuniziert über SMS, MSN, Chat-Foren, E-Mails – die Vernetzung über PCs und Natels haben eine neue Kreativität unter die Schülerinnen und Schüler gebracht. Die Rechtschreibung und Grammatik leiden

unter dem Anglizismus und der neuen Fähigkeit, mit dem Daumen zu «simseln». Aber: Es wird heute sehr viel geschrieben – vielleicht mehr als früher, als «nur» Briefe und Aufsätze geschrieben wurden.

Wenn wir heute das Schreiben in der Schule attraktiv gestalten, entfaltet sich auch die Kreativität der Kinder und Jugendlichen. Für authentische Schreibenanlässe gibt es in dieser Ausgabe viele Anregungen. Ein wichtiger Aspekt scheint mir eine neue Fehlerkultur zu sein, wie sie im Artikel «Sind Fehler gleich Fehler» gezeigt wird. Dieser gegenüber steht die lautstarke Forderung des Gewerbes, Schülerinnen und Schüler müssten wenigstens anständiges Deutsch fehlerfrei schreiben können. Dagegen habe ich absolut nichts einzuwenden, solange nicht wieder die Forderung im Raum steht, mittels Notendruck ab der 2. oder gar 1. Primarklasse würde dieses Ziel besser erreicht. Das stimmt nämlich schlicht nicht.

Es geht bei unserem Fokus vor allem um das Schreiben der Schülerinnen und Schüler. Zwei Artikel weiten den Blickwinkel: Ein Artikel blickt über die kulturellen Grenzen hinaus und in die eigene Vergangenheit (Seite 37), ein anderer Artikel ist dem Schreiben der Lehrpersonen und Schulbehörden gewidmet (Seite 34). Die Zuger Journalistin Sabine Windlin nimmt deren wissenschaftlich verstiegene Sprache aufs Korn. Und sie hat recht: Wenn wir gegenüber den Eltern, Kindern und Jugendlichen, breiten Bevölkerungskreisen nicht verständlich erklären können, wie heute Schule funktioniert, dann sind wir einer Breitseite an Kritik ausgeliefert, die sich nicht auf unsere Erkenntnisse, wie modernes Lernen zum Ziel führt, berufen wird, sondern den Massstab anlegt, der damals galt, als die Kritiker selbst zur Schule gingen. Ein Stuhl ist ein Stuhl, aber neue Erkenntnisse bringen auch neue Sitz-Formen mit sich, in denen eben besser sitzen ist. Auch die Wirtschaft wird nicht mehr so geführt wie damals, als die Kritiker selbst zur Schule gingen. Nur fragt hier niemand nach Erklärungen, in der Schule aber wohl. Und hier sind wir dem Volk verpflichtet: Das einmalige öffentliche Schulangebot wird auch durch die öffentliche Hand weitestgehend finanziert. Und die heutigen Tische wurden von Schülerinnen und Schülern gemacht, die bereits im neuen Zeitalter der Kommunikation und Schreibkultur gross wurden. So schnell ändern sich Zeiten.

Patrick Cotti, Bildungsdirektor

Kurznachrichten



Bildungsrat beschloss

- das Konzept für die Innovationsschule und beantragte beim Regierungsrat die Mitfinanzierung der sich daraus ergebenden Mehrkosten. Das Konzept soll der Öffentlichkeit vorgestellt werden, sobald der Regierungsrat einen Entscheid um Mitfinanzierung gefällt hat.
- den Übergangslehrplan Sport Kindergarten, Primarstufe, Sekundarstufe I

Regierungsrat beschloss

- die Freistellung von Lehrpersonen an der Kantonschule Zug, dem kantonalen Gymnasium Menzingen und der Fachmittelschule Zug für Korreferate Fach-/Maturaarbeit
- die Ausrichtung von Fr. 90 000.- an die Elternbildung Schweiz für das Projekt «Stark durch Beziehung»
- die Erteilung des Projektauftrags für die Weiterentwicklung der Sekundarstufe I

Kantonsrat beschloss

- in erster Lesung die Änderung des Schulgesetzes (Konzept Sonderpädagogik) und Änderung des Lehrpersonalgesetzes
- die Ablehnung einer Motion betreffend Wiedereinführung von Noten ab der 2. Primarklasse

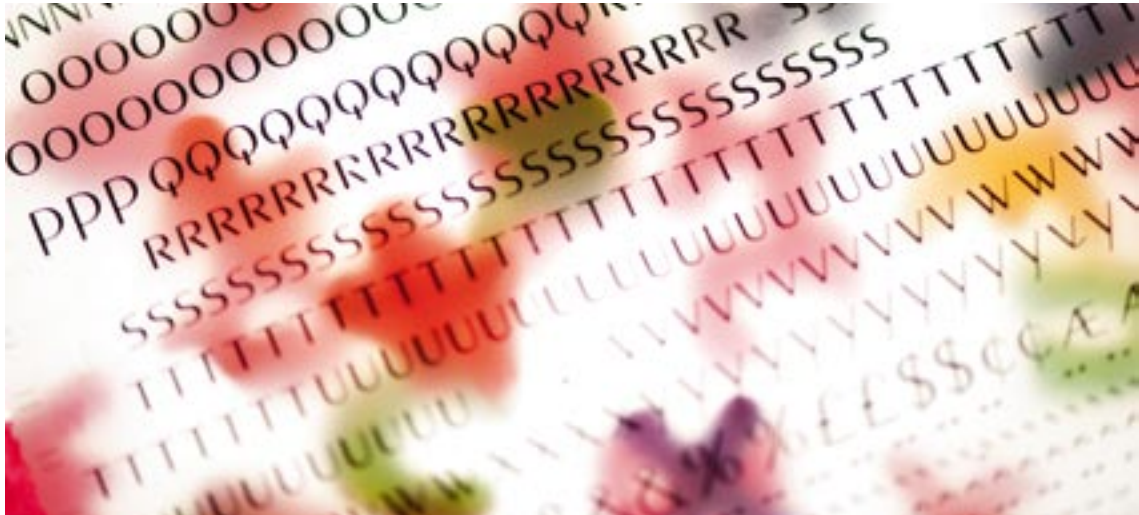
Die Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone verabschiedeten

- am 18. März 2010 die Grundlagen für den Lehrplan 21. Ebenfalls wurden das Projektmandat und das Projektbudget für das Erarbeitungsprojekt genehmigt. Die Ergebnisse der Vernehmlassung wurden eingearbeitet und offene Punkte geklärt. Der Lehrplan 21 ist leistungsorientiert und legt verbindlich fest, was die Schülerinnen und Schüler am Ende der 2., 6. und 9. Klasse wissen und können sollen. Er wird strukturunabhängig ausgestaltet.



Schreiben(d) lernen

Ein Plädoyer für Textproduktion in allen Fächern



Einleitende Bemerkungen

Der neue Geografielehrer ist frustriert. In der Pause im Lehrerzimmer beschwert er sich über seine Schülerinnen und Schüler, von denen ein grosser Teil immer noch nicht verstünde, was er ihnen heute schon zum dritten Mal über die Entstehung der San-Andreas-Verwerfung vor der Küste Kaliforniens erklärt habe. Sie nickten nur, wenn er sie fragt, ob sie alles verstanden hätten. Das Ergebnis der letzten Kurzarbeit allerdings zeigt das Gegenteil. «Nichts als Gestammel», meint er böse und spielt auf die Stichwörter und Satzfragmente an, die er auf seine Frage in der Arbeit zu lesen bekam. Der junge Geografielehrer ist ratlos, als er seinem Mentor erklärt, er wollte dieses Beispiel eigentlich als Erklärungsmuster für eine Form der Tektonik nutzen, die an weiteren Orten der Welt ähnlich zu beobachten ist und somit Zeit sparen beim Besprechen der anderen Regionen.

Sein Mentor, der den angelsächsischen schreibdidaktischen Ansatz *writing to learn* schon als Austauschschüler in England und später als Student in den USA selbst praktisch erlebt hat, schlägt ihm Folgendes vor:

1. Lass die Schülerinnen und Schüler im Internet Fotografien vom Erdbeben 1906 in San Francisco herausuchen. Gib ihnen die Aufgabe, die Aufnahmen kurz schriftlich zu beschreiben, sodass eine Art kommentierte Bildergalerie entsteht. Jemand unter ihnen wird vielleicht Interesse haben, daraus eine *slide show* für die Klasse zu erstellen und der Bilderfolge einen Bericht über das Ereignis voranzustellen.
2. Erkläre Ihnen kurz mit Verweis auf die bereits vermittelten Informationen zur San-Andreas-Verwerfung, wie es zu diesem Erdbeben gekommen ist. Benutze dazu aber diesmal mehr visuelles Material. Vielleicht findest du eine Rekonstruktion des Vorgangs als Simulation im Internet. Gib den Schüler/innen danach den Auftrag, das Ereignis des Erdbebens zu zweit aus der Sicht eines Zeitzeugen zu beschreiben. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich vorstellen, sie schilderten den Verlauf des Bebens einem Reporter, der sie am Tage danach vor ihrem zerstörten Haus befragt.
3. Es soll aber nicht nur ein Interview über ein persönliches Schicksal entstehen, sondern eine Art Reportage. Der Reporter muss also vor dem Interview den Lesern oder Zuschauern (das Ganze könnte auch als Podcast aufgezeichnet werden) erklären, was, wann, wo und wie passiert ist. Es folgt das Interview, sozusagen als konkretes Beispiel für das Ereignis. Die Reportage wird abgeschlossen mit einer Zusammenfassung des Wesens der San-Andreas-Verwerfung und der Aussicht, dass so ein Ereignis dort oder in anderen geografisch ähnlich strukturierten Regionen der Welt jederzeit wieder auftreten könne.
4. Nimm dir Zeit für eine ausführliche Vorstellungsrunde der Ergebnisse, denn es werden aufschlussreiche Schilderungen entstehen, an denen du erkennen wirst, inwieweit deine Schülerinnen und Schüler dein Anliegen verstanden haben.



Writing to learn: Schreiben(d) lernen

Das Anliegen, nicht nur im Sprachunterricht zu schreiben, sondern die Schulung der Schlüsselkompetenz zum Anliegen (fast) aller Fächer zu machen, kann, historisch betrachtet, als bildungspolitischer Reflex in Einwanderungsländern wie den USA, Kanada oder Australien beobachtet werden, der sich zeigt, als es in diesen Ländern gilt, gravierende Bildungsunterschiede zwischen Englischsprachigen und Anderssprachigen zu minimieren. Gepaart mit einer ausgeprägten narrativen Tradition in der angelsächsischen Bildung, wird das Schreiben, wie das Sprechen, als eine Möglichkeit gesehen, Sachverhalte in erzählender Form an die Lesenden zu vermitteln. Dabei spielen Textsorten, die dem mündlichen Erzählen nahe stehen, eine wichtige Rolle in der Bildung (z.B. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio). Das journalistische Schreiben nimmt eine besonders bemerkenswerte Stellung im Schreib-Curriculum ein, weil es das Potenzial hat, aktives Handeln bei den Schreibenden zu motivieren, um an die nötigen Informationen für einen lesenswerten Text zu gelangen, diese Informationen umfassend zu verstehen, sodass sie an die Adressaten wirkungsvoll weitervermittelt werden können. Beim journalistischen Schreiben, so mein Eindruck aus der Praxis an Schule und Hochschule, übernehmen die Lernenden Verantwortung für ihr Handeln, weil es durch real existierende Leserinnen und Leser auf dem Prüfstand steht.

Inzwischen zeigen auch im deutschsprachigen Raum umfassende Erfahrungen mit dem journalistischen Schreiben in Schule und Studium (u.a. Hauser et al. 2008), dass Textsorten wie die eingangs genannten (Bericht, Reportage, Interview) die Komplexität von Informationen anhand von konkreten Ereignissen fassen helfen, die Vermittlung an echte Adressaten erlebbar werden lassen und damit dazu beitragen, dass Gegenstände des Fachunterrichts auch ausserhalb der jeweiligen Disziplin wahrgenommen, im Zusammenhang mit Themen anderer Fächer erlebt und auf diese Weise intensiver angeeignet werden. Schreiben spielt in diesem Prozess des sinnvollen Verknüpfens von Wissen eine Schlüsselrolle.

Im Zeitalter von Web 2.0 eröffnen sich zusätzliche Möglichkeiten, das narrative Potenzial von Schriftlichkeit gezielter zu nutzen: Durch Chat werden erste Eindrücke zu einem Gegenstand punktuell ausgetauscht. Im Forum werden einzelne Aspekte vertiefend diskutiert. Im persönlichen Weblog werden die eigenen Beobachtungen,

Erfahrungen und Erkenntnisse tagebuchartig dokumentiert. Im Wiki entsteht Schritt für Schritt ein Text über das Erkannte – das Wissen wird an andere Leserinnen und Leser weitergegeben.

Das Phänomen, das sich sowohl bei der Kopplung verschiedener Textsorten als auch bei der Verknüpfung unterschiedlicher Arten des Schreibens zeigt, wird in der angelsächsischen Schreibpädagogik *writing to learn* genannt und beeinflusst bereits seit mehreren Jahrzehnten nicht nur die Schreibdidaktik, sondern auch die Fachdidaktiken, wenn es darum geht, Lernprozesse zu optimieren. So hat z.B. die Mathematikdidaktik – als Vertreter des nicht-angelsächsischen Raumes seien hier Urs Ruf und Peter Gallin (1999) genannt (siehe Artikel Seite 28ff.) – bei der Etablierung des dialogischen Lernens im Fach stark von den Anregungen des angelsächsischen Ansatzes profitiert und u.a. Methoden wie die narrative Kernidee, die Lerngeschichte und das Lern/Reisetagebuch adaptiert.

Den Kern des schreibdidaktischen Konzepts *writing to learn* sehe ich im Zusammenspiel von Wissenserwerb in einem Fach und Könnenserwerb im Bereich des Schreibens. Indem Lernende aus rezipierten Informationen neues Wissen konstruieren, eignen sie sich die Sprache des Diskurses an, aus dem die aufgenommenen Informationen stammen, und setzen ihre persönliche Sprache dazu in Beziehung. Auf diese Weise entwickeln wir uns als Lernende *und* Schreibende.

Vor diesem Hintergrund beobachte ich im Textproduktionsprozess zwei Phasen:

1. Dem sich selbst Verdeutlichen dessen, womit die schreibende Person sich auseinandersetzen will und wie sie diesen Gegenstand versteht. Hier agiert die Person im Bereich ihrer privaten Sprache, d.h. der Sprache, die ihr momentan zur Verfügung steht. Mit dem Herauskrystallisieren einer Wirkungsabsicht – dem Bedürfnis, das Erkannte jemandem mitzuteilen – bewegt die schreibende Person sich in die zweite Phase der Textproduktion;
2. Dem Erklären dessen, was die schreibende Person an Erkenntnissen im Umgang mit einem Gegenstand gewonnen hat. Im Rahmen einer für die Wirkungsabsicht und den Adressaten adäquaten Textsorte übersetzt die Person das bisher Erkannte (siehe 1) in die Sprache des Fachdiskurses.



Methode: Textrecycling

Die Phase der Selbstverständigung und der Annäherung an fremde Diskurse durch Schreiben (Phase 2) sollte durch Partner- und Kleingruppenarbeit und vor allem durch frühes bzw. wiederholtes Textfeedback regelmässig in Unterrichtsprozesse eingebunden werden. Dafür hat sich die Methode des Textrecyclings bewährt. Dieses verwendet sprachliches Material (Wortschatz, grammatische Strukturen, Textbausteine), das bereits im Zusammenhang mit anderen Aufgaben oder Lernprozessen entstanden ist. Ich verstehe Textrecycling als die Grundmethode zur didaktischen Operationalisierung von *schreibend lernen* (vgl. Bräuer 2009, S. 37). Dabei muss unterschieden werden zwischen Hilfs- und Transfertextsorten.

Die *Hilfertextsorte* umfasst Texte, mit denen keine spezifische Leserschaft angezielt wird. Daraus entstehen Texte, deren Gebrauchswert sich mehr oder weniger auf deren Verfasser beschränkt (z.B. Zusammenfassung, Exzerpt, Kommentar).

Die *Transfertextsorte* umfasst Texte, mit denen grundsätzlich eine konkrete Leserschaft angezielt wird und die damit, im Gegensatz zu den Hilfertextsorten, ein eigenständiges Wirkungspotenzial entwickeln. Transfer-Textsorten werden dazu gebraucht, um sich an einen Gegenstand bzw. eine Leserschaft heranzuschreiben. D.h. zur Transfertextsorte wird ein Text erst dann, wenn er schreibdidaktisch gezielt dafür gebraucht wird, den Aneignungsprozess der Schreibenden bzgl. des dargestellten Gegenstandes zu unterstützen (z.B. durch die eingangs genau-

nten Textsorten des journalistischen Schreibens) bzw. die Produktion einer weiteren, komplexeren Textsorte mental vorzubereiten (z.B. die journalistische Reportage über das Erdbeben in San Francisco als Vorbereitung für eine Klassenarbeit über das Wesen der Tektonik).

Um Hilfertextsorten bzw. Transfertextsorten didaktisch sinnvoll einsetzen zu können, brauchen die Lehrpersonen Textsortenwissen. Beim Einsatz von *Hilfertextsorten* muss man sich im Klaren sein, welche Art des Umgangs mit Informationen in der aktuellen Phase eines Arbeitsprozesses benötigt wird und welche Formen und Medien des Schreibens diesem Umgang am besten gerecht werden. Sind die Schülerinnen und Schüler z.B. beim Sichten von Ressourcen und müssen sie die wichtigsten Informationen als nächstes bündeln, dann wäre z.B. die Zusammenfassung eine passende Form, dies zu tun. Vielleicht sogar elektronisch, indem das Recherchieren, Lesen und Zusammenfassen durch eine (kostenlose) Software wie Citavi direkt miteinander verknüpft werden.

Natürlich würden auch durch die Textsorte Kommentar Informationen zusammengefasst werden, aber weniger routinierte Schreiber werden später nicht mehr genau unterscheiden können, welche Informationen in ihrem Kommentar aus der Primärquelle stammen und welche Ideen sie aus ihren eigenen Überlegungen eingeflochten haben. Hier wäre es also schreibdidaktisch ratsam, die beiden Arbeitsschritte «Informationen bündeln» und «Informationen auswerten» in zwei Hilfertextsorten (Zusammenfassung und Kommentar) münden zu lassen.



Bei der sinnvollen Nutzung der *Transfertextsorte* geht es ebenfalls erst einmal um die Identifizierung dessen, was im aktuellen Arbeitsprozess bzw. im Umgang mit einem Thema gebraucht wird: Will der Autor individuelle Sichtweisen auf den Gegenstand, z.B. das Erdbeben in San Francisco 1906, in Erfahrung bringen, dann eignet sich dazu das bereits im Eingangsbeispiel vorgeschlagene Interview. Dieses Interview wird später als Podcast in einer Unterrichtsstunde vorgestellt und entfaltet damit seinen eigenen Gebrauchswert. Dieser Gebrauchswert wird jedoch erweitert, wenn Ausschnitte des Interviews für die oben vorgeschlagene Reportage über die Naturkatastrophe an der Westküste der USA genutzt werden. Für diese gezielte Weiternutzung – Textrecycling – braucht es Kenntnisse über die funktionalen Bestandteile der angezielten Textsorte: Die Reportage könnte z.B. durch ein Internet-Feature an Lebendigkeit übertroffen werden. Allerdings verlangt dies eine andere Verwendung der bereits vorliegenden Interviews. Während diese Stimmen in der Reportage referiert werden, tauchen diese im Feature als O-Ton auf.

Das Ergebnis:

Authentische Schreib- bzw. Lernarrangements

Durch den Ansatz *schreibend lernen* gelingt es, die Schülerinnen und Schüler da abzuholen, wo sie in ihrer Entwicklung als Lernende im Fach und als Schreibende stehen. Die somit konstruierte Lernsituation kann insofern als authentisch bezeichnet werden, als dass eine Textproduktion abläuft, die in sich motiviert ist: Ich will den vorliegenden Gegenstand der Erkenntnis schreibend mit mir selbst und meinen Peers aushandeln und verstehen, um das, was ich verstanden habe, fremden Leserinnen und Lesern mitteilen zu können. Die Authentizität im Handeln der Lernenden wird verstärkt, wenn es den Lehrpersonen gelingt, das Erstellen und Recyceln von Hilfs- bzw. Transfertextsorten im Rahmen von sog. Lernarrangements zu bündeln. Die oben zitierte Aufgabenkette des Mentors des jungen Geografielehrers stellt so ein Lernarrangement dar: Aufträge für den Umgang mit Informationen bzw. die Erstellung von Texten werden didaktisch sinnvoll angeordnet, sodass im Zusammenspiel der Ziele der einzelnen Aufgaben bei den Lernenden neue Einsichten entstehen, die sie als eigene Erkenntnisse erleben und als solche gewöhnlich gerne an Leserinnen und Leser weitergeben.

Ein inhaltlich, organisatorisch und didaktisch wirkungsvolles Schreibarrangement, basierend auf den Erkenntnissen zum *schreibend lernen*, erfordert oft konkrete Absprachen zwischen den Lehrpersonen, in deren Unterricht die (Zwischen-)Ergebnisse des jeweiligen Schreibarrangements weiterentwickelt bzw. genutzt werden sollen. In diesen Gesprächen würden die Grundlagen für eine Schreib- bzw. Lernkultur berührt werden, bei denen es um die nachhaltige Verankerung von *schreibend lernen* in der institutionellen Struktur einer Schule geht.

Literatur

- Bräuer, G. (2009). Scriptorium – Einen anderen Umgang mit Texten in der Schule befördern. Ein Fortbildungsprogramm für Lehrer/innen. Freiburg im Breisgau. (*Diese Schrift kann für 10 Euro über braeuer@ph-freiburg.de bestellt werden.*)
- Bräuer, G. (2004). Schreiben(d) lernen – Ideen und Projekte für die Schule. Hamburg: Edition Körber-Stiftung. (*Diese Schrift kann für 12 Euro über braeuer@ph-freiburg.de bestellt werden.*)
- Fix, M. (2008) Lernen durch Schreiben. In: Praxis Deutsch, 35/210, 2008, S. 6–15.
- Hauser, T. et al. (2008, Hrsg.): Zeitung machen – Zeitung lesen. Journalismus und Didaktik im Gespräch. (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg). Freiburg im Breisgau.

Dr. Gerd Bräuer, Freiburg i. Breisgau/Winterthur

Dr. Bräuer lehrte bis 2004 als Associate Professor an der Emory University in den USA. Von dort brachte er das Konzept des schulischen Schreiblesezentrums mit, dessen Adaption für den deutschsprachigen Raum zentraler Gegenstand eines EU-Comenius-Projekts (2005–2008) wurde. Auf Anfrage (info@schreiblesezentrum.de) begleitet er Schulen und Hochschulen beim Aufbau solcher Einrichtungen bzw. stellt seine Publikationen zur Verfügung.

Der vorliegende Artikel ist eine gekürzte Version des Artikels: Bräuer, Gerd: Schreiben(d) lernen, Ein Plädoyer für Textproduktion in allen Fächern. In: Schulmagazin 5-10. – Oldenbourg: Oldenbourg Schulbuchverlag (5/2009), S. 9 ff.



Kooperatives Schreiben – eine grundlegende Fähigkeit

Schreiben ist – vor allem im beruflichen Alltag – alles andere als eine einsame Angelegenheit, so das Ergebnis aus der Schreibforschung. Für die Didaktik bedeutet dies: Gemeinsames oder eben kooperatives Schreiben ist eine grundlegende Fähigkeit und keineswegs blosses Hilfsmittel, um Schüler und Schülerinnen zu unterstützen, die Schreibschwierigkeiten haben.

Aushandeln von Normen

Durch das gemeinsame Schreiben eines Textes setzen sich die Schülerinnen und Schüler verstärkt mit ihren eigenen Schreibnormen und auch Schreibroutinen auseinander. Das eigene Vorgehen und die eigenen Normen können so offen gelegt und reflektiert werden. Daneben entlastet gemeinsames Schreiben aber auch, indem mehrere Personen Verantwortung für das Produkt übernehmen oder indem unterschiedliche Kompetenzen zu einem besseren Produkt führen. Die individuellen Schreibfähigkeiten oder -strategien werden beim gemeinsamen Schreiben nicht etwa verdeckt, sondern gerade sichtbar gemacht. Um kooperativ schreiben zu können, bedarf es aber anderer Fähigkeiten, als wenn man allein einen Text verfasst: Der Schreibprozess gestaltet sich anders, insbesondere kommen Aspekte wie Teambildung oder Teamplanung hinzu. Dies fordert von den Schreibenden auch ein Wissen darüber, welche Möglichkeiten es gibt, gemeinsam eine Schreibaufgabe zu bewältigen.

Die Phasen

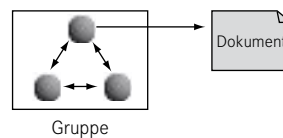
Je nach zu bewältigender Aufgabe kann das kooperative Schreiben folgende Teilaspekte umfassen (nach LOWRY ET AL, (2004):

<p>A Teambildung</p> <p>1 Einführung 2 Zustimmung</p> <p>B Teamplanung</p> <p>1 Besprechung der Aufgabe (Erwartungen u.a.) 2 Team-Ziele formulieren 3 Rollen zuweisen 4 Gruppenstrategie auswählen 5 Arbeitsplan erstellen</p>	<p>C Textproduktion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming - Ideen zusammenführen - Ideen skizzieren - Entwurf herstellen - Rückblick - Revision - Edition 	<p>D Abschluss</p> <ul style="list-style-type: none"> - End-Dokument erstellen - Zustimmung durch Gruppe - Prozess-Portfolio erstellen
--	--	--

Die Teambildung und die Teamplanung können mit Hilfstextsorten oder auch Hilfsstrategien unterstützt werden: Der Schnittkreis (vgl. Kasten 1, S. 10) kann beispielsweise eingesetzt werden, um in der Gruppe in der Planungsphase oder auch während der eigentlichen Textproduktion einen Konsens herzustellen. Insbesondere das Zusammenführen von Ideen ist bei der Textproduktion eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen, beinhaltet es doch auch, dass sich die Gruppenmitglieder einigen können.

Gruppenstrategien

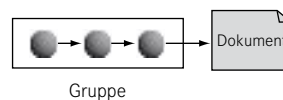
Einem Team stehen mehrere Möglichkeiten zur Verfügung, eine Schreibaufgabe gemeinsam zu bewältigen (die Grafiken sind vollständig LOWRY ET AL. (2004) entnommen):



Einer für alle

Die Aufgabe wird von einem Mitglied nach gemeinsamer Absprache mit der Gruppe bearbeitet.

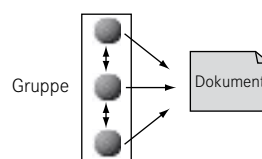
- Üblicherweise gewählt, wenn die Aufgabe sehr einfach ist und wenn es nicht nötig ist, dass jedes Mitglied mit dem Textprodukt voll und ganz einverstanden ist; die Gruppe muss relativ klein sein.
- Notizen und Ähnliches



Sequenzielles Schreiben

Ein Mitglied nach dem andern arbeitet an der Aufgabe.

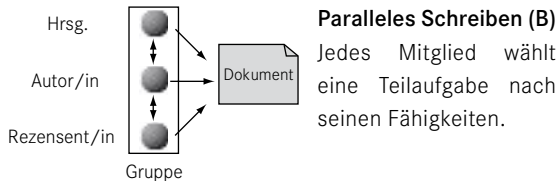
- Zeitlich versetzte Textarbeit, wenig Struktur und Koordination; eignet sich v.a. dann, wenn Gruppentreffen kaum möglich sind.
- Achtung: fehlendes gemeinsames Aushandeln, fehlende Kontrolle des Schlussdokuments kann problematisch sein.



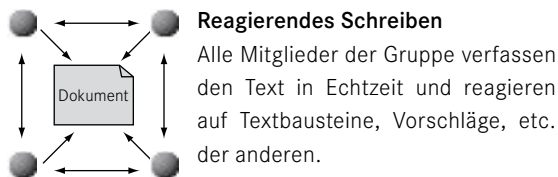
Paralleles Schreiben (A)

Alle Mitglieder bearbeiten ihre Teilaufgaben relativ autonom.

- sehr effizient, erfordert gute Organisation und Koordination; eignet sich, wenn Gesamtaufgabe gut aufteilbar ist.
- Achtung: Teiltex te können stilistisch variieren.



- sehr effizient, erfordert gute Organisation und Koordination; eignet sich, wenn die Gesamtaufgabe nicht aufteilbar ist.
- Achtung: Teilttexte können stilistisch variieren.



- eignet sich, wenn Aufgabe hohen Konsens erfordert oder wenn Kreativität im Fokus steht.
- Achtung: erfordert ausgesprochen gute Organisation und Koordination.

Für manche Schreibaufgabe bietet sich eine bestimmte Gruppenstrategie an. Drei Beispiele sind in Kasten 2 illustriert.

Kooperatives Schreiben schafft authentische Situationen: Besonders gute Beispiele sind Online-Publikationen wie Wikipedia, denn der Inhalt und die Form der Wikipedia-Einträge wird von den Internet-Nutzenden laufend diskutiert und neu ausgehandelt.

Literatur

- Bochmann, Reinhard und Kirchmann, Ruth (2007): Tiere aus Arktis und Antarktis. Kooperatives Lernen im Deutschunterricht der Eingangsstufe. In: Praxis Deutsch 205. S. 12-16.
- Fritzsche, Joachim (1989): Schreibwerkstatt. Geschichten und Gedichte. Schreibaufgaben, -übungen, -spiele. Stuttgart.
- Gerhard, Martin (2007): Der grünelbe Gummifrosch. Ein eigenes Bilderbuch am Computer gestalten. In: Unterricht konkret 6, S. 18–23.
- Schneider, Frank (2008): Fiktive und reale Tierbeschreibungen im Wikipedia-Stil. In: Deutschunterricht 3/2008, S. 34-42.

Kasten 1

Der Schnittkreis (BOCHMANN/KIRCHMANN 2007)

Jedes Kind notiert sich zunächst für sich selbst zu einer Aufgabe oder einem Problem Ideen, Vorschläge, Lösungen, etc. Nach Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe werden die wichtigsten oder von allen geteilten Antworten in die Mitte zweier sich überschneidender Kreise geschrieben, die übrigen Vorschläge in einen der beiden Aussenbereiche.

Kasten 2

«Nasobem» (SCHNEIDER 2008): Paralleles Schreiben (A) oder reagierendes Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler schreiben einen informativen Wikipedia-Artikel über ein Tier, das es gar nicht gibt (ein «Nasobem»). In der Gruppe lassen sich die Eigenheiten des Textmusters besser klären und herausarbeiten.

«Der grünelbe Gummifrosch» (GERHARD 2007): Paralleles Schreiben (B)

Die Kinder entwerfen ausgehend von einer Kurzgeschichte eine eigene Fortsetzung der Geschichte. Sie schreiben, überarbeiten und illustrieren die Geschichten mit dem Computer. Die Texte und Bilder werden zu einem Ganzen zusammengefügt. Durch die Veröffentlichung im Internet wird das entstandene Bilderbuch einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Hier bieten sich die folgenden Rollen an: Herausgeber, Autor, Illustrator, Kritiker.

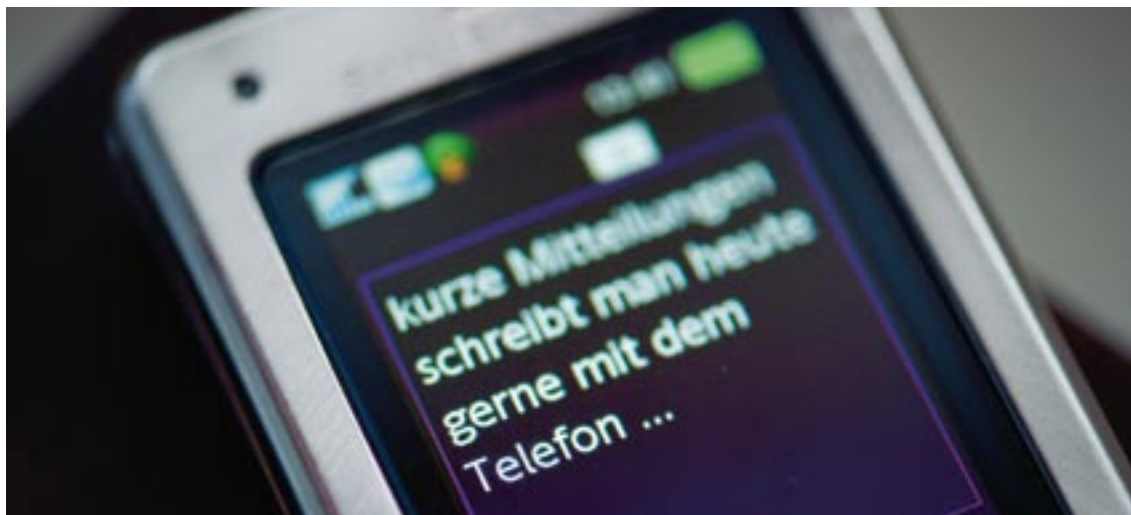
Möglichkeitengeschichte (FRITZSCHE 1989):

«Einer für alle»

Eine Schülerin schildert schriftlich eine alltägliche Situation; ein Schüler nennt mehrere realistische wie auch fantastische Möglichkeiten, wie die Geschichte weitergehen könnte, ohne dies aber schriftlich festzuhalten; gemeinsam wird ausgewählt; die dritte Schülerin schreibt die Geschichte. Die Rollen können innerhalb der 3er-Gruppe so getauscht werden, dass alle eine Geschichte verfassen.



Aufsätze im SMS-Stil?



Der Einfluss neuer Medien auf das schulische Schreiben

Färbt das Schreiben in den neuen Kommunikationsformen wie SMS, E-Mail Chat und Social Networking Sites wie z. B. Facebook auf das Schreiben in der Schule ab? Trifft die Befürchtung zu, die Jugendlichen von heute reicherten ihre Aufsätze mit Smileys, Kurzschreibweisen und Inflektiven an?

Das im Herbst 2009 abgeschlossene SNF-Projekt «Schreibkompetenz und neue Medien» unter der Leitung von Prof. Christa Dürscheid, Universität Zürich, ist der Frage nach dem Einfluss des privaten Schreibens auf das schulische Schreiben nachgegangen. Im Folgenden werden einige Ergebnisse der Untersuchung, in welcher Schultexte und Freizeittexte von Schülern korpusanalytisch verglichen wurden, kurz vorgestellt und kommentiert. Die quantitativ und qualitativ ausgewerteten Daten wurden in Sekundar-, Berufs- und Kantonsschulen in den Kantonen Zürich und Zug erhoben.

Schreiben in der Freizeit

In den Freizeittexten der Jugendlichen (bspw. E-Mails, SMS und Chat-Mitschnitte) lassen sich viele Merkmale feststellen, die in stilistischer Hinsicht an ein Gespräch erinnern: umgangssprachliche Ausdrücke, unvollständige Sätze, Gesprächspartikel (*hehe*, *jö*), ausführliche Begrüssungs- und Verabschiedungsformeln und vieles mehr. Ausserdem finden sich comicsprachliche Interjektionen (*boing*), Inflektive (infinite und unflektierte Verbformen, meist in Sternzeichen gesetzt wie bspw. **grins**, **gäh**) sowie sprachliche Einflüsse verschied-

ener Varietäten. Doch nicht nur auf sprachlicher Ebene, auch bei der Rechtschreibung und typographischen Gestaltung der Texte zeigen die Freizeittexte – gemessen an den Normkodizes – viele Auffälligkeiten bzw. Normabweichungen.

Emoticons, insbesondere Smileys, sind besonders augenfällig und lassen sich in den Freizeittexten überaus zahlreich und in verschiedenen Variationen belegen. Als «Emoticon», eine Wortkreuzung aus *Emotion* und *Icon*, werden Zeichenfolgen (aus normalen Satzzeichen) bezeichnet, die in der schriftlichen Kommunikation Stimms- und Gefühlszustände wie Freude, Ironie, etc. ausdrücken. Der bekannteste Smiley ist das lachende Gesicht :-). *xD* steht für ein lautes Lachen, *^^* für ein Grinsen mit zusammengekniffenen Augen, *O_O* für ein erstauntes Gesicht.

Sehr häufig verstärken Jugendliche ihre Aussage durch Buchstaben- und/oder Satzzeichenwiederholung (z.B. *hey!!!* oder *Eeem neeeed*). Kurzschreibungen wie *Sho izi np Kuzx gn8* (für *Schon easy no problem Küsse Gute Nacht*) dienen nicht nur zur Einsparung von Zeichen, sondern sind in erster Linie stilistisch motiviert. In den Freizeittexten schreiben die Jugendlichen mehrheitlich klein; sie verwenden Grossbuchstaben oft nur bei Nicknames (Pseudonyme für den Benutzernamen in Chatsräumen) oder im Rahmen durchgehender Majuskelschreibung, um bspw. einem Wort besonderen Nachdruck zu verleihen (z.B. *ha di SOO lieb*). Normabweichende Laut-Buchstabenzuordnungen sind ein weiteres graphostilistisches Mittel jugendlicher Freizeitkommuni-



kation. Zwar gibt es in den fast ausschliesslich mundartlich geschriebenen Texten ohnehin keine feste Laut- und Buchstabenkorrelation, aber es treten auch Schreibphänomene auf, die nicht auf die dialektale Verschriftung zurückgeführt werden können (z.B. *geshtr* statt *geschtr* für «gestern»). Vielmehr entspringen diese Formen der Schreibung oftmals dem Wunsch, nach eigenen Regeln zu schreiben und sich von der Norm abzugrenzen, wobei sich mittlerweile einige Schreibweisen unter Jugendlichen geradezu regelhaft etabliert haben, wie die Schreibung von <sh> statt <sch> (z.B. *shuel*) oder <z> statt <s> (z.B. *wie gatz?*). Typisch ist auch die phonetische Schreibung fremdsprachiger, meist englischer Wörter wie *kul* oder *isi*.

Beispiele dieser Art sind es, die zeigen, dass das Schreiben in Freizeittexten ein kreatives Schreiben ist. Eben weil es in einem nicht-schulischen Rahmen stattfindet, haben die Schülerinnen und Schüler grössere ortho- und typographische sowie stilistische Freiheiten und bspw. die Möglichkeit, ihrer Phantasie bei der Schreibung eines Wortes freien Lauf zu lassen.

Schreiben in der Schule

Zeigen sich die genannten Variationen nun auch in normgebundenen Produktionssituationen, also in Schulaufsätzen? Im Folgenden sei auf einige Phänomene und ihr Vorhandensein in Schultexten näher eingegangen:

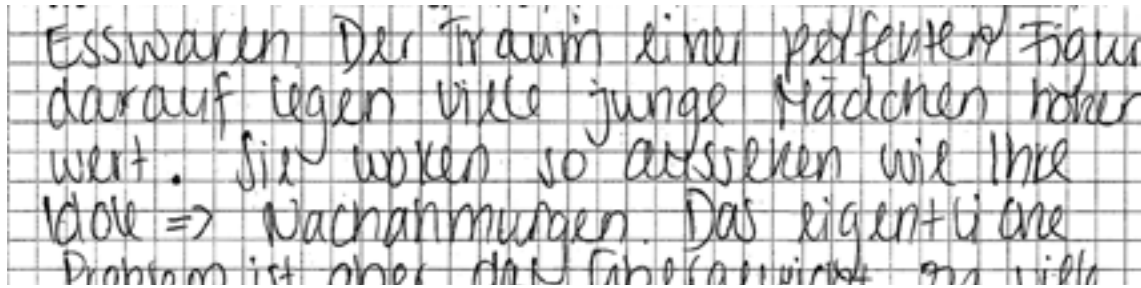
1. Smileys und Inflektive,
2. sprachliche Kurzformen, wozu auch der Einsatz von Sonderzeichen zu rechnen ist, und
3. der mundartliche Einfluss.

– Smileys und Inflektive

Emoticons (insbesondere Smileys) und Inflektive bzw. Inflektivkonstruktionen (z.B. *dich ganz lieb hab*) gelten als charakteristisch für das Schreiben in den neuen Medien. In Schultexten jedoch – das hat die Untersuchung gezeigt – treten diese auffälligen Merkmale kaum auf: In einer Auszählung von 350 willkürlich ausgewählten Texten aus dem gesamten Schulkorpus, verteilt über alle drei untersuchten Schultypen, verwendeten nur fünf Schülerinnen und Schüler Smileys. Emoticons haben demnach offensichtlich Einzug in Schultexte gehalten, aber keinesfalls in einem besorgniserregenden Ausmass. Bei den Inflektiven ist der Befund noch deutlicher: In den 350 Schultexten fand sich keine einzige Verbform in der Funktion eines Inflektivs. Es zeigt sich also, dass diese Elemente beim schulischen Schreiben keine Rolle spielen – eben weil sie besonders ins Auge fallen und die Schülerinnen und Schüler wissen, dass solche Formen in einem Schultext nicht angemessen sind.

– Sprachliche Kurzformen und Sonderzeichen

Da das Schreiben in den neuen Medien stark von Abkürzungen, Akronymen und dem Einsatz von Sonderzeichen gekennzeichnet ist, könnte man gerade in diesem Bereich einen Einfluss auf das schulische Schreiben erwarten. Sprachliche Kurzformen treten jedoch nur in Einzelfällen auf – in den Sekundarschultexten gibt es zwar anteilig mehr Kurzformen als in den anderen Schulformen, insgesamt ist ihr Anteil aber gering. Hingegen verwenden 15 Prozent der Schülerinnen und Schüler in ihrem Text ein oder mehrere Sonderzeichen (bspw. das



Syntaktische Einbindung von Sonderzeichen

«+»-Zeichen anstatt eines «und» oder die Zifferschreibung). Möglicherweise hat das zunehmende Tastaturschreiben diese Sonderzeichen stärker ins Schreibbewusstsein gerückt, weshalb sie häufiger zu finden sind als früher. Sonderzeichen sind zudem schreibökonomisch motiviert: Anstatt das entsprechende Wort auszuschreiben, wird das logographische Zeichen gesetzt. Oft sind die Sonderzeichen auch syntaktisch eingebunden (s. Abb. 1), was zu einem verkürzten und teilweise nicht korrekten Satzbau führt. Zum Verständnis müssen sie interpretiert und «versprachlicht» werden, und dies ist nicht immer eindeutig möglich. Das Beispiel veranschaulicht die Problematik: Die Auflösung des Pfeils kann zu verschiedenen syntaktischen Konstruktionen führen.

– Mundartlicher Einfluss

Während in den Freizeittexten die Mundartschreibung dominiert, sind die Schultexte allesamt in Standarddeutsch verfasst. Sie zeigen jedoch Einflüsse aus der Mundart, v. a. auf lexikalischer Ebene. Das verwundert nicht: Die neuen Kommunikationsformen ermöglichen schriftbasierte, quasi-synchrone Dialoge, die mit der mündlichen – dialektal ausgerichteten – Alltagskommunikation vergleichbar sind. Somit liegt die Vermutung nahe, dass die Übernahme von Mundartaussdrücken in die Standardsprache dadurch befördert wird, dass die Jugendlichen immer häufiger auch Mundart schreiben (und nicht nur sprechen).

Fazit

Medientypische Schreibungen wie Ökonomisierungen und Inflektive spielen ebenso wie die emphatische Wiederholung von Buchstaben oder Satzzeichen in Schultexten keine nennenswerte Rolle. Auch die durchgängige Grossschreibung von Wörtern tritt nur marginal auf, ob-

wohl dies ein typisches Phänomen der Freizeittexte ist. Orthographische und morphosyntaktische Mängel in den Schultexten dürften vorrangig ein Problem der Normbeherrschung sein aufgrund fehlender sprachlicher Grundkompetenzen. Allerdings kann man vermuten, dass die mangelnde Normbeherrschung und ebenso der dialektale Einfluss in standardsprachlich verfassten Texten durch das Schreiben in den neuen Medien begünstigt werden. Das gilt auch für den aus dem Schreiben in den neuen Medien übernommenen Gebrauch von Sonderzeichen, der oft zu einem verkürzten und fehlerhaften Satzbau führt. Aus all dem ist zu folgern: Das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für unterschiedliche Schreibsituationen und damit einhergehenden Normerwartungen muss sensibilisiert und geschärft werden. Wichtig ist daher, dass Lehrerinnen und Lehrer die Aktivitäten in den neuen Medien kritisch verfolgen und die Phänomene der neuen Schriftlichkeit im Unterricht mit ihrer Klasse diskutieren. Mögliche didaktische Anknüpfungspunkte werden in der demnächst erscheinenden Abschlussveröffentlichung des Projekts «Schreibkompetenz und neue Medien» ausführlich thematisiert.

Literatur

Dürscheid, Christa, Wagner, Franc & Sarah Brommer; mit einem Beitrag von Saskia Waibel (2009): Schreibkompetenz und neue Medien. Theoretische und empirische Aspekte. Zur Publikation eingereicht bei: de Gruyter, Berlin.

Weiterführende Informationen finden sich unter: www.schreibkompetenz.uzh.ch.

Sarah Brommer, M. A., wissenschaftliche Mitarbeiterin des Deutschen Seminars der Universität Zürich

Sind Fehler gleich Fehler?



Lernerorientierte und differenzierende Rechtschreibkorrektur

Fehler eröffnen Einblicke in die Denkstrukturen von Lernenden – und: Lernen ohne Fehler ist nicht denkbar. Da es in der Schule darum gehen soll, etwas zu lernen, und nicht darum, keine Fehler zu machen, sollten Fehler vor allem als Indikatoren für die Planung der nächsten Lernschritte verstanden werden.

Korrekturen wiederum sollten der Förderung dienen. Für die Rechtschreibung heisst dies: Mit einer undifferenzierten, alle Fehler gleich gewichtenden Gesamtkorrektur von Schülertexten ist eine angemessene Förderung nicht zu leisten. Erst wenn man Fehler in Bezug zu den Lernenden und ihrer Entwicklung setzt, können Fehler als Lernchance genutzt und Lernende systematisch in ihrem Rechtschreiberwerb unterstützt werden.

Bei einer förderorientierten Korrektur werden nicht unbedingt alle Fehler angestrichen. Die Fehler werden nach der Relevanz für den betreffenden Schüler bzw. der betreffenden Schülerin gewichtet und ausgewählt.

Im Folgenden möchten wir aufzeigen, wie die hier aufgestellten Forderungen für eine lernförderliche Fehlerkultur bei der Korrektur von Texten umgesetzt werden können:

Fehler differenzieren

Für diejenigen, die die Orthografie beherrschen, sind Rechtschreibfehler auffällig und leicht zu erkennen. Im Wissen darum, dass man aus Fehlern lernen soll, wird gerade in diesem Bereich mit hoher Akribie jeder Fehler

angestrichen. Dabei fallen nur die Fehler auf, aber nicht das Können, das die Fehler auch zeigen. Ein Beispiel aus der 2. Klasse: Eine Schülerin, die «dangke» schreibt, hat einen Rechtschreibfehler gemacht. Dieser Fehler zeigt jedoch vor allem Folgendes: Die Schülerin kann Wörter auf ihre Lautstruktur abhören und diese in Schrift umsetzen. Gerade der Fehler zeigt, dass sie eine der fundamentalen Regeln unserer Orthografie erworben hat und angemessen weit in ihrer Schreibentwicklung ist: Man spricht «danke» schliesslich *dangke* aus. Aus ihrer Perspektive befolgt die Schülerin die Rechtschreibregel, der Normverstoss ist für sie nicht als solcher erkennbar. Eine vorschnelle Korrektur kann in diesem Fall eher schaden, denn lautgetreues Schreiben ist eine wichtige zu erwerbende Kompetenz. Erst wenn sie die nötige Sicherheit erworben hat, kann eine Korrektur Anstoss für weitere Lernschritte sein.

Für die Lernentwicklung ist es also von zentraler Bedeutung, dass der Erwerbsprozess nicht durch zu frühe und unnötige Korrekturen gestört wird: Kinder dürfen Fehler machen, Lehrende sollen ihre Fehler verstehen und die nächsten Lernschritte anregen.

Texte von Schülern und Schülerinnen hinsichtlich Rechtschreibung zu korrigieren, ist alles andere als trivial, wenn man mit der Korrektur Lernfortschritte initiieren möchte. Für die Lernenden ist ein Regelverstoss nicht immer leicht als solcher erkennbar, wie das Beispiel der 2.-Klässlerin zeigt. Es stellt sich damit die Frage, ob man überhaupt Fehler anstreichen soll, für deren Verständnis die Lernvoraussetzungen eigentlich noch fehlen.



Wir vertreten im Folgenden die Ansicht, dass von Fall zu Fall entschieden werden muss, ob ein Fehler markiert werden soll. Und zwar meint hier «Fall» sowohl die Lernenden als auch den Rechtschreibfall. Aus der Schulpraxis stellen sich u.a. folgende Fragen:

- a) *Fehlertypologie*: Zählen Flüchtigkeitsfehler? Gewichtung von Fehlern? Zählt Geübtes mehr?
- b) *Umgang mit Fehlern*: Umgang mit gleichen Fehlern? Alle Fehler markieren? Hilft die Korrektur?
- c) *Technisches*: Anstreichen *und* richtige Schreibweise notieren?
- d) *Bewertung*: Bezugsnorm? Umgang mit der unterschiedlichen Länge der Texte?

Total-Korrektur

Wir versuchen im Folgenden einige Anregungen für eine differenzierende Korrektur zu geben und illustrieren dies am Texte des 12-jährigen Florian. Wenn alle Fehler korrigiert werden, weist schon nur der visuelle Eindruck auf Antworten zu den oben gestellten Fragen hin: *Wenn Korrekturen zur Förderung der Rechtschreibkompetenzen beitragen und Interventionen den Lernprozess unterstützen bzw. in Gang setzen sollen, müssen sie für Lernende auch verarbeitbar sein.* Dieser an sich selbstverständliche Anspruch kann mit einer Total-Korrektur nicht erfüllt werden:

- Florian erfährt die Rechtschreibung als unbewältigbar. Er lernt: «Ich kanns nicht.»
- Er erfährt etwas über die Quantität seiner Fehler, nicht aber über die Qualität seines Lernstandes. So wird nicht klar, was seine nächsten Lernschritte sein könnten.
- Er kann nicht erkennen, wo seine Schwächen oder Stärken liegen. Er erfährt nicht, dass er auch schon Vieles und Schwieriges beherrscht.

Mutige werden bestraft: Wer neue Wörter und mehr Text schreibt, riskiert mehr Fehler zu produzieren. Die Totalkorrektur bestraft diesen Mut.

Fazit: Wenn also die Lernenden von den Korrekturen profitieren sollen, müssen ihnen diese Korrekturen einsichtig und vor allem übersichtlich gemacht werden. Fehler müssen gezielt markiert, gewichtet und differenziert werden, und zwar in Bezug auf die Lernenden wie auch auf den Lernstoff (zur Verteilung des Rechtschreibstoffs in der Volksschule vgl. EDK-Broschüre 2006, S. 40–44). *Im Zentrum der Korrektur steht also der Schüler bzw. die Schülerin und nicht die Fähigkeit der Lehrperson, möglichst alle Fehler zu finden.*

Lernerorientiertes Korrigieren

Folgende Frage steht für eine lernerorientierte Korrektur immer im Zentrum: *Aus welchen Fehlern kann der Schüler/die Schülerin zum gegebenen Zeitpunkt was lernen?* Hinsichtlich des Rechtschreiberwerbs gilt es zwischen *Lernwörtern* und *Regelwörtern* zu unterscheiden:

Für **Lernwörter** gibt es entweder generell keine Rechtschreibregel oder die Regel ist für die Lernenden zum gegebenen Zeitpunkt nicht verstehbar. Das heisst: Die Schreibung dieser Wörter muss Fall für Fall auswendig gelernt werden. Bei der Korrektur muss darauf geachtet werden, dass eine bewältigbare Menge vorgegeben wird. Schwächeren kann dabei nicht zu viel zugemutet werden. Die Auswahl der Lernwörter richtet sich nach deren Relevanz für den Schüler bzw. die Schülerin (z.B. aufgrund der Häufigkeit, des Interessensgebietes oder auch der orthografischen Form). Konkret: Um die Schreibung *Belonung* in Zukunft zu verhindern, muss Florian die Schreibung *Belohnung* bzw. den Stamm *lohn* auswendig lernen, da es keine Regel gibt, die voraussagt, wann nach einem langen Vokal ein *h* steht (vgl. *Ton*, *Boot*, *Lohn*). Eine solche Korrektur scheint angesichts der Relevanz des Wortes bzw. des Wortstamms lohnend.

Die Schreibungen der Wörter *gewaltig* statt *gewalltig*, *restlich* statt *resstlich* oder *verhaftet* statt *verhafftet* muss er jedoch nicht einzeln memorieren. In diesen Fällen handelt es sich um **Regelwörter**. Sobald Florian die Doppelkonsonantenregel erworben hat, kann er diese Fehler vermeiden. Er soll sich also nicht die Schreibung der einzelnen Wörter merken, sondern mithilfe von Übungen Sicherheit in der Anwendung der Regel gewinnen. Die Korrektur soll auch zeigen, dass er den gleichen Fehler drei Mal und nicht drei verschiedene Fehler gemacht hat. In einer so differenzierenden Korrektur wird also nicht nur zwischen Lern- und Regelwort unterschieden, es wird auch eine Auswahl getroffen. Die Auswahl richtet sich nach der Bewältigbarkeit und der Relevanz für den betreffenden Schüler bzw. für die betreffende Schülerin.

Bewährt hat sich folgendes Vorgehen:

1. Text überfliegen und einen Überblick über die Fehlertypen gewinnen
2. Fehler gewichten und Auswahl treffen
3. Fördermassnahmen bestimmen



Fehlertypen überblicken

Im ersten Schritt geht es darum, einen Überblick darüber zu bekommen, was der Schüler bzw. die Schülerin schon kann, wo er/sie Anzeichen zeigt, eine Regel zu erwerben und was sie noch nicht beherrscht.

Ein erstes Überblicken von Florians Text zeigt, dass er mit einem Aspekt der Doppelkonsonantenregel Probleme hat: In drei Fällen (*gewalltig*, *resstlich*, *verhafftet*) wird ein Konsonant nach einem kurzen, betonten Vokal verdoppelt, obschon ein weiterer Konsonant folgt. Er beherrscht aber die Regel in den anderen Fällen: *Schlusselloch*, *Ecke*, *immer*, *schmissen...*). Damit ist klar, welcher Regelbereich für Florian zur Bearbeitung fokussiert werden soll.

Weitere Fehlergruppen:

Nomengrossschreibung: Florian beherrscht die Grossschreibung echter Nomen im Grossen und Ganzen. Einzelne Fehler (*kracher*, *flüsterton*, *gebelle*) sind für diese Erwerbsstufe normal. Mit der korrekten Schreibung einer komplexen Nominalisierung wie Fussballspielen zeigt Florian, dass er sich in diesem Bereich auf gutem Weg befindet.

e'- und ä'-Schreibung: Florian schreibt alle Ableitungen des Wortes falsch mit ⟨e' statt ⟨ä' (*Felsehung*, *Geldfelsecher*). In anderen Wörtern wird die ⟨e'- und ⟨ä'-Schreibung jedoch beachtet (*Wände*, *gebelle*, *Eecke*, *weg...*). Vermutlich ist ihm in diesem Fall die Verwandtschaft der Wörter mit falsch nicht bewusst. Deshalb haben wir diesen Fehler als Lernwort markiert, wobei auf die Stammschreibung hingewiesen wird (siehe Seite 18). Wenn er auch in anderen Texten Probleme mit der Stammschreibung von a → ä zeigt, kann die zugrunde liegende Regel fokussiert werden.

Zeichensetzung: Die Zeichensetzung am Satzende und bei direkter Rede beherrscht Florian. Komma zwischen Teilsätzen darf auf dieser Stufe in freien Texten noch nicht erwartet werden. Florian setzt bereits einige Kommas vor allem vor eingeleiteten Teilsätzen, vor uneingeleiteten aber erwartungsgemäss gar nicht.

Weitere Fehler: Einige häufig gebrauchte Zusammensetzungen aus Partikel + Verb werden auseinander geschrieben (*nach zu sehen*, *auf machen*, *heraus ziehen*). Im Falle des Dehnungs-h macht Florian nur einen Fehler (*Belonung*).

Flüchtigkeitsfehler: Der Text ist unter Zeitdruck entstanden und konnte deshalb kaum auf Rechtschreibung korrigiert werden. Entsprechend finden sich einige Flüchtigkeitsfehler. Sie lassen keine Rückschlüsse auf die Rechtschreibleistung zu. Flüchtigkeitsfehler zu markieren lohnt sich nur, wenn man Florian deutlich machen will, dass er zu unsorgfältig korrektur gelesen hat.

Fehler gewichten und auswählen

Da eine Markierung aller Fehler nicht lernerorientiert ist, muss eine sinnvolle Auswahl getroffen werden; dabei helfen folgende Kriterien:

- Konzentration auf Wesentliches
- Berücksichtigung der Rechtschreibentwicklung
- Bezug auf individuelle Schwierigkeiten
- Lernzielorientierung/Stoffplan
- Konzentration auf Lernbares

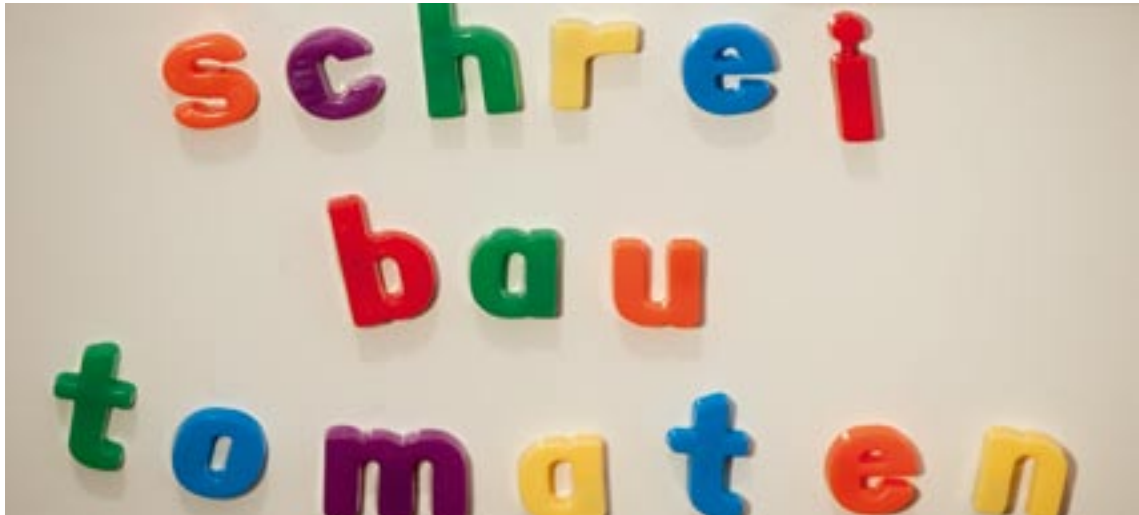
Aufgrund der gemachten Beobachtungen kann der Regelbereich für Florian im Moment relevante Regelbereich ausgewählt werden: die Doppelkonsonantenregel. Grundsätzlich gilt, dass man sich in der Primarschule auf einen Regelbereich pro Text beschränken sollte (bei sehr guten RechtschreiberInnen kann ein weiterer Regelbereich markiert werden).

Bei der Auswahl der *Lernwörter* können je nach individuellem Lernstand 4–8 Lernwörter ausgewählt werden: Je schwächer die Leistung, desto weniger Fehler anstreichen! Gleichzeitig sollte die korrekte Schreibweise mit der Merkstelle angegeben werden (siehe Seite 18).

Florian zeigt im Bereich der Getrennt- und Zusammenschreibung einige Fehler: Da Regeln in diesem Bereich in der Volksschule nicht vermittelbar sind, sind die häufigsten Verbindungen mit der Zeit auswendig zu lernen. Die Auswahl von Wörtern in diesem Bereich muss sich jedoch auf die wichtigsten Fälle beschränken.

Fördermassnahmen bestimmen

Eine lernerorientierte Korrektur gibt weitgehend vor, welche Fördermassnahmen sinnvoll sind. Im Falle von Florian bietet sich eine kleine Auswahl von Übungsmaterial zur Doppelkonsonantenregel an (z.B. im Rahmen eines Wochenplans, möglichst auf seinen Fehlertyp fokussiert). Eine Korrektur der Übungen zeigt dann, ob zusätzliches Übungsmaterial bereit gestellt werden muss. Wenn Florian seine Fehler sofort einsieht, kann



auf spezielle Übungen ganz verzichtet werden. Florian kann seinen nächsten Text im Hinblick auf die Doppelkonsonantenregel überprüfen und dazu die Regel kurz repetieren, z.B. anhand einer Regelkarte, die auf der Rückseite Musterwörter enthält, die Florian auch noch mit eigenen ergänzen kann. Zudem könnte er vor dem Überarbeiten des Textes eine der oben erwähnten isolierten Übungen machen, um sich so auf den Fehlertyp zu sensibilisieren.

Im Hinblick auf die Lernwörter ist eine regelmässige Arbeit mit der individuellen Rechtschreibkartei unabdingbar. Sie ist aufwendig, aber lohnend.

Fazit

Die differenzierende Korrektur hat gezeigt, dass Florian schon einiges kann und dass er bei entsprechender Arbeit zu einer guten Rechtschreibung kommen kann, auch wenn er rein quantitativ noch recht viele Fehler macht. Insgesamt ist seine Rechtschreibleistung also genügend, wenn auch nicht herausragend.

Das lernerorientierte Korrigieren bietet die Basis für die Weiterarbeit. Sind die nächsten Lernziele festgelegt, können die Lernfortschritte gezielt und systematisch beobachtet und überprüft werden. Die Beobachtungen und Interpretationen der Rechtschreibleistung können dem Schüler bzw. der Schülerin mit dem lernerorientierten Korrigieren nachvollziehbar und damit lernförderlich mitgeteilt werden. Darüber hinaus werden die getroffenen Fördermassnahmen für die Lernenden einsichtig.

Für eine (Gesamt-)Beurteilung der Rechtschreibleistung müssen jedoch auch andere Instrumente beigezogen werden. Die Rechtschreibkompetenz zeigt sich nicht nur in freien Texten, sondern auch in (isolierten) Übungen oder darin, ob ein Schüler oder eine Schülerin eigene Rechtschreibfehler erklären kann.

Literatur

- Lindauer, Thomas; Sturm, Afra und Schmellentin, Claudia (2006): Die Neuregelung der deutschen Rechtschreibung. Aktualisierte und erweiterte Auflage 2006. Ergänzt mit fachlichen Empfehlungen für die Vermittlung der Regeln im Unterricht. Generalsekretariat EDK: Bern.
- Lindauer, Thomas und Schmellentin, Claudia (2007): *Die wichtigen Rechtschreibregeln – ein Handbuch für die Schule*. Orell Füssli: Zürich.
- Die Sprachstarken (2007): *Die Sprachstarken, Bd. 4*. Autorenschaft: Gabi Lötscher, Stephan Nänny, Elisabeth Sutter, Claudia Schmellentin und Afra Sturm; Projektleitung und -beratung: Thomas Lindauer und Werner Senn. Klett und Balmer Verlag: Zug.

Dr. Thomas Lindauer, Dr. Claudia Schmellentin, Dr. Afra Sturm

Der vorliegende Artikel ist eine gekürzte Version des Artikels:

Lindauer, Thomas; Schmellentin, Claudia & Sturm, Afra (2007).

Sind Fehler gleich Fehler? In: Unterricht konkret, Heft 5, S. 12–6.



- Geldfälschung**
- LW₁ **Die Geld Fälschung**
- LW₂ Als sie das gebelle hörten wunderten sie sich. Zwei muskulöse Knaben sagten zu den anderen, die am Fussballspielen waren: «Wir gehen in den ersten Stock um nach zu sehen, was ~~es~~ ist geschehen ~~was~~ ist.» Sie waren einverstanden. Die beiden Buben gingen liefen in das kaputte Haus in den ersten Stock. Es war ein scheussliches Haus und es hatte auch kein Licht, darum war es dunkel und unheimlich. Danach sahen die beiden durch das Schlüsselloch der Tür ~~von~~ der das gebelle kam. Sie wollten die Tür auf machen. Doch sie ging nicht auf. Da besprachen die beiden etwas. Ein dickeren Balken nahmen sie der in der Ecke lag. Dann warfen sie ihn mit einem gewältigem Wurf ~~an~~ in die Tür, so dass sie mit einem lauten kracher kaputt ging. Es gab ein grosses Loch. Die Knaben rissen die ~~restliche~~ Teile weg und schmissen sie weg. Sie gingen in den Raum. Doch sie fanden ~~auf ein~~ nichts. Nicht einmal ein Mauselloch. Sie hörten eine Stimme doch es war nieman da. Es muss einen Geheimgang geben. Sie tappten die Wände ab. Plötzlich stosste einer auf einen Holzbalken der in der Wand steckt. Er wollte ihn heraus ziehen. Da ~~klappte~~ eine Steintüre ~~auf~~ gegen innen auf. Die beiden staunten. Sie gingen hinein. Es ~~war eine~~ hatte eine Treppe. ~~Sie~~ Vorsichtig gingen sie die Treppe herunter. Danach kam ein Raum in dem Raum standen zwei Menschen. Sie war maskiert. Da sagte der eine Bub im flüsterton: «Das sind doch die Geldfälscher die die Polizei schon lange sucht.» Da meinte der andere: «Wir gehen jetzt nach Hause und ~~verständigen~~ berichten der Polizei dass, was wir gesehen haben. Sie rannten hinauf ~~un~~ ~~vor~~ aus dem Haus und schnappten sich die Velo und fuhren nach Hause. Als die Polizei das wusste kam sie mit dem Polizeiauto an die Abbruchstelle. Dort warteten die Buben. Sie gingen ~~zum~~ Geheimgang runter und verhafteten die Geldfälscher. Als Belohnung bekamen sie 1000 ~~und~~ Franken.
- LW₃
- LW₁
- LW₁
- LW₄
- LW₁: Geldfälschung, Geldfälscher → Stamm: falsch → fälschen, Fälscher
 Fälschung
 LW₂: nachzusehen, nachsehen, nachgesehen
 LW₃: aufmachen, aufzumachen, aufgemacht
 LW₄: Belohnung, Lohn, lohnend, lohnen

DK = Doppelkonsonantenregel, LW = Lernwort

Die Ziffern 1 und 2 bei DK weisen darauf hin, dass es sich um verschiedene Bedingungen der Doppelkonsonantenregel handelt.



Frühes Schreiben im Kindergarten

Viele Kinder können schreiben

Schreiben- und Lesenlernen gehört bei uns traditionell zum 1.-Klass-Unterricht. Im Mai 2009 wurden über 300 Kinder aus 23 Kindergärten im Kanton Zug von Studentinnen der PHZ Zug gefragt, ob sie schreiben können und möchten: 103 Kinder meldeten sich. Alle diese Kinder konnten bereits vor Schuleintritt Wörter schreiben und einfache Texte verfassen.

Nicht selten und oft zu Unrecht werden hinter diesem frühen Schreibenkönnen ehrgeizige Eltern vermutet. Dass die Ursache aber in den meisten Fällen nicht in einer absichtlichen Förderung durch Eltern liegt, sondern in einem veränderten gesellschaftlichen Umfeld – bei einem schriftnahen Elternhaus, im Kontakt mit Büchern, in den neuen Medien, etc. – ist der Öffentlichkeit wenig bewusst.

Zum Kerngeschäft des Kindergartens gehört es bis heute nicht, den Kindern das Schreiben beizubringen. Trotzdem oder gerade deswegen sehen sich immer mehr Kindergartenlehrpersonen im Dilemma: Sie sollen der Vermittlung der Kulturtechniken (Lesen und Schreiben) nicht vorgeifen, immer mehr Kinder können aber schon lesen und schreiben. Daneben gibt es viele Kinder, die noch nie bewusst mit Schrift in Kontakt gekommen sind.

Kinder brauchen Unterstützung

Einige Vorbemerkungen zum Schriftspracherwerb. Grundsätzlich ist unsere Schrift eine Konvention. Ob man für den Laut «F» ein «R» oder «G» schreibt, oder – wie es die Konvention verlangt – ein «F», ist im Grunde nichts anderes als eine Abmachung unter Schriftkundigen. Erwachsene können das gut nachvollziehen, wenn sie die kyrillische Schrift zu entziffern versuchen: Dort wird unser (lateinische) Buchstabe «R» als «P» geschrieben, der lateinische Buchstabe «H» als «N». Uns irritiert das zunächst, weil es unserem Verständnis widerspricht. Das heisst, Kinder brauchen für das Erlernen von Schrift Hilfe von Eltern oder Kindergartenlehrpersonen.

Kinder entdecken die Schrift

Neue Studien zeigen, dass es zentral ist, Kinder bereits früh an die Bedeutung von Schrift heranzuführen. Nur wenn ein Kind versteht, dass Schrift notwendig und hilfreich ist, wird sein Interesse geweckt, diese zu beherrschen. Das bedeutet nicht, dass Kinder im Kindergarten Schreiben lernen sollen! Ziel ist es vielmehr, Kindern bewusst zu machen, wie oft Erwachsene Schrift verwenden und wie hilfreich Schrift ist. Für Kinder, die



aus schriftfernen Elternhäusern kommen, sind solche Erfahrungen besonders wichtig. Es gibt unzählige Möglichkeiten, im Kindergarten Spielsituationen mit Schrift anzubieten: Im Einkaufsladen liegen Zettel und Stifte für das Anschreiben von Produkten, Preisen, Aktionen, im Architekturbüro für Baupläne, Materialbestellungen, Telefonnotizen oder in der Arztpraxis für den Terminkalender, Arztberichte, Rezepte. Wichtig ist nicht, dass diese Texte für Erwachsene lesbar sind, sondern dass sich Kinder spielerisch mit dem Medium Schrift auseinandersetzen. Dazu gehört auch das Schreiben am PC, vom freien, zum Teil wilden Tippen der Buchstaben bis hin zum Verfassen von Wörtern und kurzen Texten.

Lernlust ohne Lernfrust

Und was, wenn ein Kindergartenkind schon Buchstaben schreiben kann? Dann möchte es – begreiflicherweise – einen nächsten Schritt tun, nämlich Wörter und Texte schreiben, die andere verstehen. Kinder sollen sich gemäss ihrem individuellen Entwicklungsstand in den verschiedenen Bereichen weiter entwickeln dürfen. Das bedeutet, dass die Kinder auch beim Schreiben Hilfe bekommen sollen, selbst wenn die Kindergartenlehrperson damit dem Schulstoff vorgeift. Die 1.-Klass-Lehrperson führt diesen Lernprozess ganz einfach dort weiter, wo der Kindergarten aufgehört hat. Kindergartenlehrpersonen können den Lerneifer der Kinder (zum Glück) nicht bremsen.

Die Schreibberatung der PHZ Zug – Kompassnadel in sprachlicher Vielfalt



«Gutes Deutsch» kommt nicht von allein

«Es gibt Leute, die schon in zwanzig Seiten ausdrücken können, wozu ich manchmal sogar zwei Zeilen brauche», mokierte sich der Aphoristiker Karl Kraus. Überheblich? Realitätsfremd? Keineswegs! Ein Blick ins Internet (Deutsch) oder auf manche Websites und ihren Marketing-Jargon zeigt, was der irritierend-erhellende Spötter aus Wien wohl meinte – und warum die PHZ Zug eine Schreibberatung aufbaute.

Ein Beispiel bitte? Da doziert der Chef Telekom über den neuen «Markenauftritt» seiner Firma: «One Company. One Service. Wir haben Marketing und Vertrieb gestrafft, die Zahl der Marken reduziert und die neue Markenarchitektur etabliert. [...] Wir haben die bisherige Kommunikation auf den Prüfstand gestellt (sic!) und uns für eine Vereinfachung der Marktsprache entschieden.» In Karl Kraus' konziser Kürze hiesse das wohl so: «Wir verringern Personal und Produkte. Mit den Kunden wollen wir verständlich reden.» Keine Phrasen, keine Redundanzen, nur einfach und glasklar, eben: Kraus'sche Sprache!

Arbeit an der Sprache ist elementare Lehrer-Arbeit

Sprache ist das wichtigste Werkzeug von Lehrerinnen und Lehrern. Sie müssen sich klar ausdrücken können, konzis und präzise, mündlich und schriftlich. Wie geht das? Durch Arbeit an der Sprache. Anders ist keine Klarheit zu haben. Klar gedacht heisst sprachlich gut herausgearbeitet, und gut geschrieben heisst klar gedacht.

Das erleichtert die Arbeit im Alltag, und das müssen Lehrerinnen den Kindern beibringen. Sie sind darum – ob sie es wollen oder nicht – sprachliche Vorbilder. Die Sensibilität für die Muttersprache zeichnet einen guten Lehrer aus. Dazu gehören neben Selbstverständlichkeiten wie Grammatik, Orthografie und Interpunktion auch die Verständlichkeit der Sprache – und die Angemessenheit ihres Gebrauchs. Das lässt sich üben. Denn Schreiben ist ein Handwerk, und es will wie jedes Handwerk gelernt sein. Darum hat die PHZ Zug vor drei Jahren eine Schreibwerkstatt aufgebaut; sie bildet Studierende zu Schreibberaterinnen aus. Sie helfen ihren Kommilitonen, in die Rolle als sprachliches Vorbild hineinzuwachsen.

Schreiben lernt man durch Schreiben

Die Schreibberatung ist eine Dienstleistung für die Studierenden. Zertifizierte Schreibcoachs unterstützen ihre Mitstudierenden

- beim kreativen und akademischen Schreiben,
- bei der Themensuche und der Themeneingrenzung,
- bei der Reflexionen über Sprache,
- beim Optimieren der Textstruktur,
- beim Redigieren.

Ein fünfteiliger Kurs steht am Anfang: Sprache schulen, schreiben(d) lernen, Sprachbewusstheit entwickeln, Schülerinnen und Schüler schreiben lehren und Mitstudierende beraten können – das sind die Ziele. In einem Praktikum sammeln die angehenden Schreibcoachs erste Erfahrungen. Sie beraten Kolleginnen und Kollegen und begleiten sie beim Schreiben.

Beim Schreiben bin ich allein

Im Rahmen einer Zertifizierungsfeier für die neuen Schreibberater stellte der Publizist und Philosoph Ludwig Hasler die programmatische Frage: «Wohin lenkt uns denn das Schreiben?», und meinte: «In eine neue Welt-position: in die einsame. Rede ich, ist immer noch jemand da. Sehe ich, ist stets etwas da. Beim Schreiben bin ich allein. Allein mit mir. Die Welt ist weg, die andern sind weg. Nur ich und die Buchstaben. Buchstaben sind keine Bilder, sie repräsentieren keine Dinge, bilden keine Wirklichkeit ab; Buchstaben sind abstrakte Zeichen, unattraktiv (abgesehen von mittelalterlichen Handschriften); so stören sie mich nicht in meiner Einsamkeit, erlösen mich auch nicht aus ihr. Ich kann, was ich schreibe, nur aus mir hervorbringen. Das ist zwar eine Strapaze – aber auch eine einmalige Chance: mit mir klar zu



werden. Schreibend muss ich mit mir reden (über mich und mein Verhältnis zur Welt), und dies präzise, Wort für Wort, und konzipiert, von Satz zu Satz. Schreiben bedeutet nie bloss aufschreiben, was wir schon wissen. Noch das Sitzungsprotokoll ordnet das Gesagte, gestaltet es, versucht die Logik des Gesprächs herauszuarbeiten.

Ich schreibe, ich texte, das heisst von der lateinischen Wurzel her: Ich binde, verbinde, baue (der Architekt!), ich webe (Textil), knüpfe, verwebe ... Schreiben schreibt nicht fest, was ist; es strukturiert, klärt, elaboriert die Logik. [...]»

Das war die sprachlich gekonnte und philosophisch gedachte Vorgabe, doch:

Was tun Schreibberaterinnen eigentlich?

Die Schreibberaterinnen haben einen eigenen Seminarraum und bestimmte Präsenzzeiten. Sie fragen als interessierte Leserinnen und spiegeln ihren Studienkollegen, was sie über deren Schreibarbeit erfahren. Im weiten Sprachfeld spielen sie so Kompassnadel. Denn «die Wirklichkeit der deutschen Sprache [ist] eine Wildnis von dschungelhafter Vielfalt», schreibt der Literat und emeritierte Zürcher Hochschullehrer Peter von Matt. Fremd-Feedback ist darum für die Qualität eines Textes oft am wirksamsten. Peer-Lernen hilft. Sich selbst und seinen eigenen Texten gegenüber ist man nicht selten betriebsblind. Und allein sei man ja meist in schlechter Gesellschaft, meinte der Franzose Blaise Pascal sibyllinisch. Darum die Devise der Schreibcoachs: Trau keiner Arbeit, die nicht ein kritisches Gegenüber gegengelesen hat!

Texte in Form bringen – inhaltlich und sprachlich

Die Schreibberaterinnen sehen sich als Critical Friends. Auf der Basis kollegialen Wohlwollens geben sie Feedback. Sie fragen und spiegeln, denken mit und zeigen Alternativen auf. Eine gute Note oder das Bestehen eines Leistungsnachweises garantieren können sie nicht. Das ist nicht ihre Aufgabe. Was sie können, ist gemeinsam mit ihren Studienkollegen Gedachtes, Gefundenes und Geschriebenes «in Form bringen». Texte verdichten, sie sprachlich entschlacken und den Kern der Aussage suchen, das packt die Schreibberaterinnen – und diese Faszination macht ihr Handeln wirksam. Die Arbeit «dient» der Sprache.

Der Sprache dienen wollte auch Karl Kraus, denn «[sie] ist die Mutter, nicht die Magd des Gedankens.» Darum hätte er an der Institution der Schreibberaterinnen sicher sein Vergnügen.

Dr. Carl Bossard, Gründungsrektor der PHZ Zug und nun Dozent sowie Leiter Schreibberatung

Best Practice Sek. II

«Nachtigall oder Lerche, das ist hier die Frage.»



Stilimitation und Stilvariation – Schreiben auf der Sekundarstufe II

«Ich schreibe halt meinen Stil, und der gefällt Ihnen nicht.» Diesen Satz habe ich schon oft von meinen Schülerinnen und Schülern gehört. Doch so einleuchtend die Aussage auch klingt, so falsch ist sie. Niemand schreibt einfach seinen Stil, sondern je nach Textsorte wenden wir unterschiedliche Stilmittel an – und dies ist ein Lernziel auf der Sekundarstufe II (Lehrplan Deutsch 2009 der Kantonsschule: «Die Schülerinnen und Schüler können den Stil der Textsorte anpassen; (...) stilistische und rhetorische Mittel erkennen und anwenden.»).

Deshalb machte ich vor einigen Jahren meine Schülerinnen und Schüler mit dem Stilbegriff bekannt und führte Stilübungen mit ihnen durch. Ich vermutete, alle hätten dabei das Bewusstsein für Stilfragen geschärft, aber beim nächsten Aufsatz stellte ich ernüchert fest, dass nichts mehr von diesen Einsichten zu spüren war. So suchte ich etwas Neues, bei dem nicht nur der kognitive Bereich angesprochen und ein paar Trockenübungen absolviert würden, sondern die Lernenden auch im affektiven Bereich erlebten, welche Bedeutung der Stil für das Schreiben von unterschiedlichen Texten hat.

Meine Schülerinnen und Schüler sollten lernen, verschiedene Stilarten und Stilebenen anhand ihrer Merkmale zu erkennen, sie zu unterscheiden und zu beschreiben. Dabei sollten sie auch den engen Zusammenhang

von Textsorte, Adressat, Situation und Stil durchschauen. Ich wollte ihnen die Erfahrung verschaffen, selbst verschiedene Stilarten auszuprobieren, darüber miteinander kritisch zu diskutieren und ihre Texte gezielt zu überarbeiten.

Die Unterrichtseinheit, die ich entwickelte, vermittelt die Kompetenz, den Stil den unterschiedlichen Anforderungen der Textsorten anzupassen. Dass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenz wirklich erworben hatten, bewies der nächste Aufsatz: Stilistische Mittel waren bewusster eingesetzt, Stilbrüche kamen kaum mehr vor und die Übereinstimmung des Stils mit der Textsorte überzeugte. Darüber hinaus machte Schreiben Spass: Selten haben wir in Stunden, in denen Schreiben trainiert wurde, so viel geschmunzelt und gelacht.

Was ist Stil?

Dabei hatte das Ganze recht sachlich und systematisch begonnen: In einem Brainstorming hielten meine Schülerinnen und Schüler – knapp zwei Jahre vor der Matura – fest, was ihnen zum Begriff «Stil» einfiel.

Im Klassengespräch ordneten wir die Begriffe. Wir beschränkten uns auf jene Teile, die mit sprachlichem und literarischem Stil zu tun hatten. Ziel war es, eine Erklärung für die Begriffe «Sprachstil» bzw. «Stilistik» zu erarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollten die charakteristischen Eigenarten von sprachlichen Ausdrucks- und Darstellungsweisen erkennen.



Stilmittel

Sie versuchten zu diesem Zweck die sprachlichen Eigenheiten von Texten zu charakterisieren. Dabei begriffen sie, dass sich der Stil aus dem Zusammenspiel lexikalischer, grammatischer und klanglich-rhythmischer Mittel ergibt.

Die Klasse stellte dann eine Liste mit lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Eigenarten des Stils zusammen, so zum Beispiel:

- Länge der Wörter und der Sätze,
- Gebrauch der Wortarten (z.B. Verbalstil vs. Nominalstil, Häufigkeit von Adjektiven),
- Verwendung der Satzarten (parataktisch vs. hypotaktisch),
- Stilwerte des Wortschatzes (Stilebene),
- Verwendung sprachlicher Bilder und rhetorischer Figuren,
- Klang und Rhythmus.

Die Lernenden erkannten bei dieser Betrachtung auch, dass Stil immer abhängig von der *Textsorte*, dem *Adressaten* und der *Situation* ist.

Stilanalyse

Anhand eines Arbeitsblattes zu Textsorten und Stil untersuchte die Klasse anschliessend selbständig verschiedene Stilmerkmale. Die erarbeiteten Begriffe wurden auf konkrete Texte angewendet: den rührseligen Unterhaltungsroman aus dem 19. Jahrhundert von Eugenie Marlitt, den Zeitungsbericht, den Text in Jugendsprache, den Schulbuchtext für Achtjährige, den wissenschaftlichen Fachtext, den modernen Roman des 20. Jahrhunderts von Uwe Johnson.

Wenn seine schmale, gebräunte Aristokratenhand die dunkle Künstlerlocke mit unnachahmlicher Grazie aus der Stirn strich, dann herrschte Totenstille in jedem Konzertsaal. Er sandte einen seiner berühmt-berühmtesten Verführerblicke ins Publikum – wohlverstanden, meist holde Weiblichkeit von sechzehn bis sechzig, da ging es wie ein elektrischer Schlag durch manches sonst gefeite Frauenherz. Da erwachten längst vergessene Sehnsüchte und Wünsche. Ein seltsamer Schauer erfasste die Zuhörer, vielmehr die Zuhörerinnen. Schmerzhaft und beglückend zugleich. Sein Blick, weltverloren, schwebte zur Decke. Die Hände senkten sich auf die Tasten, vermählten sich ihnen, wurden eins mit ihnen.

Am Dienstag ist in Sursee das «Blumenhaus am Untertor» eröffnet worden. Der diplomierte Florist Oskar Meier bietet in den Lokalitäten der ehemaligen Metzgerei Wyss Blumen und Grünpflanzen an sowie eine grosse Auswahl an dekorativem Zubehör. Die Geschäftsräume sind von Architekt Werner Hess und vom Innenarchitekten Volker Drognitz gestaltet worden. Im Parterre werden vor allem die Schnittblumen zum Kauf angeboten; im Obergeschoss dominieren Arrangements, Vasen und anderes Zubehör.

In dem Schuppen zogen ein paar People schon eine heisse Show ab. Wir machten eine kurze Fleischschauung, und Peter machte sich sofort daran eine riesige Tussi auszugraben. Die war echt einsam, aber ich hatte einfach keinen Schlag bei ihr, Peter schafft sich also da mächtig rein und wollte wahrscheinlich einen kleinen Wuschermann machen, blickt aber nicht durch, dass die Tussi einen Typ hat. Der hing zu dem Zeitpunkt allerdings schon völlig durch.

Da dachte ich, schlicht und streng anzufangen so: sie rief ihn an, innezuhalten mit einem Satzzeichen, und dann wie selbstverständlich hinzuzufügen: über die Grenze, damit du überrascht wirst und glaubst zu verstehen. Kleinmütig (nicht gern zeige ich Unsicherheit schon anfangs) kann ich nicht anders als ergänzen dass es im Deutschland der fünfziger Jahre eine Staatsgrenze gab; du siehst wie unbequem dieser zweite Satz steht neben dem ersten.

Stilimitation

Nun begannen die Schülerinnen und Schüler selbst zu schreiben. Sie imitierten zwei der vorgegebenen Texte, indem sie zu einer eigenen Themenstellung einen Text verfassten, dessen Stil sie möglichst genau übernahmen. In Form eines Ratespiels konnten wir anschliessend nachweisen, dass der Stil der Textsorte mit demjenigen des Beispieltextes übereinstimmte.

Stilvariation

In der nächsten Lektion präsentierte ich den Schülerinnen und Schülern die Zeitungsseite «Schillers Tell zehnmal neu» in den Zuger Nachrichten vom 1. August 1991 (von Martin Städeli, 10 Variationen zur Szene III, 3 aus Schillers «Wilhelm Tell»). Diese witzigen Variationen der



Apfelschusszene sorgten nicht nur für Heiterkeit, sondern machten der Klasse bewusst, wie unterschiedlich dasselbe Thema durch Textsorten und Stilmerkmale gestaltet werden kann. Danach verwies ich auf Raymond Queneaus «Exercices de style» (Paris: Gallimard 1947), in denen der französische Schriftsteller alle erdenklichen Stile an einem Thema in 99 Fassungen erprobt.

In Gruppen sammelte die Klasse nun viele Textsorten und Stilmerkmale, die anschliessend im Plenum zusammengestellt wurden. Auch spielerische Formen und grafische Elemente bezogen die Lernenden dabei ein. Das waren zum Beispiel ein Steckbrief, ein SMS, ein Dramentext; technischer, juristischer, esoterischer Stil; Rotwelsch, Soziolekt, Dialekt; Stabreime, Ein-Vokal-Texte u.v.m.

In einem nächsten Schritt versuchten die Schülerinnen und Schüler selbst, in Gruppen Stilvariationen herzustellen. Die Gruppenarbeit umfasste mehrere Unterrichtsstunden. Dabei begleitete ich die Lernenden bei der Themenwahl und beriet sie beim Formulieren der Texte.

Damit die Schülerinnen und Schüler die Arbeit erfolgreich durchführen konnten, wählten sie ein eng umrissenes Thema aus der Literatur oder der Geschichte aus, das allgemein bekannt ist: die erste Mondlandung, der Wolf als Grossmutter in «Rotkäppchen», Robinson Crusoe unterrichtet Freitag, der Bergsturz von Goldau, die Verwandlung des Froschkönigs, der Rütlichschwur ...

Mit Eifer formulierten sie die Variationen des gewählten Themas. Alle vertieften sich in die unterschiedlichsten Stilarten: die Sprache der Wissenschaft, Hexameter Homers, Verse für einen deutschen Schlager, eine Rede am Grab, einen Korrespondentenbericht ...

Eine Gruppe wählte die berühmte Szene III, 5 aus «Romeo und Julia» von William Shakespeare, in der die Liebenden miteinander rätseln, ob die Nachtigall oder bereits die Lerche gezwitschert habe. Die Schülerinnen variierten diese Stelle und verlegten sie in verschiedene andere Situationen, zum Beispiel ins Militär, auf die Alp, zu Homer, ins ornithologische Seminar und – *welch eine Überraschung!* – zu Shakespeare selbst: «Nachtigall oder Lerche, das ist hier die Frage.»

Thema

*Romeo und Julia von William Shakespeare:
3. Aufzug, 5. Szene; Juliens Zimmer
Julia: Willst du schon gehn? Der Tag ist ja noch fern.
Es war die Nachtigall und nicht die Lerche,
Die eben jetzt dein banges Ohr durchdrang;
Sie singt des Nachts auf dem Granatbaum dort.
Glaub, Lieber, mir: es war die Nachtigall.
Romeo: Die Lerche war's, die Tagverkünderin,
Nicht Philomele; sieh den neid'schen Streif,
Der dort im Ost der Frühe Wolken säumt.
Die Nacht hat ihre Kerzen ausgebrannt,
Der muntre Tag erklimmt die dunst'gen Höhen;
Nur Eile rettet mich, Verzug ist Tod.*



Variationen

Bei Hauptmann Ernst

Ruhe! Was ist das?
 Eine Lerche, die pfeift.
 Falsch. Eine Nachtigall. Wiederhole!
 Es war die Nachtigall und nicht die Lerche.
 Gut. Romeo, Morgenzeit, marsch!
 Zu Befehl, holde Julia.

Bim Sännebueb

Romeo Du, Julia, ghöörst ou dä Vogu?
 Julia Ja, ig ghööre nä ou, aber weisch, Schatz,
 dä Vogu pfiift gäng um diä Zyt.
 Romeo Äbä ja, das mein i ja.
 Julia Waas?
 Romeo Ja, dä Vogu! Daas isch d'Lärchä, äs isch
 Morgä, ig muäss furt.
 Julia Neei, das isch auwääg d'Lärchäl!
 D'Nachtigauä, nid d'Lärchäl!
 Romeo Verzöu ke Seich, ig kännä aui Vögu u wi
 sä pfiifä. Du wetsch bloss, daass i dablübä,
 daas weiss i. Aber ig muäss gaa. Ig hoffä,
 dass ig di baud wider gseenä.
 Julia So de haut, tschou, Romeo.

Bei Homer

Sicheren Sinnes, das Auge begehrlieh auf Romeo richtend,
 Spricht Julia mit ängstlicher Stimme: «Willst du schon gehen, Romeo? S'war nicht die Lerche, die Nachtigall war's, die just aus friedlichem Schlummer dich weckte.»
 Drauf Romeo seufzend und leise bekümmert:
 «Nein, nein, denn die Lerche, die war's, und im Osten tagt schon der Himmel. Forteilien ist meine Rettung, Verzug ist mein Tod.»

Bei Prof. Dr. Vogelsang, Ornithologisches Seminar

Julia: Du willst schon gehen? Es war *Luscinia megarhynchus*, deren Gefieder schwarz und kastanienbraun ist. Sie zeichnet sich durch grosse Augen und schönen Gesang aus. Man zählt sie zu den Nesthockern.
 Romeo: Es könnte sich jedoch auch um *Alauda arvensis* handeln; langer Schwanz und weisse Aussenkanten, Kopphaube angedeutet, auch ein Nesthocker. Ich aber darf mich nicht zu diesen zählen. Nur Eile rettet mich!

Bei Shakespeare

Nachtigall oder Lerche, das ist hier die Frage.

Bei der Präsentation stellte jedes Gruppenmitglied einen Text vor. So viel Witziges und Kreatives erleben wir nicht oft auf dieser Stufe. Danach betrachteten die Schülerinnen und Schüler die einzelnen Arbeiten zu «Thema und Stilvariationen» und diskutierten miteinander darüber. Mit grossem Elan stürzten sie sich in die Lektüre der Variationen, lobten und kritisierten sich gegenseitig – vor allem aber hatten sie erkannt und verinnerlicht, dass sie nicht einfach *ihren* Stil schreiben, sondern dass es eine Fülle von Stilarten gibt und jede Textsorte besondere Stilmerkmale erfordert.

Dr. Knut Stirnemann, Gymnasiallehrer an der Kantonsschule Zug, Dozent für Fachdidaktik Deutsch an der Universität Zürich und Präsident der Zuger Deutschkommission



Best Practice Sekundarstufe I

Vom Schreibfrust zur Schreiblust

Wie wecke ich die Schreiblust?

Immer wieder beobachtete ich bei einigen Schülerinnen und Schülern, dass sie lange brauchen, um mit Schreiben zu beginnen. Schafften sie es endlich, dann begnügten sie sich meist mit dem erstbesten Versuch. Es stellte sich also die Frage, was in den Jugendlichen das Feuer fürs Schreiben entfacht.

Ich entschloss mich, einerseits neue Unterrichtssettings mit Adressaten für die Jugendlichen zu schaffen, andererseits Ideenreichtum, Schreibstil und Wortwahl als Bewertungskriterien zu nehmen und die Orthografie wegzulassen, damit die Lernenden (2. Oberstufe Walchwil) so sprachlich mehr experimentieren und wagen würden. Sie quittierten dies als einen sehr positiven Punkt. Ich skizziere im Folgenden zwei Schreibenanlässe:

1. Krimi weiterschreiben

Grundidee: Durch vorausgehenden mündlichen Austausch die Schreiblust wecken.

Ablauf: Die Schüler hörten den Anfang des Krimis «Die Lüge» von Petra Hammesfahr (der Hörverlag, ISBN 3-89940-317-7). Ihre aufgrund dieses Inputs weitergesponnene Geschichte durfte, musste jedoch kein Krimi sein. Mein neuer Ansatz war, dass die Schüler zu zweit für 10 Minuten in der Natur spazieren gingen und ihre zunächst mit einem Mind-Map gesammelten Impulse mündlich austauschten und ergänzten. Diese grosse Gewichtung der Mündlichkeit führte zu einer Konzentration und Entschlossenheit, wie ich sie bei einigen nie zuvor beobachten konnte.

Einige Aussagen von Lernenden meiner Klasse:

- «*Ein spannender Anfang wie bei (Die Lüge) und der Austausch mit einer Klassenkameradin ist sehr anregend.*»
- «*Ich finde das Mind-Map sehr wichtig.*»
- «*Es braucht absolute Ruhe, um sich zu konzentrieren beim Schreiben.*»
- «*Toll wäre auch leise Musik im Hintergrund.*»
- «*Ich konzentriere mich viel mehr auf die Geschichte, wenn die Rechtschreibung nicht zählt.*»

2. Klub der jungen Dichter

Grundidee: Besondere Motivation durch einen konkreten Anlass mit «echten Lesern».

Ablauf: Dieses Mal war die Basis das Mitmachen beim Wettbewerb «Klub der jungen Dichter», der jährlich von der Luzerner Zeitung ausgeschrieben wird. Die zwei zur

Auswahl gegebenen Anfänge liessen viel Freiraum für mögliche Geschichten. Einige tauschten sich mit ihren Klassenkollegen aus, holten sich selbstständig ein Peer-feedback ein. Die Jugendlichen hatten genügend Zeit und Raum, um ihre Texte zu überarbeiten. Ich gab ihnen dazu Anregungen in Form von klärenden Fragen.

Bernhard war einer der Schüler, der dranblieb an seinem Text, mit sichtlichem Enthusiasmus. Sein Text kam tatsächlich unter die 20 besten Texte seiner Kategorie und wurde abgedruckt. Er war stolz auf sein Werk. Ich wollte von ihm wissen, was ihm zu seinem Erfolg verholfen hatte:

- «*Beim Schreiben für den Wettbewerb hat mich der Ehrgeiz gepackt, ich bekam Freude, meinen Text immer wieder zu verbessern, denn ich hatte die Aussicht, etwas zu gewinnen, was zusätzlich motivierte.*»
- «*Die Bewegung in der Natur und das Gespräch mit dem Partner haben mich gelockert und das Denken vereinfacht. Der Schreibauftrag wurde interessanter und spannender, als wenn ich am Pult sitze.*»
- «*Am meisten bringt mir das Lesen. Ich finde, es hilft mir sehr, möglichst viele Bücher zu lesen, um angeregt zu werden für eigene spezielle Ideen. Indem ich die Wörter sehe, werde ich zudem sicherer in der Rechtschreibung. Ich finde es sehr wichtig, dass wir in der Schule regelmässig und viel lesen.*»
- «*Ein vorgegebener Anfang macht es mir leichter zu schreiben.*»

Fazit

Es lohnt sich, als Lehrperson kreativ zu bleiben und immer wieder neue Impulse wie auch Settings auszuprobieren (je kreativer die Lehrperson, desto kreativer die Schüler). Einige Erkenntnisse aus meiner Erfahrung:

- Da nicht alle auf die gleichen Bedingungen ansprechen, machen Wahlangebote und Abwechslung Sinn.
- Die Orthografie muss nicht immer bewertet werden.
- Mündliche Settings können zu besserer Schriftlichkeit führen.
- Viel Lesen ist wichtig.

Wer von sich erwartet, beim ersten Wurf einen Knüller zu produzieren, setzt sich unter Erfolgsdruck und hat wenig Erfolgchancen. Er will ein Ziel erreichen, ohne den wertvollen Weg des Prozesses zu gehen. Genau diesen sollten wir den Lernenden bewusst machen und ihnen Erfahrungen damit ermöglichen.



Best Practice Sekundarstufe I

Authentischer Schreibanlass

Schreibanlass in der Gemeinde

Das Problem liegt nicht darin, Schülerinnen und Schüler zum Schreiben zu bewegen, denn sie schreiben fast rund um die Uhr. SMS, MSN, E-Mails und andere elektronische Kanäle werden eifrig benutzt, und in der Anwendung der Sprachmittel sind Jugendliche äusserst kreativ. Die Herausforderung liegt darin, Jugendliche zum korrekten Schreiben zu führen. Schwierigkeiten bereiten einerseits die Motivation, warum ein Text geschrieben werden soll, andererseits sind sich Jugendliche häufig nicht bewusst, dass es verschiedene Sprachregister gibt. Ideal sind daher Schreibanlässe, wo der Empfänger nicht die Lehrperson ist, sondern ein real existierender Adressat ausserhalb der Schule. Gerade Jugendliche der Sekundarstufe I, welche bereits erste Kontakte mit der Berufswelt erfahren durften, schätzen es, wenn sie Aufgaben mit einem realen Bezug bekommen.

«Man konnte zusammen eine Arbeit schreiben, welche nicht sinnlos ist, sondern an einem echten Wettbewerb teilnimmt.» Maurin, 3SF1

Zufällig absolvierte Zari Dzaferi, freischaffender Journalist, im Januar 2010 bei mir sein Praktikum, gleichzeitig war die Nomination zum CHAMPION 2010 der Gemeinde Cham öffentlich ausgeschrieben. Was lag also näher, als die brachliegenden Ressourcen zu nutzen?

«Mir hat es sehr gefallen, dass wir selbständig arbeiten konnten und dass wir die Verantwortung für ein solches Projekt übernehmen durften.» Ursina, 3SF2

Fachkompetenzen

Zari Dzaferi konnte die Kenntnisse voll einbringen. Seine Beispiele fanden Beachtung und Respekt. Rund vier Wochen wurde an diesen Fachkompetenzen gearbeitet:

- Journalistische Mittel: Stil, Sprache, Berichtformen (Reportage usw.), Orientierung an den Adressaten
- Bedeutung der Rechtschreibung
- Aufbau, Stil, Konzept eines Textes
- Redaktion/Layout
- Arbeit mit Fotoapparat, Internet, E-Mail, Telefon

Das Ganze wurde in einem eigenen Themenheft «Zeitung» übersichtlich festgehalten und diente später im 2. Semester für die Abschlusszeitung als Nachschlagewerk.

«Ich habe gelernt, wie man ein Portrait schreibt und wie brutal der Zeitdruck sein kann.» Lucca, 3SF1

Der Besuch bei der Kantonspolizei in Zug bot Anlass für einen ersten Bericht. Zusammen mit der im Unterricht erarbeiteten Theorie und der Rückmeldung zum Bericht konnten die Schüler erste Erfahrungen sammeln.

Sozial- und Methodenkompetenzen

Nun kommt der eigentliche Hauptauftrag: In Partnerarbeit nominieren die Schülerinnen und Schüler eine Person oder Organisation für den CHAMPION 2010. Jetzt sind neben Fachkompetenz auch Sozial- und Methodenkompetenz gefragt: Sich in der 2er-Gruppe absprechen, Arbeiten aufteilen, Kontakt aufnehmen, Fragen vorbereiten, das Interview festhalten, ein Foto schiessen und die Informationen termingerecht als Portrait verarbeiten.

«Mir hat gefallen, dass wir unsere Person selber auswählen durften. Das gab so das Gefühl, als wären wir junge Reporter.» Kristina, 3SF1

Durchführung

Unsere Aufgabe als Lehrperson bestand v.a. darin, die Rahmenbedingungen möglichst klar und transparent darzulegen, die Schülerinnen und Schüler immer wieder auf Beispiele, Vorlagen, Vorgaben und mögliche Hindernisse hinzuweisen. Einige Jugendliche glaubten, die Ausschreibung zum «CHAMPION 2010» sei nur ein «Fake» der Lehrer, um sie zum Schreiben zu bringen. Viele wurden sich bewusst, dass ein Gegenlesen ihres Textes unbedingt nötig ist, um Missverständnisse und Fehler zu beheben.

«Ich habe verschiedene Themengebiete der Zeitung kennengelernt und weiss nun, dass man Texte mit diversen Schreibstilen gestalten kann.» Sarah, 3SF2

Tatsächlich konnten rund zehn Portraits zur Nominierung für den CHAMPION 2010 eingereicht werden. Die Schülerinnen und Schüler haben sich nicht nur neue Kompetenzen angeeignet, sondern sie nehmen auch aktiver am Gemeindeleben teil. Unter den 10 nominierten Einsendungen sind auch zwei unserer Schülerarbeiten!

«Es macht Spass mit Erwachsenen ein Interview zu machen und anschliessend das gelungene Endprodukt zu sehen. Ich würde mich freuen, wenn «unsere» Firma den CHAMPION 2010 gewinnen würde.» David, 3SF2

Best Practice Mittelstufe II

Dialogisches Lernen – Sprache und Mathematik



Über die Rolle der Lehrperson

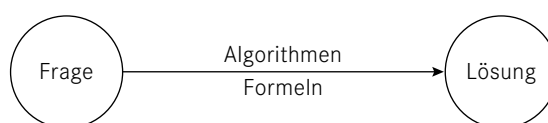
Von meinen Schülerinnen und Schülern erhoffe ich mir eine persönliche Auseinandersetzung, in welcher sie ihre Kräfte aufbieten, ihre Erfahrungen und Beobachtungen einbringen. Ich möchte wissen, was in den Köpfen der Lernenden vor sich geht. Natürlich bin ich froh, wenn die Kinder die Unterrichtsinhalte nicht bloss im Kurzzeitgedächtnis ablegen, sondern auch später noch abrufen können. Vielmehr aber möchte ich, dass das Kind den Stoff nicht beherrscht, sondern versteht. Denn was ich verstanden habe, kann ich auch anwenden.

Über Martin Wagenscheins Überlegungen zum sokratischen, exemplarischen und genetischen Lernen führte mein Weg zum Dialogischen Lernen von Urs Ruf und Peter Gallin. Dabei eröffneten sich neue Perspektiven für meinen Unterricht. Individuelle Erlebnisse und Erfahrungen rücken ins Zentrum und helfen den Kindern, den eigenen Lernprozess in die Hand zu nehmen. Als Lehrperson bin ich offen und lasse individuelle Wege, Umwege, Exkurse oder Abschweifungen zu und unterstütze diese.

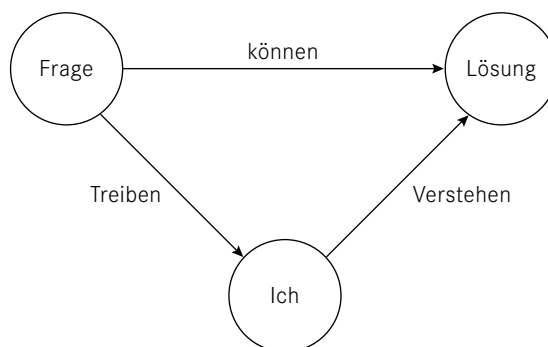
Aus dieser Perspektive kann ich als Lehrperson jedem Kind ermöglichen, sich auf seinen Weg zu machen und begegne in der Arbeit der Kinder neugierig ihren Gedanken. So bekomme ich Anhaltspunkte, um das Kind in seiner Arbeit zu stärken und ihm Hinweise für den weiteren Lernweg zu geben. Es entsteht ein Dialog um fachliche Auseinandersetzungen zwischen Lehrendem und Lernendem.

Das produktive Potenzial der singulären Begegnung

Wenn es lediglich darum geht, die richtige Lösung zu liefern, habe ich als Lehrperson nicht die Gewissheit, dass die Lernenden verstanden haben – die Lernenden selber übrigens auch nicht. Bei einem solchen linearen Vorgehen geht es in erster Linie darum, etwas genau so zu machen, wie es die Lehrperson oder das Lehrbuch vorgezeigt hat.



Um das produktive Potenzial, das zwischen Frage und Lösung liegt, zu nutzen, schicke ich die Lernenden mit einem Auftrag auf den Weg, auf dem jeder seine Möglichkeiten nutzt, so gut er kann. Ein Auftrag bewirkt, dass die Lernenden persönlich angesprochen und herausgefordert werden. Über das eigene ICH (singuläre Ebene) wird der fachliche Zugang ermöglicht. Die Lernenden geben persönliche Antworten auf ihre Begegnungen mit dem Stoff. Die unterschiedlichen Betrachtungsweisen werden also ins Zentrum gestellt. Genetische Prozesse werden in Bewegung gesetzt.



Das folgende Beispiel von Melanie verdeutlicht diese Grafik. Melanie lässt sich von einem kompliziert aussehenden Term nicht beirren. Sie schreibt alle ihre Überlegungen auf und gewinnt so den Überblick. Melanie macht sich also auf den Weg und beginnt Mathematik zu treiben. Indem sie die Lösung hinauszögert, wird Mathematik spannend.

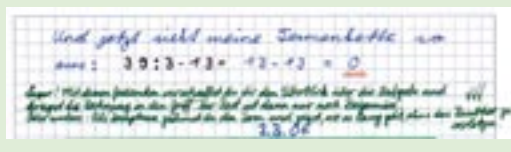
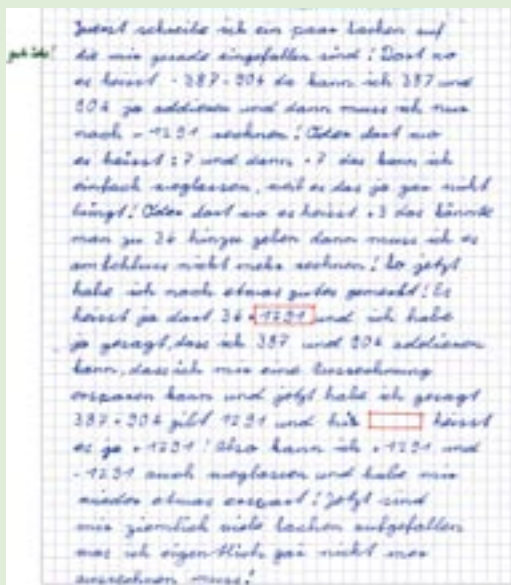
Auftrag:

Rechnungen mit vielen Operationen werden manchmal ganz einfach, wenn man sie als Term aufschreiben und umformen darf. Versuche es mit der Aufgabe $(36 + 1291 - 387 - 904 + 3) : 7 \cdot 7 : 3 - 13 =$



Melanie schreibt:

Zuerst schreibe ich ein paar Sachen auf, die mir aufgefallen sind! Dort wo es heisst $-387 - 904$, da kann ich 387 und 904 ja addieren und dann muss ich nur noch -1291 rechnen! Oder dort wo es heisst: 7 und dann -7 , das kann ich einfach weglassen, weil es das ja gar nicht bringt! Oder dort, wo es heisst $+3$, das könnte man ja zu 36 hinzugeben, dann muss ich es am Schluss nicht mehr rechnen!... Jetzt sind mir ziemlich viele Sachen aufgefallen, was ich eigentlich gar nicht mehr ausrechnen muss. Und jetzt sieht meine Termenkette so aus: $39 : 3 - 13 = 13 - 13 = 0$.



An der Reaktion von Melanie können wir den Unterschied zwischen einer Aufgabe und einem Auftrag erkennen. Zuerst einmal steht das richtige Resultat noch nicht für eine gute Arbeit. Wie wir von Melanie erfahren und ich oben bereits erwähnt habe, findet zwischen Frage und Lösung sehr viel statt, wenn wir das ICH der Lernenden ansprechen und herausfordern. Ein Auftrag eröffnet ein Tätigkeitsfeld, welches jedem Lernenden fachliches Treiben ermöglicht, das wiederum zum Verstehen beiträgt, indem die Begriffsbildung gefördert und unterstützt wird.

Das Reisetagebuch als Werkstatt geistigen Tuns

Mit einem Auftrag werden die Lernenden zu eigenständigem Tun aufgefordert und auf eine Entdeckungstour geschickt. Ihre Auseinandersetzungen halten sie in einem eigenen Heft, dem Reisetagebuch, fest. Im Reisetagebuch dokumentieren sie ihre persönlichen (singulären) Lernspuren: Forschungen, Gedanken, Lernwege, Lösungsversuche, Ideen und Irrtümer. Die Arbeit im Reisetagebuch bringt den Vorteil mit sich, dass ich die persönlichen Auseinandersetzungen mit dem Stoff aller Lernenden zu Gesicht kriege. Ausserdem bewirkt das Schreiben, dass sich die Gedanken und Gefühle verlangsamen und so in schriftlicher Form Gestalt annehmen können. Die Aufforderung zur persönlichen fachlichen Auseinandersetzung bewegt die Lernenden dazu, sich auf Grund ihrer eigenen Erfahrungen mit Hilfe ihrer eigenen Sprache an die Sache heranzutasten und so ihre fachliche Begriffswelt aufzubauen, die schliesslich zum Verstehen führt. Der nächste Ausschnitt illustriert, wie dieser Prozess des Verstehens abläuft. Im Beispiel geht es um die Bedeutung des Ausdrucks *drei Viertelstunden*. Alice weiss lediglich, dass der Zähler über dem Bruchstrich und der Nenner unter dem Bruchstrich steht. In ihrem Eintrag schreibt sie auf, was sie weiss, und zieht daraus ihre Schlüsse. Dabei entdeckt sie beiläufig die Bedeutung von Zähler und Nenner. In ihren Zeichnungen erklärt sie im Anschluss an ihre Gedankensammlung zuerst zusammenfassend. Ihre Erkenntnis setzt sie dann in eine konkrete Formulierung um.

Auftrag:

Dass drei Viertelstunden 45 Minuten sind, weisst du. Aber was genau bedeuten die Zahl Drei und die Zahl Vier, die im Bruch $\frac{3}{4}$ als Zähler und Nenner vorkommen?

Alice schreibt:

Also... $\frac{4}{4}$ sind ein Ganzes, so wie $\frac{5}{5}$, $\frac{3}{3}$, $\frac{6}{6}$ und $\frac{10}{10}$. Immer wenn der Zähler und der Nenner gleich sind, ist es ein Ganzes. $\frac{2}{2} = \frac{3}{3} = \frac{4}{4} = \frac{6}{6} = \frac{13}{13} = \frac{11}{11} = \frac{15}{15} = \frac{4}{4} = \frac{5}{5} = \frac{7}{7} = 1$

Also ist es logisch, dass in einem Ganzen 2 Zweitel Platz haben: $\frac{1}{2} + \frac{1}{2} = \frac{2}{2} = 1$

Und ja, es sind ja auch nicht immer $\frac{2}{2}$, sondern manchmal $\frac{1}{2}$, $\frac{5}{2}$ wären jetzt $2\frac{1}{2}$, aber es kommt ja auch nie vor, dass der Zähler mehr als der Nenner ist.

Der Nenner ist eigentlich die Grösse der Teile und der Zähler ist das, was uns angibt, wie viele Teile es sind.



$\frac{5}{10}$ wären $\frac{1}{2}$. Denn immer, wenn der Nenner doppelt so gross ist wie der Zähler, dann ist es ein Halbes. Der Zähler gibt an, wie viele Teile es sind. Der Nenner gibt an, was für Teile es sind. Und so ist es auch bei $\frac{3}{4}$: Es sind 3 von diesen Stücken. Das Ganze ist in 4 (Stücke) aufgeteilt.

Reisen auf eigenen Wegen

Auch Roman hat zur Mathematik Spuren im Reisetagebuch gelegt. Im Kapitel «Brüche: Das Ganze und seine Teile», aus dem auch die Spuren von Alice stammen, überlegen sich die Kinder zuerst, wo sie denn schon Brüche im Alltag angetroffen haben. Weiter befassen sie sich auch mit verschiedenen Formen des Teilens. Roman sind einige Brüche aus dem Alltag eingefallen:

Ein Buch, ein Lineal, Musiknoten, Häuschen einer Heftseite, die Symmetrie beim Menschen, eine Wandtafel, Kuchen und Pizza.

Roman erarbeitet sich, wie oben Alice, die Funktionen von Zähler und Nenner.

Roman schreibt:

Bei drei Viertelstunden hat es dreimal 15 Minuten und das ist, wenn man es mal 3 macht gibt es 45 Minuten. Übrigens geht eine Schulstunde so lang. Ich rechne jetzt $45:4 = 11 R1$. Das geht nicht. Aber jetzt habe ich die Lösung, wenn ich eine Stunde habe, dann hat es dort vier Teile und die sind immer 15 Minuten. Und wenn ich jetzt Drittel möchte, dann nehme ich 15 weg.

Mit Hilfe von Zeichnungen versucht Roman nun seine Idee zu verdeutlichen. Bei seinen Überlegungen werden auf einmal aus den Vierteln Drittel. Er stellt fest, dass es nur darauf ankommt, was als Ganzes angesehen wird. Dieser Exkurs führt ihn zu einem Fazit:

Wenn man einen Kuchen hat und den durch drei teilt, dann hat man Drittel und bei den Vierteln ist es genau gleich. Ich habe jetzt die Lösung. Wenn ich von einem geviertelten Kuchen ein Stück wegnehme, dann hat man $\frac{3}{4}$.

Auftrag:

- Was ist eine Drittelstunde?
- Was sind zwei Drittelstunden?



Roman schreibt:

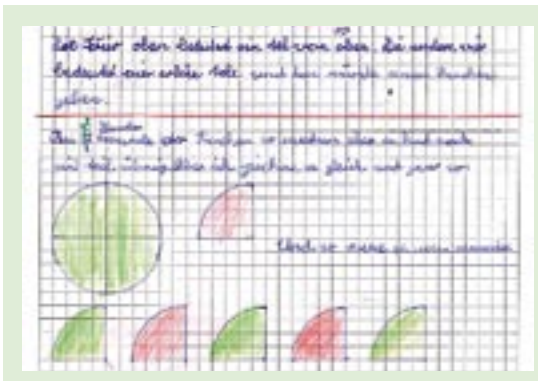
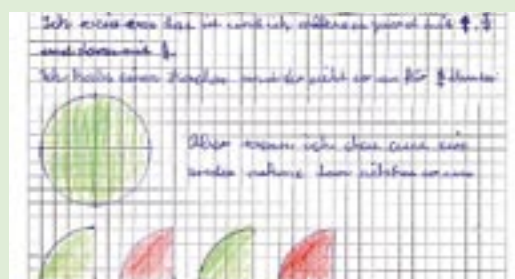
... Ich rechnete $60 : 3 = 20$ und das sieht so aus. Ich habe hier (Anm. bei der Uhr) zwanzig und vierzig eingezeichnet. Und bei den vierzig ist es zwei Drittelstunden. ... Der Strich nach oben zeigt auf die Zwölf und die beiden schrägen zeigen genau auf die 20 und die 40 Minuten. Aber ich hätte auch noch eine andere Idee und die sieht so aus: $20 \text{ min} + 20 \text{ min} = 40 \text{ min}$ und so bin ich auf das Resultat von zwei Drittelstunden gekommen.



Roman schreibt in einem weiteren Auftrag verschiedene Bruchteile einer Stunde auf. Dafür eignen sich nicht alle Nenner. Schliesslich vertieft im vierten Auftrag des Abschnittes «Zähler und Nenner» Roman die Bedeutung von Zähler und Nenner auf seine Art.

Auftrag:

Was sind $\frac{4}{4}$, $\frac{5}{4}$ oder $\frac{6}{4}$ Stunden? Erkläre, was es bedeutet, wenn der Zähler gleich gross oder grösser ist als der Nenner.



Die Teile des geviertelten Kreises stellt Roman nebeneinander. In seiner Erklärung verwechselt er zwar Zähler und Nenner. Für mich kommt allerdings zum Ausdruck, dass Roman die Bedeutung von Zähler und Nenner verstanden hat. Seine korrigierte Erklärung zu $\frac{4}{4}$ würde lauten:

Die Vier unten bedeutet die Anzahl -Tel (Teile). Die obere Vier bedeutet vier solche -Tel und das würde einen ganzen Kuchen geben.

Nun liefert er uns eine Übersicht seiner Entwicklungen:

Wenn man das in der Zeit wissen will, sieht es so aus:
 $\frac{4}{4}$ Stunden = 1 h; $\frac{5}{4}$ Stunden = 1 h 15 min; $\frac{6}{4}$ Stunden = 1 h 30 min

Bei der Arbeit im Reisetagebuch müssen die Lernenden viel erklären und aufschreiben, was ihnen durch den Kopf geht und was ihnen einfällt. Der Sprachgebrauch wird damit intensiv betrieben und gefördert.

Literatur, Links

- Gallin, P. & Ruf, U. (1995). ich du wir 1 2 3. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Gallin, P. & Ruf, U. (1999). ich du wir 4 5 6. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich
- Gallin, P. & Ruf, U. (1990). Sprache und Mathematik in der Schule: Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Neuauflage 1998. Kallmeyer
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998). Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik Band 1 und 2. Kallmeyer
- Wagenschein, M. (1982). Verstehen lehren. Weinheim, Basel (Beltz)
- www.lerndialog.uzh.ch

Best Practice Unterstufe

Elfchen – Gedichte schreiben in einer 1. Klasse



Der Anfangsunterricht in der ersten Klasse ist geprägt vom freien Schreiben. Sobald die Kinder die Schriftsprache entdecken, lieben sie es, selbst ihre Gedanken zu Papier zu bringen. So sind die Kinder unserer Klasse zum Beispiel gewohnt, ihre Erlebnisse des Wochenendes oder der Schulwoche zu verschriftlichen. Für Erstklässler ist dies harte Arbeit: die Wörter von ihrem Klang her abtasten, die Buchstaben, die sie hören, in der Lauttabelle suchen und zu guter Letzt auch noch aufschreiben! Das braucht Zeit! Es ist wichtig, dass sie Sprache nicht nur als etwas Mühsames erleben – sondern auch als etwas Lustvolles. Sprache ist auch schön! Sprache hat einen Rhythmus! Mit Sprache kann man Geschichten erzählen! Mit Sprache kann man Gedichte schreiben!

Lyrik führt nicht nur in der Schule ein stiefmütterliches Dasein. Der Zugang zum Gedicht erscheint oft schwierig und der kindliche Umgang erfolgt in der Schule eher passiv. Empfindungen und Ansichten werden oft von Lehrpersonen an die Kinder herangetragen und von diesen übernommen. Dabei sind den Kindern aber Gedichte und Reime nicht fremd, sie kennen sie von klein auf. Sie enthalten Spielanreize und motivieren sie zum gemeinsamen Tun. Hier begegnen ihnen Rhythmus, Reime und der Klang von Versen ganz spielerisch. Wenn Kinder selbst Gedichte schreiben, weckt dies ihre Kreativität und Phantasie, schult ihre Wortwahl und vermittelt Freude am Umgang mit der Sprache. Sie müssen Wörter suchen, die ausdrücken, was sie erzählen wollen, müssen abwägen, ob es in eine Zeile und zum Rhythmus passt und daran feilen. Und sie müssen verdichten! Sie erleben das Werden eines Gedichtes und erlangen so ein tiefes Verständnis für Lyrik und können Freude daran entwickeln.

Wir wollten mit Erstklässlern Gedichte schreiben: ein «Elfchen-Gedicht» besteht aus elf Wörtern, die folgendermaßen in fünf Zeilen geschrieben werden:

1	Wort	Überschrift
2	Wort Wort	Was ist es? Worum geht es?
3	Wort Wort Wort	Was passiert?
4	Wort Wort Wort Wort	Erzähl noch mehr!
5	Wort	Abschluss/Resümee

Elfchen sind eine lyrische Spielform, die sich als Schreibeinstieg für Schüler und Schülerinnen anbietet. Sie haben ein einfaches, transparentes Muster. Sie sind so übersichtlich, dass sie selbst von 1.-Klässlern bewältigt werden können. Das Schreiben der Elfchen war die eine Seite, die andere war, ihren Inhalt zu verstehen, denn Elfchen sind verkürzte Geschichten. Inhalt, Stimmung und Gefühl werden in nur elf Wörtern transportiert. Auf Elfchen anderer Kinder muss man sich einlassen, sich also in die Gedankenwelt des anderen hineinversetzen können. Rückfragen und gegenseitiges Erklären entstehen ganz natürlich.

Der Einstieg erfolgte über drei Elfchen-Gedicht-Vorlagen, anhand derer die Kinder den Aufbau des Gedichtes entdecken und diskutieren konnten. Die Kinder lernten die Zeilenkomposition und die Verknappung als wichtigstes lyrisches Stilmittel kennen. Anschliessend verfassten sie eigene Elfchen. Basis war ein Jahreskalender, den die Kinder zuvor erstellt hatten. Für jeden Monat brauchte es ein Elfchen. Es gab keine Beschränkungen in der Themenwahl.



Trotzdem begann sich schnell herauszukristallisieren, dass sie überlegten, was zu dem jeweiligen Monat passt: Wer hat in der Familie in diesem Monat Geburtstag, welche Jahreszeit herrscht, was mache ich normalerweise in diesem Monat. Als sie dies ausgeschöpft hatten, begannen sie auch, über ihre Haustiere und über die Kinder ihrer Klasse zu schreiben. Es dauerte eine Weile, bis sie sich in den Rhythmus des Elfchens einfanden. Anfangs gebrauchten sie häufig zu viele Wörter (schrieben mehrere Wörter in ein Kästchen), aber je mehr Elfchen sie verfassten, desto mehr übernahmen sie den Rhythmus. Sie bekamen Freude am Dichten und hatten vor allem Spass am letzten Wort, der Zusammenfassung. Die Kinder freuten sich über ihre «Elfchen», lasen sie einander vor und erklärten sie einander. Am Ende der Unterrichtsreihe durften die Kinder ihren Elfchen-Kalender mit nach Hause nehmen. Ich bin mir ziemlich sicher, dass wir alle – auch die Eltern – durch die «Elfchen» ein Stück mehr über das «Innenleben» der Kinder erfahren haben.

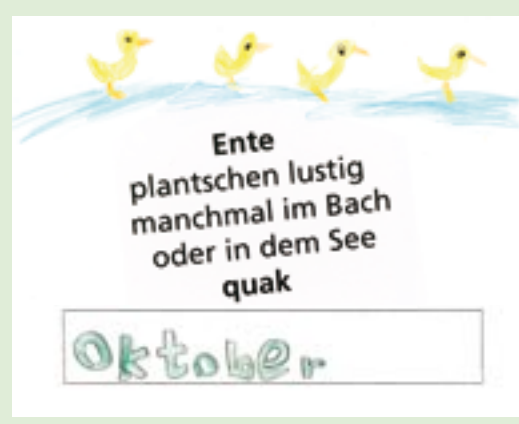
Angaben zur Unterrichtsreihe

Der Zeitbedarf beträgt vier Wochen à vier Lektionen.

Erarbeitung: Die Kinder

- schreiben selbstständig ihre Elfchen in eine Vorlage, die die Struktur des Elfchens berücksichtigt;
- besprechen einzeln das Elfchen (Inhalt, Wortwahl und Rechtschreibung) mit der Lehrperson, die es dann in den Computer tippt;
- gestalten den Jahreskalender passend zum Thema ihres Elfchens;
- dürfen jeweils am Ende einer Sequenz ein Elfchen auswählen und vorstellen.

Margret Schulz, Primarlehrerin/SHP, Schulhaus Burgbach, Zug



Schule im Wortsumpf



So kompliziert wie im Bildungswesen gesprochen wird, kann Schule gar nicht sein. Plädoyer zur Abschaffung des Pädagogenkauderwelsch. Damit Schule auch von Eltern wieder verstanden wird.

Aufgefallen ist es mir schon länger, aber definitiv bestätigt hat sich mein Eindruck, dass im Schulwesen so abstrakt geredet und geschrieben wird, als meine Tochter, eine 1.-Klässlerin, neulich ein Arbeitsblatt mit nach Hause brachte. «Anzahlerfassung und Koordination des ordinalen und kardinalen Aspekts» stand da drauf. Was ihre Aufgabe war? Äpfel, Kirschen und Bananen zusammenzuzählen. Woher – das frage ich mich seither besorgt – kommt das Bedürfnis von Bildungsfachleuten, selbst einfachste Sachverhalte so zu umschreiben, dass nicht mehr klar ist, worum es geht?

Aufgeblasen wie ein bretonisches Hochzeitsbaiser kommen auch viele andere Inhalte aus dem Schulalltag daher. Auf uns Eltern wirken die Informationen, als würden sie über einen Graben gereicht. Hier der Absender, weit weg der Empfänger, dazwischen ein unverdauliches Konglomerat von aneinander gereihten Substantiven, die irgendwie wichtig und irgendwie wohlwollend klingen, aber wenig Sinn ergeben.

Im Bereich Sekundar- und Mittelschulen ist gegenwärtig «die Erarbeitung von Massnahmen zur Erreichung des Verlagerungsziels» im Gange. Das Bildungsmonitoring bezweckt die «systematische und auf Dauer angelegte

Beschaffung und Aufarbeitung von Informationen über ein Bildungssystem und dessen Umfeld zwecks Rechenschaftslegung». Die Berufsbildung fordert die «Entwicklung von umsetzbaren und nachhaltig wirksamen Massnahmen zur Verbesserung des Übergangs in die Berufswelt sowie die Implementierung der Schnittstelle zwischen Akteuren der Schule und Wirtschaft.» Vielleicht verbergen sich hinter diesen Wortsümpfen lauter tolle Ideen – wer weiss? Umso schlimmer ist es, wenn dies nicht deutlich wird. Auch der viel zitierte Lehrplan 21 präsentiert sich als Fundus kryptischer Aussagen. Ein Banause, wer glaubt, hier würden Ziele und Inhalte vereinheitlicht. Die EDK belehrt mich eines besseren: «Der Lehrplan 21 bietet Grundlage für Koordination und Entwicklung förderdiagnostischer Instrumente sowie für die Bereitstellung zeitgemässer Formen der Dokumentation des individuellen Könnens.» Warum einfach, wenn es kompliziert auch geht?

Einverstanden, das Bildungswesen ist komplexer geworden, die Schulsysteme sind vielfältiger, die Lehrmethoden variantenreicher, die Strukturen durchlässiger. Aber muss deshalb auch die Sprache gespreizt sein? Ich frage: Steckt hinter diesen hoch obskuren Formulierungen Absicht, Unfähigkeit oder entspricht das Gestammel ganz einfach dem aktuellen Trend? Ich weiss, dass das Zusammenzählen von Kirschen und Bananen aus mathematischer Sicht einen hochkomplexen Vorgang darstellt. Was aber, bitte schön, hat der Begriff «Koordination des kardinalen Aspekts» auf dem Arbeitsblatt einer Sechsjährigen zu suchen?



Es mag noch angehen, dass aus Lehrer Lehrpersonen, aus Klassen Regelklassen werden, aber daraus das Wortungetüm «Regelklassenlehrpersonen» – ein gängiger Begriff – zu konstruieren, geht eindeutig zu weit. Von Lehrlingen und Lehrbetrieben war mal anschaulich die Rede sowie von Gymnasien, Sekundar- und Kantonschulen. Bildungsfachleute, die etwas auf sich halten, sprechen jedoch heute landauf landab von «abgebenden und aufnehmenden Systemen». Eine Formulierung ohne Leben, distanziert, neutral, kalt. Was will uns das sagen?

Ausgerechnet in einem Bereich, wo das Kind im Zentrum steht, tönt es abstrakt und abgehoben. Dabei hätten das die Lehrer und Lehrerinnen – im Gegensatz zu manchen Blendern aus der Teppichetage – gar nicht nötig! Ihr Alltag im Klassenzimmer ist anspruchsvoll genug. Der gesellschaftspolitisch definierte Auftrag, Kinder gleichzeitig zu unterrichten, zu erziehen und zu integrieren, sie zu fordern, zu fördern, zu stützen, zu bewerten und zu begleiten ist ein Kunststück, das ich und alle Eltern, die ich kenne, zu würdigen wissen, auch ohne geblähte Sprache.

Die Realität sieht anders aus. Als Zuger Primarschüler im Herbst 2009 eine Projektwoche durchführten, lief dies unter dem Titel «Wahlangebot integrativer Begabungsförderung». Wir Eltern haben uns noch gefragt: Geht's hier um Integration, Wahlfächer oder Förderkurse? Oder um alles aufs Mal? Mit dem umständlichen Titel konnte jedenfalls niemand etwas anfangen. Als die Kinder am Ende ihre Beiträge präsentierten, wurde uns ein Zettel in die Hand gedrückt, auf dem etwas über «*körperlich kinästhetische und musikalische Intelligenz*» zu lesen war, was wiederum für Kopfschütteln sorgte. Als wir dann die Kinder direkt fragten, was sie in besagten Ateliers gemacht hätten, löste sich das Rätsel wie von selbst: es wurde gesungen, gehüpft, getanzt. Klingt das zu einfach? Zu kindlich? Zu fröhlich? Oder Beispiel Stundenplan: Ursprünglich als alltagstaugliche Orientierungshilfe für Kinder und Eltern gedacht, stiftet er heute mehr Verwirrung als Klarheit und strotzt vor Abkürzungen wie MFE, IF, SHP, MG usw. usf. Eltern und Kinder möchten einen Stundenplan aber auch ohne Übersetzungshilfe lesen können.

Es muss am steten Ringen um exzessive Optimierung im Schulalltag liegen, dass in den aberwitzigen Formulierungen allem Engagement zum Trotz zwei Tonlagen dominieren: jene der Unbeholfenheit und jene der Ver-



krampftheit. Anders lässt sich nicht erklären, wie der Schweizerische Lehrerverband im Zusammenhang mit sexuellen Übergriffen von Pädagogen auf Minderjährige einmal erklärte, dass «*das Gebot des unbedingten Respekts vor der menschlichen Würde die zentrale Maxime im Schulalltag sei*» – grad so, als ginge es um eine Neuauflage der Europäischen Menschenrechtskonvention. Und als in einem Zuger Kinderarten eine Gruppe Mädchen und Buben negativ auffiel, erreichte sämtliche «*lieben Erziehungsberechtigten*» ein Brief, wonach bei «*Nichtkooperieren bestimmter Verhaltensregeln gewisse Umsetzungen*» realisiert würden. Kinder, die unentwegt stören, war dann auf Nachfragen zu erfahren, würden vor die Tür gestellt oder in ein anderes Zimmer geschickt. Dann möge man es, um Gottes Willen, auch so schreiben!

Staunend las ich vergangenen Herbst in einem Elternbrief, dass im März 2010 während eineinhalb Tagen der Unterricht ausfalle, weil sich die Lehrerschaft in der «*Erweiterung und Vertiefung der Methodenkompetenz von Lernenden bezüglich Unterrichtsentwicklung im Rahmen des kantonalen Qualitätsmanagements*» weiterbildet. Nicht dass ich zu faul gewesen wäre, beim städtischen Schulamt nachzufragen, was damit gemeint sein könnte. Aber die Motivation, für die zwar schulfreie, für Eltern aber nicht arbeitsfreie Zeit einen Hütedienst zu organisieren, hält sich in Grenzen, wenn nicht annähernd klar ist, was konkret eine Weiterbildung bezweckt. Der Begriff «*Qualitätsmanagement*» allein reicht da nicht, im Gegenteil, er schreckt ab, da inflationär verwendet: Gibt es irgendeine Bildungsreform, die nicht unter dem Aspekt von QM läuft?



Immer häufiger stammen die seelenlosen Begriffe des Bildungswesens aus der Finanzbranche. Da wie dort geht es um Nachhaltigkeit, Wirksamkeit, Standards, Portfolio, Management und – unvermeidbar – Evaluation bzw. Evaluierung, das unangefochtene Zauberwort im Bildungsjargon. Dabei ist praktisch alles entweder kooperativ, integrativ, partizipativ, situativ oder – der neuste Hit – separativ. Es wird von «primitiv skills» gesprochen, wenn Grundkenntnisse gemeint sind, von «equity», wenn es um gleiche Chancen geht.

Das Problem ist, dass irgendwo, irgendwer, irgendwann die unglückseligen Begriffe kreiert und diese dann nachgebetet werden, anstatt dass mal jemand aufsteht und ruft: «Stopp! jetzt reden wir mal Klartext, jetzt möchten wir mal verstanden werden.» Nicht «Bereitschaft zur Ausübung von Kompetenz», sondern Freude am Lernen. Nicht «Steigerung der Selbstlernanteile und Selbstlernzeiten», sondern mehr Selbstständigkeit. Nicht «flächendeckender Einsatz von standardisierten Standortbestimmungen», sondern Bestandesaufnahme für alle. Abwechslungsweise ist einmal von «leistungsdifferenzierten Lernangeboten» und dann wieder von «binnen-differenziertem Unterricht» die Rede, und man fragt sich, ob überhaupt die Lehrer selber verstehen, was damit gemeint ist. Dass sich im Laufe der Jahre zur Fachkompetenz die Sozialkompetenz gesellte, ist nachvollziehbar. Seit geraumer Zeit sehen wir uns aber auch mit der Methodenkompetenz, der Lernkompetenz, der Eigenkompetenz und der Sachkompetenz konfrontiert, die – Achtung, festhalten! – unweigerlich in der «Validierung der Gesamtkompetenz» nach den Grundsätzen von «best practice» münden.

Darum darf ich mich nicht wundern, wenn meine Frage, wie mein neunjähriger Sohn in der Klasse mitkommt, von der Lehrerin mit einer Gegenfrage beantwortet wird: «Meinen Sie jetzt die Lernzielüberprüfung in formativer oder summativer Hinsicht?»

Sabine Windlin arbeitet als freie Journalistin in Zug und hat ein Kommunikationsmandat bei der Direktion für Bildung und Kultur. Ein ähnlicher Text von ihr zum Thema «Bildungskauderwelsch» ist in der Neuen Zürcher Zeitung vom 1. Februar 2010 erschienen.

Der Rückzug in die sprachliche Abstraktion, kritisiert auch Urs Jecker, Informationsbeauftragter der PHZ, ist in vollem Gange. Man frage sich, so Jecker, im Bildungswesen oft absolut zu Recht: was heisst das alles noch? Zudem glaubt Jecker, dass je länger je mehr auch die Bildungsfachleute aneinander vorbeireden und eine Scheinverständigung stattfindet. Ein Blick in Dokumente zu aktuellen Bildungsthemen förderte eine Vielzahl unglückseliger Begriffe zu Tage:

- Konzeptionelle Beschreibung von Themenbereichen (Lehrplan 21)
- Förder- und Lernzielorientierte Beurteilung (Projekt B&F)
- Prüfung der Rahmenstundentafel mit Bandbreiten (Lehrplan 21)
- Gelingensbedingungen im Hochschulbereich (Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen)
- Systemevaluation in der Umsetzungsphase (Schweizerisches Bildungsmonitoring)
- Wasserflächenmanagement (Vernehmlassung Lehrplan Fach Sport)
- Kompetenzorientierte Basisstandards (Lehrplan 21)
- Themenbezogene Fachbereiche (Lehrplan 21)
- Wirkung des Frühinterventionskonzeptes (Gymnasium Menzingen)
- Aufzeigen von passungsrelevanten Inhalten (neues Englischlehrmittel)
- Unterstützung der interdisziplinären Theoriebildung (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung)



Schriftlichkeit als Ausdruck gesellschaftlicher Kultur

Mündlichkeit und Schriftlichkeit

Die Tür zum Chef des Schulbuchverlags steht meist offen. Er wickelt den grössten Teil seiner Geschäfte am Telefon oder an Gesprächen und Sitzungen ab. Protokolle gibt es kaum; man weiss, was man vereinbart hat. Was geschrieben wird, das sind Konzepte, Verträge – und eben Bücher. Das war in den achtziger Jahren, ich entsinne mich noch gut. Schriftlichkeit war im Wesentlichen auf Formales beschränkt. Die Mündlichkeit in der Kommunikation besass jedoch Verbindlichkeit: was man besprochen hatte, das galt.

In der Schweiz: Verständigung per E-Mail

Heute leite ich das IZB, das Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, an der PHZ Zug. Mit zwölf Mitarbeitenden sind wir mehr Leute als damals im Schulbuchverlag. Doch das Telefon klingelt ganz selten. Der Fernverkehr wickelt sich primär schriftlich per E-Mail ab. Bequem, rasch und billig. Der E-Mail-Verkehr hat sich zwar stark den mündlichen Gesprächsformen angenähert, und doch hat er die Vorteile der schriftlichen Kommunikation: es müssen nicht beide Partner gleichzeitig anwesend oder am (Telefon-)Apparat verfügbar sein, das Kommunizierte lässt sich ausdrucken und ist jederzeit wieder elektronisch abrufbar.

Bequem, rasch, billig, zeitungebunden, stets rekonstruierbar: beste Voraussetzungen für die Verwendung mit Partnern, die weit voneinander wohnen, in anderen Zeit-zonen, weltweit verstreut, wo Telefonkosten mit dem Ausland die Budgets stark belasten würden. Das IZB engagiert sich unter anderem in Bildungsprojekten der Entwicklungszusammenarbeit und wäre genau auf solche Kommunikation angewiesen. Wäre ...

Tansania, Mongolei, Laos:

am besten geht's im direkten Gespräch

Doch warum klappt die Kommunikation oft nicht mit unseren Partnern in Tansania, in der Mongolei, in Laos? Wenn es früher im Briefverkehr mit solchen Destinationen Probleme bezüglich Langsamkeit des Transports und der Unzuverlässigkeit der Post gab, so sind es heute mit den E-Mails Stromunterbrüche, nicht funktionierende Server und Providerservices, ungenügende Kapazität der Leitungen und der Computer, oder ganz grundsätzlich: viele Büros und ganze Organisationen sind ohne Internetzugang. Vielleicht gibt es im näheren oder weiteren Umkreis ein Internetcafé, wohin selbst Leute

in höheren Positionen pilgern müssen (oder besser deren Untergebene). Doch wenn man dort ankommt, dann stellen sich die vorher genannten Probleme ein. Und sollte es dann – fast wider Erwarten – doch funktionieren, dann schlucken die Leitungen die drei Megabyte des Anhangs nicht. Wer in Afrika schon Stunden in ein einziges E-Mail investiert hat, weiss, wie demotivierend das auf die Länge ist.

Kulturelle Einbettung der Kommunikation

Doch das ist bloss die eine Seite der Medaille. Viel entscheidender ist die kulturelle Einbettung von Kommunikation. Die Länder, in denen wir Entwicklungsprojekte betreuen, sind erst vor kurzem ins Zeitalter der Schriftlichkeit eingetreten. Man kommuniziert von Mensch zu Mensch, von Angesicht zu Angesicht. Auf Distanz übernimmt immer mehr das Handy diese Aufgabe; da hört man zumindest die Stimme des Partners, kann spontan reagieren. Und es ist eine Technik, die erstaunlich gut funktioniert, einfach zu bedienen und nicht sehr teuer ist. Aber Schreiben, Schriftlichkeit, um Mitteilungen auszutauschen, das E-Mail (oder auch das SMS, soweit überhaupt tauglich), das ist sehr ungewohnt, entspricht nicht der Art, wie diese Gesellschaften funktionieren. Dazu kommen der grosse technische Aufwand und die hohe Pannenanfälligkeit. Ein Telefonanruf in die Schweiz und von der Schweiz aus ist aber für beide Seiten (zu) teuer. Was ist die Lösung? Auf Mitteilungen verzichten!

Langsamer Kulturwandel

Während unserer Aufenthalte in diesen Ländern wird intensiv gearbeitet, das heisst sehr oft: Besprechungen, Verhandlungen. Nach der Abreise folgen dann lange Pausen des Schweigens, während denen man hofft, es laufe alles gut (was zum Glück in der Regel der Fall ist) und es nutze irgendjemand mal die Möglichkeit des E-Mails – wenn nur für ein Lebenszeichen. Allerdings ändert sich das nach und nach merklich. Schon heute ist an elektronischer Kommunikation möglich, was vor fünf Jahren noch absolut undenkbar war, technisch wie von der Einstellung der Partner her. Es ist ein Kulturwandel im Gang, ähnlich dem Übergang von meinem Verlagschef zu uns heute.

Markus Diebold, Leiter IZB Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen der PHZ Zug

Orientierungsarbeiten



Die Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz (BKZ) hat im März 2000 das Projekt «Regionale Ausarbeitung von Orientierungsarbeiten» bewilligt. In der Zwischenzeit sind bereits 42 Broschüren der Orientierungsarbeiten für 12 Fachbereiche erschienen, 15 weitere werden in diesem und im nächsten Jahr herausgebracht. Orientierungsarbeiten sind im Wesentlichen ein Hilfsmittel, das die Umsetzung der Lehrpläne in den konkreten Unterricht erleichtert und die in den Lehrplänen verfolgte Zielorientierung unterstützt. Sie sind eine Sammlung von vielfältigen Aufgabenstellungen einer Stufe oder einer Klasse, die zentrale Bereiche des entsprechenden Lehrplans abdecken. Einzelne Aufgabenstellungen von Orientierungsarbeiten können entsprechend der Zielsetzung des Unterrichts ausgewählt werden. Die tabellarischen Zusammenstellungen am Anfang und am Ende der Orientierungsarbeiten bieten Übersicht und erleichtern die Auswahl.

Orientierungsarbeiten sind ein Beurteilungs- und Förderinstrument und können freiwillig im Unterricht eingesetzt werden.

Im Fachbereich Deutsch sind zum Schwerpunkt «Texte Schaffen und Sprachreflexion» folgende Orientierungsarbeiten erschienen:

**Orientierungsarbeiten Deutsch 5:
Hund und Fisch**

**Orientierungsarbeiten Deutsch 6:
Bahnhof**

**Orientierungsarbeiten Deutsch 7:
Allgemeine Wetterlage**

**Orientierungsarbeiten Deutsch 8:
In Bearbeitung, erscheinen 2011**

Die Broschüren der Orientierungsarbeiten können über die Lehrmittelzentrale bezogen werden.



Studie «Englisch und Französisch auf der Primarstufe»

Primarschulkinder haben

gute Fremdsprachenkenntnisse

Zentralschweizer Primarschülerinnen und Primarschüler erreichen die in den Lehrplänen für die Fächer Englisch und Französisch vorgesehenen Lernziele mehrheitlich. Und das Lernen von zwei Fremdsprachen in der Primarschule schadet der Deutschkompetenz und dem Französischerwerb nicht. Zu diesem Schluss kommt eine im Auftrag der Bildungsdirektorenkonferenz Zentralschweiz durchgeführte Studie der Pädagogischen Hochschule Zentralschweiz, PHZ Luzern, an der die Kantone Obwalden, Schwyz, Zug und Luzern teilgenommen haben.

Im Rahmen einer Lernstandserhebung wurde in der Studie «Englisch und Französisch auf der Primarstufe» untersucht, ob die Primarschülerinnen und Primarschüler die Lernziele in den Fächern Englisch und Französisch bis Ende der Primarschulzeit erreichen und welchen Einfluss das Fremdsprachenlernen auf ihre Lesekompetenz in Deutsch hat.

Am Forschungsprojekt teilgenommen haben 2009 insgesamt 893 Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse. 30 Schulklassen aus den Kantonen Obwalden, Schwyz und Zug bildeten die Untersuchungsgruppe, welche nach dem neuen Modell 3/5 unterrichtet wurde. 20 Luzerner Schulklassen bildeten die Kontrollgruppe, die noch dem alten Modell folgte. Untersucht wurden das Leseverständnis in Englisch, Französisch und Deutsch sowie das Hörverständnis und die mündliche Interaktionskompetenz in Französisch. Ergänzend wurde eine Schülerbefragung durchgeführt.

Gute Leistungen in Englisch und Französisch

77 % der Primarschulkinder erreichen bis zur 6. Klasse die erwünschte Lesekompetenz in Englisch (Niveau A1.2–A2.2 gemäss Gemeinsamem europäischem Referenzrahmen) und 2 % davon übertreffen sie sogar. Rund jedes vierte Kind erreicht dieses Niveau nicht und hat zum Beispiel noch Mühe damit, einen längeren Text aus einer Jugendzeitschrift zu verstehen. Trotzdem kann man die im Lehrplan für Englisch formulierten sprachlichen Bildungsziele als realistisch und erreichbar betrachten, sofern sie als Regelstandards und nicht als Minimalstandards angesehen werden.

Beim Verstehen von Hörtexten in französischer Sprache erreichen alle befragten Schülerinnen und Schüler das

bis Ende Primarschulzeit geforderte Niveau (A1). 22 % der Kinder übertreffen die Lernziele bei weitem und können bei längeren Radiosendungen und Gesprächen die Hauptpunkte verstehen. Auch beim Leseverständnis in Französisch erreichen alle befragten Schülerinnen und Schüler das geforderte Niveau (A1). 64 % sind manchmal sogar in der Lage, Aufgaben zu lösen, die über das im Lehrplan geforderte Lernziel hinausgehen. Im Bereich der mündlichen Interaktionskompetenz auf Französisch entsprechen die Leistungen ebenfalls den Erwartungen.

Deutschkompetenzen leiden nicht unter den Fremdsprachen

Ein Vergleich der Lesekompetenz in Deutsch von Kindern mit und ohne Englischunterricht hat gezeigt, dass das Erlernen von zwei Fremdsprachen nicht auf Kosten der lokalen Unterrichtssprache geht. Die Schülerinnen und Schüler in den Kantonen Schwyz und Zug, welche mit dem neuen Modell 3/5 zwei Fremdsprachen lernen (Englisch und Französisch), weisen ein gleich gutes Leseverständnis in Deutsch auf wie die Schülerinnen und Schüler im Kanton Luzern, welche in der Primarschule mit Französisch nur eine Fremdsprache lernen. Zwar schneiden die Obwaldner Schülerinnen und Schüler im Deutsch-Lesetest weniger gut ab als die Schüler in den anderen Kantonen, es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass der Grund dafür nicht im Fremdsprachenmodell 3/5 liegt, sondern eher in der unterschiedlichen Unterrichtspraxis in den Kantonen oder den zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Modell 3/5 ist wirksamer als Modell 0/5

Aus den Resultaten des NFP-56-Projekts ging hervor, dass Schülerinnen und Schüler, welche bereits Englisch lernen und damit Erfahrung mit dem Fremdsprachenlernen in der Schule haben, Ende der fünften Klasse, also nach einem Jahr Französischunterricht, höhere Französischfertigkeiten (Hören und Lesen) aufweisen als Schülerinnen und Schüler, welche Französisch als erste Fremdsprache lernen. Am Ende der sechsten Klasse zeigten Schülerinnen und Schüler mit Englischunterricht kein besseres Hör- und Leseverständnis in Französisch mehr als die Vergleichsgruppe, allerdings auch kein schlechteres. Vielmehr hängen die Französischkompetenzen primär von anderen Faktoren ab wie der Lesekompetenz in Deutsch und dem Selbstbild als Lernende/r. Der anfänglich vorhandene Vorteil der erfahreneren Lernenden ist also nach zwei Jahren Französisch-

Frühenglisch an der KSZ

unterricht nicht mehr erkennbar. Dies kann so interpretiert werden, dass die vorgängig im Fach Englisch erworbenen sprachlichen und strategischen Ressourcen den Lernenden zu Beginn des Französischerwerbs ein schnelleres Vorankommen ermöglichten, mit der Zeit aber an Einfluss verloren, möglicherweise da sie im Französischunterricht nicht aktiviert und explizit als Ressource genutzt wurden. Dennoch kann das Modell 3/5 als wirksamer angesehen werden als das Modell 0/5, da die Kinder nebst Französisch mit Englisch noch eine zweite Fremdsprache lernen, ohne dass dies zu Lasten ihrer muttersprachlichen Lesekompetenz oder zu Lasten des Französischerwerbs zu gehen scheint.

Den Vorkenntnissen mehr Beachtung schenken

Trotz den erfreulichen Resultaten der Studie sieht das Forschungsteam noch Potential für die Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts. Es wird empfohlen, die sprachlichen Vorkenntnisse der Kinder beim Lernen weiterer Sprachen in der Schule stärker zu berücksichtigen und Synergien zwischen den verschiedenen Sprachfächern besser zu nutzen. Die Ergebnisse der Lernstandserhebung zeigen, dass Lehrpersonen in der Lage sein müssen, mit der Leistungsvielfalt in ihrer Klasse umzugehen. Es wäre erstrebenswert, dass die eingesetzten Lehrmittel hierfür Hilfestellungen bieten und Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung aufzeigen. Um die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler gezielt unterstützen zu können, ist es darüber hinaus wichtig, ihre fremdsprachlichen Fertigkeiten adäquat einzuschätzen. Auf die Referenzniveaus bezogene Selbst- und Fremdbeurteilungsinstrumente wie Lingua-level können dazu beitragen, die kommunikativen Sprachfertigkeiten der Kinder einzuschätzen und die Planung der nächsten Lernschritte darauf aufzubauen.

Information

Lic. phil. Sybille Heinzmann, PHZ Luzern
Forschung und Entwicklung
Institut für Lehren und Lernen
Töpferstrasse 10, 6004 Luzern
041 534 85 05, 041 228 71 60
Heinzmann_saebil@gmx.ch
www.luzern.phz.ch/ilel (Schlussbericht sowie eine Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse)

Sybille Heinzmann, Marianne Müller, Marta Oliveira,
Andrea Haenni Hoti und Werner Wicki

Hi kids – Hello Mr Grünig!

Wir haben uns gefreut – auf die Kleinen! Und wir wurden nicht enttäuscht. Für uns Englischlehrpersonen an der Kantonsschule (KSZ) ist Frühenglisch ein Erfolg und eine Bereicherung.

Die Schülerinnen und Schüler bringen aus der Primarstufe viel Englisch mit, und sie wollen möglichst viel Neues aufnehmen. Ihre Kompetenzen entsprechen dem, was sie laut Lehrplan haben sollten – mit all den vorhersehbaren Stärken und Schwächen.

Der Unterricht bei den Erstklässlern verlangt von den Lehrpersonen viel Flexibilität; früher konnten fast alle nichts, heute können alle etwas, aber niemand gleich viel.

Lange haben wir uns an der Kantonsschule überlegt, mit welchem Lehrmittel wir arbeiten wollen. Nach einer intensiven Evaluationsphase (inkl. Unterrichtsversuchen) entschieden wir uns für New English File. Wir wählten Pre-Intermediate als Eingangsstufe. Wir waren uns bewusst, dass diese Wahl nicht ganz ohne Risiken war. Bis jetzt sind wir aber zufrieden. Das Lehrmittel fordert die Lernenden, baut aber besonders bei den rezeptiven Skills auf dem Können auf, welches in der Primarschule erreicht wird. New English File richtet sich an «young adult learners», was unsere Schülerinnen und Schüler in der 1. Klasse nicht unbedingt sind. Aber die Themen werden von den Lernenden als interessant beurteilt. Wenn in File 1 das Thema «dating» behandelt wird, sind jedenfalls ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler angesprochen!

New English File ermöglicht auch bis zu einem gewissen Grad einen Themen zentrierten Unterricht, natürlich nicht in dem Masse, wie dies Explorers tut, aber immerhin.

Dass von den Lernenden jetzt auch accuracy verlangt wird, verwirrt nur am Anfang, mit der Zeit erwacht ein Gefühl für die Wichtigkeit der sprachlichen Korrektheit. Zudem sind besonders die sprachlich begabten Schülerinnen und Schüler sehr an Regeln und Strukturen interessiert.

Und zuletzt noch dies: Ein grosses Dankeschön an die Lehrpersonen an den Primarschulen! Sie haben es geschafft, die Freude an der Fremdsprache vier Jahre lang aufrecht zu erhalten (oder zu vergrössern) – wohl die wichtigste Basis für ein erspriessliches Weiterarbeiten an der nächsthöheren Schulstufe.

Hansjörg Grünig, Englischlehrer der Klasse 1c an der Kantonsschule



B(a)uchladen im Schuljahr 2010/11



Leseanimationsprojekt

Um die Lesefreude und Lesekompetenz zu stärken, wurde von der Kommission für Leseförderung das Projekt B(a)uchladen lanciert. Dabei besuche ich während zwei Lektionen eine Klasse und stelle erlebnishaft 10 Bücher vor. Die Kinder werden dadurch neugierig gemacht und wollen die Geschichten lesen. Die Bücher (je 3 pro Titel) stehen der Klasse dann für 4 – 5 Wochen zur Verfügung. Damit wird individuelles Lesen für eine Zeitperiode zum Klassenerlebnis und gemeinsamem Gesprächsstoff. Durch das Lösen von Kontrollfragen können sich die Schüler und Schülerinnen einen Preis erwerben.

B(a)uchladen für 2. Klassen

Hier erhalten die Kinder für jedes gelesene Buch einen Orden. Als Zusatzmaterial stehen passend zu den Büchern zehn Lesespiele zur Verfügung, die jeweils von 2 – 4 Kindern gespielt werden können.

Da die Nachfrage nach diesem Projekt während der vier letzten Jahren sehr gross war (alle Termine waren jeweils ausgebucht) und der Zustand der Bücher und Spiele ein weiteres Einsatzjahr zulässt, wird der B(a)uchladen für die Unterstufe im Schuljahr 2010/11 noch ein weiteres, letztes Jahr angeboten.

B(a)uchladen für die Mittelstufe II

Hier können die Schülerinnen und Schüler als Kollektivpreis ein dünneres oder dickeres Buch gewinnen, das ihnen von der Lehrperson vorgelesen wird. Als Zusatzmaterial stehen Arbeitsaufträge zur Verfügung, die das

Querlesen und Heraussuchen spezifischer Informationen fördern.

Um dem berühmten Leseknick vorzubeugen und der Lesefreude einen neuen Anstoss zu geben, bietet das Projekt die richtige Gelegenheit. Wie bisherige Einsätze zeigen: Auch 5.- und 6.-Klässler lassen sich begeistern und vom Lesefieber anstecken! Die Kommission für Leseförderung hofft deshalb, dass das Angebot im Schuljahr 2010/11 eifrig genutzt wird.

Ein neues B(a)uchladenprojekt für die Mittelstufe I ist für das Schuljahr 2011/12 geplant.

Information und Anmeldung

Eine genaue Beschreibung der Projekte und die Anmeldebogen sind zu finden unter: www.zug.ch => Bauchladen. Anmeldungen werden nach Eingangsdatum berücksichtigt. Ich freue mich auf viele lesebegeisterte Lehrpersonen und Klassen! Für Auskünfte stehe ich natürlich gerne zur Verfügung.

Dagmar Stärkle
Mitglied Kommission für Leseförderung
041 711 44 84
dagmar.staerkle@bluemail.ch

ZUGER BUBENTAG am Nationalen Tochtterttag



Buben sind anders

Frech, wild und abenteuerlustig! Wer kennt sie nicht: Lausbuben mit diesen Attributen? In der Vergangenheit hiessen sie Michel aus Lönneberga, Tom Sawyer und Huckleberry Finn. Heute heissen Rotzbengel und ausgekochte Schlitzohren anders, geblieben sind ihre Verhaltensweisen.

In unserem Umfeld wird dieses Benehmen von Verweigerung bis clownhaftem Verhalten vielfach störend wahrgenommen, im Unterricht werden Lehrerinnen und Lehrer damit konfrontiert. Ron Halbright, Pädagoge und Spezialist in Bubenarbeit, meint dazu: «Buben waren schon immer anders als Mädchen, in der Regel wilder, undisziplinierter, rebellischer.» Wer mit Buben arbeitet, weiss aber, dass Buben sehr vielfältig sind. Es gibt nicht nur die «coolen, gewalttätigen und sprachlosen» Jungs. In jeder Gruppe sind auch sensible und soziale Buben anzutreffen. Die Einbettung des Projekts ZUGER BUBENTAG in den Nationalen Tochtterttag war der Kommission für die Gleichstellung von Frau und Mann und der Zuger Fachstelle punkto Jugend und Kind ein grosses Anliegen, weil das gemeinsame Ziel der Gleichstellung gleichzeitig angegangen werden soll. Deswegen organisierten sie in Zusammenarbeit mit Partnerorganisationen und Sportvereinen für die Gemeinden Oberägeri, Risch und Steinhausen einen Tag für die Buben.

Stärken der Buben im Vordergrund

Genderorientierte Bubenarbeit stellt eine Gratwanderung dar. Es geht einerseits darum, die Geschlechterverhältnisse zu analysieren und aufzuzeigen, wie Buben darin eingebunden sind. Andererseits gilt es aber auch,

die Buben in ihrer Individualität wahrzunehmen, zu unterstützen und zu fördern und sie nicht auf ein Tätersein festzuschreiben. Denn in der konkreten Arbeit mit Buben ist ein ausschliesslich defizitorientierter Ansatz nicht förderlich. Es gilt im Blick zu behalten, dass wenige Jungen auffällig sind. Deshalb nahm das Projekt ZUGER BUBENTAG die Ressourcen der Teilnehmer und nicht negativ behaftete Stereotypen als Grundlage für die Gestaltung des Projekttag.

Schwerpunkte des zweiteiligen Projekttag am 12. November 2009 waren, Ressourcen, Stärken und Selbstwertgefühl der Buben zu fördern, aber auch Gewaltprävention zu unterstützen.

Am Morgen lernten die Buben die eigene Kraft kennen und erleben. Durch das Erfahren ihrer eigenen und fremden Grenzen und das gemeinsame Erlebnis wurde gegenseitiger Respekt gefördert. Für die Gestaltung des Morgens konnten professionelle Sportvereine aus der Region gewonnen werden.

Am Nachmittag setzten sich die Schüler mit den Themen «Mann-Sein», «Vielfalt von Lebensentwürfen» und «Respekt» auseinander. Dafür konnte die Zusammenarbeit mit der AIDS-Hilfe Zug, der Jugendarbeit Steinhausen, der Jugendarbeit der Pfarrei St. Matthias Steinhausen und MännerZug vereinbart werden.

Teilnahme am Bubentag am 11. November 2010

2009 konnte das Projekt aus Ressourcengründen nur für die ersten Klassen der Sekundarstufe I in drei Gemeinden angeboten werden. Weil die Rückmeldungen der Buben, der Schulen, der Partnerorganisationen und der Vereine durchwegs positiv waren, beschlossen die Kommission für die Gleichstellung von Frau und Mann des Kantons Zug und die Zuger Fachstelle punkto Jugend und Kind einen Ausbau des Projekts, so dass der ZUGER BUBENTAG am 11. November 2010 für alle interessierten ersten Klassen der Sekundarstufe I im Kanton Zug angeboten werden kann.

Information

Möchten Sie mit Ihrer Klasse am Projekt teilnehmen? Haben Sie Fragen dazu? Auskunft erteilt:

Marco Mettler, Projektleiter

Zuger Fachstelle punkto Jugend und Kind
Bahnhofstrasse 6, Postfach 403, 6341 Baar
041 728 34 36

m.mettler@punkto-zug.ch

www.punkto-zug.ch



Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ Zug



Weiterbildung/ Zusatzausbildungen

Kursprogramm 2010/11: Rund 420 Kursangebote

Fürs kommende Schuljahr hat die PHZ Zug wiederum ein abgerundetes Weiterbildungsprogramm zusammengestellt, in welchem Lehrpersonen und Schulleitende zahlreiche Kurse finden, die ihren Bedürfnissen und dem Bedarf der Schulentwicklung entsprechen und welche die eine oder andere (Weiter-)Entwicklung ins Rollen bringen werden.

Das Kursprogramm wird vor den Frühjahrsferien über die gemeindlichen Rektorate an alle Lehrpersonen verteilt. Auf Anregung von Lehrpersonen und Schulverwaltungen erscheint aus ökologischen und (arbeits-)ökonomischen Gründen das Kursprogramm nicht mehr als umfangreiches Buch, sondern neu als Broschüre. Dank der bewährten Zusammenarbeit der drei Pädagogischen Hochschulen Zug, Luzern und Schwyz können Sie aus einem vielfältigen Angebot von rund 420 Kursen auswählen. Die vollständigen Kursausschreibungen finden Sie wie bisher unter www.wbza.zug.phz.ch.

Anmeldeschluss ist der 31. Mai 2010. Vorgezogene Anmeldefrist für einige Lehrmitteleinführungen.

Schwerpunkte Weiterbildungsprogramm 2010/11

– **Themenschwerpunkt Bereich Mensch & Umwelt und Naturlehre** der Zentralschweizer LWB-Stellen 2009/10 und 2010/11. Die Schwerpunkte 2010/11 liegen bei

folgenden Arbeitsfeldern: *1 Arbeit, 2 Bauen / Wohnen, 3 Ernährung, 4 Freizeit, 5 gesunder/kranker Mensch, 6 Kleidung sowie 7 Medien.*

- Wegen der positiven Resonanz zur **Tagungsreihe Mensch und Umwelt/Naturlehre** 2009 wird am 11. Dezember 2010 eine zusätzliche Tagung in Luzern mit den bestbesuchten Kursen aus dem Vorjahr durchgeführt. Referent ist Prof. Dr. Kurt Wüthrich, Nobelpreisträger Chemie 2002, Leiter des Instituts für Molekularbiologie und Biophysik der ETH Zürich.
- **WB-Fremdsprachen:** regionale WB-Angebote NQ-Französisch Primarschule und NQ-Französisch/Englisch Sek. 1
- **NQ-Ethik und Religion:** Kursangebote gemäss bewilligter Konzeption
- Ab August 2010 steht zum zweiten Mal die Zusatzausbildung **CAS Deutsch als Zweitsprache und Interkulturalität DaZIK** im Angebot, welche sich zum Ziel setzt, unsere fremdsprachigen Kinder und Jugendlichen beim Erwerb der Schulsprache gezielt zu unterstützen und damit ihre beruflichen Chancen und ihre Integration in unsere Gesellschaft zu fördern.
- Zum **Qualitätsmanagement Gute Schulen** bietet die PHZ Zug den gemeindlichen Schulleitenden ein Weiterbildungsmodul zur Personalführung und -entwicklung an. Und erstmals können Schulkommissionsmitglieder ein eigenes Weiterbildungsprogramm belegen.

André Abächerli, Leiter WBZA der PHZ Zug

IBB

Expertise «Volksschule 2016» im Kanton Uri des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie (IBB)

Der Kanton Uri steht in den nächsten Jahren vor verschiedenen Herausforderungen. Für Uri gilt es, auf diese zu reagieren und das Volksschulwesen anzupassen. Uri hat im Rahmen des Projekts «Volksschule 2016» einen Bericht zur Zukunft der Volksschule erstellt. Bestandteil des Berichts ist eine Expertise des Instituts für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie IBB der PHZ Zug, die auf Basis von Befragungen der schulischen Akteure des Kantons Uri erstellt wurde.

Die Studie verfolgt folgende Ziele: 1. Die Bedeutsamkeit der Herausforderungen durch verschiedene Akteure bewerten zu lassen. 2. Die formalen und wahrgenommenen Steuerungs- und Regelstrukturen zu analysieren. 3. Die Akteure zur zukünftigen Steuerung und Gestaltung des Volksschulsystems zu befragen.

Ergebnisse

Die Handlungskoordination der Akteurskonstellationen erfolgt häufig gleichberechtigt. Bei den Steuerungsstrukturen wünschen sich die Akteure einerseits weniger kantonale Vorgaben im Bereich Schulorganisation und Unterricht, weniger Befugnisse auf der Ebene des Schul- und Gemeinderats und weniger Autonomie der einzelnen Lehrpersonen, aber andererseits mehr Autonomie des Lehrpersonenteams sowie eine stärkere Bedeutung von Organisations- und Steuerungsinstrumenten auf der Schulebene. Lehrmittelfreiheit, Zusammenarbeit in übergreifenden Lerngruppen, intensivere Kooperation mit anderen Schulen v.a. in Form von Schulnetzwerken wird in den Bereichen gemeinsamer Lösungen von Problemen, Umsetzung kantonaler Neuerungen und Unterrichtsentwicklung gewünscht. Hinweise für die zukünftige Gestaltung des Schulsystems lassen sich in den Bereichen Finanzierung, Handlungskoordination zwischen Schulleitung und Schulrat sowie zwischen Schulrat und Gemeinderat und der Akzeptanz neuer Steuerungsinstrumente ableiten. Für eine erfolgreiche Umsetzung der anstehenden Projekte und Massnahmen sind entsprechende Unterstützungs- und Weiterbildungsangebote besonders in Form von Schulnetzwerken zu konzipieren.

Stephan Gerhard Huber, Tobias Feldhoff, Luzia Durrer



Erzählfestival

10. September 2010

Erstes Erzählfestival der deutschen Schweiz des Zentrums Mündlichkeit

Am 10. September 2010 ist es soweit: Erstmals in der deutschen Schweiz findet ein grosses Erzählfestival statt, an dem sich Jung und Alt mit erlebten oder erfundenen Geschichten messen und Preise gewinnen können. Überall, wo Menschen zusammenkommen, um sich Geschichten zu erzählen und Geschichten zuzuhören, gibt es Inseln der Erzählkultur. Sie beflügeln die Phantasie und geben ihr eine Sprache, ermöglichen Begegnungen mit anderen Welten und Denkweisen. Die Kunst des Erzählens ist jedoch nicht angeboren: Sie muss erlernt werden, indem man den Erzählungen anderer lauscht und sich selber im Erzählen übt. Beides ermöglicht das Erzählfestival. Es bietet einen Raum, in dem sich das Erzählen entfalten und weiter entwickeln kann.

Das Erzählfestival wird vom Zentrum für Mündlichkeit organisiert und findet am 10. September 2010 von 16.00 bis ca. 21.00 Uhr in den Räumlichkeiten der PHZ Zug statt. Beteiligen können sich alle Menschen von 12 bis 99 Jahren, die gerne in erzählte Welten eintauchen und sich vom Fieber des Erzählens anstecken lassen. Es können sich auch Oberstufenklassen anmelden. Die Teilnehmer/innen erproben ihre Erzählkünste in kleinen Kreisen anhand von Kurzgeschichten.



Anmeldung

Senden Sie bis spätestens 15. August 2010 einen konkreten Geschichtentitel an alexandra.greeff@phz.ch. Teilnehmenden wird nach erfolgter Anmeldung ein Infoblatt mit allgemeinen Tipps zum Erzählen sowie genaueren Informationen zum Ablauf des Festivals geschickt.

Gesucht sind Geschichten zu folgenden Themen:

- Jemandem ein Kuckucksei ins Nest legen: Erzählen Sie eine witzige Geschichte über jemanden, der einer anderen Person einen bösen Streich spielen möchte. Der Streich wirkt sich aber überraschend positiv aus oder richtet sich gegen den Täter selbst.
- Im Zug nach Zug: Erzählen Sie eine Geschichte zu einer Zugfahrt. Schildern Sie zum Beispiel eine komische Gesprächssituation, die sich zwischen Passanten ergibt, oder berichten Sie von Geschehnissen, die sich auf der Fahrt ereignen. Dabei können Sie beobachtende oder auch beteiligte Person sein. Wir sind gespannt auf Ihre Pointe!
- Eine ungewöhnliche oder schaurige Entdeckung: Berichten Sie von einer Entdeckung, die alles verändert (hat) ...

Information

www.zentrum-muendlichkeit.ch > Veranstaltungen
Alexandra Greeff
alexandra.greeff@phz.ch

Attraktives Kulturprogramm

Die Atmosphäre einer Schule wird nachhaltig durch das dort stattfindende kulturelle Leben geprägt. Um den Austausch zwischen Studierenden, Dozierenden und anderen an Bildung und Kultur interessierten Personen zu fördern, bietet die PHZ Zug ein attraktives Kulturprogramm an. Die meisten Veranstaltungen richten sich auch an ein externes Publikum. Folgende Anlässe stehen unter anderem im Angebot:

- Die Rolle der Lehrperson im Lernprozess – Unterrichtsgestaltung nach aktuellen Erkenntnissen. Referat von Andreas Müller, Institut Beatenberg
- Kindesmisshandlung: Professioneller Umgang mit einer schwierigen Thematik. Eingangreferat und Podiumsdiskussion
- Musical – von Studierenden der PHZ Zug
- Luminawa – ein besseres Leben. Dokumentarfilm von PHZ-Dozent Thomas Lüchinger über die Kalinagas, eine indigene Volksgruppe aus den Philippinen
- Buchvernissage «Die Stadt Zug im Mittelalter – mit Flohrius das Städtchen Zug entdecken». Geschichte für Kinderaugen sichtbar und erlebbar machen.

Information und Bestellung

www.zug.phz.ch
041 727 12 40
info@zug.phz.ch



Bewegungsmessungen

Wissenschaftliche Untersuchung

In den im letzten Schuljahr durchgeführten Projekten «Kidz-Box» und «Purzelbaum» in den Kindergärten des Kantons Zug wurden vom Institut für Sport und Sportwissenschaften der Universität Basel Bewegungsmessungen durchgeführt. Der Abschlussbericht ist Anfang 2010 erschienen und kann auf der Homepage des Gesundheitsamtes unter www.zug.ch/gesundnes-koerpergewicht heruntergeladen werden. Nachstehend das Wichtigste in Kürze.

Hintergrund

Adipositas und Übergewicht im Kindesalter und körperliche Inaktivität steigen weltweit rasant an. Herz-Kreislauf-Krankheiten, Bluthochdruck, ungenügende Knochenstabilität, Diabetes, motorische Defizite und Unfälle resultieren daraus. Inzwischen existieren zahlreiche Projekte und dazugehörige Untersuchungen zur Prävention von Übergewicht und Adipositas und zur Steigerung der körperlichen Aktivität im Schulalter. Im Vorschulalter fehlen entsprechende Bemühungen bisher beinahe gänzlich. Es ist jedoch wichtig, bereits früh mit der Prävention zu beginnen, um die lebensstilbedingten Probleme im späteren Erwachsenenalter möglichst vermeiden zu können.

Methodik

321 Kindergartenkinder im Alter von vier bis sechs Jahren wurden von Sportwissenschaftlern des Instituts für Sport und Sportwissenschaften (ISSW) der Universität Basel vor (2008) und nach (2009) Bewegungsförderungsmassnahmen untersucht. Es wurden zwei Interventions- und eine Kontrollgruppe gebildet. Während sieben Monaten führten zwei Interventionsgruppen ein Bewegungsförderungsprogramm durch. Die erste Interventionsgruppe bestand aus 104 Kindern, die einen Purzelbaumkindergarten besuchten und zusätzlich mit den Kidz-Box-Karten übten. Einhundert und zwei Kinder bildeten die zweite Interventionsgruppe, welche nur mit den Kidz-Box-Karten übten und in einen konventionellen Kindergarten gingen. Als Kontrollgruppe dienten 115 Kinder aus dem Kanton Schwyz, welche ihren normalen Unterricht weiterführten und einen konventionellen Kindergarten besuchten. Die drei Gruppen umfassten je sieben Kindergartenklassen.

Resultate

In allen motorischen Tests haben sich die Probanden zwischen den zwei Messpunkten verbessert. Im seitlichen Hin- und Herspringen verbesserten sich die Kinder der Interventionsgruppen deutlich mehr, als die Kinder der Kontrollgruppe ($p < 0.0001$). Auch im Würzburgerparcours bestanden Unterschiede zwischen den Verbesserungen der drei Gruppen ($P = 0.032$). Der Bauch- bzw. Hüftumfang hatte sich bedeutsam verändert ($p = 0.000$), wobei sich der BMI sowie der Körperfettanteil nicht signifikant änderten. Es waren durchweg Vorteile auf Seiten derjenigen Gruppe zu verzeichnen, die das kombinierte «Purzelbaum/Kidz-Box»-Programm absolvierten.

Diskussion

Die Bewegungsförderung mit Hilfe der Kidz-Box scheint in Bezug auf die Leistungsfähigkeit unterschiedlicher Parameter im Kindergartenalter wirksam zu sein. Die Kinder, welche im Kanton Zug gezielt gefördert wurden, steigerten ihre Bewegungskompetenz deutlich im Vergleich zu den Kindern in den Kontrollkindergärten. Es sind Hinweise zu finden, dass eine auf mehreren Ebenen ansetzende Intervention diesbezüglich besonders erfolgreich ist. Um Aussagen über die Nachhaltigkeit machen zu können, sind weitere Untersuchungen notwendig.

Aufgrund der sehr positiven Erfahrungen und der nachgewiesenen Wirksamkeit dieser Projekte in den Kindergärten unterstützen die Direktion für Bildung und Kultur und die Gesundheitsdirektion diese Projekte fachlich und finanziell.

Information

Projektleiter Jürg Steiger
041 728 35 20
juerg.steiger@zg.ch
www.zug.ch/gesundnes-koerpergewicht

Einzelne Kidz-Boxen oder auch ganze Klassensets können bestellt werden über:
Lehrmittelzentrale
041 728 29 21
info.lmz@zg.ch

Jürg Steiger
Beauftragter für Gesundheitsförderung des Kantons Zug



Schönheit und Körperwahrnehmung



Förderung der Lebenskompetenz

Das Thema Schönheit und Gewicht beschäftigt viele Mädchen und junge Frauen. Gerade die Schule ist ein Ort, wo sich Jugendliche bezüglich ihrer Wirkung auf andere ausprobieren und wo sie direkte Rückmeldungen zu ihrem Aussehen erhalten. Diese werden nicht immer respektvoll vorgebracht und können zu Verletzungen des Selbstwertgefühl führen.

Bei Prävention von Essstörungen spielt daher die Förderung der Lebenskompetenz eine wichtige Rolle. Jugendliche sollten über die Körpergewichtsentwicklung während der Pubertät und über die Risiken von Diäten informiert sein. Eine kritische Haltung den allgegenwärtigen Medienbotschaften gegenüber hilft, sich vor überhöhten Ansprüchen an das eigene Aussehen zu schützen. Toleranz und Akzeptanz der Verschiedenheit von Körperformen und Erscheinungsbildern und ein respektvoller Umgang miteinander sind für ein gutes Klima untereinander förderlich. Ein positives Körpergefühl, Freude an Bewegung und Entspannung sind weitere Schutzfaktoren.

Auf diese kann auch die Schule einen positiven Einfluss nehmen. Zwei Angebote von zwei verschiedenen Institutionen mit ähnlich klingendem Namen können von Schulen genutzt werden, um das Thema Schönheit und Körperwahrnehmung zu thematisieren.

Angebot: Body Talk

Ein Projekt zur Aufklärung und Früherkennung bietet PEP Prävention Essstörungen Praxisnah an. BodyTalk sind Workshops für Jugendliche zu Stärkung der Körperzufriedenheit und des Selbstwertgefühls. Sie unterstützen Ressourcen und Kompetenzen von Jugendlichen. Die Workshops regen zu selbstbewusstem und kritischem Umgang mit Schönheitsnormen und körperorientierten Leistungsideal an und ermuntern das persönliche, vielfältige Definieren von Schönheit. Angesprochen sind Jugendliche zwischen 13 und 16 Jahren. Die zweistündige Lektion findet ohne Lehrpersonen statt. Diese werden in einer speziellen 1,5-stündigen parallel stattfindenden Weiterbildung über die Inhalte von BodyTalk und über Früherkennung von Essstörungen und die entsprechenden Frühinterventionsmöglichkeiten informiert.

Die Workshops werden von erfahrenen Fachpersonen durchgeführt. Bodytalk-Workshops sind bei der Buchung von einem Lehrpersonen-Workshop und drei Workshops für Schülerinnen kostenlos. Jeder weitere kostet Fr. 250.–. www.pepinfo.ch (Prävention Essstörungen Praxisnah)

Angebot: Aktion «Schau nicht weg»

Essstörungen beginnen oft harmlos und haben viel mit einer verzerrten Selbstwahrnehmung zu tun. Mit der Aktion Zerrspiegel «Schau nicht weg» möchte pep SUISSE Jugendliche und junge Erwachsene ermutigen, nicht wegzuschauen, sondern über das Thema zu sprechen und wenn nötig Hilfe zu suchen.

Der Spiegel lädt dazu ein, sich einen Moment Zeit für die eigene Körperwahrnehmung zu nehmen und sich zu den damit verbundenen Gefühlen Gedanken zu machen. Der Spiegel dient als Blickfang und ist mit einem Dispenser für Karten mit Informationen zu den verschiedenen Essstörungen ausgestattet.

Begleitmaterialien für die Diskussion mit den Schülerinnen und Infokarten gehören zum Angebot.

Der Spiegel kann für die Dauer von vier Wochen gebucht werden und kostet Fr. 300.–. www.pepsuisse.ch

Information

Suchtberatung des Kantons Zug
041 728 39 39



Angebote für Schulen

Flirten mit Respekt

Das neue Modul für die Sekundarstufe I

Die Schule ist für Lernende unter anderem ein wichtiges Übungsfeld für die erste Kontaktsuche, das gegenseitige Kennenlernen und das Flirten: Wie komme ich bei den anderen an? Wie kann ich auf mich aufmerksam machen? Wie gehe ich damit um, wenn meine Gefühle nicht erwidert werden? Flirten löst positive Gefühle aus, stärkt das Selbstwertgefühl und ist von beiden Seiten erwünscht. In der Realität jedoch ist Annäherung nicht immer im Interesse von beiden. Die Grenze zwischen Flirt und sexueller Belästigung ist fließend. Damit Annäherungen positiv verlaufen und Grenzen respektiert werden, haben wir das Modul «Flirten mit Respekt» entwickelt.

– Was heisst Flirten

Die Lernenden erstellen ein Flirt-ABC und suchen nach Unterschieden zwischen Flirt und sexueller Belästigung. Es wird anhand von Flirt-Kriterien überprüft. In dieser Sequenz setzen sich die Lernenden auch mit den verschiedensten Gefühlen auseinander, die zum Flirten gehören.

– Grenzen überschreiten

Wo beginnt sexuelle Belästigung? Jugendliche beurteilen dazu Situationen aus dem Schulalltag und lernen die Definition und Auszüge aus dem Strafgesetz kennen.

– Flirten und Anmachen

Anhand eines Kurzfilms und eigenen Erfahrungen diskutieren die Jugendlichen in geschlechtergetrennten Gruppen, welche Art von Flirt und Anmachen ihnen gefällt. Die Resultate werden auf einem Plakat festgehalten und dem anderen Geschlecht präsentiert.

Rahmenbedingungen

Bei unseren Einsätzen arbeiten wir (eine Fachfrau und ein Fachmann) mit den Lernenden in geeigneten Räumlichkeiten im eff-zett. Eine vertrauensvolle Atmosphäre ist uns wichtig. Das Modul eignet sich für die 1. bis 3. Klasse der Sekundarstufe I und dauert 2,5 bis 3 Stunden.

Weitere Angebote für die Sekundarstufe I

– Sexualpädagogik für die 1. Klasse

Schwerpunkt dieses Moduls sind die Veränderungen in der Pubertät. Neben körperlichen, emotionalen Verän-

derungen thematisieren wir die Sexualität und diskutieren über den respektvollen Umgang mit Gleichaltrigen.

– Sexualpädagogik für die 2. und 3. Klasse

In diesem Modul sprechen wir mit den Lernenden über Liebe, Ängste und Erwartungen beim ersten Mal, Pornografie, Eifersucht, Selbstbefriedigung und Verhütung. Anhand von konkreten Beispielen wird das Sexualwissen aufgefrischt.

– Verhütungskoffer

Für den Sexualunterricht können Lehrpersonen einen Koffer mit Verhütungsmitteln und Informationsmaterial ausleihen.

– Loveland

Das Spiel «Loveland» vermittelt Jugendlichen spielerisch und lustvoll Wissen zu HIV/Aids-Prävention, Safer Sex und körperliche Aufklärung. Das Spiel kann bei uns ausgeliehen werden und eignet sich für Lernende der Oberstufe.

Angebote für die Primarstufe

– Lehrpersonen-Beratung und Mediothek

Wir beraten Lehrpersonen aller Stufen zu Sexualpädagogik im Schulalltag, leihen didaktisches Material aus und haben für jede Stufe eine Methodensammlung zusammengestellt.

– Sexualpädagogik für die 5. und 6. Klasse

Gerne arbeiten wir auch mit dieser Stufe als Ergänzung zum Sexualunterricht in der Schule und beantworten z.B. anonyme Fragen der Lernenden in geschlechtergetrennten Gruppen.

– Prävention sexueller Gewalt

Im interaktiven Programm für Kinder der 2. bis 4. Klasse fördern wir auf spielerische Weise die Gefühls- und Körperwahrnehmung und stärken die Selbstbestimmung der Kinder.

Information

eff-zett das fachzentrum
Sexual- und Schwangerschaftsberatung
Tirolerweg 8, 6300 Zug
041 725 26 40
ssb@eff-zett.ch; www.eff-zett.ch



Sport in der Schule



Die Zukunft der Kinder beginnt heute

«fit-4-future»

Die Cleven-Becker-Stiftung hat 2005 das Projekt «fit-4-future» ins Leben gerufen mit dem Anspruch, einen Beitrag zur Gesundheitsförderung und gegen die Problematik von Bewegungsarmut sowie Übergewicht im Kindesalter zu leisten. Die Initiative in der Schweiz und Deutschland erreicht unterdessen über 250'000 Grundschulkindern, deren Eltern sowie 10'000 Lehrpersonen. Ziel der Initiative ist es, die Lebensgewohnheiten junger Menschen in den Bereichen Bewegung, Ernährung und «Brain Fitness» nachhaltig positiv zu beeinflussen. In der Schweiz ist aktuell jede achte Primarschule ins «fit-4-future»-Programm eingebunden. Im Kanton Zug sind 29 Schulen an Bord.

Sechs von zehn Kindern können bei der Einschulung keinen Purzelbaum schlagen. Unter den Sechs- bis Zwölfjährigen ist bereits jedes fünfte Kind übergewichtig. Bewegungsmangel, falsche Ernährung, einseitige Belastungen, Kraftverlust und ungenügende motorische sowie koordinative Fähigkeiten haben gravierende Folgen. Nebst sinkender Lebensqualität, grösserem Unfallrisiko sowie Beeinträchtigung der Gesundheit steigen auch überwiegend vermeidbare Kosten im Gesundheitswesen massiv an. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) befürchtet sogar, dass global bald erstmals genauso viele Menschen an den Folgen der Überernährung sterben werden wie an den Folgen des Hungers.

Ein ganzheitliches, nachhaltiges Konzept

Gegen diese bedenkliche Entwicklung gilt es zu handeln. «fit-4-future» vermittelt Kindern, Eltern und Lehrpersonen Impulse zu den Themen Bewegung, Ernährung und 'Brain Fitness', die den Alltag der Kinder nachhaltig prägen sollen. Das Projekt stützt sich auf das Wissen von Fachleuten, die die Initiative begleiten und weiterentwickeln. In der praktischen Umsetzung wird den Kindern und Erziehungspersonen ein Programm an Veranstaltungen angeboten, wo das spielerische Vermitteln der Themen, die Motivation und Impulse für die Umsetzung in der Schule und zu Hause im Mittelpunkt stehen.

Die Umsetzung

Jedes Jahr werden in der Schweiz mindestens 50 neue Primarschulen ins Projekt aufgenommen. Zurzeit sind 380 Schulen integriert; ihnen wird ein kostenloses Programm aus Veranstaltungen für Kinder, Lehrpersonen und Eltern angeboten. Für die Kinder stehen Bewegungstage, Ernährungsworkshops und Spieltonnen mit Sportgeräten für eine bewegte Pause im Angebot, Lehrpersonen und Eltern werden von Fachpersonen aus den Gebieten Bewegung und Ernährung in Form von Referaten und Workshops informiert. Für Erwachsene und Kinder wurden von Spezialisten auch hochwertige Kommunikationsmittel entwickelt, die zusätzliche Tipps und Impulse für den Alltag verleihen.

Wissenschaftliche Begleitung

«fit-4-future» kann auf beste wissenschaftliche Unterstützung zählen. Das Projekt basiert auf der Arbeit



bike2school



nationaler Kompetenzzentren. Das Institut für Sport- und Sportwissenschaften der Universität Basel (ISSW) begleitet und unterstützt die Kampagne seit Beginn und ist für die Entwicklung der Module Bewegung und Brain Fitness verantwortlich. Im Ernährungsbereich basieren die Drucksachen auf Grundlagen der Schweizerischen Gesellschaft für Ernährung (SGE), des Centre Hospitalier Universitaire Vaudois (CHUV, im Rahmen der «Ballabeina»-Studie) und des ISSW.

Information

Projektleitung: Sonja Bissig
bissig@cleven-becker-stiftung.ch
041 766 63 73
www.fit-4-future.com

Auch für 2010

bike2school

Die nationale Mitmach-Aktion für Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen zwischen dem 16. August und 1. Oktober 2010!

Auch 2010 bezahlt der Kanton Zug die Teilnahmegebühr für alle teilnehmenden Zuger Schulen!

Mit **bike2school** setzen sich zwischen den Sommer- und den Herbstferien 2010 Schülerinnen und Schüler ab der 4. Klasse bis und mit Sekundarstufe II auf dem Weg zur Schule aufs Velo. Zu gewinnen gibt es Punkte im

Wettbewerb um Klassen- und Einzelpreise, aber auch Fitness, Spass und Verkehrssicherheit.

Anmeldefristen und Zeitraum für die Teilnahme wurden flexibilisiert. Klassen und Schulen können sich so anmelden, dass die vier **bike2school**-Wochen frei zwischen dem Schulstart nach den Sommerferien und dem Beginn der Herbstferien 2010 wählbar sind und die Anmeldung zeitlich spätestens dann erfolgt, wenn noch vier Mitfahrwochen möglich sind.

Information

www.bike2school.ch

Kantonale

Schulsportmeisterschaften

Freitag, 7. Mai 2010, 13.30 Uhr

Polysportive Stafette, Cham

Mittwoch, 12./19. und 26. Mai 2010, jeweils 13.30 Uhr

Fussball CS-Cup, Baar

Dienstag, 11. Mai 2010, ganzer Tag

OL, sCOOL-Cup, Unterägeri

Voranzeige

Mittwoch, 1. September 2010, Nachmittag

Leichtathletik, Herti, Zug

Anmeldung

- ist nur online möglich!
- für Gruppen oder Mannschaften muss von einer Lehr- oder Begleitperson ausgefüllt werden.

www.zug.ch/sport > Schulsport > Kantonale Schülermeisterschaften

Information

Felix Jaray
Amt für Sport des Kantons Zug
An der Aa 6, 6300 Zug (ab 12. April 2010)
041 728 35 54
sport@zug.ch
www.zug.ch/sport



«Cyber-Mobbing» in der Schule

Versuchung zum Missbrauch

Bekanntlich sind die meisten modernen Handy-Geräte nicht nur zum Telefonieren, sondern können auch als Videokamera eingesetzt werden. Kinder und Jugendliche machen davon häufig Gebrauch – oft mehr oder weniger kreativ, manchmal aber auch, um Mitschülerinnen und Mitschüler zu ärgern oder um sie gar «fertig zu machen».

So wandten sich etwa Eltern an uns, deren Tochter in der Primarschule von Kameraden unzulässigerweise mit einem Handy gefilmt und ihr anschliessend angedroht worden sei, das Video werde – versehen mit beleidigenden Äusserungen und vielen näheren Angaben zu ihrer Person – ins Internet gestellt.

«Cyber-Mobbing» oder «Cyber-Bullying», somit das Mobben oder Schikanieren von anderen mittels elektronischer Kommunikationsmittel, greift unter Jugendlichen offenbar immer mehr um sich, auch an Zuger Schulen.

Heimliches Aufnehmen

Wenn Personen heimlich gefilmt werden, stellt dies in aller Regel eine Verletzung ihrer Privatsphäre dar. Dagegen kann man sich mit einer zivilrechtlichen Klage zur Wehr setzen.

Je nach den konkreten Umständen kann heimliches Aufnehmen allenfalls auch strafrechtlich relevant sein. Die angedrohte Veröffentlichung im Internet kann zudem eine strafbare Nötigung darstellen. Es ist aus diesen Gründen möglich, gegen die Urheber mit einer polizeilichen Anzeige vorzugehen.

Was ist zu tun?

Es liegt auf der Hand: Eine zivilrechtliche Klage und/oder eine polizeiliche Anzeige dürften in solchen Fällen weder angemessen, praktikabel noch erfolgreich sein, insbesondere, wenn die Täter Primarschüler sind.

Oft stellt sich zudem auch eine ganze Reihe von Beweisfragen: Wer hat die fraglichen Aufnahmen gemacht? Wo sind sie gespeichert? Falls im Internet: Was ist die URL-Adresse? Wer hat die fraglichen Aufnahmen hochgeladen? Und gegen bereits erfolgte Veröffentlichungen im Internet vorzugehen, ist grundsätzlich aufwändig oder aus praktischen Gründen schlicht aussichtslos, insbesondere, wenn der Betreiber der fraglichen Website – wie es etwa bei «youtube» der Fall ist – seinen Sitz im Ausland hat.



Unsere Empfehlung

Wir empfehlen deshalb, eine gütliche Lösung zu suchen. Das ist in der Folge auch gelungen: Die Lehrperson besprach die Angelegenheit mit der ganzen Klasse, die Schulleitung wurde informiert und es fand auch ein Elterngespräch statt. Die fraglichen Aufnahmen wurden offenbar denn auch nicht im Internet veröffentlicht.

Fazit

Die heutigen Kommunikationsmittel und insbesondere das Internet haben für die Schülerinnen und Schüler eine sehr grosse Bedeutung. Sie sind aber nicht nur immer nützlich – es gibt auch Risiken und Gefahren. Auch dies muss in der Schule ein Thema sein, die Lehrpersonen haben ihre Schülerinnen und Schüler entsprechend zu informieren und zu sensibilisieren.

Weiterführende Angaben

Hier finden Sie zusätzliche Informationen und Angaben zu Beratungsstellen im Bereich Cyber-Mobbing:

- www.educa.ch
Homepage der Schweizerischen Kriminalprävention:
- www.skppsc.ch
- www.safersurfing.ch

Information

Dr. iur. René Huber
Datenschutzbeauftragter des Kantons Zug
rene.huber@zg.ch
www.datenschutz-zug.ch



Didaktisches Zentrum



Zum Fokus «Schreiben»

Allani, K.: Schreiben, Lesen, Reden – alltägliche Situationen meistern: konkret und schülernah, für Deutschunterricht und Vertretungsstunden. AOL-Verlag im Persen, 2009. DK 803 «Oberstufe»

Baldus, V.: 50 Dilemmageschichten für Kinder: zum Diskutieren, Schreiben, Weiterspielen. Verlag an der Ruhr, 2009. DK 803 «Mittelstufe I»

Fairfax, B.: Zum Schreiben verführen: über 100 Schreib- anlässe für eigene Klapp-, Fold- und Pop-up-Bücher. Verlag an der Ruhr, 2009. DK 803 «Aufsatz» (Grundschule)

Geuss, U.: 100 Ideen für die Arbeit mit Lyrik: Lyrik schreibend erkunden. Verlag an der Ruhr, 2009. DK 803 «Gedicht» (Mittelstufe II/Oberstufe)

Mauritius, E.: Einfache Texte schreiben und überarbeiten: lebenspraktische Formular- und Gebrauchstexte. Persen, 2009. DK 803 «Aufsatz» (Mittelstufe)

Bilotta, E.: Bestechende Schreib- anlässe: 2./3. Klasse. Walti Bräm Verlag, 2009. DK 803 «Aufsatz»

Payrhuber, F.: Schreiben lernen: Texte verfassen in der Grundschule. Schneider Verlag Hohengehren, 2009. DK 803 «Aufsatz»

Piel, A.: Kurzgeschichten: Texte lesen, verstehen, erfahren. Verlag an der Ruhr, 2009. DK 803 «Aufsatz» (Sek. I)

Neue CDs mit Unterrichtsmaterial

Vertrausch du mir? (CD)/Minimusical von Markus Hottiger; nach dem Bilderbuch von Melanie Kull-Beyli und Natalie El Akrami-Beyli. Adonia-Verlag, (2009). – 2 CD (28'16, 18'19) + 1 Bilderbuch, 1 Liederheft (in Boxe). DK 782.8 – 770 CD

Märchen und Fabelwesen (CD). 1 CD in Heft (Musik mit Kindern in Primarschule und Kindergarten ; H. 33, 2010). DK 78 – 769 CD

Bücher und Unterrichtsmaterial zu Mensch und Umwelt in der Primarschule

Wetterfrosch und Wolkenschloss: mit Kindern Wetter verstehen und Klima schützen. Hirzel Verlag, 2009. DK 551.5

Jung, H.: Kinder lernen Tiere an Teichen und Bächen kennen: ein Arbeitsbuch mit Steckbriefen, Sachgeschichten, Rätseln, Spielen und Bildkarten. Verlag an der Ruhr, 2009. DK 591

Jung, H.: Tiere an Teichen und Bächen: Fotokarten mit Sachinfos. Verlag an der Ruhr, 2009. – 1 Box (18 Karten). DK 591

Bellmann, H.: Der neue Kosmos Schmetterlingsführer. Franckh-Kosmos, 2009. DK 595

Auf Schlangenspuren und Krötenpfaden: Amphibien und Reptilien der Schweiz. Haupt, 2009. DK 598.1

Bücher für Mittelstufe II und Sekundarstufe I

Merken, was läuft: Rassismus im Visier: Handbuch und Materialien für den Unterricht. Verlag Pestalozzianum, 2009. Mit DVD (Film «Colors of Schweiz») DK 323 «Rassismus»

Mayr, O.: Neue Aufgabenformen im Rechtschreibunterricht: Texte erfassen und überarbeiten: 7.–9. Klasse. Brigg Pädagogik, 2009. DK 803.1

Mayr, O.: Das Mittelalter: politische Ordnung und Alltagsleben: ausgearbeitete Unterrichtseinheiten mit Kopiervorlagen und Lösungen. Auer, 2009. DK 940.1



Museum für Urgeschichte(n) Zug

Angebote für Schulklassen

Altsteinzeitliche Jägerinnen, Pfahlbauer, Händler der Eisenzeit, Römerinnen und frühmittelalterliche Krieger haben ihre Spuren im Kanton Zug hinterlassen. Lebensbilder, Modelle und Geschichten machen den Alltag vergangener Epochen im Museum wieder lebendig.

Exkursion ins Museum

Umfangreiches didaktisches Material ermöglicht das selbstständige Arbeiten in der Ausstellung zu den verschiedenen Themenbereichen des M&U-Lehrplans. Bei Werkstattbenützung führt die Museumspädagogin die Schulklassen in die urgeschichtlichen Werktechniken ein.

Klassenbesuche und Material sind für Schulen aus dem Kanton Zug gratis.

Spezielles Angebot nach den Sommerferien

Von August bis Oktober werden zwei Intensivhalbtage (Dauer ca. 3 Stunden) angeboten, die einerseits als eigenständiges Lernmodul dienen und andererseits sehr gut mit einer Schulreise zu kombinieren sind (das Mittagessen kann im Museumsgarten bzw. im Foyer stattfinden).

Jägerin und Sammler – Ernährung in der Steinzeit

Bei Zielübungen mit der altsteinzeitlichen Speerschleuder und dem jungsteinzeitlichen Pfeilbogen probieren die Kinder urgeschichtliche Jagdmethoden aus. Archäologische Originalfunde helfen bei der Erarbeitung des Themas Ernährung und ein kleiner Imbiss mit steinzeitlichen Häppchen rundet den Halbtage ab.

Kosten: Fr. 50.– pro Klasse.

Kleider machen Leute – Kleidung in prähistorischer Zeit

Die Kinder erleben mit rekonstruierten Kleidern aus prähistorischen Zeiten zwei ausgewählte Epochen hautnah und eignen sich so Kenntnisse über die Herstellung, Rohstoffe, etc. an. Ausserdem fertigen die Kinder einen zur Epoche passenden Schmuckanhänger an, den sie mit nach Hause nehmen dürfen.

Dieses Angebot ist kostenlos. Mögliche Epochen sind: Altsteinzeit, Jungsteinzeit, Bronzezeit, Eisenzeit und die römische Epoche.



Öffnungszeiten für Schulklassen

Montag-Freitag, 8.30 – 12 und 13.15 – 17 Uhr.
Bitte Termin frühzeitig reservieren!

Anmeldung und Beratung

Anne Caroline Liechti und Ursula Steinhauser
Museumspädagogik
041 728 28 87
info.schulklassenbesuch@zg.ch

Sonderausstellung

31. Januar bis 20. Juni 2010

Merkur & Co. – Kult und Religion im römischen Haus

Im Zentrum der Ausstellung stehen Kulte und Rituale des römischen Alltags. Präsentiert werden rund 150 Objekte aus Zuger und anderen schweizerischen Fundorten. Sie illustrieren Ausprägungen privater Religiosität: das Lararium (Hausaltar), das Bauopfer oder das kultische Mahl. Das Publikum betritt ein römisches Haus, grossformatige Lebensbilder vermitteln das Gefühl, den Bewohnern beim Opfern über die Schulter zu schauen.

Information

Museum für Urgeschichte(n) Zug
Hofstrasse 15, 6300 Zug
041 728 28 80
www.museenzug.ch/urgeschichte

Burg Zug. Museum für Kultur und Geschichte des Kantons Zug



Die Burg als Lernort

Frühlingsgefühle

Anhand der Ausstellung «Der Traum vom Brautkleid» lässt sich exemplarisch zeigen, wie die Burg als aktiver Lernort genutzt werden kann. Die Lehrerin Silvia Moos besuchte die Burg mit ihrer Klasse im Rahmen des Projekts «Lernen vor Ort» und liess Frühlingsgefühle aufkommen.

Die Ausstellung zeigte Hochzeitsfotos, welche im Verlauf von rund 40 Jahren entstanden sind. Die Bilder zeigten eindrücklich den Wandel des Hochzeitskleides und der Mode rund um den schönsten Tag des Lebens. Die Jugendlichen vom schulischen Brückenangebot Zug liessen sich von den Hochzeitsfotografien inspirieren und voneinander charmant in Tüll wickeln.

Alle Bilder stammten von Marianne Blatter (1920–2004). Ein Video, das auf Anfrage für Schulklassen zur Verfügung steht, zeigt die Arbeitsweise der Chamer Fotografin. Der Film vermittelt die einzelnen Schritte der analogen Fotografie, welche fast gleichzeitig mit dem Schaffen von Marianne Blatter zu Ende ging.

Nebst dem Museum als Lernort können auch Märchen-erzählstunden organisiert werden, die in der romantischen Umgebung der Burg besonders eindrücklich sind.

Für Familien oder Teamanlässe

Führungen mit Theaterszenen

Die Theaterpädagogin Jitka Nussbaum und die Museums-pädagogin Thery Schmid führen auf unterhaltsame Weise durch die Ausstellungen der Burg. Spannend wird es, wenn Persönlichkeiten aus der Vergangenheit auftauchen und aus ihrem Leben erzählen.

Öffentliche Führungen

14. März, 30. Mai, 22. August,
26. September, 7. November
Jeweils sonntags um 15.00 Uhr

Für Schulklassen

Führungen und Workshops

Die Ausstellung «Styling im Barock – der inszenierte Himmel» wird bis am 9. Januar 2011 verlängert. Folgende Führungen und Workshops können zu dieser Sonderausstellung gebucht werden:

- Mit dem Fragewürfel durch die Ausstellung: Würfel mit Fragen und Beobachtungsaufgaben stehen der Klasse beim individuellen Besuch zur Verfügung.
- Möchten Sie für Ihre Klasse einen unvergesslichen Projekttag gestalten? Die Vergolderin und der Holzbildhauer stehen mit ihrem Wissen und Können beim aktiven Tun zur Verfügung.
- Stufengerechte Führungen und Workshops

Alle Angebote auf Voranmeldung!

Für Schulklassen auch ausserhalb der Öffnungszeiten.

Information

Thery Schmid, Bildung und Vermittlung
041 728 29 74, 041 728 29 70 (14.00–17.00 Uhr)
tschmid@burgzug.ch, www.burgzug.ch



Kunsthaus Zug

Ilya Kabakov – Orbis Pictus

Der Kinderbuchillustrator als eine soziale Figur

21. März bis 20. Juni 2010

Ilya Kabakov (New York) zählt zu den bedeutendsten Künstlern der Gegenwart – in Zug war er schon in mehreren Ausstellungen und mit unterschiedlichen Projekten zu Gast. Vor seiner Emigration aus der Sowjetunion war Kabakov in geheimen Ateliers offiziell unter zensurartiger Aufsicht einer der erfolgreichsten Kinderbuchillustratoren seines Landes. Dieser Werkteil ist bis heute weitgehend unbekannt. Zahlreiche Bücher und rund 300 Papierarbeiten dieser offiziellen Auftragsarbeit werden nun erstmals in Europa vorgestellt.

Die Kinderliteratur besass damals auch für Erwachsene einen hohen Stellenwert: In einer Situation, in der man sich nicht frei bewegen konnte, bedeutete Lesen und Betrachten von Bilderbüchern Eintauchen in eine andere, bessere, humanere Welt. Kabakovs fantasievolle Zeichenkunst stellt eine Welt dar, die der Fantasie ebenso Freiraum lässt wie sie auch zum Denken anregt.



BuchGestaltung

Workshop: 5./6. Klasse, Oberstufe, 2 h

Kabakov war einer der bekanntesten und ideenreichsten Bilderbuchillustratoren seines Landes. Er war (und ist auch heute noch) nicht nur ein aussergewöhnlicher Zeichner, sondern auch ein fantastischer Buchgestalter. Seit seinen ersten Auftragsarbeiten entwickelte er zu jedem Kinderbuch neue Gestaltungsformen und beschäftigte sich u.a. mit folgenden Fragen: Wie lassen sich Bildseiten aufteilen?

Einführung für Lehrpersonen

Dienstag, 23. März, 17.30 bis 19.30 Uhr

KunstMittag

Donnerstag, 15. April, 12.15 bis 13.00 Uhr

Information und Anmeldung

Sandra Winiger

Kunstvermittlung

Dorfstrasse 27, 6301 Zug

041 725 33 40

sandra.winiger@kunsthauszug.ch

Veranstaltungen für Schulen

BilderGeschichten

Workshop: KG, 1. – 2. Klasse, 2 h

Gemeinsam entdecken und erkunden wir spielerisch die Illustrationen von Kabakovs Bilder Geschichten: Der brillante Zeichner zeigt, wie Menschen leben, wie sie arbeiten, wie die Erde funktioniert oder welche Abenteuer Tiere erleben können. Jede Zeichnung ermöglicht eine Augenreise der besonderen Art. Wir tauchen ein in Kabakovs einfallsreiche Kinderbuchbilderwelten und lassen uns anregen, auch selber kreativ tätig zu werden: Gemeinsam entstehen in den Klassen eigene Bilderbücher.

BilderGeschichten

Workshop: 3. – 6. Klasse, 2 h

Im Zentrum des Workshops stehen die von Kabakov bildhaft erzählten Geschichten. Gemeinsam entdecken wir seine Illustrationen, lesen die fantasievollen Bilder und lassen uns unbefangen zu eigenen literarischen Produktionen anregen. Was erzählen sie uns? Die Geschichten, die dabei entstehen, fassen wir in einem eigenen Buch zusammen. Was wird wohl Kabakov zu unseren Interpretationen seiner Bilder sagen?

Nächste Ausstellung

4. Juli bis 29. August 2010

Sladjan Nedeljkovic – Discovery
Kunst aus Zug – Die Sammlung



Mitteilungen LVZ



Vor 25 Jahren schlossen sich die damalige Sektion Zug des Schweizerischen Lehrerverbandes mit dem katholischen Lehrerverein des Kantons Zug zum heutigen Lehrerinnen- und Lehrerverein des Kantons Zug (LVZ) zusammen. Deshalb lädt der LVZ herzlich zur JubiläumsgV vom Freitag, 17. September 2010 im Gemeindesaal Baar ein. Nebst vielen offiziellen Gästen plant der Vorstand eine etwas besondere GV mit einem attraktiven Rahmenprogramm. Gleichzeitig werben wir neue Mitglieder mit einer besonderen Aktion: Werde Mitglied – wirb Mitglieder. Der LVZ verlost unter den neu eintretenden Lehrpersonen und den Werbenden ein Elektrobike von Sport-Planet GmbH, Allenwinden. Gleichzeitig danken wir besonders jedem(r) Werber(in), indem wir ihr/ihm ein kleines Dankeschön zukommen lassen in Form eines Reka-Checks. Das Anmeldeformular sollte in jedem Lehrerzimmer jedes Schulhauses zu finden sein. Anlässlich der GV werden wir dann das Elektrobike verlosen!

Wieso wird man LVZ-Mitglied? Weil sich der LVZ für alle Zuger Lehrpersonen einsetzt und die Verbesserungen der Arbeitsbedingungen in den letzten Jahren allen Zuger Lehrpersonen zu Gute kommen. Die Erfolge der vergangenen Jahre sind überzeugend:

- Sicher gestellter Teuerungsausgleich
- Angleichung von Arbeitszeit und Lohn der Kindergärtnerinnen
- Gleicher Lohn für alle patentierten Oberstufenlehrpersonen
- Voller Mutterschaftsurlaub auch bei Unterbruch der Berufstätigkeit

- Rechtshilfefonds und Rechtsberatung für alle LVZ-Mitglieder
- Gründung der Beratungsstelle für Lehrpersonen
- Berücksichtigung der Arbeit der Klassenlehrpersonen (1 Lektion)
- Erfüllung der Forderung nach Realloohnerhöhung (2 % ab 2009)
- Förderorientiertes Qualitätssystem statt Lohnreduktionssystem
- Berufsrechtsschutzversicherung für alle LVZ-Mitglieder
- Erhöhung des Schulbetriebspools (z.B. Assistenzlehrpersonen)
- Lohnanpassung für Lehrerinnen in Hauswirtschaft/Textiles Werken
- Höhere Arbeitgeberbeiträge bei der Einführung des Beitragsprimats
- Variable Überbrückungsrente bei vorzeitiger Pensionierung
- Bezahlter Intensivfortbildungsurlaub und 2. Intensivurlaub
- Pro-Rata-Einsatz ausserhalb der Unterrichtszeit für Teilzeitlehrpersonen
- Altersentlastung
- Einsatz von Schul-Sozialarbeitern
- Modifiziertes Arbeitszeit-Modell und begleitend die Prospektivstudie
- Einsatz für die Abschaffung der mehrjährigen befristeten Anstellungen mit ungleichen Sozialleistungen
- Einführung Koordinationszeit für Besprechungen/Übertrittsgespräche usw.
- Referendum und Abstimmungskampagne z.B. bei der Pensionskassenvorlage
- Freiwillige Versicherungsmöglichkeit bei der Pensionskasse bei Kleinpensen/vor dem 25. Altersjahr
- Koordinierte Anrechnung der Unterrichtserfahrung bei den Dienstjahren
- Einsatz für verbesserte Weiterbildungsbedingungen

Wir danken unseren LVZ-Mitgliedern. Sie haben durch ihre Mitarbeit und ihre Vereinsbeiträge unsere Arbeit und die Erfolge ermöglicht.

Zur Umsetzung des Arbeitszeitmodells der Schulen des Kantons Zug

Der LVZ erarbeitete zusammen mit Rektoren, Schulpräsidenten und der Bildungsdirektion das modifizierte



Arbeitszeitmodell. Dieses soll eine Klärung des Status quo bringen. Bei der Umsetzung des Modells scheint es nun Interpretationsunterschiede zu geben. Wir möchten deshalb auf gewisse Details hinweisen. Der LVZ bewertet die vermehrte Zusammenarbeit in Unterrichtsteams grundsätzlich positiv. Sofern die Zusammensetzung eines Teams stimmt und eine produktive Zusammenarbeit organisiert wird, kann sie die Arbeit der einzelnen Lehrperson bedeutend erleichtern. Es ist eine Tatsache, dass diese Teamarbeit von den Lehrpersonen Zeit und Anpassung fordert. Erst mit zunehmender Erfahrung werden in den meisten Teams die positiven Wirkungen sichtbar werden. Andernfalls müssen die Gründe rechtzeitig eruiert werden. Für die Arbeit in Unterrichtsteams (UT) wurden im Arbeitszeitmodell ca. 70 h berechnet. Diese Zeit ist für die Umsetzung und Arbeit der UT notwendig. Dadurch verbleiben für das Arbeitsfeld Schule noch etwa. 80 h/Jahr (siehe Arbeitszeitmodell Grafik S. 15).

Das Arbeitszeitmodell erwähnt die zunehmenden Arbeiten der Lehrpersonen. So bringt die integrative Schulung es mit sich, dass immer mehr Fachlehrpersonen in der Klasse oder nebst dem Unterricht tätig werden. Dies bedingt zusätzliche Besprechungen, Abklärungen und Absprachen der Klassenlehrpersonen mit den Beteiligten. Die dazu notwendige Zeit wird den betroffenen Lehrpersonen zwar von den meisten Schulleitungen zugesprochen. Die getroffenen Regelungen sind aber sehr unterschiedlich und berücksichtigen die Zusatzarbeiten der Lehrpersonen oft nur teilweise. Eine integrative Schulung wird nur erfolgreich sein, wenn die Lehrpersonen die dazu notwendige Zeit erhalten. Zu einer erfolgreichen integrativen Schulung gehören auch angemessene Klassengrössen. Es müsste selbstverständlich sein, dass die integrierten Kinder die ihrer individuellen Besonderheit angemessene Betreuung z.B. auch Assistenzlehrpersonen erhalten, und dies besonders auch in Fächern wie dem handwerkliche Gestalten. Die Lehrperson kann die für die Klasse vorgesehenen Aufgaben nicht einfach «herunterbrechen».

Das Arbeitszeit-Modell zeigt die Aufteilung der gesamten Normalarbeitszeit bei einem Vollzeitpensum. Es wird darauf hingewiesen, dass für Lehrpersonen mit einem Teilpensum die Verpflichtungen ausserhalb der Unterrichtszeit anteilmässig zu reduzieren sind (siehe Übersicht S. 17). Schwierigkeiten ergeben sich, wenn Schulleitungen von Lehrpersonen mit einem Teilzeitpensum



trotzdem die Teilnahme an sämtlichen Weiterbildungen und Teamsitzungen verlangen. In diesem Falle wird bei den betreffenden Lehrpersonen die dafür vorgesehene Arbeitszeit meistens unzulässig überschritten. Dazu kommt, dass Teilzeitlehrpersonen erfahrungsgemäss prozentual mehr arbeiten, als dies durch ihr Pensum vorgegeben wäre. Diese Problematik darf nicht einfach ignoriert werden, es sind praktische Lösungen zu finden.

Weil die zeitliche Belastung während den Wochen, in denen unterrichtet wird, überdurchschnittlich hoch ist, sind ein Teil der Ferien (3,5 Wochen, siehe Seite 7) als Überzeitkompensation zu verstehen. Die intensive Beanspruchung während den Schulwochen ist gross, das Weekend dient zur Erholung. Der LVZ ist deshalb der Ansicht, dass obligatorische SCHILW-Veranstaltungen und Weiterbildungen in der Regel nicht an Samstagen angesetzt werden sollten. Sind obligatorische Weiterbildungen während der Unterrichtszeit geplant, dann sollten dafür verschiedene Wochentage eingesetzt werden. Damit wird auch verhindert, dass bei Lehrpersonen mit einem Teilpensum immer die gleiche Unterrichtszeit bzw. unterrichtsfreie Zeit betroffen ist. Ist dies nicht möglich, muss eine finanzielle oder unterrichtsbezogene Lösung gefunden werden.

Thomas Pfiffner, Präsident LVZ

Der Berufsauftrag kann heruntergeladen werden unter:
www.zug.ch > berufsauftrag



Mitteilungen S&E



Schreiben hat einen hohen Stellenwert bei S&E

Für S&E ist das Schreiben von Texten in zweierlei Hinsicht wichtig. Zum einen liegt uns natürlich sehr viel daran, dass den Kindern an unseren Schulen das Schreiben gut beigebracht wird, zum andern ist für uns das Schreiben von Texten eine wichtige Form für die Kommunikation nach innen und nach aussen.

Unterstützende Kurse für Text- und Hörverständnis

Neben vielen anderen Kursen, welche wir organisieren, wird auch ein Kurs für Text- und Hörverständnis angeboten. In diesem Kurs werden den Kindern gezielte Strategien aufgezeigt, wie sie sowohl beim Textverständnis, wie auch beim Hörverständnis ihre Leistungen Schritt für Schritt steigern können. Der Kurs soll auch aufzeigen, dass richtiges Lesen und Zuhören sehr viel Spass bereiten kann. Als Zusatzeffekt werden auch Motivation, Konzentration und Gedächtnisleistungen durch Lese- und Hörtraining gesteigert. In diesen Kursen wird konkret folgendes trainiert:

- Lesestrategien, die vor, während und nach dem Lesen helfen, um einen Text leichter zu verstehen, wichtige Inhalte besser zu behalten und diese anschliessend wieder richtig abzurufen.
- Lesefertigkeiten, welche die Aufmerksamkeit schulen, um Wörter und Sätze schnell zu erfassen und kurze Texte auf einmal in den Blick zu nehmen. Diese Lesegeläufigkeit steigert das Lesetempo!
- das Hörverstehen wird so gelehrt, dass wichtige Inhalte herausgefiltert, mit Strategien verknüpft und nachhaltig abgespeichert werden können.

Unterstützende Kurse für Rechtschreibung

Die Kurse für Rechtschreibung sind als Unterstützung für Kinder gedacht, welche mit dem Schreiben von Diktaten und Texten Probleme haben. Ziel ist es, die Leistungen im Rechtschreiben der Kinder zu steigern, damit sie sich im Fach Deutsch sicherer fühlen. Es werden nützliche Überprüfungsstrategien, hilfreiche Rechtschreibregeln, Eselsbrücken und weitere spannende Tricks aufgezeigt, um die Anzahl Fehler in Diktaten und Texten zu reduzieren. Am Anfang dieses Kurses wird mit den Kindern ein kurzer Rechtschreibtest durchgeführt, damit festgestellt werden kann, wo sie sich verbessern können.

Durch das vielfältige Lernstrategie- und Übungsprogramm gewinnen die Kinder an Sicherheit und Know-how.

S&E schreibt viel

Bei S&E sind viele Autoren am Werk, vor allem unter den Vorstandsmitgliedern. Wir sind der Überzeugung, dass es wichtig ist, in den Medien mit unserer Meinung und unseren Angeboten präsent zu sein.

Eigene Publikationen von S&E Kanton Zug und den Regionalsektionen:

- Elterninfo resp. Infoletter (1 – 2 mal jährlich)
- Kursprogramm (2 mal jährlich)

Publikationen mit Beiträgen von S&E Kanton Zug und den Regionalsektionen:

- Tageszeitungen
- Schulinfo Zug
- Ägeritaler
- Schuelheft Unterägeri

Auch bei Schule und Elternhaus S&E Schweiz wird viel geschrieben:

- Elektronischer Newsletter
- Beiträge in Fachzeitschriften wie Kidy swissfamily
- Fachbroschüren
- Beiträge in Tageszeitungen

Information

Schule und Elternhaus Kanton Zug, 6300 Zug
041 710 75 66
schule-elternhaus.zug@bluewin.ch
www.schule-elternhaus.ch > Kanton Zug



Für Kinder und Jugendliche in Europa

Literaturwettbewerb Graz

Das Thema wird auf der Homepage bekannt gegeben. Es soll eine erste Anregung sein.

Altersgruppen: 8 bis 13 Jahre und 14 bis 18 Jahre.
Du bist also zwischen dem 1. Oktober 1992 und dem 1. Oktober 2002 geboren.

Es gibt verschiedene Preise zu gewinnen.
Die besten Texte werden veröffentlicht, als Buch sowie im Internet.

Bitte beachten

- Nur getippter Text (Schreibmaschine oder Computerausdruck mit mindestens 12 pt. Grösse)
- Maximal 20 Seiten, aber *kein Text länger als maximal 10 Seiten* (mehr Texte bringen auch mehr Chancen!)
- Jedes Blatt im Format DIN A4
- Nur auf einer Seite beschrieben bzw. bedruckt
- Auf jeder Seite Namen und Seitenzahl angeben
- Nicht mit Heftklammern versehen
- Keine Originale, Texte können nicht zurückgesandt werden
- Texte per E-Mail in der Anlage (Attachment)
- Keine Grafiken oder Grafik-Dateien
- Die Texte sollten 2010 entstanden sein
- Keine Gruppenarbeiten, da diese nicht gewertet werden können
- Angaben: Postadresse, Geburtsdatum (wichtig für die Wertung), Telefonnummer (für evtl. Rückfragen)

Einsendeschluss: 30. 9. 2010 (Poststempel)

Information und Einsendeadresse

Jugend-Literatur-Werkstatt Graz
Elisabethstrasse 30
8010 Graz, Österreich
angenommen@literaturwerkstatt.at

Neue Online-Plattform

leseforum.ch

Der Verein Leseforum Schweiz präsentiert unter www.leseforum.ch eine neue Online-Plattform für Literalität (Lesen, Schreiben, Mediennutzung). Die Website richtet sich an Fachpersonen, die sich in Forschung und Praxis mit Literalität befassen, sowie an eine interessierte Öffentlichkeit.

Das Angebot der Website umfasst neben einschlägigen Informationen zu Veranstaltungen, Projekten, Fachliteratur und Weiterbildungen auch eine Datenbank mit derzeit rund 600 frei zugänglichen Fachartikeln. Zudem stellt die Redaktion von leseforum.ch vierteljährlich einen thematischen Schwerpunkt mit Erstveröffentlichungen zusammen. Der erste Fokus ist dem Thema «Förderung von Sprache und Literalität auf der Schuleingangsstufe» gewidmet.

Mit leseforum.ch möchte der Verein Leseforum Schweiz den sprach- und institutionenübergreifenden Fachdiskurs zum Thema Literalität stärken, den Erfahrungs- und Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis intensivieren und die Publikation und Rezeption qualifizierter Fachartikel erleichtern.

Die neue Online-Plattform leseforum.ch wird getragen vom Verein Leseforum Schweiz, die redaktionelle Arbeit wird massgeblich unterstützt durch das Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique in Neuchâtel, die Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz, die Pädagogischen Hochschule Zürich, das Schweizerische Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM und die Section des Sciences de l'Éducation an der Universität Genf.

Information

Dieter Isler
redaktion@leseforum.ch
www.leseforum.ch



Praxishilfe Leseförderung Sek. I

«Zur Sache: Lesen!»

Es ist nicht leicht, im unübersichtlichen Sachbuchangebot eine gute Wahl zu treffen für Jugendliche, die viele Fragen, aber wenig Leseerfahrung haben. Das Volksschulamt des Kantons Zürich hat deshalb in Zusammenarbeit mit dem Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien SIKJM eine Handreichung für die Sekundarstufe zum Thema Sachmedien herausgegeben.

Die kostenlose Online-Publikation mit dem Titel «Zur Sache: Lesen!» richtet sich an Sekundarlehrpersonen, die mit ihren Schülerinnen und Schülern – insbesondere den Leseschwächeren – das Lesen von Sachmedien in allen Fächern systematisch üben wollen. Sie erläutert, welche besonderen Fertigkeiten und Lesekompetenzen für das Lesen und Verstehen von Sachmedien notwendig sind. Ausserdem stellt sie zehn aktuelle Sachbücher, Zeitschriften oder Medienverbünde vor. Zu jedem Titel ist angegeben, welche Lesestrategien sich damit besonders gut thematisieren lassen. Verweise auf aktuelle Lehrmittel (Sprachwelt Deutsch, Lesetraining) runden die Handreichung ab.

«Zur Sache: Lesen!» kann zur freien Verfügung heruntergeladen werden unter: www.sikjm.ch/d/lesefoerderung/projekte/sachbuch-empfehlung.html

Information

www.sikjm.ch

Kinderbuchfonds Baobab

«Fremde Welten» 2010/11

Unsere Gesellschaft ist vielfältig geworden: Sprachen, Kulturen und Werte treffen aufeinander, und besonders für Kinder gehört der Kontakt mit «Fremdem» in Kindergarten und Schule zum Alltag. Die Kinder- und Jugendliteratur spiegelt diese Vielfalt und liefert interessante Beiträge zum interkulturellen Lernen.

Der Kinderbuchfonds Baobab empfiehlt in der neuen Ausgabe von «Fremde Welten» 180 ausgewählte Titel, die Einblicke in andere Kulturen und Religionen geben, Horizonte öffnen und Möglichkeiten, aber auch Schwierigkeiten auf dem Weg zu einem friedfertigen Zusammenleben zeigen. «Fremde Welten» wirbt für die Begegnung zwischen den Menschen und empfiehlt das Buch als Vermittler zwischen den Kulturen.

Das Verzeichnis ist ein wichtiges Hilfsmittel für Lehrkräfte, Bibliothekarinnen, Eltern und andere Interessierte. Aus allen Lesestufen werden Bücher, Hörbücher und Unterrichtsmaterialien vorgestellt. Jeder Eintrag enthält eine Besprechung, Angaben zu Lesealter und Schauplatz sowie die bibliografischen Daten. Länder- und Stichwortregister erleichtern die thematische Suche. Die Auswahl- und Beurteilungskriterien werden in der Einleitung vorgestellt. Eine Auswahl der Besprechungen ist auch in der neu gestalteten Datenbank auf der Website des Kinderbuchfonds Baobab publiziert.

Information

Herausgegeben vom Kinderbuchfonds Baobab
Dornacherstrasse 192, 4053 Basel
18. Ausgabe, 128 Seiten, Fr. 17.–
ISBN 978-3-905804-02-7
info@baobabbooks.ch
www.baobabbooks.ch



Gratisangebot

Energie-Erlebnistag

«Wow, ist das Physik?»

So kommentierte Lucia, als sie beim Energie-Parcours mitmachte. Und weiter erzählt sie: «Wir mussten keine Formeln lernen, sondern haben selber Energie gemacht.» Damit meint sie, dass sie ihre Füsse und Arme benutzt hat, um Generatoren zu betreiben und Strom zu erzeugen. «Eine halbe Tasse Wasser haben wir nur deshalb zum Kochen gebracht, weil die ganze Klasse mitgemacht hat.»

Die Energie-Erlebnistage sind ein Angebot des Ökozentrums Langenbruck und EnergieSchweiz. Es ist ein handlungsorientierter Parcours, der an Schulen durchgeführt wird und der den SchülerInnen eine spielerische Auseinandersetzung mit Energie ermöglicht. Sie spüren der Grauen Energie nach, fühlen die Kraft des Wassers, testen die Energie im eigenen Körper, lernen wie die Erneuerbaren Energien genutzt werden und vieles mehr. Die abstrakten Einheiten W, kWh oder J werden zu erfahrbaren Grössen.

Vor allem Kinder und Jugendliche im Alter von 10 – 25 Jahren sind angesprochen. Der Parcours eignet sich gut als Auftakt zur Auseinandersetzung mit Energiefragen. Es stehen 7 frei kombinierbare Module zur Auswahl. Das Ökozentrum Langenbruck übernimmt die gesamte Planung und Durchführung. Die Kosten werden je nach Aufwand berechnet, der von der Anzahl Klassen und Modulen sowie vom Ort abhängt.

Im Kanton Zug können wir der ersten Schule, die sich bei uns meldet, dank eines Beitrages des Kantons Zug gratis einen Energie-Erlebnistag anbieten, wenn mehr als 6–7 Klassen daran teilnehmen.

Information und Anmeldung

Ursula Dold
 Ökozentrum Langenbruck
 Schwengiweg 12
 4438 Langenbruck
 Tel. 062 387 31 51
 ursula.dold@oekozentrum.ch
 www.energie-erlebnistage.ch

Projektwoche mit Planspiel

Schulen nach Bern

Das Projekt

Jeweils fünf Schulklassen der Sekundarstufe I aus verschiedenen Sprachregionen kommen im Rahmen einer politisch unabhängigen Projektwoche nach Bern und erleben – am Puls des Geschehens – die nationale Politik. Im Vorfeld, zu Hause, erarbeiten sie die Grundlagen und reichen als Teil des Planspiels eine Volksinitiative ein. In Bern verfolgen sie dann als Mitglieder des Nationalrats den Weg «ihrer» Initiative. Sie erleben unter anderem, welche Aufgaben Politikerinnen und Politiker wahrnehmen und welche Möglichkeiten Bürgern und Bürgerinnen offen stehen. Als Höhepunkt und Abschluss der handlungs- und produktionsorientierten Woche diskutieren die Jugendlichen im Nationalratssaal die von ihnen eingereichten und vorberatenen Volksinitiativen.

Kosten und Voraussetzungen

Der Unkostenbeitrag beträgt pro Schüler und Schülerin Fr. 150.– (alles inbegriffen). Die Klassen verpflichten sich, die Vorarbeiten für die Projektwoche gemäss Zeitplan zu erledigen. Der Aufwand entspricht 12 Lektionen.

Daten

Der Verein «Schulen nach Bern» plant pro Jahr zwei bis drei Projektwochen im Frühling und Herbst.

2010

25. – 29. Oktober, 1. – 5. November, 8. – 12. November

2011

31. Januar – 4. Februar, 7. – 11. Februar, 14. – 18. Februar, 21. – 25. Februar, 28. März – 1. April, 4. – 8. April, 11. – 15. April

2012

30. Januar – 3. Februar, 6. – 10. Februar, 13. – 17. Februar, 20. – 24. Februar, 22. – 26. Oktober, 29. Oktober – 2. November, 5. – 9. November

Information und Anmeldung

info@schulen-nach-bern.ch
 www.schulen-nach-bern.ch
 032 675 08 08



Adressverzeichnis

Direktion für Bildung und Kultur

Baarerstrasse 19, Postfach 4857
6304 Zug
041 728 31 83 – info.dbk@zg.ch

Patrick Cotti, Regierungsrat
Michèle Kathriner, Generalsekretärin
Gabi Schmidt, Stv. Generalsekretärin

Stipendienstelle – Rechnungswesen

Lothar Hofer, Leiter
041 728 31 91 – info.stip@zg.ch

Berufsberatung

Urs Brütsch, Amtsleiter
041 728 32 18 – info.biz@zg.ch

Gemeindliche Schulen

Baarerstrasse 37, Postfach 4119, 6304 Zug

Werner Bachmann, Amtsleiter
041 728 31 93 – info.schulen@zg.ch

Schulentwicklung

Luzia Annen, Leiterin
041 728 39 14 – luzia.annen@zg.ch
Othmar Langenegger, Lehrmittelbestellung
041 728 29 21 – info.lmz@zg.ch

Externe Schulevaluation

Stephan Schär, Leiter
041 728 31 85 – stephan.schaer@zg.ch

Schulaufsicht

Markus Kunz, Leiter
041 728 31 51 – markus.kunz@zg.ch

Didaktisches Zentrum

Bibliothek: Arlene Wytttenbach, Leiterin
041 728 29 30 – dz-zug@datazug.ch

Schulpsychologischer Dienst

Peter Müller, Leiter
041 723 68 40 – info.spd@zg.ch

Mittelschulen

Michael Truniger, Amtsleiter
041 728 39 15 – michael.truniger@zg.ch

Kantonale Schulen

Kantonsschule KSZ
041 728 12 12 – info.ksz@zg.ch
Kantonales Gymnasium Menzingen kgm
041 728 16 16 – info.kgm@zg.ch
Fachmittelschule FMS
041 728 24 00 – mail@dms-zug.ch
Schulisches Brückenangebot SBA
041 728 24 24 – mail@sba-zug.ch
Kombiniertes Brückenangebot KBA
041 728 33 24 – info@kba-zug.ch
Integrations-Brückenangebot IBA
041 766 03 70 – info@iba-zug.ch
Kaufmännisches Bildungszentrum kbz
041 728 28 28 – info.kbz@zg.ch
Gewerblich-Industrielles Bildungszentrum GIBZ
041 728 30 30 – sekretariat@gibz.ch
Landwirtschaftliches Bildungs- und
Beratungszentrum
041 784 50 50 – info.lbbz@zg.ch

Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Pädagogische Hochschule Zug
041 727 12 40 – rektorat@zug.phz.ch
Weiterbildung – Zusatzausbildungen WBZA
041 727 13 24 – wbza@zug.phz.ch

Kultur

Prisca Passigatti, Amtsleiterin
041 728 31 84 – info.kultur@zg.ch

Museen

Museum für Urgeschichte(n)
041 728 28 80 – info.urgeschichte@zg.ch
Burg Zug
041 728 35 65 – tschmid@museum-burg.ch
Kunsthause Zug
041 725 33 40 – sandra.winiger@kunsthausezug.ch

Sport

Cordula Ventura, Amtsleiterin
041 728 35 54 – sport@zug.ch

Impressum

© 2009

Direktion für Bildung und Kultur

Adresse

Kanton Zug
Direktion für Bildung und Kultur
Postfach 4857, 6304 Zug
041 728 39 15
max.bauer@dbk.zg.ch

Konzept

Marc Höchli, Max Bauer

Redaktionskommission

Max Bauer, Leiter
Regula Püntener, Markus Kunz, Martin Senn

Visuelle Gestaltung

Zeno Cerletti

Fotografie

Michel Gilgen

Druck

Kalt-Zehnder-Druck AG, Zug

Erscheinung


3x jährlich: August, Dezember, April

Redaktionsschluss nächste Ausgabe

16. Juli 2010

Thema nächster Fokus

Schule forscht



Kanton Zug
Direktion für Bildung und Kultur
Baarerstrasse 19
Postfach 4857, 6304 Zug