

Hallo Deutschlehrer!

Czasopismo Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego
Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes



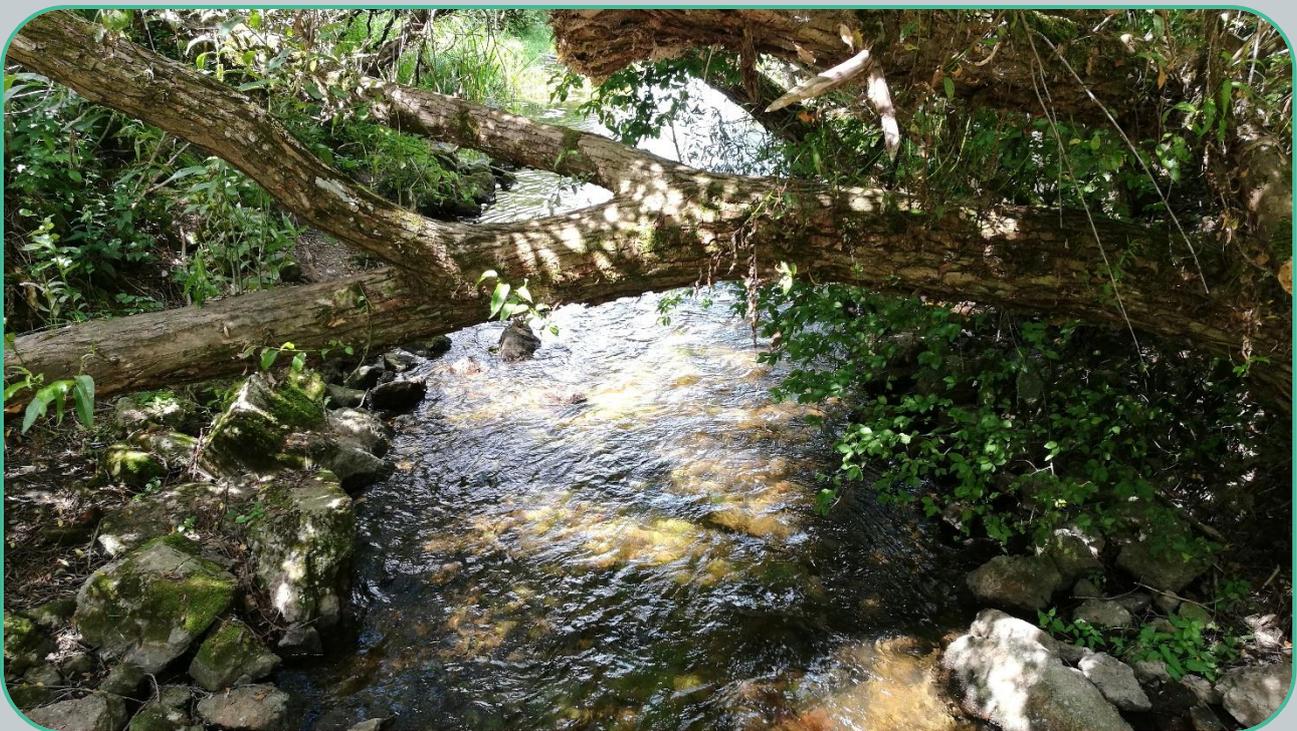
Wydanie / Ausgabe:

Lato / Sommer 2021 (45)



INHALTSVERZEICHNIS

Jolanta Janoszczyk: Editorial	3
Marlena Zalewska: Leistungskontrolle in der Schule – fördernde Bewertung (Fortsetzung).....	4
Jolanta Janoszczyk: 50 Jahre Kniefall von Warschau	15
Honorata Züger: „Man soll die Feste feiern, wie sie fallen.“	18
Magdalena Kilanowska: Die Steigerung der Motivation beim Fremdsprachenlernen durch „Sprachgymnastik“...	21
Julia Szymańska: Das Verhältnis von Sprache und Denken. Zwischen Relativismus und Generativismus	24
Ilona Opala: Zur Ontogenese der Sprachproduktion bei Kindern	26
Beate Botor: Spaß-fun-diversión – konkurs dla każdego!	34



IMPRESSUM

„HALLO DEUTSCHLEHRER!“ Zeitschrift des Polnischen Deutschlehrerverbandes - Sommerausgabe 2021 (45)

Herausgeber: **Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego**, Al. Niepodległości 22, PL-02-653 Warszawa

Kontaktadresse des Hauptvorstands: ✉ zarzad@psnjn.org

Redaktion: **Jolanta Janoszczyk** ✉ janoszczyk92@gmail.com

Satz und Gestaltung: **Andrzej Bownik**

Liebe Leserinnen, liebe Leser!

Seit über einem Jahr leben wir in einer Ausnahmesituation, die belastend und für viele auch beängstigend ist. Die Pandemie wirkt sich auf alle Bereiche unseres Lebens aus – ob Arbeit, Bildung oder Familie. Das Coronavirus beeinträchtigt die Wirtschaft weltweit. Manche Branchen sind von der Coronakrise besonders stark betroffen. Der Lockdown stellt außerdem unser menschliches Miteinander und das gesellschaftliche Zusammenleben auf eine harte Probe.

Infolge der Schulschließungen werden auch die Lehrer vor neue und unvorhersehbare Herausforderungen gestellt. Bereits eingeplante außerunterrichtliche Veranstaltungen werden abgesagt. Das ist der Grund dafür, warum wir eine Ausgabe unserer Zeitschrift ausfallen ließen. Das vorliegende Heft von „Hallo Deutschlehrer“ enthält kürzere und längere Texte, die wie in der Reihenfolge ihres Eintreffens präsentieren.

Zuerst werden Sie erneut mit dem Problem der Leistungskontrolle in der Schule konfrontiert. Der Artikel ist die Fortsetzung aus der vorherigen Ausgabe. Diesmal thematisiert die Autorin eine alternative Bewertungsmaßnahme, und zwar die förderorientierte (formative) Bewertung, die ein breites Leistungsspektrum berücksichtigt.

Diese Ausgabe bringt des Weiteren Berichte über zwei runde Jubiläen von Ereignissen mit geschichtlicher Bedeutung. Gemeint sind hier „50 Jahre Kniefall von Warschau“ und „50 Jahre Frauenstimmrecht in der Schweiz“. Man kann hier übrigens von einem dritten (kleinen) Jubiläum sprechen, und zwar von der 45. Ausgabe der Zeitschrift. Eine Autorin nahm dies zum Anlass, uns zu gratulieren. Herzlichen Dank!

Im nächsten Aufsatz wird auf Sprachgymnastik als eine der Möglichkeiten zur Steigerung der Lernmotivation hingewiesen. Die Problematik des Lehrens und Lernens der Muttersprache und Fremdsprachen wird in zwei weiteren Artikeln angesprochen. Eine Germanistikstudentin (Lehramtsstudium) schreibt über das Verhältnis von Sprache und Denken. Sie stellt das Problem aus der Perspektive des Realismus und dann nach generativistischer Auffassung dar.

Im zweiten Text handelt es sich um ontogenetische Aspekte der Sprachproduktion bei Kindern. Die Autorin beschreibt ausführlich den pränatalen und postnatalen Spracherwerb und macht dann auch auf Sprachentwicklungsstörungen aufmerksam.

Den Abschluss dieses Hefts bildet ein Bericht über den Wettbewerb „Spaß-fun-diversión“. Solche anregenden Ideen sind immer gefragt!

Bei allen Autorinnen möchten wir uns recht herzlich für ihre Beiträge bedanken. Allen Leserinnen und Lesern wünschen wir eine erkenntnisreiche Lektüre.

Liebe Leserinnen und Leser! Fast nichts läuft in Zeiten von Corona in gewohnten, geregelten Bahnen. Alle betrachten zwar die ersten Lockerungen mit (vorsichtiger) Hoffnung, aber viele würden ganz sicher der vielzitierten Aussage von Joachim Ringelnatz zustimmen: *Sicher ist, dass nichts sicher ist*. Trotzdem oder gerade deswegen wünschen wir Ihnen viel Kraft, Gesundheit und erholsame Sommerferien.

Jolanta Janoszcyk
Chefredakteurin

LEISTUNGSKONTROLLE IN DER SCHULE

FÖRDERNDE BEWERTUNG

(Fortsetzung)



MARLENA ZALEWSKA

Marlena Zalewska – Absolventin der Angewandten Linguistik an der Maria-Curie-Skłodowska-Universität in Lublin.

Leistungskontrolle in der Schule – fördernde Bewertung (Fortsetzung)

1. Einleitende Bemerkungen

Fördernde Bewertung ist eine der alternativen Bewertungsmaßnahmen. Viele Pädagogen weisen jedoch darauf hin, dass diese alternative Bewertungsart zugleich eine neue Arbeitsmethode ist. In der Schuldidaktik setzt sie sich immer mehr durch, auch in Polen. In der einschlägigen Fachliteratur gibt es zahlreiche Definitionen der fördernden Bewertung. Obwohl sich die einzelnen Begriffsbestimmungen zum Teil unterscheiden, berücksichtigen sie ein gemeinsames Element, und zwar die Rückmeldung als Kern der Methode. Diese soll dann zur Planung der Weiterarbeit verwendet werden.

Zur Entwicklung der fördernden Bewertung haben Paul Black und Dylan Wiliam wesentlich beigetragen. Fördernde Bewertung, die sie übrigens als formative Bewertung bezeichnen, soll ihrer Meinung nach zum Lernen dienen. Die Bewertung wird dann formativ, wenn die Informationen, die z. B. während der Klassenarbeiten gesammelt werden, dem Lehrer helfen, weitere Arbeitsphasen bzw. neue Prioritäten zu planen und sie an die Bedürfnisse der Schüler anzupassen. Außerdem soll diese Bewertungsart den Lernenden die Möglichkeit geben, ihre eigene Arbeit sowie die Arbeit der anderen zu bewerten (vgl. Black u. a. 2006: 12).

Bei Smit (2009: 32) heißt es: „Formative Beurteilung, im Gegensatz zu summativer Beurteilung, wird dann verwendet, wenn die aus der Beurteilung resultierenden Informationen in den Unterrichts- bzw. Lernprozess mit einer möglichst förderlichen Wirkung zurück gespiesen werden“. Daraus folgt, dass die formative Bewertung zur Verbesserung der Unterrichtsprogramme sowie des Lehr- und Lernprozesses beitragen kann. Smit betont auch, dass man in deutschsprachigen Ländern diese Bewertungsart häufiger als *fördernd* oder *förderorientiert* und nicht als *formativ* bezeichnet.

Zu den Wegbereitern dieser Methode in Polen gehört Danuta Sterna. Nach ihr hat die fördernde Bewertung den Zweck, die Lernprozesse zu verbessern. Am wichtigsten ist hier die Rückmeldung, die den Schülern helfen soll, effektiver zu lernen, was oben schon angedeutet wurde. Darüber hinaus trägt die formative Beurteilung dazu bei, dass die Schüler unabhängiger und verantwortlicher werden (vgl. Sterna 2014: 15). Im Rahmen der fördernden Bewertung sollen die Lehrer und die Lernenden Informationen sammeln, dank denen sie verstehen können, wie der Lernprozess verläuft (vgl. ebd.: 14).

2. Zur Geschichte der fördernden Bewertung

In den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurden die herkömmlichen Bewertungsmaßnahmen immer stärker kritisiert. 1971 wurde zum ersten Mal die neue Form der Bewertung erwähnt, und zwar von drei Amerikanern: Benjamin S. Bloom, Thomas J. Hastings und George F. Madaus. Sie stellten fest, dass die Bewertung nicht unbedingt ausschließlich summativ sein muss. Am Ende der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts wurde die Idee der fördernden Bewertung von Paul Black und Dylan Wiliam entwickelt (s. o.). Die Professoren von King's College in London veröffentlichten 1998 das Buch *Inside the Black Box. Raising Standards Through Classroom Assessment*, in dem sie die empirischen Untersuchungen zum Thema der fördernden Bewertung darstellten. Es gab dort auch einen Appell an die Lehrenden, dass diese den neuen Bildungsmethoden und Handlungen, die einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben können, mehr Aufmerksamkeit schenken (vgl. Kossakowska 2012: 2). Im Jahre 2002 fing das Zentrum für Forschung und Innovation im Bildungswesen (CERI) der OECD an, die internationalen Untersuchungen über die fördernde Bewertung durchzuführen, um festzustellen, wie diese Methode oder Form der Bewertung in acht Bildungssystemen funktioniert, darunter in Österreich, Kanada, Dänemark, England, Italien (vgl. ebd.).

In Polen suchten die Methodiker in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts nach einem neuen Modell der Bildung, Motivation und Beurteilung. Schon damals hörten sie von der fördernden oder formativen Beurteilung, die in anderen Ländern funktionierte (vgl. Choroszczyńska/Kossakowska 2007: 1). Im Schuljahr 2004/2005 fanden die ersten Pilotstudien statt, die das Polnische Bildungsministerium unter seine Schirmherrschaft genommen hat. Dank den zahlreichen Schulungen und Konferenzen, an denen die Lehrer teilnehmen konnten und immer noch können, wird die fördernde Bewertung immer populärer und immer mehr Schulen bekommen den Titel der lernenden Schule [auf Polnisch: „Szkoła ucząca się“], was ein Beweis dafür ist, dass das neue Paradigma schrittweise eingesetzt wird und sich immer stärker verbreitet.¹

3. Ziele der fördernden Bewertung

Die fördernde Bewertung als eine alternative Bewertungsmaßnahme und zugleich eine neue Arbeitsmethode hat zum Zweck, nicht nur eine Information über die Schülerleistungen zu geben oder die Lernenden in einer Gruppe zu „rangieren“. Wie bereits erwähnt, soll sie den Lehr-Lernprozess beeinflussen und verbessern. Szpotowicz (2005: 60) behauptet, dass diese Bewertungsart eine wesentliche Rolle spielt, wenn es um die Unterstützung der Lernenden im Lernprozess geht. Der Lehrer soll ihnen zeigen, wie sie ihre Fertigkeiten entfalten können. Smit (2009) ist der Meinung, dass die fördernde Bewertung außer den typischen Zielen der Bewertung und Noten noch zwei andere Ziele befolgt. Er hebt „die gesamtheitliche Förderung der Schüler/innen in der Entwicklung von Kompetenzen nicht nur im fachlichen sondern auch im Bereich der Selbst-, der Sozial- und der Methodenkompetenz“ (Smit 2009: 34) hervor. Aus diesem Grund soll man den Lernenden die fachspezifischen Lernstrategien vermitteln, statt sich nur auf den Wissenszuwachs zu konzentrieren. Außerdem muss man die Selbstständigkeit der Lernenden fördern, damit sie unabhängiger werden und den Lernprozess selbst steuern können. Um solche Fähigkeiten und das reflexive Verhalten bei den Schülern zu entwickeln, muss man ihnen Hinweise geben, deshalb ist die Rückmeldung hier von so großer Bedeutung (vgl. ebd.).

Nach Kordziński (2007: 50) befolgt die fördernde Bewertung mehrere Ziele, z.B.: Schaffung einer Klassenkultur, die die Lernenden zur Interaktion ermutigt, Bestimmung von Lernzielen, Beobachtung und Kontrolle der Fortschritte der Schüler, Einsatz von unterschiedlichen Methoden, um die verschiedenen Bedürfnisse der Lernenden zu befriedigen, Übermittlung von Feedbacks, Anpassung der Methoden und Arbeitsformen an die erkannten Bedürfnisse von einzelnen Schülern und aktive Beteiligung der Schüler am Lernprozess.

Besonders erwähnenswert ist die Tatsache, dass die fördernde Bewertung sich zum Ziel setzt, festzustellen, was ein Schüler schon weiß, kann und versteht, statt ihm zu beweisen, was er (noch) nicht kennt

¹ <http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/historia-ok-w-polsce-oczami-danuty-stermy>, abgerufen am 24.05.2021.

oder kann. Auf diese Weise können die Lehrenden die Bedürfnisse der Lernenden erkennen und die Arbeitsmethoden an diese anpassen.

4. Elemente (Komponenten) der fördernden Bewertung

Wie bereits oben erwähnt, existieren in der Fachliteratur zahlreiche Definitionen der fördernden Bewertung. Je nach Autoren gibt es unterschiedliche Erklärungen dessen, was zur fördernden Bewertung gehört. Black u. a. (2006: 43f.) sprechen z. B. von Tätigkeitsgebieten (Fragestellung Rückmeldung, Zurverfügungstellung von Kriterien an die Lernenden und Selbstbewertung), Maier (2015: 126) nennt Handlungsschritte (an erster Stelle Lernziele und Bewertungskriterien), Oggenfuss u. a. (1995: 12) konstruieren zwei Ablaufmodelle (z. B. Förderkreislauf: Ziele festlegen, Beobachten, Beurteilen, Fördern). Sterna (2014: 16) spricht in diesem Zusammenhang von Elementen. In Anlehnung an die Arbeiten von Pädagogen und Lehrern aus verschiedenen Ländern formuliert sie sieben Elemente der fördernden Bewertung, die im Folgenden näher besprochen werden. Diese sind:

a) Ziele des Unterrichts

Sterna (2016: 17) schlägt vor, die Arbeit an der fördernden Bewertung mit der Festlegung der Unterrichtsziele anzufangen, weil ein Unterricht ohne ein konkretes Ziel nutzlos ist. Um die Ziele zu bestimmen, muss man einige Fragen beantworten. Diese sind nach Sterna (2014: 33f.):

- Warum behandle ich mit meinen Schülern dieses Thema?
- Wofür kann sich das nützlich erweisen?
- Was werden meine Schüler nach dem Unterricht in Erinnerung behalten?

Wenn man vernünftige Ziele formuliert, kann man eine Unterrichtseinheit oder den ganzen Zyklus richtig planen. Das ist auch eine gute Gelegenheit, um darüber nachzudenken, was die Schüler schon wissen. Es ist nämlich von Vorteil, sich auf ihr Wissen zu beziehen. Falls es gelingt, das Thema mit den Informationen, die die Schüler schon haben, zu verbinden, können diese den Lernstoff schneller und effektiver aufnehmen (vgl. Sterna 2016: 18f.).

Sterna (ebd.: 20) macht darauf aufmerksam, dass das Thema selbst kein Unterrichtsziel ist. Je eindeutiger die Ziele festgelegt und den Schülern dargestellt werden, desto größer ist die Chance, dass sich diese für die Arbeit engagieren und die zur Zielerfüllung notwendigen Schritte vornehmen (vgl. Hattie 2015: 93). Nach Moss/Brookhart (2014: 42) sollen die qualitativ hochwertige Ziele den Schülern klar machen, was von ihnen erwartet wird. Deshalb muss man eine klare Sprache und zahlreiche Beispiele nutzen. Es ist besser den Zweck in Form des Effekts statt des Prozesses auszudrücken, zum Beispiel: „Nach dem Unterricht könnt ihr euren Tag beschreiben“. Auf diese Weise zeigt man den Lernenden, was sie nach einer Unterrichtsstunde können oder wissen sollen. Laut Sterna (2014: 21) ist es möglich, die Ziele gemeinsam mit den Schülern festzulegen. Man soll ihnen nur das Thema mitteilen und fragen, was ihrer Meinung nach das Unterrichtsziel ist. Wenn man die Lernenden in diesen Prozess einbezieht, werden sie zu den Autoren der Unterrichtsziele, was motivierend wirkt. Ein weiterer Schritt ist die Übermittlung der Ziele. Sie können an die Tafel geschrieben oder mündlich mitgeteilt werden. Man soll jedoch unterschiedliche Strategien vornehmen, damit die Schüler die wichtigsten Informationen bemerken und verstehen, sowie damit sie nach deren Erfüllung streben. Das steigert auch ihr Engagement im Unterricht. Die Übermittlung von Zielen ist nur eine Maßnahme, die in den Lernenden die Fähigkeit der Selbststeuerung und Selbstbewertung wecken lässt (vgl. Sterna 2016: 25; Moss/Brookhart 2014: 52f.). Sicherlich müssen diese Ziele am Anfang des Unterrichts zusammen mit den Erfolgskriterien, auf die im Weiteren eingegangen wird, dargestellt werden.

Selbstverständlich müssen die Schüler die genannten Ziele verstehen. Deswegen ist es empfehlenswert, sie um deren Paraphrase oder eine kurze Erklärung zu bitten (vgl. Sterna 2016: 25; Moss/ Brookhart 2014: 63).

Dann muss kontrolliert werden, ob die Ziele richtig erfüllt werden. Es kann vorkommen, dass es nicht gelingt, alle Ziele zu erfüllen. Dann ist es unerlässlich, während der nächsten Stunde zu ihnen zurückzukehren.

Sterna (2016: 27) betont auch, dass am Unterrichtsende eine Zusammenfassung relevant ist. Das ist eine gute Gelegenheit, von den Lernenden Informationen zu bekommen, ob sie den neuen Lernstoff beherrscht haben. Dies kann auf unterschiedliche Art und Weise erzielt werden. Genannt sei hier zum Beispiel die sogenannte Technik der Ampellichter (poln. *technika świateł drogowych*). Sie besteht darin, dass die Schüler drei Blätter (grün, gelb und rot) haben und je nach dem Stand der Zielerfüllung ein Blatt vorzeigen. Das grüne Blatt bedeutet, dass die Ziele erreicht, das Gelbe – nur teilweise erreicht, und das Rote – nicht realisiert wurden. Das ist eine wichtige Rückmeldung an den Lehrer, damit er weiß, ob man weiter gehen kann oder etwas noch einmal wiederholen soll.

b) Kriterien des Erfolgs

Wenn die Ziele schon festgelegt sind und alle Schüler wissen, wonach sie streben, muss man bestimmen, worauf man aufmerksam werden soll und was beurteilt wird. Das sind Erfolgskriterien. Im Allgemeinen geht es um die Tatsachen und Beweise, die den Lernenden und dem Lehrer zeigen, ob die Unterrichtsziele erreicht wurden. In der polnischen Fachliteratur bezeichnet man diese Erfolgskriterien als NACOBZU (*na co będziemy zwracać uwagę*), was auf Deutsch heißt: *Worauf wir die Aufmerksamkeit lenken werden*. Das kommt von der englischen Abkürzung „wilf“ (what I am looking for) (vgl. Sterna 2014: 46). In der deutschen Literatur gibt es kein Äquivalent dafür, deshalb wird im Weiteren der Begriff *Erfolgskriterien* gebraucht.

Nach Sterna (2014: 47f.) haben die Erfolgskriterien zwei Aspekte. Der erste betrifft den Unterricht und besteht in der Bestimmung der Fragen, die während der Bewertung in Betracht gezogen werden, sowie in der Bestimmung des Niveaus und der Art und Weise, wie die Unterrichtsziele realisiert werden können. Dank den Erfolgskriterien schließt man mit den Schülern einen Vertrag, in dem beide Seiten vereinbaren, was und wie beurteilt wird. Auf diese Weise werden sich die Schüler dessen bewusst, was sie lernen und machen müssen, um den Unterrichtszweck zu erfüllen. Es ist jedoch zu betonen, dass Erfolgskriterien nicht nur zur Kontrolle dienen. Sie spielen vor allem eine informative Rolle, deswegen müssen sie klar und konkret formuliert werden (vgl. ebd.). Der zweite Aspekt ist von besonderer Bedeutung für Klassenarbeiten oder Hausaufgaben. Falls man die Erfolgskriterien vor den Schülertätigkeiten bestimmt, wird die Arbeit des Lehrers und der Schüler viel einfacher. Wenn die Schüler beispielsweise einen Aufsatz schreiben, wissen sie, anhand von Kriterien, was er enthalten sollte und auf solche Elemente werden sie aufmerksam. Von den Erfolgskriterien kann auch der Lehrer profitieren, denn es sind klare Erfordernisse, die die Schüler erfüllen müssen. Auf diese Weise werden die Klassenarbeiten oder Hausaufgaben gründlich und gerecht kontrolliert (vgl. Sterna 2014: 49; Sterna 2016: 60f.).

Hieraus ist ersichtlich, dass die Erfolgskriterien eng mit den Zielen verbunden sind. Sterna (2016: 57) unterstreicht, dass zu jedem Ziel – je nach Leistungsniveau und Alter – verschiedene Kriterien formuliert werden können. Diese hängen in hohem Grad von dem Lehrer ab, aber es ist möglich, sie gemeinsam mit den Lernenden festzulegen. Es gibt hier viele Möglichkeiten. Man kann die Schüler einfach fragen, was ihrer Meinung nach in einem Kapitel am wichtigsten ist. Sie können ihre Ideen aufschreiben oder darüber in der Klasse diskutieren, so dass die Erfolgskriterien (z. B. vor einer Klassenarbeit) zusammen vereinbart werden und klar sind. Eine andere Methode besteht darin, dass man die Schüler bittet, in Gruppen eine eigene Aufgabe oder Klassenarbeit zu einem Thema vorzubereiten. Erwähnenswert ist auch die sog. Technik der Musterarbeit. Man präsentiert den Lernenden eine ausgezeichnete Arbeit und fragt sie, warum sie besonders gut ist. Indem sie die wichtigsten und besten Elemente dieser Arbeit angeben, formulieren sie gleichzeitig die Kriterien des Erfolgs (vgl. Sterna 2016: 57f.; Sterna 2014: 53).

Falls die Lehrer sich dafür entscheiden, Erfolgskriterien einzuführen und zu nutzen, dürfen sie nicht vergessen, dass während der Kontrolle einer Klassenarbeit sie nur auf die in den Kriterien erwähnten Elemente konzentrieren sollten. Das ist keine leichte Aufgabe, denn die Lehrenden haben die Tendenz, alle Fehler zu markieren. Das hilft jedoch den Schülern im Lernprozess nicht, weil sie nur eine begrenzte Menge der Fehler

oder Bemerkungen annehmen können. Darüber hinaus wirkt das demotivierend auf sie (vgl. Sterna 2016: 60; Sterna 2014: 54).

Oft haben die Lehrer Probleme mit der Formulierung der Kriterien. Die beste Form der Erfolgskriterien ist eine Liste der Probleme (Fragestellungen), die eine Arbeit enthalten muss. Sie sollten den Lernenden die Handlungsfreiheit ermöglichen und nicht strikte Instruktionen darstellen, die befolgt werden müssen. Je mehr Freiheit die Schüler haben, desto größere Verantwortung übernehmen sie für ihren Lernprozess und umso mehr werden sie motiviert (vgl. Sterna 2016: 52, 61).

c) Rückmeldung

Das relevanteste Element der fördernden Bewertung ist die Rückmeldung, die Sterna (2014: 95) als einen besonderen Kontakt des Lehrers mit einem Schüler, in mündlicher oder schriftlicher Form, bezeichnet. Eine gute Rückmeldung besteht aus vier Elementen. Diese sind:

- Detaillierung und Einschätzung von Kriterien, die erfüllt wurden,
- Detaillierung dessen, was verbessert werden muss,
- Hinweise, wie ein Schüler diese Arbeit verbessern soll,
- Hinweise, wie ein Schüler weiter arbeiten soll (vgl. Sterna 2014: 96; Sterna 2016: 65).

Nur eine so formulierte Rückmeldung kann effektiv sein und zur Entwicklung der Schüler beitragen. Natürlich ist das keine einfache Aufgabe für die Lehrer. Vor allem dürfen sie nicht vergessen, dass die Rückmeldung sich nicht auf den Schüler sondern auf seine Arbeit beziehen muss. Außerdem muss man immer positive Seiten finden und es wäre ideal, mehr positive als negative Aspekte der Arbeit nennen zu können. Die Lehrenden beschwerten sich oft darüber, dass es nicht einfach ist, in manchen Arbeiten Vorteile zu finden. Sie erliegen noch der Versuchung, alle Fehler zu markieren, auch diejenigen, die mit den Erfolgskriterien nicht verbunden sind. Dann werden die Schüler demotiviert und betrachten ihre Arbeit als einen Misserfolg. Deshalb ist es besser, sich nur auf ein Problem zu konzentrieren. Überdies soll man Ratschläge geben, wie der Schüler das gegebene Problem lösen und die ganze Arbeit verbessern kann (vgl. Sterna 2014: 97f.).

Die schriftliche Rückmeldung soll in der Form eines Briefes formuliert werden. Eine solche Information hat einen stärker individualisierten Charakter, deswegen lesen die Lernenden solche Kommentare aufmerksam. Wenn man die Rückmeldung mündlich übermittelt, muss man sich um angemessene Bedingungen kümmern, damit es möglich ist, in Ruhe zu sprechen. Es empfiehlt sich noch, die Rückmeldung den Lernenden so schnell wie möglich mitzuteilen, denn sonst können sie die Erfolgskriterien vergessen und dann ist das Feedback wertlos (vgl. ebd.: 99f.).

Im Lehrerkreis herrscht eine Überzeugung, dass Formulierung und Übermittlung der Rückmeldung sehr arbeits- und zeitaufwendig sind. Es ist wahr, denn man braucht wirklich Zeit, um ein effektives und individualisiertes Feedback zu formulieren. Aus diesem Grund muss man die Kräfte an den Absichten messen und entscheiden, welche Klassenarbeiten mit dem Kommentar versehen werden. Sterna (2016: 86f.) führt einige Beispiele an. Man kann zum Beispiel eine Tabelle mit Erfolgskriterien nutzen und markieren, welche Punkte realisiert wurden. Wenn eines der Kriterien nicht erfüllt wird, soll man einen zusätzlichen Kommentar geben. Einzelne Elemente der Rückmeldung (Vorteile, Nachteile und Hinweise, was und wie verbessert werden muss) können mit verschiedenen Farben gekennzeichnet werden.

d) Zusammenarbeit mit den Eltern

Die fördernde Bewertung beruht nicht nur auf der Zusammenarbeit zwischen dem Lehrer und den Schülern. Man muss auch die Eltern in diesen Prozess miteinbeziehen. Eine Basis dafür sind Erfolgskriterien und Rückmeldungen, von denen schon die Rede war. Dank ihnen wissen die Eltern, was ihre Kinder kennen und können sollten, sowie inwiefern sie diese Kriterien erfüllt haben.

Die Schule wird immer mit Noten assoziiert, deshalb ist es nicht überraschend, dass die Eltern ihre Kinder danach fragen. Diese von den Schülern am häufigsten gehörte Frage: *Welche Note hast du heute bekommen?* soll man jedoch ganz anders formulieren, und zwar: *Was hast du heute gelernt?* (Sterna 2014: 70). Diese offene Frage ist zugleich ein guter Gesprächsanfang. Was sollten die Lehrer machen, damit die Eltern ihre Einstellung ändern und sich weniger auf die Noten konzentrieren? Sicherlich muss man ihnen diese neue Methode darstellen und erklären, dass die Kinder zur Schule kommen, um möglichst viel zu lernen, und nicht um gute Noten zu bekommen (vgl. ebd.: 71).

Man soll also die Eltern zur Zusammenarbeit einladen. Sie können zu Verbündeten des Lehrers im Lernprozess werden und dessen Autorität unterstützen. Außerdem sind sie dann in der Lage, sich an dem Lernprozess ihrer Kinder zu beteiligen, indem sie sich an die Hinweise aus der Rückmeldung halten und – je nach Erfolgskriterien – den Schülern bei den Hausaufgaben helfen. Die oben erwähnte Einladung soll am Anfang des Schuljahres erfolgen und sie kann verschiedene Formen haben. Es kann zum Beispiel ein individuelles Treffen mit einem Schüler und seinen Eltern organisiert werden, während dessen der Lehrer erklärt, warum er mit dieser Methode arbeiten möchte und welche Vorteile sie hat. Indem der Lehrer ein dreiseitiges Gespräch organisiert, werden die Probleme eines konkreten Schülers zu einer gemeinsamen Sache. Außerdem steigt dann die Verantwortung des Schülers und seiner Eltern für den Lernprozess. Falls während eines solchen Treffens Zweifel und Fragen auftauchen, muss man sie diskutieren, um eine Antwort zu finden.²

Ein großes Hindernis sind dabei bestimmt die Vorurteile der Eltern sowie ihre Bindung an die Noten. Am meisten sind die Eltern der Meinung, dass Zensuren eine angemessene Bewertungsmethode sind und die Note „ungenügend“ motivierend und erzieherisch wirken kann (vgl. ebd.: 17). Die Eltern gehen auch an die Rückmeldung mit einer misstrauischen Einstellung heran. Sicherlich kennen und verstehen sie die Grundsätze der Rückmeldung nicht. Manche Eltern haben auch Angst, dass eine alternative Bewertungsmethode einen negativen Einfluss auf die Bildungsqualität haben kann. Obwohl die fördernde Bewertung keine Neuheit ist, wollen viele Eltern nicht, dass ihre Kinder an einem Experiment teilnehmen (vgl. ebd.: 19f.).

Die fördernde Bewertung kann eine große Veränderung nicht nur für die Lernenden sondern auch für ihre Eltern sein. Aus diesem Grund ist es ratsam, mit den Eltern der Schüler dieses Thema zu besprechen und ihnen zu erklären, worauf diese Methode beruht. Ohne ein solches Gespräch und Erläuterung können sie überrascht und sogar beunruhigt sein, dass ihre Kinder keine Noten bekommen. Natürlich ist das keine leichte Aufgabe, die Eltern umzustimmen, deshalb soll man sich auf ihre schulischen Erfahrungen beziehen und ihnen zeigen, dass neue Methode beachtenswert ist.

e) Schlüsselfragen und Techniken der Fragestellung

Die Fragen sind ein unerlässlicher Teil jedes Unterrichts. Auffällig ist, dass in der Schule geschlossene Fragen überwiegen, zum Beispiel: *Wann ist der Zweite Weltkrieg ausgebrochen?* oder *Wie heißt ...?* Solche Fragen begrenzen die Kreativität der Schüler, indem sie nur ihr Wissen überprüfen, statt sie zum Denken zu zwingen (Sterna 2016: 184). An dieser Stelle muss darauf aufmerksam gemacht werden, wie die Fragen in Rahmen der fördernden Bewertung funktionieren. Die sog. Schlüsselfragen sind solche Fragen, die die Schüler neugierig machen und zum Suchen nach einer Antwort ermutigen. Sie sollten am Anfang des Unterrichts gestellt werden, so dass die Lernenden während des Unterrichts oder eines Unterrichtszyklus eine Antwort finden können. Eine Schlüsselfrage kann sich nämlich sowohl auf ein Thema als auch auf mehrere Unterrichtseinheiten beziehen (Sterna 2016: 187; Sterna 2014: 81). Außerdem sollten die Schlüsselfragen den Lernenden eine breite Perspektive des Problems zeigen und natürlich müssen sie mit dem Thema und den Zielen des Unterrichts verbunden sein. Wenn eine Schlüsselfrage gut formuliert ist, können die Ziele schneller erreicht werden (vgl. Sterna 2016: 188f.;

² vgl. *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym co wiemy!* H. 3, S. 5f., verfügbar unter:

http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielimy4_-_rodzice_w_ok_o.pdf, abgerufen am 16.05.2021; Vergleiche dazu auch Sterna (2014: 77).

Sterna 2014: 80f.). Sterna stellt ausdrücklich fest, dass die Schlüsselfragen – außer den oben erwähnten Funktionen – die Schüler vor Herausforderungen stellen sollten. Überdies müssen sie alle Lernenden engagieren und zum Handeln und Denken anspornen. Es ist zu betonen, dass die Schlüsselfragen so formuliert werden sollten, dass sie auch zur Begründung einer Antwort ermutigen, zum Beispiel: *Warum sollten wir den Holocaust nicht vergessen?* oder *Ist es möglich, ein Loch durch die Erde zu graben? Was denkst du darüber?* Nach Meinung der Lehrer sind die Schlüsselfragen das schwierigste Element der fördernden Bewertung, deshalb ist es empfehlenswert, mit anderen Lehrenden zusammenzuarbeiten und eine Sammlung von solchen Fragen zu erarbeiten. Die Schlüsselfrage soll während der Planung eines Unterrichts formuliert werden, weil die beiden Elemente eng verbunden werden müssen (vgl. Sterna 2014: 80).

Obwohl die Schlüsselfrage am Anfang der Stunde relevant ist, ist es nicht die einzige Frage, die während des Unterrichts gestellt wird. Im Fall der fördernden Bewertung soll man den Wert auf die Techniken der Fragestellung legen, weil sie den Lernenden im Lernprozess helfen und motivierend wirken können. Im Weiteren werden vier wichtigste Techniken dargestellt.

Verlängerte Wartezeit auf eine Antwort

Die Lehrer – danach gefragt – wissen gewöhnlich nicht, wie lange sie auf eine Antwort warten. Sie sagen meistens: *eine Weile* oder *einige Minuten*. Jedoch zeigen die amerikanischen Untersuchungen, dass sie nur circa eine Sekunde warten (Rowe 1974, in: Sterna 2016: 191). Sicherlich ist das viel zu wenig dafür, dass die Schüler ihre Gedanken sammeln und eine Antwort formulieren können. Aus diesem Grund schlägt man vor, diese Wartezeit etwas zu verlängern. Wahrscheinlich ist es nicht einfach und die Lehrer berichten häufig, dass die Stille in der Klasse unerträglich ist, deshalb antworten sie selbst oder fragen die besten Schüler. Die Lehrenden nehmen keine Rücksicht auf alle Schüler, vor allem auf solche, die mehr Zeit brauchen, um über ein Problem nachzudenken und es zu analysieren (vgl. Sterna 2014: 85f.).

Die verlängerte Wartezeit gibt den Lernenden eine Chance, eine überlegte Antwort vorzubereiten oder sogar Notizen zu machen. Sterna (2016: 192) zählt viele andere Vorteile dieser Technik. Sie betont, dass dank der verlängerten Wartezeit die Antworten länger werden und die Schüler sicherer sind. Außerdem sind ihre Aussagen differenzierter und auch solche Personen, die früher nicht antworten wollten, melden sich zu Wort und engagieren in die Diskussion. Sie weist auch darauf hin, dass es von Vorteil ist, eine Sanduhr oder einen Minutenzeiger zu verwenden oder einfach bis fünf zu zählen, um die Wartezeit zu verlängern.

Das Prinzip „kein Handheben“

Das zweite Problem der Lehrer, das im Zusammenhang mit der Fragestellung erwähnt werden kann, besteht darin, dass nicht alle Schüler engagiert werden. Wenn man die Lehrkräfte fragt, ob alle Lernenden aktiv am Unterricht teilnehmen, bestätigen sie, dass sie versuchen, alle Schüler zu fragen. Es stellt sich jedoch heraus, dass die Lehrer die Tendenz haben, häufig dieselben Schüler zu fragen, ohne dass sie es bemerken. Es ist mit der kurzen Wartezeit eng verbunden. Sie bevorzugen es, selbst zu antworten oder einen guten Schüler zu fragen, der sicherlich eine Antwort kennt, um die Zeit zu sparen, worauf oben schon hingewiesen wurde. Die Lernenden gewöhnen sich schnell an eine solche Situation und geben sich keine Mühe, die Fragen der Lehrer zu beantworten (vgl. Sterna 2014: 88; Sterna 2016: 193).

Das Verhalten der jüngeren Schüler ist ganz anders. Sie melden sich, selbst wenn sie die Antwort nicht kennen. Um solche Situationen zu vermeiden, schlägt man vor, das Prinzip: „kein Handheben“ in die Tat umzusetzen. Dies besteht darin, dass man die Lernenden darum bittet, dass sie sich nicht melden und die Hände nicht heben. Man sollte ihnen ein bisschen Zeit zur Überlegung lassen und erst nach einer Weile einen Schüler wählen oder durch das Losen erwerben. Bei der Verlosung können sich die sog. Stöckchen, auf die die Schülernamen geschrieben werden, als hilfreich erweisen. Auf diese Weise werden die Lernenden zum Denken und zur Arbeit motiviert, weil sie nicht wissen, wer gefragt wird (vgl. Sterna 2014:89; Sterna 2016: 194).

Die Antwort zu zweit vereinbaren

Die nächste Technik, die den Schülern wirklich helfen kann, ist eine Diskussion mit dem Partner. Man sollte den Lernenden genug Zeit lassen, damit sie das Problem gemeinsam analysieren und ihre Ideen miteinander besprechen können. Erst nach der vorher vereinbarten Zeit soll der Lehrer ein Paar wählen oder auslosen. Er kann die Schüler entscheiden lassen, welche Person auf die Frage antwortet, oder selbst darüber entscheiden. Es gibt viele Vorteile, die mit dieser Technik verbunden sind. Erstens sind die Schüler bereitwillig, die Fragen zu beantworten, falls sie diese mit einem Klassenkameraden durchsprechen konnten. Zweitens wird eine solche Situation weniger stressig, denn die Verantwortung für die Antwort wird von zwei Personen geteilt. Außerdem können die Lernenden die Meinung anderer Schüler kennen lernen und auch voneinander lernen (vgl. Sterna 2014: 90; Sterna 2016: 196).

Die fehlerhafteren Antworten zulassen

Nach Sterna (2016: 195) sind Fehler ein unerlässlicher und unvermeidlicher Teil des Lernprozesses, deshalb soll man daraus auch Nutzen ziehen. Ein Fehler kann eine Gelegenheit für Analyse, Diskussion oder andere Übungen sein. Den Lernenden sollte bewusst gemacht werden, dass sie keine Angst vor den Fehlern haben und aktiver werden sollen. Wenn eine fehlerhaftere Antwort formuliert wird, empfiehlt es sich, die Klasse zu fragen, was unkorrekt ist oder was fehlt. Auch die Antwort Ich weiß nicht gibt dem Lehrer eine wichtige Information über das Wissen eines Schülers und zeigt, was wiederholt und nochmals erklärt werden sollte (vgl. ebenda; Sterna 2014: 91).³

f) Kollegiale Beurteilung

Die Rückmeldung zu einer Aufgabe kann nicht nur von dem Lehrer sondern auch von einem Klassenkameraden gegeben werden. Eine solche Vorgehensweise wird im Rahmen der fördernden Bewertung vorgeschlagen, jedoch muss man zuerst die Lernenden darauf vorbereiten und ihnen erklären, warum sie ihre Kollegen bewerten sollten.

Die Schülermitbewertung besteht darin, dass ein Schüler die Arbeit eines anderen Schülers oder einer Schülerin bewertet, indem er die Funktion des Lehrers übernimmt, dass er die Arbeit eines Schülers überprüft und Hinweise gibt. Sicherlich ist das keine leichte Aufgabe, deshalb muss man den Lernenden die Regeln einer solchen Bewertung beibringen. Es gibt zwei wichtige Elemente, an denen man mit den Schülern arbeiten muss:

- die Kriterien der Bewertung (Was sollte eine Arbeit enthalten und was muss bewertet werden?)
- die Fähigkeit, eine Rückmeldung zu geben (Wie soll man die Rückmeldung formulieren?).

Die Kriterien der Bewertung können sich mit den Erfolgskriterien decken, deswegen muss man diese mit der Klasse feststellen, bevor die Arbeit beginnt, damit die Schüler gemäß den Kriterien eine Aufgabe machen und die Prüfenden dann eine Rückmeldung geben können. Dank den Kriterien wissen die Schüler, worauf sie aufmerksam werden sollten und sie fühlen sich nicht verwirrt. Falls die Lernenden die Kriterien nicht kennen, können ihre Kommentare zu allgemein sein und sie können keine Rücksicht auf wichtige Elemente nehmen. Überdies muss man die Fähigkeit der Schülermitbewertung bei den Lernenden entfalten und diese genau erläutern. Besonders empfehlenswert ist es, den Lernenden einige Rückmeldungen zu zeigen und diese mit ihnen zu analysieren. Bevor die Schüler ihre erste Rückmeldung für einen Klassenkameraden schreiben, soll man mit der Klasse ein Muster anfertigen sowie die am meisten erschienenen Fehler bereden (vgl. Sterna 2014: 120f.).

Der größte Vorzug der Schülermitbewertung für die Lehrer ist das Zeitsparen, weil sie nur als Berater wirken, statt die Klassenarbeiten von 20 oder 30 Schülern zu kontrollieren und zu bewerten. Sicherlich braucht man viel Zeit, um die Lernenden auf diese Bewertungsart vorzubereiten, dennoch kann man das als eine langfristige Investition in den Lernprozess betrachten (vgl. Sterna 2014: 124f.; Czura 2012: 58). Außerdem müssen

³ vgl. dazu auch: *Ocenianie kształtujące: Dzielmy się tym co wiemy! Zeszyt szósty*: S. 16

http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielmy6_-_techniki_zadawania_pytan._pytania_kluczowe.pdf, abgerufen am 28.05.2021.

die Schüler nicht so lange auf die Rückmeldung warten. Auf diese Weise wird sie effektiver, denn die Lernenden haben den Lernstoff noch in Erinnerung und können sich auf die Bemerkungen und Hinweise besser konzentrieren. Die Verbesserung einer Arbeit kann während desselben Unterrichts stattfinden (vgl. Sterna 2014: 125; Sterna 2016: 137f.). Überdies ist es für die Lernenden leichter, die Rückmeldung von einem Kameraden zu bekommen, denn die Sprache, mit der die Rückmeldung artikuliert wird, eine solche ist, die die Schüler in alltäglichen Situationen anwenden. Sterna stellt ausdrücklich fest, dass die Schülermitbewertung eine gute Gelegenheit dazu ist, dass die Schüler voneinander lernen (vgl. Sterna 2014: 127f.; Czura 2012: 58). Wilczyńska (1999, in Czura 2012: 59) betont, dass diese Art der Beurteilung einen positiven Einfluss auf die Motivation der Lernenden haben kann, weil sie den Eindruck haben, dass ihre Meinung relevant ist.

Die Schülermitbewertung ist natürlich mit einigen Schwierigkeiten verbunden. Erstens können die Schüler nicht gewilligt sein, diese Verantwortung zu übernehmen. Es wäre ihnen lieber, wenn die Lehrer die Haus- oder Klassenarbeiten bewerten würden, weil sie nicht wissen, wie das gemacht werden sollte oder was sie schreiben könnten. Außerdem herrscht eine Überzeugung, dass nur die Lehrer eine zuverlässige Rückmeldung geben können und dass das ihre Pflicht ist (vgl. Sterna 2014: 119; Sterna 2016: 131). Aufgrund einer in der Schule durchgeführten Untersuchung stellt Czura (2012: 59f.) fest, dass die Lernenden anfangs Probleme hatten. Je länger sie jedoch mit dieser Technik arbeiteten, desto sicherer und interessierter waren sie. Sie beobachtete noch ein Problem, und zwar, dass während dieser Untersuchung manche Lernenden, wegen des persönlichen Verhältnisses, eine negative Rückmeldung gegeben haben. Zuneigung und Abneigung den Klassenkameraden gegenüber können ein großes Problem sein, deswegen muss man den Schüler das Wesen der Schülermitbewertung erklären und möglichst regelmäßig daran arbeiten (vgl. Sterna 2014: 126).

g) Selbstbeurteilung

Eine der Voraussetzungen der fördernden Bewertung ist die größere Verantwortung für den eigenen Lernprozess, deshalb soll man auch die Selbstbeurteilung einführen. Die Selbstbeurteilung ähnelt der Schülermitbewertung, deshalb soll es für die Lernenden einfach sein, diese Art der Beurteilung anzuwenden. Der einzelne Unterschied besteht darin, dass die Schüler im Fall der Selbstbeurteilung sich nur auf seine eigene Arbeit beziehen, um festzustellen, was sie schon oder noch nicht wissen, sowie wie sie mit den Schwierigkeiten zurecht kommen können (vgl. Sterna 2016: 170). Bevor man die Lernenden um die Selbstbeurteilung bittet, muss man ihnen die Erfolgskriterien und einige Beispiele darstellen, die dann zu einer Basis werden. Vermutlich stellt sich in der Praxis heraus, dass es für die Schüler eine schwierige Aufgabe ist, objektiv zu sein und Hinweise für die weitere Arbeit zu formulieren. Man muss sich mit Geduld wappnen und den Kindern Zeit geben, damit sie dessen bewusst werden, dass die Selbstbeurteilung ihnen wirklich beim Lernen helfen kann (vgl. Sterna 2014: 133f.).

Wenn es um die die Techniken der Selbstbeurteilung geht, so ist die schon genannte Technik der Ampellichter (poln. *technika świateł drogowych*) die populärste Technik. Die Lernenden haben zur Verfügung drei Blättchen (grün, gelb und rot), mit denen sie ihre eigene Arbeit bewerten: das grüne Blatt – sehr gut, das Gelbe – mit Problemen, das Rote – nicht gut. Nachdem alle Schüler mit einer Aufgabe fertig gewesen sind, sollen sie das entsprechende Blatt zeigen. Auf dieser Grundlage kann der Lehrende zum Beispiel Gruppen bilden. Schüler, die grüne Blätter zeigten, sollten mit den Klassenkameraden, die gelbe Blätter hoben, arbeiten, während der Lehrer mit den Übrigen die Aufgabe noch einmal analysieren soll. Dank dieser Technik kann der Lehrer ganz schnell einschätzen, ob die Klasse einen Teil des Lernstoffes verstanden hat und ob sie zu den nächsten Aufgaben übergehen kann (vgl. Sterna 2016: 171; Sterna 2014: 140).

Eine andere Technik ist die der zusammenfassenden Sätze. Dabei bittet der Lehrer die Schüler einen der folgenden Sätze zu beenden: *Heute habe ich erfahren, dass...*; *Ich möchte im Gedächtnis behalten, dass...*; *Es war für mich schwierig...*. Die Schüler können diese Sätze laut sprechen oder auf kleine Zettel aufschreiben, und dann können diese Zettel in den Mappen der Lernenden gesammelt werden, so dass man später einen Überblick über die Selbstbeurteilung jedes Schülers haben kann (vgl. Sterna 2016: 173; Sterna 2014: 143).

Die nächste Technik heißt JA-NEIN-Technik. Nachdem der Lehrer die Schüler mit dem Thema und dem Lernstoff bekannt macht, bittet er diejenigen, die keine Zweifel daran haben, die Hand zu heben. Auf diese Weise bekommt der Lehrer eine schnelle Diagnose, ob der Lernstoff ausreichend erschöpfend besprochen wurde und ob er zu dem nächsten Thema übergehen darf (vgl. ebd.).

Es gibt des Weiteren die Technik der kleinen Schritte, die darin besteht, dass der Lehrer das Unterrichtsziel in kleinere Ziele teilt und während des Unterrichts kontrolliert, ob sie der Reihe nach realisiert werden (ebd.).

Diese Techniken der Selbstbeurteilung geben sowohl den Schülern als auch dem Lehrer eine Rückmeldung über die Schülerleistungen. Außerdem werden die Schüler selbstständiger und verantwortlicher für ihren eigenen Lernprozess, für den sie sich stärker engagieren. Sie verstehen, was und warum sie lernen und deswegen stellen sie häufiger Fragen, falls sie Zweifel haben. Schließlich spart der Lehrer Zeit, die er für die Überprüfung der Arbeiten widmen müsste (vgl. Sterna 2016: 163; Sterna 2014: 132f.).

5. Vorteile der fördernden Bewertung

Die fördernde Bewertung erfreut sich immer größerer Beliebtheit. Sie wird nicht nur von den Lehrkräften sondern auch von den Schülern und ihren Eltern geschätzt, was bedeutet, dass sie ihren Vorteilen überzeugt sind. Wie bereits angedeutet wurde, ist die Unterstützung der Lernenden im Lernprozess das Hauptziel der fördernden Bewertung. Diese These kann ein Ausgangspunkt für die weiteren Vorteile der Methode sein. Indem man die fördernde Bewertung in die Tat umsetzt und damit arbeitet, steigt bei den Schülern das Bewusstsein, was sie lernen und wie sie es machen sollten. Dazu tragen vor allem Unterrichtsziele, Erfolgskriterien, sowie die Rückmeldung bei. Dank der Rückmeldung (statt der Noten) haben die Lernenden keine Angst, dass sie schlechte Zensuren bekommen. Stattdessen wird ihnen eine konkrete Information gegeben, was sie gut gemacht haben, was verbessert werden muss und wie sie weiter lernen sollten. Dadurch lernen sie dann bewusster (vgl. Choroszczyńska/ Kossakowska 2007: 4f.). Choroszczyńska (2006: 322f.) macht darauf aufmerksam, dass die Lernenden zu den vollberechtigten Teilnehmern des Lernprozesses werden, weil sie die Unterrichtsziele mit dem Lehrer feststellen und den Klassenkameraden oder sich selbst eine Rückmeldung geben. Auf diese Weise übernehmen sie die Verantwortung für den Lernprozess, was wahrscheinlich motivierend wirkt. Kalandyk betont, dass die fördernde Bewertung im Gegensatz zu der summativen Bewertung den Lernenden dient. Sie hilft ihnen beim Erkennen und Lösen ihrer Probleme, statt nur einen Teil des Lernstoffs zusammenzufassen.⁴

Nicht zu übersehen ist die Tatsache, dass auch der Lehrer von der fördernden Bewertung profitiert. Die Arbeit ist leichter und angenehmer, wenn die Lernenden motiviert sind und wenn sie verstehen, was und wie lernen sollen. Außerdem kann der Lehrer viel Zeit sparen, falls er Schülermitbewertung und Selbstbewertung einführt und die Schüler daran verantwortungsvoll herangehen (vgl. Sterna 2014: 132). Die fördernde Bewertung gibt den Lehrenden die Gelegenheit, von den Schülern eine Rückmeldung zu bekommen, wenn sie sich selbst bewerten, indem sie die zusammenfassenden Sätze abschließen. Es empfiehlt sich auch, eine Umfrage durchzuführen, in der man fragt, was den Schülern gefällt und was nicht. Dann können die Lehrer wichtige Schlussfolgerungen ziehen und in der Zukunft die Arbeit mit der Klasse besser planen (vgl. ebd.: 110f.).

Resümierend kann Folgendes festgestellt werden: Die fördernde Bewertung hat eine Menge von Vorteilen, die die Lehrenden anspornen können, diese Methode einzuführen. Sie ist auch mit manchen Schwierigkeiten verbunden, wie der Zeitaufwand oder die Gewohnheit an den Noten. Ich bin jedoch der Meinung, dass diese Bewertungsart einen wesentlichen Einfluss nicht nur auf die Bildung sondern auch auf die zwischenmenschlichen Kompetenzen haben kann. Manche Elemente, wie die Rückmeldung, Schülermitbewertung oder Selbstbewertung können den Lernenden einen langfristigen Nutzen bringen. Aus all

⁴ http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/OK/Dzial%20artykuly%20i%20materialy%20dla%20nauczycieli/mariusz_kalandyk_ocenianie_ksztaltujace_nowe_spojrzenie_na_nauczanie.pdf, Zugriff am 16.07.2017.

den genannten Gründen ist es meines Erachtens von Vorteil, diese Methode anzuwenden oder mindestens manche Elemente in die Unterrichtspraxis einzuführen, um zu überprüfen, welche Resultate man dadurch erreicht.

Literatur

Black, Paul/ Harrison, Christine/ Lee, Clare/ Marshall, Bethan/ Wiliam, Dylan (2006): *Jak oceniać, aby uczyć?* Warszawa.

Choroszczyńska, Marta (2006): *Uczeń pod lupą oceniania kształtującego, czyli o współpracy ucznia z nauczycielem*. In: Niemierko, Bolesław/ Szmigiel, Maria Krystyna (Hrsg.): *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*. Cz. 1, *Etyka egzaminacyjna i zagadnienia ogólne*: XII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Lublin, 9-11.10.2006. Lublin, S. 321-327.

http://www.ptde.org/pluginfile.php/12/mod_page/content/2/Archiwum/XII/Ucze_pod_lup_oceniania_ksza_tuj_cego.pdf

Choroszczyńska, Marta/ Kossakowska, Beata (2007): *Czy doświadczenia polskie w zakresie wdrażania oceniania kształtującego są OK?* In: Niemierko, Bolesław/ Szmigiel, Maria Krystyna (Hrsg.): *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*. XIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Łomża, 5-7.10.2007. Kraków.

Czura, Anna (2012): *Ocena koleżeńska w klasie językowej w gimnazjum – czy warto?* In: „Języki Obce w Szkole”. H. 4, S. 57-61.

Hattie, John (2015): *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa.

Kordziński, Jarosław (2007): *Motywacja – tajemnica szkolnych sukcesów*. Warszawa.

Kossakowska, Beata (2012): *Ocenianie kształtujące – wprowadzenie w zagadnienie*.

<http://www.specjalnepotrzeby.raabe.pl/sites/specjalnepotrzeby.raabe.pl/files/StronyProduktowe/SpecialnePotrzeby/Dokumenty/Artyku%C5%82y/Nauczanie%20i%20wychowanie/B21.pdf>

Maier, Uwe (2015): *Leistungsdiagnostik in Schule und Unterricht. Schülerleistungen messen, bewerten und fördern*. Bad Heilbrunn.

Moss, Connie M./ Brookhart, Susan M. (2014): *Cele uczenia się. Jak pomóc uczniom zrozumieć lekcję*. Warszawa.

Oggenfuss, Felix/ Spitzer-Feser, Beat/ Theiler, Pius/ Vögeli-Mantovani, Urs (1995): *Eine Beurteilung, die weiterhilft*. Zentralschweizer Beratungsdienst für Schulfragen. Ebikon.

Smit, Robbert (2009): *Die formative Beurteilung und ihr Nutzen für die Entwicklung von Lernkompetenz. Eine empirische Studie in der Sekundarstufe I*. Baltmannsweiler.

Sterna, Danuta (2014): *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa.

Sterna, Danuta (2016): *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa.

Szpotowicz, Magdalena (2005): *Ocenianie kształtujące w nauczaniu dzieci w klasach I-III*. In: „Języki Obce w Szkole”. H. 6, S. 60-65.

50 JAHRE KNIEFALL VON WARSCHAU

JOLANTA JANOSZCZYK - Redaktion

50 Jahre Kniefall von Warschau

Vor einigen Monaten wurde in Deutschland und in Polen des Kniefalls von **Willy Brandt** vor 50 Jahren in Warschau gedacht. Am **7. Dezember 1970** war Brandt als erster westdeutscher Regierungschef nach dem Zweiten Weltkrieg nach Warschau gereist. Er legte einen Kranz am Ehrenmal für den Aufstand im jüdischen Ghetto 1943 nieder, dann fiel er auf die Knie und verharrte für eine halbe Minute. Mit seinem Kniefall bat er im Namen der Deutschen um Vergebung für die Nazi-Verbrechen. Angeblich nicht geplant, tat Brandt was Menschen tun, wenn die Sprache versagt, wie er in seinen Memoiren erklärte: *Am Abgrund der deutschen Geschichte und unter der Last der Millionen Ermordeten tat ich, was Menschen tun, wenn die Sprache versagt.*



Quelle: Deutsche Welle

<https://www.dw.com/de/50-jahre-kniefall-von-warschau-willy-brandts-gro%C3%9Fgeste/a-55811367>

Von der Geste wurden selbst die engsten Berater Brandts überrascht. **Egon Bahr**, damals Staatssekretär im Kanzleramt erzählte, dass er den Kniefall verpasste, obwohl er nur wenige Meter entfernt stand. Er ist erst darauf aufmerksam geworden, als es plötzlich still wurde und jemand flüsterte: *Er kniet.*

Der älteste Sohn des Kanzlers **Peter Brandt** erklärte, die Geste habe *in der Tradition der abendländischen Christenheit* gestanden. Sie sei nicht als Unterwerfung, sondern als Demutsgeste gemeint gewesen, sagte er der „Rheinischen Post“. Ob der Kniefall spontan oder geplant war, habe sein Vater auch der Familie nicht verraten. Seiner Mutter habe er nur gesagt: *Irgendetwas musste man tun.*

Auf jeden Fall war der Kniefall – 25 Jahre nach Kriegsende und mitten im Kalten Krieg – eine emotionale und berührende Geste gewesen. Sie hat auch die innere Stärke und die tiefe humanistische Überzeugung des späteren Friedensnobelpreisträgers zum Ausdruck gebracht.

Diese kleine Geste gilt bis heute als eine der bedeutendsten politischen Gesten in der Geschichte der Bundesrepublik und ihrer Auseinandersetzung mit der NS-Vergangenheit.

Brandt hat damit eine neue Annäherung an den Osten eingeleitet und damit ein historisches Zeichen gesetzt. Der Kanzler, Repräsentant der Nation, die Polen im Zweiten Weltkrieg überfallen, in einem Vernichtungskrieg mehr als sechs Millionen Einwohner getötet und die Hauptstadt Warschau systematisch in Schutt und Asche gelegt hatte, wollte die Beziehungen normalisieren. Der am selben Tag mit der polnischen Regierung geschlossene Warschauer Vertrag war ein Meilenstein der Neuen Ostpolitik

Zum 50. Jahrestag des Kniefalls von Willy Brandt sagte Polens Präsident **Andrzej Duda**: *Für uns Polen hatte der Kniefall von Kanzler Willy Brandt eine große Bedeutung. Es gibt Handlungen, die sich als Ikone erweisen, die mehr ausdrücken können als Worte.* Stellvertretend für die beiden Staatsoberhäupter legten Dudas Kanzleichef **Krzysztof Szczerski** und der Staatssekretär im Bundespräsidialamt **Stephan Steinlein** am Denkmal für die Helden des Warschauer Ghettos Kränze nieder.

Die historische Geste und die Bedeutung der deutsch-polnischen Beziehungen würdigte in einer Videobotschaft zum Jahrestag der Bundespräsident **Frank-Walter Steinmeier**. Die Partnerschaft zwischen Deutschland und Polen ist nach ihm eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Zukunft. Er sagte u. a.: *Aber wir werden auch die Vergangenheit nicht vergessen. Nicht das Leid der Menschen in Polen, nicht den historischen Mut zur Versöhnung und auch nicht einen Kniefall, der uns an all das erinnert.* Die Videobotschaft des Bundespräsidenten wurde in Warschau bei einer Kranzniederlegung am Denkmal der Helden des Warschauer Ghettos gezeigt.

Anlässlich des 50. Jahrestags erinnerte die **Bundeskanzler-Willy-Brandt-Stiftung** mit einem umfassenden Jubiläumsprogramm an das historische Datum. Auch zahlreiche Politiker würdigten das historische Ereignis. Der Brandenburger Ministerpräsident **Dietmar Woidke** und zugleich Polen-Koordinator der Bundesregierung sieht in Brandts Kniefall ein Symbol für den Neuanfang. *Ohne Mut, Verantwortungsbereitschaft und Weitsicht auf beiden Seiten hätte der Weg der Annäherung und Versöhnung zwischen Deutschen und Polen nach dem Zweiten Weltkrieg nicht beschritten werden können,* betonte Woidke in einer Mitteilung. Dass Deutsche und Polen heute Freunde und Partner sind, ist nach Woidke keine Selbstverständlichkeit. *Dieses Vermächtnis hochzuhalten, liegt in unserer Verantwortung,* sagte er.



Zum Gedenken an den Kniefall von Warschau gab die Münze Deutschland eine 2-Euro-Gedenkmünze aus.

Quelle: Münze Deutschland

<https://www.muenze-deutschland.de/muenzen-2020/50-jahre-kniefall>

Bundesaußenminister **Heiko Maas** würdigte den Kniefall vor 50 Jahren in der „Passauer Neuen Presse“: *Wir leben heute in einem Europa, für das Willy Brandt die Fundamente legte. Er erklärte: Brandts Kniefall war Eingeständnis deutscher Schuld – für die Menschheitsverbrechen des Holocausts und des Vernichtungskriegs gegen Polen.*

Der Auschwitz-Überlebende und polnische Vizepräsident des Internationalen Auschwitz Komitees **Marian Turski** äußerte sich dazu wie folgt: *Für mich war dieses Schuldbekenntnis damals eine ungeheure Genugtuung. Die Atmosphäre in Polen war noch immer durchdrungen von der antisemitischen Hetze der*

kommunistischen Partei im März 1968 und vom Einmarsch der Warschauer-Pakt-Staaten in die Tschechoslowakei. Es war deshalb großartig diese Geste in Warschau zu erleben – kurz nach dem Ende des Prager Frühlings. Für mich ist dieser Kniefall aber auch ein bis heute gültiger Aufruf, sich mit den dunklen Seiten der eigenen Nationalgeschichte auseinanderzusetzen und sie für sich anzuerkennen. Denn es gibt keine Nation, die sich in ihrer Geschichte nur engelsgleich und gut verhalten hätte.

Und in Berlin fügte **Christoph Heubner**, der Exekutiv-Vizepräsident des Internationalen Auschwitz Komitees hinzu: *Willy Brandt hat sich mit dieser Geste tief in die Herzen der Holocaust-Überlebenden und vieler Menschen in Polen eingeschrieben und der deutschen Nachkriegsdemokratie eine menschliche Legitimität und Glaubwürdigkeit verliehen, von der sie bis heute zehrt.*

Der Kniefall ist in die Geschichte und das kollektive Gedächtnis der Deutschen und Polen eingegangen. Es war eine Geste mit großer Wirkung, eine halbe Minute, die auch weltweit beachtet wurde.



Sonderpostwertzeichen „Willy Brandt – Kniefall von Warschau vor 50 Jahren“

Quelle: Bundesministerium der Finanzen
<https://www.bundesfinanzministerium.de>

Quellen:

<https://willy-brandt.de/neuigkeiten/50-jahre-kniefall-von-warschau/>

<https://www.auschwitz.info/de/aktuelles/meldungen/artikel/lesen/kniefall-von-willy-brandt-ein-bis-heute-gueltiger-aufruf-sich-mit-den-dunklen-seiten-der-eigenen-n-1.html>

<https://www.faz.net/aktuell/politik/ausland/gedenken-an-den-kniefall-willy-brandts-in-warschau-17088961.html>

<https://www.rbb24.de/politik/beitrag/2020/12/kniefall-willy-brandt-polen-warschau-ghetto-aufstand.html>

<https://www.stern.de/politik/willy-brandt--50-jahre-kniefall-von-warschau---eine-historische-geste-9521394.html>

<https://www.tagesschau.de/inland/steinmeier-warschau-kniefall-brandt-101.html>

<https://www.tagesspiegel.de/politik/50-jahre-kniefall-willy-brandts-in-warschau-eine-ikonische-geste-die-doch-nicht-alles-sagte/26688000.html>



HONORATA ZÜGER

Honorata Züger – Diplomierte Deutschlehrerin mit 24 Jahren Berufserfahrung auf verschiedenen Schulstufen (an der Mittelschule: Zespół Szkół Gastronomiczno-Hotelarskich im. Genowefy Jaworskiej in Inowrocław tätig); Deutsch-Sprachkursleiterin und 2019/2020 – Deutsch-Lehrperson im Priesterseminar; Abiturprüferin für Deutsch; 2013-2020 – Präsidentin des Partnerschaftsrings in Inowrocław (partnerschaftliche Beziehungen zu der deutschen Stadt Bad Oeynhausen); Mitglied des Polnischen Deutschlehrerverbands (Sektion Poznań) und des Frauennetzes im Kanton Schwyz; Gerichtsbeisitzerin in Mogilno.

„Man soll die Feste feiern, wie sie fallen.“

Hiermit möchte ich zwei aktuelle Anlässe zum Feiern (in der Schweiz und in Polen) erwähnen. Im Jahre 2021 wird das 50. Jubiläum des Schweizer Frauenstimmrechts (Stimm- und Wahlrechts) gefeiert. Erst seit 50 Jahren dürfen sich die Schweizer Frauen politisch beteiligen. Die Schweiz führte 1971 das Frauenstimmrecht und -wahlrecht als eines der letzten Europa-Länder ein. Am 7. Februar 1971 stimmten die Schweizer Männer (65 Prozent JA zu 35 Prozent NEIN) an den Urnen der Verfassungsänderung zu, dass künftig alle stimmberechtigten Schweizer Bürgerinnen die gleichen politischen Rechte wie sie haben. Der Weg der schweizerischen „Frauengeschichte“ war sehr lang, enthusiastisch, friedlich, opportunistisch, oppositionell... Im Weiteren stelle ich chronologisch einige Daten, Ereignisse und Tatsachen dar und zeige die einzelnen Schritte auf dem Weg zur direkten Demokratie in der heutigen Schweiz:

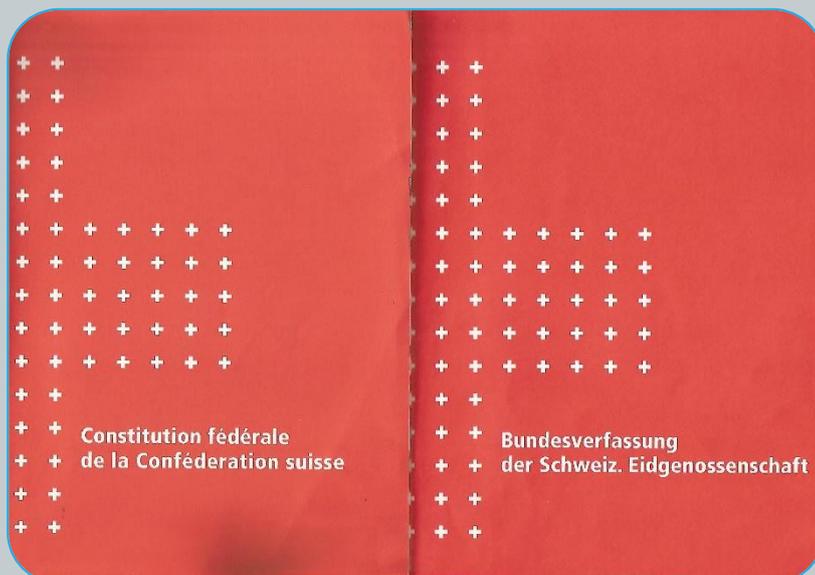
- 1848 – Die neue Schweizer Bundesverfassung garantierte nur den Männern das Stimmrecht. Die Frauen blieben „stimmrechtslos“.
- 1868 – Die ersten Pionierinnen waren die Zürcher Frauen. Die Vorläuferinnen verlangten das Wahlrecht als ihr Recht, doch leider vergebens.
- 1893 – Der Schweizer Verband der Arbeiterinnen forderte erstmals ganz offiziell das Stimm- und Wahlrecht für Frauen in der Heimat.
- 1904 – Im Kanton St. Gallen wurde von der Partei SP (Sozialdemokratische Partei der Schweiz) die schweizweite Einführung des Frauenstimmrechts gefordert – auch diesmal erfolglos.
- Von den Anfängen bis zur Mitte des 20. Jh. bildeten Frauen verschiedene Vereine – sowohl für als auch gegen das Frauenstimmrecht!
- 1915 – Im Nationalrat wurden erstmals zwei Motionen für das eidgenössische Frauenstimmrecht und -wahlrecht eingereicht. Zwar wurden diese Postulate an den Bundesrat überwiesen, aber dieser ließ sie für lange Zeit in der Schublade verschwinden.
- 1919-1921 – In einigen Kantonen (Genf, Glarus, Basel-Stadt, St. Gallen, Zürich, Neuenburg) fand die Abstimmung über das Frauenstimmrecht statt. Das Ergebnis war in allen Kantonen gleich: alle Wähler gaben einheitlich „Nein-Stimmen“ ab!
- 1923 – In Bern reichten die Frauen eine Beschwerde ein. Sie kämpften für ihr Stimmrecht auf Gemeinde-, Kantons- und Bundesebene. Die Beschwerde wurde vom Bundesgericht abgelehnt.
- 1929 – Mit einer Rekordzahl von 249 237 Unterschriften reichte der Schweizerische Verband für Frauenstimmrecht, übrigens mit Unterstützung weiterer Frauenorganisationen, der Gewerkschaften und auf der Bundesebene und der SP eine Petition für das Frauenstimmrecht ein, die doch folgenlos blieb.

Während der beiden Weltkriege passierte verständlicherweise nichts für die „Frauensache“. Die Schweiz war stark konservativ und blieb eines der letzten Länder in Europa, das kein Frauenwahlrecht eingeführt hat. Nur im Kanton Basel-Stadt durften die Frauen am 26. Juni 1958 zum ersten Mal (auf Gemeindeebene) abstimmen.

Am 1. Februar 1959 wurde das Frauenstimmrecht in der Volksabstimmung mit „NEIN“ (66,99 Prozent zu 33,1 Prozent) leider abgelehnt.

Zwischen 1959-1970 nahmen die ersten Kantone das Frauenstimmrecht auf kantonaler Ebene an. Die drei ersten befanden sich im französischsprachigen Raum. Die Frau auf Französisch heißt *la femme* – und hier marschierten u. a. die Feministinnen, die gemäß dem Art. 8, Punkt 3 der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft, starklaut ihre Rechte forderten: *L’homme et la femme sont égaux en droit. La loi pouvoit à l’égalité de droit et de fait, en particulier dans les domaines de la famille, de la formation et du travail...*

Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für ihre rechtliche und tatsächliche Gleichstellung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit....



- 1. Februar 1959 – Kanton Waadt
- 27. September 1959 – Kanton Neuenburg
- 6. März 1960 – Kanton Genf.

Der erste deutschsprachige Kanton war Basel-Stadt – (26. Juni 1966). Am 23. Juni 1968 folgte ihm der Kanton Basel-Landschaft. Der italienischsprachige Tessin entschloss sich dafür am 19. Oktober 1968. Das Stimm- und Wahlrecht auf kantonaler Ebene wurde dann in folgenden Kantonen erteilt:

- 12. April 1970 – Kanton Wallis
- 25. Oktober 1970 – Kanton Luzern
- 15. November 1970 – Kanton Zürich.

Obwohl es in den 60er Jahren in der Helvetia auch Frauenorganisationen gab, die gegen die Gleichstellung von Frau und Mann protestierten, wurde immer stärker für gleiche Rechte und gegen geschlechtsbezogene Diskriminierung demonstriert. So kämpften zum Beispiel am 1. Februar 1969 die mutigen Weiber in Basel und Zürich für ihre Rechte. Am 1. März 1969 fand in Bern auf dem Bundesplatz eine Demonstration mit 5000 Frauen und Männern (!) statt. Mit großem Applaus stimmten die Protestierenden der Resolution von der Politikerin Emilie Lieberherr zu: *Die hier versammelten Schweizerinnen fordern das volle Stimm- und Wahlrecht auf eidgenössischer und kantonaler Ebene und in den Gemeinden. [...] Die rechtliche Gleichstellung der Geschlechter ist eine wichtige Voraussetzung für die Verwirklichung der Menschenrechte.*

1971 erhielten die Schweizer Frauen das Wahl- und Stimmrecht. Nach einem über 100 Jahre lang dauernden Kampf der Frauenbewegung durften die Frauen die Zukunft ihres Landes mitgestalten. Sie durften abstimmen, wählen und – was besonders wichtig – auch gewählt werden. Die meisten Kantone führten sofort oder nach kurzer Zeit das kantonale und teilweise das kommunale Frauenstimmrecht ein. An der Spitze standen Kantone:

- Aargau, Freiburg, Schaffhausen, Zug (1971)
- Bern, Glarus, Graubünden, Nidwalden, Obwalden, Schwyz (5. März), Solothurn, St. Gallen, Thurgau, Uri (1972)
- Jura (1978 – direkt mit der Gründung des Kantons).

In manchen Kantonen verzögerte sich das aber bis in die 1980er Jahre. Im Kanton Appenzell Ausserrhoden wurde das Recht erst 1989 eingeführt. Im Appenzell Innerrhoden dagegen musste das

Bundesgericht am 27. November 1990 darüber entscheiden. In diesem allerletzten Kanton bekamen die Frauen am 28. April 1991 die Möglichkeit, erstmals kantonal abzustimmen.

Ich will die Geschichte und die Demokratie in der Schweiz nicht beurteilen, sondern die Leser*innen damit vertraut machen. Das 50-jährige Jubiläum des Frauenstimmrechts möchte ich eben betonen und mitfeiern.

Schweizer REVUE

■ Paracelsus:
500. Geburtstag

■ Abstimmung vom
6. Juni: F/A-18- und
Waffenplatz-Initiative

■ Die politischen
Parteien im Überblick



Frauen in der Schweiz

■ Der «Brunner-Effekt»

■ Die Stellung im Beruf

**Regional-
Nachrichten**

Der lange Marsch der Frauen zur politischen Macht

«Machen Sie Platz, meine Herren!»

Mehr als zwanzig Jahre nach der Einführung des Frauenstimmrechts ist einer der sieben Bundesratssitze wieder von einer Frau besetzt. Die Wahl der Sozialdemokratin Ruth Dreifuss ins höchste Amt stellt einen Wendepunkt auf dem langen Weg der Frauen zur politischen Macht dar. Zum ersten Mal haben sie auf ihrem Vormarsch nämlich einen Gang zugelegt.



Christiane Brunner (links) gratuliert ihrer «politischen Zwillingsschwester» Ruth Dreifuss zur Wahl in den Bundesrat. (Foto: Keystone)

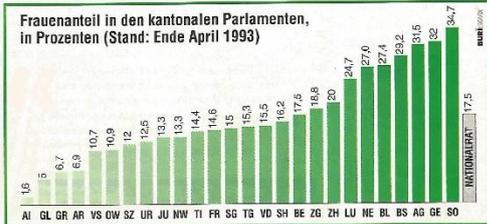
Nach dem 3. März 1993 waren alle Parteien – auch die Sozialdemokraten – überrascht über die Gefühle, welche die Nichtwahl von Christiane Brunner, der offiziellen und einzigen Kandidatin der Sozialdemokratischen Partei, ausgelöst hatte. In der Woche, bevor der Neuenburger Francis Matthey auf das Amt verzichtete und damit den Weg für Ruth Dreifuss freimachte, sind Tausende von Frauen jeden Alters auf die Strasse gegangen und haben die Wahl einer Frau in die Regierung gefordert. Das ist einmalig für die Schweiz, wo Frauenanliegen noch selten die Massen mobilisiert haben.

Das gab es noch nie
Und diese Entwicklung setzt sich fort. Nicht auf der Strasse, sondern an den Urnen. Die Nichtwahl von Christiane Brunner, einer Politikerin mit einer direkten Sprache und einer an Rückschlüssen reichen Biographie, in der sich zahlreiche Schweizerinnen selbst wiederfinden, hat die Wählerinnen aufbegehren lassen. Während sich in den letzten Jahren der Anteil an Volksvertreterinnen in den Kantonsparlamenten nur langsam erhöhte, hat der «Brunner-Effekt» diese gemächliche Gangart radikal beschleunigt.

Am spektakulärsten war der Aufschwung in Solothurn, wo der Frauenanteil von 10 auf 35 Prozent stieg. Ebenfalls zugenommen hat er von 19,5 auf 31,5 Prozent im Aargau und von 14 auf 28 Prozent in Neuenburg. Das gab es noch nie in der Schweiz, wo die politischen Strategen Geduld predigten und den Frauen, die erst seit 1971 das Stimm- und Wahlrecht besitzen, sagten, die Zeit werde für sie arbeiten, wenn es darum gehe, den Vorsprung auf ihre männlichen Kollegen einzuholen.

Kleine Schritte
Seit der staatsrechtlichen Gleichstellung von Mann und Frau bemühen sich die Frauen, die Stufen der politischen Macht zu erklimmen. Trotzdem sind sie in sämtlichen Behörden auf Bundes-, Kantons- und Gemeindeebene fast ausnahmslos untervertreten. Zurzeit belegen sie im Nationalrat 35 der 200 und im Ständerat 4 der 46 Sitze. Der Frauenanteil in den eidgenössischen Räten beträgt demnach insgesamt 15,8 Prozent. Im Nationalrat sind die Sozialdemokratischen am zahlreichsten vertreten (12), gefolgt von den Grünen (8) und den Freisinnigen (5). Aus der Romandie kommen nur fünf Frauen nach Bern. In den kantonalen Parlamenten übersteigt der Frauenanteil die 30-Prozent-Schwelle einzig in Solothurn, Gené und im Aargau (vgl. Grafik). Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Frauen im Kanton Appenzell Aussersideroden bis 1990 nicht an der traditionellen Landsgemeinde teilnehmen durften und dass sich ihre Schwestern in Appenzell innerrhoden sogar bis 1991 gedulden mussten. In den kantonalen Parlamenten sind die Frauen der Sozialdemokratischen Partei mit insgesamt 196 Sitzen (35%) zahlenmässig am stärksten vertreten, gefolgt von den Freisinnigen mit 109 (14%) und den Frauen der Christlichdemokratischen Volkspartei mit 91 (7,5%). Verhältnismässig am besten stehen jedoch die Frauen der Grünen Partei mit mehr als der Hälfte der Sitze da, und an zweiter Stelle liegt der Landesring der Unabhängigen mit einem Frauenanteil von 40 Prozent.

Frauenanteil in den kantonalen Parlamenten, in Prozenten (Stand: Ende April 1993)



Kanton	Anteil (%)
AI	1,6
GL	5
GR	6,7
AR	6,9
VS	10,7
OW	10,9
SZ	12
UR	13,5
JU	13,3
NW	13,3
TI	14,4
FR	14,6
SG	15
TG	15,3
VD	15,5
SH	16,2
BE	17,5
ZG	18,8
ZH	20
LU	24,7
NE	27,0
NL	27,1
BL	29,2
BS	29,5
AS	31,5
GE	32
SO	34,7
NATIONALAVERAGE	17,5

Schweizer REVUE 3/93

Mehr dazu:

Seitz Werner (2020): *Auf die Wartebank geschoben. Der Kampf um die politische Gleichstellung der Frauen in der Schweiz seit 1900.* Zürich.

Volpe, Petra (2017): *Die göttliche Ordnung.* Film.

Quiz: 50 Jahre Frauenstimmrecht – www.SRF.ch

Mit meinem Text möchte ich auch einen anderen Anlass zum Feiern ansprechen, und zwar: „**Hallo Deutschlehrer!**“ feiert seine 45. Ausgabe! Wenn man 45 wird, liegt man sozusagen „dazwischen“: man ist noch nicht alt, ganz jung aber auch nicht. Mit 45 machen wir uns Gedanken über unsere Vergangenheit und die Zukunft... Ein Blick zurück in die Vergangenheit veranlasst uns dazu, über den heutigen Alltag, über den jetzigen Beruf, über Karriere, Chancen, Fähigkeiten, Kompetenzen, aber auch über unser Image etc. nachzudenken. „Hallo Deutschlehrer!“ entwickelte sich in eine gute Richtung. Es gibt nun keine gedruckte Form mehr, sondern eine Online-Ausgabe. Der Inhalt der Zeitschrift scheint sachlich und modern zu sein. Was brachten die Veränderung und die Entwicklung, kann man selbst erfahren, wenn man „Hallo Deutschlehrer!“ regelmäßig liest oder/und lesen wird. Ich finde die Zeitschrift interessant, dienlich, zukunftsorientiert und empfehlenswert.

Anlässlich der 45. Ausgabe spreche ich meine Gratulationen aus. Allen, die die Zeitschrift gestalten und unterstützen, wünsche ich weiterhin viel Erfolg, Energie, Freude, viel Schaffenskraft, Leidenschaft, Zeit und Gesundheit... Besten Dank für diese vielfältige Tätigkeit und Zusammenarbeit – prima und weiter so!

DIE STEIGERUNG DER MOTIVATION

BEIM FREMDSPRACHENLERNEN DURCH „SPRACHGYMNASTIK“



MAGDALENA KILANOWSKA

Magdalena Kilanowska – Deutschlehrerin (Społeczne Liceum Ogólnokształcące im. prof. Piotra Zaremby w Dziwnowie).

Die Steigerung der Motivation beim Fremdsprachenlernen durch „Sprachgymnastik“

Fremdsprachenlernen ist ein mehrjähriger Prozess, der einerseits das Lehren, andererseits das Erlernen einer Sprache, die für die Lernenden keine Muttersprache ist, umfasst. Indikatoren für ein hohes Niveau der Fremdsprachenkompetenz sind die rezeptiven Fertigkeiten, und zwar das Hör- und Leseverstehen, sowie die produktiven Fertigkeiten des Sprechens und Schreibens. Die Aufgabe des Lehrers besteht darin, die Schüler durch den Einsatz effektiver Lehr- und Lernmethoden so zu führen, damit sie in einem bestimmten Zeitraum und in verschiedenen Bildungsstufen maximale Lerneffekte erzielen.

Es ist nicht immer einfach. Als notwendige Bedingung für den Erfolg gilt die Einstellung der Schüler zum Lernen. Deshalb sollten sich die Lehrer zum Beispiel darum bemühen, bei ihren Schülern Neugier zu wecken, eine konstruktive aber auch angenehme Lernatmosphäre zu schaffen und das multisensorische Lernen (Lernen mit allen Sinnen, also z. B. Sehen, Hören, Riechen, Tasten) zu fördern. Das Unterrichten und Lernen implizieren oft das „Eintauchen“ der Lernenden in die Welt der Informationen, die Bestandteile des Wissens sind. Das Wesen des „Eintauchens“ liegt in der Wiederholung des bereits Gelernten. Der menschliche Geist sucht beim Lernen gern nach Regelmäßigkeiten und Verbindungen und strebt danach, die schon erfahrene Welt zu ordnen. Damit dieser Prozess effektiv wird, müssen hier sowohl die intellektuelle Arbeit als auch eine positive Einstellung „engagiert“ werden, um Informationen zu verarbeiten, zu reflektieren, zu verinnerlichen und in Wissen umzuwandeln.

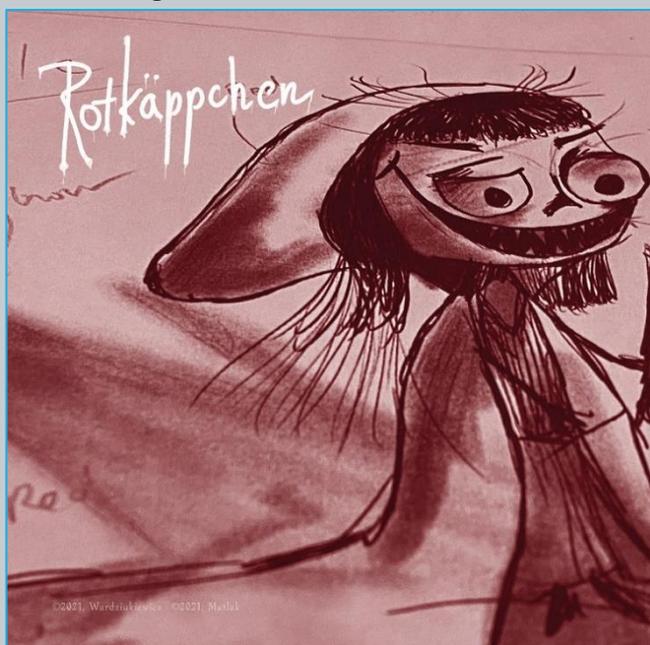
Die Lehrkräfte tragen also viel Verantwortung. In ihren Händen liegt nicht nur die Bildung, sondern sehr oft auch die Erziehung durch Bildung und die Lernbegleitung. Deshalb ist es so wichtig, sich auf den Unterricht gut vorzubereiten und die Schüler bei der Entwicklung ihrer Selbstständigkeit zu unterstützen. Leider hat sich auf diesem Gebiet in den letzten Monaten – wegen der Pandemie – viel geändert. Heute lernen und unterrichten wir an unserem Schreibtisch, mit einer Tasse Lieblingskaffee, an unserem Computer und bei unserer Lieblingsmusik. Auf die eigenen vier Wände beschränkt, leiden wir unter dem Mangel an sozialen Kontakten. Es wird immer öfter von der sogenannten „Störung der Motivation“ der Lernenden gesprochen. Aus diesem Grunde hat die motivierende Funktion des Lehrers wieder zunehmend an Bedeutung gewonnen. Eine positive Atmosphäre reicht heutzutage nicht mehr aus. Es ist notwendig, so zu handeln, um bei den Schülern das Gefühl der Autonomie zu stärken. Die Schüler müssen sich dessen bewusst sein, dass das, was sie lernen, für jeden von ihnen wirklich Bedeutung hat. Dies wird zum Beispiel dadurch realisiert, dass kleine Ziele gemeinsam festgelegt werden. Wenn die Schüler diese Ziele erreichen, werden sie dafür belohnt. Auf diese Weise werden die Schüler dazu motiviert, selbstdiszipliniert und bereitwillig zu arbeiten, was zum Erfolg beider „Parteien“ führt.

Bereits 1965 definierte Montessori Motivation als einen „Wunsch zu lernen“. Es ist eine sehr kurze Definition, aber in der gegenwärtigen Realität der Schule absolut treffend. Es wird auch gesagt, dass Motivation

„der Motor für Tätigkeiten“ ist. Hier stellt sich die Frage, was jeden von uns individuell zur Tätigkeit motiviert? Ich denke, es ist durchaus lohnenswert, die Individualität jedes einzelnen Schülers zu unterstützen, für sein Vertrauen zu sorgen, mögliche Lösungen aufzuzeigen – diese aber nicht aufzuzwingen – und den Schülern etwas Freiheit zu geben. Dadurch wird die Eigenständigkeit der Schüler gefördert und deren Kreativität gestärkt. Solche Aktivitäten bringen langfristige Auswirkungen mit sich.

Wunderbar bewährt sich hier die Arbeit an thematischen Projekten. Sie können eine großartige Zusammenfassung der ganzjährigen Arbeit im Unterricht sein. Die Querschnittsthemen motivieren die Schüler dazu, das Erlernte zu überdenken, sich daran zu erinnern und es anzuwenden. Darüber hinaus präsentiert jeder Schüler sein Projekt auf die ihm eigene Art und Weise. Er kann seine individuellen Fähigkeiten, Begabungen und Interessen einsetzen.

Ein gutes Beispiel für kreative Projektarbeit kann eine Arbeit sein, die hier auf Fotos gezeigt wird. Ein Schüler der 3. Lyzealklasse erhielt ein per Los ausgewähltes Thema. Seine Aufgabe war es, eine eigene Version des Märchens „Rotkäppchen“ zu schaffen. Auf diese Weise entstand eine originelle Geschichte, selbstverständlich in deutscher Sprache. Im Rahmen des Projekts hat der Schüler schöne Bilder (mit Hilfe eines Computerprogramms bearbeitet) und ein Minibuch erstellt. Dabei zeigten sich seine besonderen Fähigkeiten und Stärken. Während der Präsentation des Projekts im Klassenplenum war der Schüler sehr zufrieden und stolz auf seinen Erfolg.



Und nun ein anderes Beispiel, und zwar die selbständige Präsentation einer Schülerin, die in ihrer Freizeit die nachhaltige Entwicklung bei UNAP fördert (die sog. Botin der ausgeglichenen Entwicklung bei United Nations Association Poland). Während der Präsentation aktivierte sie die ganze Klasse. Sie lud alle ein, mit dem Wortschatz zu spielen, Online-Fragebögen auszufüllen und arrangierte anschließend eine kurze Diskussion auf Deutsch.

Der Hauptzweck dieser Art von „Sprachgymnastik“ ist es, die Schüler dazu zu motivieren und zu befähigen, mit dem Wortschatz zu spielen. Es ist eine Arbeit, die die Schüler zwingt, auf der Grundlage des bereits Bekannten in ihren Köpfen nach Sprachlösungen zu suchen. Die Kreativität der Schüler umfasst hauptsächlich drei Ebenen der Tätigkeit: die Stärkung der individuellen Fähigkeiten, das Erlernen einer erfolgreichen Präsentation vor einer Gruppe, die Fähigkeit, sich an die gegebenen organisatorischen Richtlinien anzupassen (z. B. Präsentationssprache, die Dauer der Präsentation, ein spezifisches, zufällig ausgewähltes Thema). Der Schüler „taucht“ freiwillig in das Thema ein – seinen Fähigkeiten, Interessen und seinem Engagement entsprechend. Der Lehrer erhält dagegen während der Präsentation ein hervorragendes Feedback für seine ganzjährige Arbeit. Auf der Grundlage der Präsentation aller Schüler kann der Lehrer feststellen, welche Teile des Materials als gut beherrscht angesehen werden können und an welchen noch gearbeitet werden muss.

Literatur:

Brem, Alexander (2013): *Kreativität und Innovation im Unternehmen. Methoden und Techniken zur strukturierten Sammlung und Generierung von Ideen*. Stuttgart.

Jagodzińska, Maria (2008): *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowanie*. Gliwice.

Spitzer, Manfred (2007): *Jak uczy się mózg* (przekład M. Guzowska-Dąbrowska). Warszawa.

Żylińska, Marzena (2013): *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń.

DAS VERHÄLTNISS VON SPRACHE UND DENKEN. ZWISCHEN RELATIVISMUS UND GENERATIVISMUS



JULIA SZYMAŃSKA

Julia Szymańska – Germanistikstudentin an der Maria-Curie-Skłodowska-Universität in Lublin (Masterstudium, Lehramt).

Das Verhältnis von Sprache und Denken. Zwischen Relativismus und Generativismus

Eingangs muss gesagt werden, dass wir eine stetige, auf die Sprache und ihre Eigenschaften gerichtete Reflexion, deren Resultat zahlreiche Beschreibungen und Theorien über die Sprache sind, aus verschiedenen Hochkulturen kennen (vgl. Linke u. a. 1996: 3). Die Sprache war und ist immer noch ein wichtiges Thema u. a. für die Philosophie, Theologie, Rechtswissenschaft, Sprachwissenschaft und nicht zuletzt Psychologie. Besonders zu akzentuieren ist dabei Psycholinguistik, die sprachliche Phänomene von psychologischer Seite her betrachtet (vgl. ebd.: 329). Der globale Anspruch der Psycholinguistik ließe sich zusammenfassen „als Versuch, eine psychologische Erklärung des Zusammenhangs von Denken und Sprechen [...] zu geben“ (ebd.: 330).

Die Existenz dieses Zusammenhangs wird seit langem diskutiert. Platon behauptet z. B., dass das Denken mit dem Sprechen gleichzusetzen ist. Er bezeichnet es als das „innere Gespräch der Seele mit sich selbst“ (zit. nach Dörner 2006: 619). Ähnliches ist bei Aristoteles zu finden. Er betrachtet das Denken als Fähigkeit, „die nur diejenigen „Systeme“ aufweisen, die über Sprache verfügen und sich somit mit sich selbst beraten können“ (zit. nach Dörner: ebd.). Nach Wilhelm von Humboldt (1988: 426) ist die „Sprache [...] das bildende Organ des Gedanken“.

Es gibt aber auch Stimmen, dass Sprache mit Denken überhaupt nichts zu tun hat. Pinker (2001) stellt zum Beispiel Folgendes fest: „Die Vorstellung, Gedanken und Sprache seien ein- und dasselbe, ist gewissermaßen eine konventionelle Absurdität“ (zit. nach Dörner 2006: 620). Damit scheint er auf die Meinung von Einstein anzuknüpfen. Diese lautete: „Die Worte oder die Sprache, in schriftlicher oder gesprochener Form, scheinen in meinem Denkmechanismus keine Rolle zu spielen“ (zit. nach Scheunemann 2008: 19). Der Geist denkt nach Pinker eher ‘mentalesisch’, d.h. in einer ‘Gedankensprache’. Sprache hat nach ihm „nur eine Art Zulieferfunktion für den Geist“ (Dörner 2006: 620). Dies ist so zu verstehen, dass die „Wahrnehmung von Sprache [...] Inhalte [vermittelt], mit denen dann gedacht wird (aber unsprachlich, eben „mentalesisch“!)“ (ebd.). Die Sprache braucht man dann sozusagen „für den Abtransport der Fertigkeitsprodukte“ (ebd.). Daraus ist zu schließen, dass das sog. eigentliche Denken unsprachlich stattfindet.

Mit Recht behaupten also Beller/Bender (2010: 16), dass die Beziehung zwischen Denken und Sprache „im Verlauf der Sprach- und Denkforschung immer wieder ein strittiges Thema“ war. Hier seien zwei wichtige Ansätze in der Geschichte der Sprachwissenschaft erwähnt, und zwar der linguistische Relativismus und der Generativismus.

Man war sich eigentlich darüber einig, dass sprachliche Unterscheidungen „wie die zwischen Bäumen, Büschen und Blumen [...] das Resultat anderer kognitiver Prozesse [sind], zum Beispiel der Kategorisierung von

Objekten in der Wahrnehmung“ (ebd.). Es konnte also festgestellt werden, dass Denkprozesse die Sprache beeinflussen. Interessant war aber, ob es auch in umgekehrter Richtung gilt. In den 30er Jahren des 20. Jahrhunderts haben die Amerikaner B. Whorf und E. Sapir „eine bis heute diskutierte Theorie des Verhältnisses von Sprache und Geist vorgelegt, die das Schwergewicht nun ganz eindeutig auf die sprachliche Seite legte“ (Linke u. a. 1996: 331). Mit der These der linguistischen Relativität von Sapir und Whorf, die sich auf die Untersuchung von Indianersprachen stützt, sollte vor allem einer Frage nachgegangen werden, und zwar, ob vorhandene sprachliche Kategorien auch das Denken beeinflussen oder – in der stärkeren Version – sogar determinieren (vgl. Beller/Bender 2010: 16). Das Prinzip der linguistischen Relativität besagt nicht, „dass Denken ohne Sprache nicht möglich ist. Es steht auch nicht im Widerspruch zu der Annahme, dass der überwiegende Teil dessen, was Sprache ausmacht, durch Denken geformt ist“ (ebd.: 251). Der radikale Relativismus verlor jedoch „das Universelle des menschlichen Sprachwesens völlig aus dem Blick“ (Trabant 2003: 279). Er „wollte nur das Materielle der Sprache als wissenschaftlichen Gegenstand akzeptieren“ (ebd.).

Auf diese Einseitigkeit des amerikanischen Sprachdenkens reagierte Noam Chomsky. Seine Theorie prägte die Sprachwissenschaft der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Chomsky knüpfte an die Arbeiten Humboldts, genauer gesagt, „an den Begriff des ›Sprachvermögens‹ und der Hypothese, Sprache sei ein ›Organ des Denkens‹ an [...]“ (Schlobinski 2003: 22). Der Wissenschaftler ging davon aus, dass die Sprachen der Menschen nach gemeinsamen grammatischen Prinzipien funktionieren. Diese Prinzipien sind dem Menschen als Spezies angeboren. Die Hauptfrage der Generativisten lautete: „Was weiß jemand oder hat jemand im Kopf, der eine Sprache, z. B. die deutsche Sprache beherrscht?“ (Linke u. a. 1996: 91). Mit dieser Frage wurde „eine mentale, eine kognitive Fähigkeit, ein Teil des geistigen Besitzes eines Menschen“ (ebd.) zum Gegenstand der Sprachwissenschaft. Die Sprache bekam hier also „einen klaren Ort: den Kopf eines Individuums“ (ebd.). Man kann sagen, dass Chomsky dadurch die Vorstellungen über Sprache und Denken revolutioniert hat.

Resümierend kann man sagen, dass sich das Verhältnis von Sprache und Denken nicht auf eine einfache Formel bringen lässt: „Weder scheint man sagen zu können, dass Denken = Sprechen ist, noch aber scheint es berechtigt zu sein, die Rolle des Sprechens für das Denken ganz zu leugnen“.*) Bei der wissenschaftlichen Untersuchung der Wechselwirkung von Sprache und Denken muss man zahlreiche psychische Leistungen und Prozesse berücksichtigen, u. a.: „Wahrnehmung, Lernen und Gedächtnis, Wissen und Aufmerksamkeit, unsere Emotionen und Motive, Persönlichkeitseigenschaften, individuelle und manchmal problematische Entwicklungsverläufe und nicht zuletzt die Einbindung in soziale Netzwerke in Familie, Ausbildung und Beruf“ (Beyer/Gerlach 2018: 206), denn man wird hier mit einem komplexen Problem konfrontiert. Sprache und Denken sind nämlich „zwei kognitive Eigenschaften des Menschen, die eng mit seiner Intelligenz verbunden sind, mit Rationalität und Kreativität, mit Reflexion und Einsicht, mit Kommunikation und Kultur“ (Beller/Bender 2010: 11).

*) https://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/enzykl_denken/Enz_12_SpracheDenken.pdf (abgerufen am 20.05.2021)

Bibliographie:

Beller, Sieghard/ Bender, Andrea (2010): *Allgemeine Psychologie – Denken und Sprache*. Göttingen.

Beyer Reinhard/ Gerlach Rebekka (2018): *Sprache und Denken*. Wiesbaden.

Dörner, Dietrich (2006): Sprache und Denken. In: Funke, Joachim u. a. (Hrsg.): *Enzyklopädie der Psychologie. Denken und Problemlösen*. Bd. 8. Göttingen, S. 619-646.

Humboldt, Wilhelm von (1988): *Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt.

Linke, Angelika/ Nussbaumer, Markus/ Portmann, Paul R. (1996): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen.

Scheunemann, Egbert (2008): *Irrte Einstein? Skeptische Gedanken zur Relativitätstheorie*. BoD – Hamburg-Norderstedt.

Schlobinski, Peter (2003): *Grammatikmodelle. Positionen und Perspektiven*. Wiesbaden.

Trabant, Jürgen (2003): *Europäisches Sprachdenken. Von Platon bis Wittgenstein*. München.

ZUR ONTOGENESE DER SPRACHPRODUKTION BEI KINDERN



ILONA OPALA

Ilona Opala (Ostrowiec Świętokrzyski) – absolvierte ein Germanistikstudium in Lublin. Derzeit nimmt sie an einer Weiterbildung teil.

Zur Ontogenese der Sprachproduktion bei Kindern

1. Allgemeine Vorbemerkungen

Wir sprechen viel und gerne. Viele Stunden am Tag verbringen wir damit, zu erzählen, was uns widerfahren ist, was wir gerade machen oder vorhaben, sei es von Angesicht zu Angesicht oder per Telefon. Wir plappern, erzählen, streiten, schimpfen oder sagen den anderen, dass wir sie mögen oder lieben. Jeder von uns hat sicher nachgedacht, was die Sprache ist und wie sie entsteht. Diese Frage ist nicht so leicht sogar für die Sprachforscher. Seit langem beschäftigen sie sich mit diesem Problem und trotzdem gibt es bis heute keine einheitliche Definition des Phänomens Sprache.

Im Laufe von vielen Jahren haben Wissenschaftler, vor allem Linguisten verschiedene Definitionen der Sprache gebildet. Zu den bekanntesten gehört die Definition von Noam Chomsky (1959). Sie lautet: „Eine Sprache ist eine (begrenzte oder unbegrenzte) Menge von Sätzen, die jeweils in ihrer Länge begrenzt sind und aus einer begrenzten Menge von Elementen gebildet werden“.⁵ Ganz einfach kann man sagen, dass die Sprache ein konventionelles Zeichen- und Regelsystem ist (vgl. Knebel 2000: 77). Es wird auch behauptet, dass die Sprache nicht nur das gesprochene Wort ist, sondern als ein Mittel zur Verständigung gilt (vgl. Ramming 2006: 49). Die Sprache ist ein komplexes Phänomen, das viele Funktionen erfüllt. Sie dient z. B. zum Austausch von Informationen, zum Ausdruck von Gedanken und Gefühlen.

An dieser Stelle wäre es sinnvoll, drei Fragen zu nennen, die nach Chomsky (1981, in Grewendorf 1985: 95) als die zentralen Fragen der Sprachwissenschaft gelten. Diese sind:

1. Worin besteht die Kenntnis einer Sprache?
2. Wie wird diese Kenntnis erworben?
3. Wie wird diese Kenntnis verwendet?

Im Mittelpunkt Chomskys Untersuchungen stand die Frage Nummer 1, die den zentralen Gegenstand seines Interesses bildete. In dem vorliegenden Artikel wird der Akzent auf die Frage: *Wie wird diese Kenntnis erworben?* gelegt. Für die Ontogenese des Spracherwerbs und der Sprachproduktion interessieren sich zahlreiche Linguisten. Es handelt sich dabei um die Entstehung und Entwicklung der Sprache bei Kleinkindern, also gleich nach der Geburt. An dieser Stelle muss unbedingt betont werden, dass nach der Meinung zahlreicher Forscher der Spracherwerb schon im Mutterleib beginnt. Im Weiteren wird versucht, solche und andere Meinungen näher zu bringen.

⁵ <http://titus.fkidg1.uni-frankfurt.de/personal/manana/Allgem/all01.pdf> (abgerufen am 02.05.2021).

2. Pränataler Spracherwerb

Diejenigen, die behaupten, dass ein Kind die Sprache sofort nach seiner Geburt erlernt, haben in gewissem Sinne Recht, denn der erste Schrei das stärkste Ausdrucksmittel des Neugeborenen ist. Jedoch zeigen die neuesten Untersuchungen, dass das Kind schon im Mutterleib die Sprache der Eltern hören und von anderen Stimmen unterscheiden kann.

Nach Butzkamm/ Butzkamm (2008: 5) beginnt das „Abenteuer des Hörens, Zuhörens und Hinhörens [...] drei Monate vor der Geburt. Damit setzt auch das Abenteuer Sprache ein, lange bevor das Kind auf die Welt kommt, den Mund auftut und zu babbeln anfängt.“ Die Autoren betonen, dass der Menschenkeimling schon mit sechs bis sieben Monaten in der Lage ist, auf Laute zu reagieren. Das resultiert ganz bestimmt daraus, dass zu diesem Zeitpunkt das Innenohr in seiner Grundstruktur schon angelegt ist (vgl. ebd.). Käser/ Schüwer (2009: 63) unterscheiden drei Etappen der Entwicklung des Hörsinns bei Kindern im Mutterleib. Diese sind:

- Ab der 16. Schwangerschaftswoche – reaktives Hören;
- Ab der 20. Schwangerschaftswoche – Hören des Herzschlags;
- Ab der 25. Schwangerschaftswoche – Wahrnehmung der Außengeräusche.

Kuhl behauptet, dass die Mutter als erste den größten Einfluss auf die Entwicklung des Gehirns von ihrem Kind hat.⁶ Die Geräusche der von der Mutter ausgesprochenen Vokale sind die lautesten Einheiten, die der Fötus hört. Alles, was der Fötus in den Wochen der Schwangerschaft lernt, kann ein Neugeborener dann „nutzen“ (vgl. ebd.). Auch Wettig (2009: 31) unterstreicht, dass der Fötus bereits im Mutterleib fähig ist, die Sprache wahrzunehmen. Er hört nicht nur die mütterliche Stimme, sondern auch Darmgeräusche und den Herzschlag. Das Gehör ist nach dem Autor ab der 25. Schwangerschaftswoche funktionsfähig und reif. Die Stimme der Mutter, die das Ungeborene im Mutterleib hört, wird durch das Fruchtwasser – wie durch eine Wand – gedämpft. Laut Wettig empfängt das Ungeborene nur die Sprachmelodie (Prosodie). Es muss diese Melodie im Gedächtnis behalten haben, was dadurch zu beweisen ist, dass das Kind nach der Geburt eindeutig vorrangig auf die Stimme der Mutter reagiert. Ähnliches ist bei Kauschke (2012: 18) zu finden. Die Autorin hebt hervor, dass der Fötus bereits im letzten Drittel der Schwangerschaft in der Lage ist, auditive Stimuli wahrzunehmen und zu verarbeiten. Nach ihr ist das auditive System etwa ab der dritten Schwangerschaftswoche ausgereift.

Resümierend kann gesagt werden, dass die pränatale Phase der erste Zeitraum des menschlichen Lebens ist, in dem die Mutter eine bedeutende Rolle spielt. Das Kind besitzt schon vor der Geburt spezifische menschliche Eigenschaften, kann mit allen Sinnen Reize empfangen und auf einzelne Reize in einer bestimmten Weise reagieren. So erkennt es schon vor der Geburt die Eltern und kann zu ihnen direkt nach der Geburt eine multisensorische Beziehung haben. Es wird behauptet, dass die Anerkennung des Embryos als Menschen eine Voraussetzung für die Identifizierung und Befriedigung von psychischen Bedürfnissen, wie Sicherheit und Liebe, ist und eine richtige Entwicklung des Kindes ermöglicht (vgl. Harwas-Napierała/Trempala 2002: 42f.).

In diesem Zusammenhang muss jedoch auf die Meinung von Sadownik aufmerksam gemacht werden. Die Autorin weist auf die unvorstellbare strukturelle Komplexität des Gehirns hin, die es schwierig macht, „seine Bestandteile mit bestimmten sprachlichen Funktionen in Zusammenhang zu bringen“ (Sadownik 2019: 157). Sie schreibt dazu Folgendes: „Was Neurobiologen bis heute also deutlich fehlt, sind die entscheidenden theoretischen Bausteine des Gehirns. [...] Es gibt auch keine klare Vorstellung davon, wie eine solche Theorie des Gehirns erstellt werden könnte“ (ebd.). Diese Tatsache erschwert selbstverständlich die Untersuchungen des Spracherwerbs – und dies nicht nur im pränatalen Leben.

⁶ https://www.focus.de/wissen/natur/kindergehirn-kluge-koepfchen_aid_157330.html (abgerufen 29.12.2019).

3. Stadien des postnatalen Spracherwerbs

Eingangs sei gesagt, dass das Problem des Spracherwerbs neuerdings durch zwei Hypothesen erklärt wird: „durch den reifungstheoretischen Ansatz und die sog. Kontinuitätshypothese“ (Wirth 2000: 119). Über den ersten Ansatz schreibt Wirth (ebd.) Folgendes: „Der reifungstheoretische Ansatz (Felix 1987) führt die beobachtbaren Entwicklungsschritte beim Spracherwerb auf einen genetisch festgelegten Reifungsplan zurück, der genau bestimmt, in welcher zeitlichen Reihenfolge die Prinzipien und Parameter, die zur Sprachfähigkeit gehören, ausgelöst werden“. Als eine Alternative dazu nennt Wirth die sog. Kontinuitätshypothese, deren Ursprung Pinker (1984) zugeschrieben wird. „Nach dieser Vorstellung“ so Wirth, „sind sämtliche Prinzipien und Parameter, die die kindliche Spracherwerbsfähigkeit ausmachen, von Beginn an verfügbar“ (ebd.).

In der sprachlichen Entwicklung der Kinder lassen sich im Allgemeinen einzelne Etappen aussondern. In der einschlägigen Literatur sind verschiedene Aufteilungen zu finden. So werden zum Beispiel: pränatale Phase, frühe Kindheit, mittlere Kindheit, späte Kindheit und die Zeit der Adoleszenz genannt.

Pränatale Phase wurde oben besprochen. Frühe Kindheit ist eine Periode, die von der Geburt bis zum 3. Lebensjahr dauert. Diese Zeit kann in drei Stadien geteilt werden. Das erste Stadium wird ‚neugeboren‘ bezeichnet. In diesem Stadium spricht man von der Anpassung an die Bedingungen des Lebens. Es entwickeln sich auch die sensorisch-motorischen Fähigkeiten zur Wahrnehmung der Wirklichkeit. Außerdem lernt das Kind in dieser Zeit seine physiologischen Bedürfnisse signalisieren (vgl. Becelewska 2006: 116). Später erfolgen die somatische Entwicklung des Kindes und anschließend die Entwicklung von kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten. Diese tragen dann zur Entwicklung der Gefühle und Handlungen bei, was in ersten sozialen Interaktionen resultiert. In dem dritten Stadium lernt das Kind, eigene Gefühle auszudrücken sowie die Gefühle anderer zu erkennen, was als Anfänge der sozialen Interaktionen betrachtet werden kann (vgl. ebd.: 29).

In der Zeit der frühen Kindheit entwickelt das Kind die Fähigkeit, die abwesenden Objekte und Erscheinungen durch Symbole zu ersetzen und die Laute der menschlichen Sprache zu unterscheiden. Das Kind bereichert auch seinen Wortschatz. Am Ende dieser Periode kennt das Kind grundlegende syntaktische Strukturen der Muttersprache (vgl. Harwas-Napierała/Trempała 2002: 78).

Die mittlere Kindheit bringt weitere anatomische, physiologische und psychologische Veränderungen in der Entwicklung mit. Im Nervensystem treten wesentliche Änderungen auf, die zur Steigerung der Fähigkeit von Aufmerksamkeitssteuerung führen, die Reflexion über das eigene Verhalten ermöglichen und eine effektive Problemlösung fördern (vgl. ebd.: 121). Das Kind erfährt in dieser Zeit erhebliche Veränderungen, die als Vorbereitung auf die Schule angesehen werden können. Es versteht schon Ursachen und Folgen und kann Probleme lösen, am besten auf dem Gebiet der Sensomotorik oder wenn es um Perzeption und Vorstellungen geht. Schwierigkeiten hat es noch auf der verbalen Ebene (vgl. Becelewska 2006: 164). Auf dieser Etappe besitzt das Kind einen reichen Wortschatz und schafft Neologismen. Es entwickelt sich seine narrative Kompetenz, verbessert die Fähigkeit zur Gesprächsführung, weil es lernt, den Standpunkt des Empfängers zu berücksichtigen. Es hört und analysiert die Rede des Partners. In dieser Periode entsteht ein pro-soziales Verhalten, was sich z.B. als Empathie manifestiert. Das Kind kann schon sich selbst kontrollieren und entwickelt Selbstverständnis (vgl. Harwas-Napierała/Trempała 2002: 121f.).

Eine weitere Phase, späte Kindheit oder das jüngere Schulalter genannt, dauert vom 7. bis zum 10.-12. Lebensjahr. Dieser Zeitraum wird als eine Art Brücke zwischen Kindheit und Adoleszenz bezeichnet. Die primäre Umgebung, in der das Kind lebt, entwickelt sich und erweitert durch die Schule, die ein Ort der Arbeit und ein Raum für zwischenmenschliche Beziehungen ist (vgl. ebd.: 130). Das ist eine Periode des Lebens, in der sich die Lebenssituation des Kindes drastisch verändert. Die Zeit der sorglosen Kindheit und das Spielalter gehen zu Ende. Es beginnt die Zeit der Pflichten, in der das Kind seine Rolle als Schüler merkt und zum Mitglied der Schulgemeinschaft wird. Eine notwendige Bedingung für den Beginn der schulischen Bildung ist die Reife des

Kindes (vgl. Becelewska 2006: 179). Gerade in dieser Zeit kann von Schulreife gesprochen werden. Gemeint sind hier notwendige Fähigkeiten, die es erlauben, das Lernen in der Schule zu beginnen. Eine der wichtigsten Aufgaben auf dem Gebiet der kognitiven Entwicklung ist in dieser Etappe die Beherrschung der Fähigkeiten des Lesens und Schreibens (vgl. Harwas-Napierała/Trempała 2002: 155f.).

Piaget (in Wirth 2000: 129f.) unterscheidet in der sprachlichen Entwicklung des Kindes vier Stufen oder Phasen. Diese sind:

1. Sensomotorische Phase (0-1,6 Jahre);
2. Phase des Spracherwerbs (1,6-4 Jahre);
3. Phase der Wahrnehmungsentwicklung (4-8 Jahre);
4. Entwicklung höherer kognitiver Funktionen (8-12 Jahre).

Piaget ist der Meinung, dass es etwa 18 Monate dauert, bis ein gesundes Kind die Sprache entdeckt. Vor dieser Zeit wird von der Stufe der sensomotorischen Intelligenz gesprochen (vgl. ebd.: 130).

Bei Wendlandt (2006: 32) ist eine andere Aufteilung zu finden. Nach ihm dauert bis zum ca. ersten Jahr die sog. Lallphase, die als erste Phase des Spracherwerbs gilt. In den ersten sechs Monaten gurr und juchzt das Kind. Außerdem lallt, quietscht und brabbelt es. Am häufigsten entstehen dann solche Laute wie: „gr- gr“, „ech- ech“, „oh-oh“, „ba“, „ga-ga“. Auf diese Weise lernt das Neugeborene, den Stimm- und Artikulationsapparat zu verwenden. Die entstehenden Laute machen dem Kind viel Spaß.

Bis zum 10. Monat lallt der Säugling Silben und ist im Stande, die Silben zu verdoppeln (z. B. „gaga-gaga-gaga“, „baba-baba-baba“). Das Kind erkennt die ersten Namen von Gegenständen und die Namen seiner Familienmitglieder. Bis zum 12. Monat kommt es zu richtigen Lallmonologen. In diesem Alter kann das Kind die ersten Worte „Mama“ und „Papa“ aussprechen, die aus einer einfachen Silbenverdopplung entstehen. Das Kind beginnt auf seinen Namen zu reagieren und versteht kleine Aufforderungen, z.B. „Gib es mir!“ Wenn das Baby ein Jahr alt ist, verfügt es über eine breite Palette von Lauten und Silbenverdopplungen. Es bringt auch erste wortähnliche Verbindungen, wie „Mimi“, „Wau- Wau“ hervor. Bis zum 18. Monat lernt das Kind einzelne Wörter z.B. „Ball“, „ab“, „essen“. In diesem Alter beginnt es bei der Wortproduktion gezielte Laute (z. B. „m“, „n“, „b“, „p“) zu bilden. In Verbindung mit Vokalen werden sie zu Wörtern (ebd.: 33).

Im Alter von 2 Jahren ist der Wortschatz des Kindes noch sehr gering. Das Baby verfügt über 20-50 Wörter. Bei dem Wortschatz werden in diesem Alter Hauptwörter (Substantive), einfache Verben und unspezifische Adjektive berücksichtigt. Es kommen auch weitere Laute hinzu, z.B. „w“, „f“, „t“, „d“. Mit 24 Monaten beginnt das 1. Fragealter mit Satzmelodie und Fragepronomen. Das Kind bildet schon aus zwei oder mehr Wörtern „Sätze“, auch wenn diese ungrammatisch sind (vgl. ebd.).

Wenn das Kind 2,5 Jahre alt ist, wächst der Wortschatz rapide. Es kommen weitere Laute hinzu: „k“, „g“, „ch“, „r“. Es bildet neue kreative Bezeichnungen für Substantive, z.B. „Augenfedern“ für „Wimpern“ und beginnt die Ich- Form zu verwenden. Es kommt auch zum ersten Gebrauch von „er“, „sie“, „es“. Die Verben in den Sätzen sind noch in der Infinitivform (z.B. „Da kommen der Briefmann“) und das Präfixverb steht manchmal am Satzende, z. B. „Mama Tür aufmache“ (vgl. ebd.).

Im Alter von 3 Jahren kommt es zur Wortexplosion. Der Wortschatz des Kindes nimmt deutlich zu. Das Baby lernt schwierige Lautverbindungen z.B. „bl“, „gr“, „kn“. In diesem Alter ist die Artikulation noch nicht hervorragend beherrscht. Das Kind bildet einfache Sätze. Manchmal verwendet es auch Nebensatzkonstruktionen. („Da is(t) ein Baum und ein(e) F(r)au, die guckt aus'n Fenster“). Mit 3 Jahren beginnt das sog. 2. Fragealter. Das Kind beginnt die Fragen zu stellen, die mit „W“ beginnen, z.B. „wo“, „wann“, „wie“, „wer“ (vgl. ebd.).

Wenn das Kind 4 Jahre alt ist, wächst sein Wortschatz immer mehr an. Das Kind kann schon Präpositionen z.B. „oben“, „unten“, „vor“, „auf“ benutzen. Es ist des Weiteren im Stande, einige Farben zu benennen und richtig zuzuordnen. Wenn es um die Grammatik geht, so kann das Kind Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ausdrücken, selbst wenn dies nicht immer ganz korrekt ist (vgl. ebd.).

Im Alter von 6 Jahren werden alle Laute korrekt gebildet. Die Grammatik wird weitgehend beherrscht. Die Gedankengänge des Kindes können unterschiedlich ausgedrückt werden, weil das Kind Zeit- und Pluralformen verwechselt. Das Baby versucht Geschichten nachzuerzählen. Dank dem umfangreichen Wortschatz kann das Kind sich differenzierter ausdrücken. Auch abstrakte Begriffe werden auf kindlichem Niveau sicher gehandhabt (vgl. ebd.: 31).

Als letztes Beispiel sei die Aufteilung von Kauschke (2007, in Sarimski 2009: 61) angeführt. Die Autorin nennt folgende Stufen und zugleich Fähigkeiten der frühen Sprachwahrnehmung:

- 1. Monat – Sensitivität für Sprache und Stimmen, Fähigkeit zur Unterscheidung verschiedener Sprachen, Beginn der kategorialen Lautwahrnehmung;
- 4 Monate – Erkennen rhythmischer und prosodischer Merkmale der Sprache;
- 6 Monate – Präferenz für das dominante Betonungsmuster der Muttersprache;
- 8 Monate – Wiedererkennen hochfrequenter Inhalts- und Funktionswörter;
- 10 Monate – Erkennen von Phrasengrenzen, Nutzung phonotaktischer Regularitäten zur Segmentierung;
- 14 Monate – Nutzung der Häufigkeitsverteilung von Wörtern zur Klassifizierung von Wortarten.

Die oben dargestellte Aufteilung ist sehr interessant, weil sie sich ausschließlich auf die Sprachfähigkeiten bezieht.

Aus dem Angeführten kann geschlossen werden, dass der Spracherwerb bei Kindern ein vielschichtiger Prozess ist, der aus mehreren Etappen besteht. In jeder Etappe sieht die Sprachentwicklung ganz anders aus. Die Kinder erwerben also ihre Muttersprache in kleinen Schritten.

Abschließend soll hervorgehoben werden, dass – abgesehen von allen Aufteilungen – jedes Kind sein eigenes Entwicklungstempo hat. In welchem Alter ein Kind zu sprechen beginnt, wie schnell es seinen Wortschatz erweitert und wann es die Sätze bilden und einzelne Wörter richtig aussprechen kann, ist von Kind zu Kind ganz verschieden. Das Tempo, mit dem gesunde Kinder lernen, ist individuell und von vielen Faktoren abhängig.

4. Störungen des Spracherwerbs

Kauschke (2012: 126) hebt hervor, dass der Spracherwerb nicht völlig uniform verläuft. Es kann hier von interindividuellen Differenzen gesprochen werden. Man muss jedoch gestörte Sprachentwicklungsverläufe abgrenzen, die auch im Rahmen erwartbarer Variation auffallen, denn diese können sich negativ auf die weitere Entwicklung von Kindern auswirken. Grund zur Sorge besteht zum Beispiel dann, wenn man bei einem 2-jährigen Kind folgende Symptome beobachten kann:

1. Es spricht weniger als 50 Wörter;
2. Es hat Schwierigkeiten im Sprachverständnis;
3. Es produziert keine Zweiwortäußerungen.

Daraus kann nämlich geschlossen werden, dass der Spracherwerb des Kindes verlangsamt ist. Zuerst müssen jedoch von einem Arzt mögliche Störungen bei dem Kind ausgeschlossen werden. Gemeint sind hier Hör- und Sehstörungen, geistige und Lernstörungen, neurologische oder organische sowie emotionale und psycho-soziale Störungen. Laut den Untersuchungen haben etwa 20 Prozent aller 2-Jährigen einen verlangsamt

Spracherwerb ohne erkennbare Ursache. Davon sind Jungen häufiger betroffen als Mädchen. 50 Prozent der betroffenen Kinder holen übrigens den sprachlichen Rückstand bis zum 3. Geburtstag auf.⁷

Über die Sprachentwicklung bei Kindern ist besonders in den letzten Jahrzehnten intensiv geforscht worden, was zu den Fortschritten im Erkennen einer kindlichen Sprachstörung, nämlich Dyslalie geführt hat. Zu den Risikofaktoren, die eine ungestörte und erfolgreiche Sprachentwicklung verhindern, gehören manche Infektionen in der Schwangerschaft, z. B. Toxoplasmose, oder bei (beziehungsweise nach) der Geburt Neugeborenenengelbsucht. Zu erwähnen wären hier auch chronische Mittelohrentzündungen, die zu Hördefiziten führen und dadurch Störungen beim Spracherwerb verursachen können. Eine Rolle können des Weiteren genetische Faktoren spielen. Zu nennen wären in diesem Zusammenhang ebenfalls Drogen- und Alkoholmissbrauch sowie einige schwere Erkrankungen der Mutter. Ein Grund für verspätetes und fehlerhaftes Sprechen können ein verkürztes Zungenbändchen oder eine Verletzung der Artikulationsorgane sein. Zu nennen sind hier auch besondere Situationen oder Ereignisse, die das Kind belasten, beispielsweise ein Umzug, die Trennung der Eltern oder Eifersucht auf eine Schwester oder einen Bruder.⁸

Nach Pfeffer (2015: 12) weisen Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung (SES) „meist einen verspäteten Beginn des Spracherwerbs, eine verlangsamte Sprachentwicklung sowie größere Defizite in der Sprachproduktion und/oder im Sprachverständnis auf“. In Anlehnung an die Einteilung von WHO kann von Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen gesprochen werden. Sie werden entsprechenden Funktionsbereichen zugeordnet. Diese sind: Kommunikation, Sprache, Sprechen, Stimme und Schlucken. Psycholinguistisch orientierte Klassifikation von Sprachentwicklungsstörungen berücksichtigt im Allgemeinen rezeptive und produktive Störungen (vgl. Schrey-Dern 2006: 15f.).

Weigl nennt einige für eine Sprachentwicklungsstörung charakteristische Merkmale, die übrigens in Art und Ausprägungsgrad variieren können, z. B.:

- „Verspäteter oder verlangsamter Spracherwerb
- Häufig von der Norm abweichender Spracherwerb
- Beeinträchtigung formaler Sprachstrukturen und des mentalen Lexikons
- Wortfindungsstörungen
- Formulierungsschwierigkeiten
- Beeinträchtigung der Prosodie des Redeflusses [...]“ (Weigl 2002: 56).

Die Symptome kann man auch anders aufteilen und benennen. Es sind phonetisch-phonologische Störungen (Dyslalie), also Störungen der Aussprache. Hier sind phonetische Störungen (Sprechstörungen) und phonologische Störungen (Sprachstörungen) zu erwähnen. Eine weitere Gruppe bilden semantisch-lexikalische Störungen, d.h. Störungen der Bedeutungsentwicklung und/oder des Wortschatzes. Es sind des Weiteren syntaktisch-morphologische Störungen (Dysgrammatismus), die als Störungen des grammatischen Regelsystems definierbar sind. Zu nennen sind hier ebenfalls pragmatisch-kommunikative Störungen, also Störungen des Kommunikations- und Dialogverhaltens sowie rezeptive Störungen, und zwar Störungen des Sprachverständnisses.⁹

In all diesen Fällen kann man eine entsprechende Sprachtherapie anwenden, die übrigens individuell an die Bedürfnisse sowie an den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angepasst werden muss.

Es wird behauptet, dass in den letzten Jahren Sprachstörungen bei Kindern alarmierend zugenommen haben. Aber man kann hier eine wichtige Tatsache berücksichtigen, und zwar, dass heutzutage die Menschen

⁷ https://www.dbs-ev.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/dbs-Information_SES.pdf (abgerufen am 03.01.2020).

⁸ <https://www.swissmom.ch/kind/praktisches/geistige-entwicklung-und-sprache/stoerungen-der-sprachentwicklung/> (abgerufen am 03.01.2020).

⁹ https://www.birgit-lange.de/therapie/sprach_schrift_erwerbsstoerungen/sprachentwicklungsstoerung.html (abgerufen am 04.01.2020).

viel aufmerksamer gegenüber Sprachstörungen geworden sind. Sie sind sich auch in zunehmendem Maße dessen bewusst, dass sprachtherapeutische Förderung positive Wirkungen haben kann.¹⁰

5. Resümee

Dank der Sprache kann der Mensch mit anderen in Kontakt treten, seine Gedanken, Wünsche und Vorstellungen den anderen mitteilen und an denen anderer teilhaben. Die Fähigkeit zur Verwendung von Sprache ist die wesentlichste Eigenschaft des Menschen. Jedes Kind lernt in seinen ersten Lebensjahren die Sprache, die in seiner Umgebung gesprochen wird. Es tut dies sozusagen beinahe automatisch (vgl. Höhle 2012: 10).

Hier muss eine wichtige Tatsache hervorgehoben werden: „Schon im Mutterleib ist das werdende Kind den Sprachschallereignissen seiner Umgebung ausgesetzt“ (Dittmann 2006: 15). Dieser pränatale Spracherwerb kann helfen, „einige erstaunliche Beobachtungen zu erklären, die die Sprachschallwahrnehmung des Säuglings betreffen“ (ebd.).

Wie die Forschung zeigt, ist die Sprachwahrnehmung jedoch kein trivialer Prozess, sondern sie erfordert ein komplexes Verarbeitungssystem (vgl. Höhle 2012: 40). Nach Dittmann (2006: 9) ist der Spracherwerb „die komplexeste aller Aufgaben, mit denen das Kind im Laufe seiner Entwicklung konfrontiert wird“. Der Weg zur Sprache ist nach dem Autor „bildlich gesprochen, voller Hindernisse und Umwege und das Kind muss sich jeden Etappensieg erkämpfen“ (ebd.).

Selbstverständlich ist der kindliche Spracherwerb durch verschiedene Faktoren bestimmt. Diese sind z. B.: die Fähigkeit zur Imitation, ein allgemeiner Mechanismus zum Erlernen von Sprache, das kognitive Bewusstsein und der sprachliche Einfluss von außen (vgl. Flossmann u.a. 2006: 3). Deshalb erwerben nicht alle Kinder die erste Sprache ohne Probleme.

Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern sind nicht selten. Sie gehen oft mit einer Konzentrations- und Wahrnehmungsstörung einher. Während zeitliche Abweichungen und Verzögerungen normal sein können, sollen länger dauernde Störungen schon beunruhigen. Behilflich sind dann eine individuelle Diagnostik und anschließende Therapie, was oben schon angedeutet wurde.

Literatur:

Becelewska, Daniela (2006): *Repetitorium z rozwoju człowieka*. Jelenia Góra.

Dittmann, Jürgen (2006): *Der Spracherwerb des Kindes. Verlauf und Störungen*. München.

Flossmann, Ina/ Schrey-Dern, Dietlinde/ Tockuss, Cordula (2006): Therapie bei kindlichen Sprach- und Sprechstörungen. In: Böhme, Gerhard (Hrsg.): *Sprach-, Sprech-, Stimm- und Schluckstörungen*. Band 2, München, Jena, S. 1-35.

Grewendorf, Günther (1985): Sprache als Organ – Sprache als Lebensform. Zu Chomskys Wittgenstein-Kritik. In: Birnbacher, Dieter/ Burkhardt, Armin (Hrsg.): *Sprachspiel und Methode: Zum Stand der Wittgenstein-Diskussion*. Berlin, New York, S. 89-129.

¹⁰ https://www.dgs-ev.de/fileadmin/bilder/dgs/pdf-dateien/broschuere_03.pdf (abgerufen am 04.01.2020).

- Harwas-Napierała, Barbara/ Trempała, Janusz (2004): *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa.
- Höhle, Barbara (2012): *Psycholinguistik: Ein Überblick*. In: Höhle, Barbara (Hrsg.): *Psycholinguistik*. Berlin, S. 9-22.
- Kauschke, Christina (2012): *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen*. Berlin, Boston.
- Käser, Udo/ Schuwer, Sabine (2009): *Spiel dich schlau – Edutainment im Deutschunterricht*. In: Käser, Udo (Hrsg.): *Lernen mit dem Computer*. Berlin, S. 63-78.
- Knebel, Ulrich von (2000): *Kindliche Aussprachestörung als Konstruktion – eine historische Analyse in pädagogischer Perspektive*. München.
- Pfeffer, Kathrin (2015): *Selektieren, verknüpfen, sprachlich umsetzen: zu viel für Kinder mit einer Sprachentwicklungsstörung*. Idstein.
- Ramming, Ulrike (2006): *Mit den Worten rechnen. Ansätze zu einem philosophischen Medienbegriff*. Bielefeld.
- Sadownik, Barbara (2019): *Menschliche Sprachfähigkeit und ihre neurobiologischen Korrelate. Reflexionen aus glottodidaktischer Sicht*. In: „Applied Linguistics Papers“ 26/1, S. 155-168.
- Sarimski, Klaus (2009): *Frühförderung behinderter Kleinkinder: Grundlagen, Diagnostik und Intervention*. Göttingen.
- Schrey-Dern, Dietlinde (2006): *Sprachentwicklungsstörungen: logopädische Diagnostik und Therapieplanung*. Stuttgart, New York.
- Weigl, Irina (2002): *HOT - ein handlungsorientierter Therapieansatz für Kinder mit Sprachentwicklungsstörungen*. Stuttgart.
- Wendlandt, Wolfgang (2006): *Sprachstörungen im Kindesalter: Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart, New York.
- Wettig, Jürgen (2009): *Schicksal Kindheit*. Heidelberg.
- Wirth, Günter (2000): *Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen*. Köln.

SPAß-FUN-DIVERSIÓN – KONKURS DLA KAŻDEGO!

BEATE BOTOR

Beate Botor – nauczycielka z ośmioletnim stażem pracy. Uczy języka niemieckiego jako obcego i jako języka mniejszości narodowej. Jest koordynatorem konkursu artystyczno-językowego Spaß-fun-diversión.

Spaß-fun-diversión – konkurs dla każdego!

Uczniowie województwa śląskiego mają okazję wziąć udział w konkursie artystyczno-językowym **Spaß-fun-diversión**. Językowy, ponieważ prace są w języku niemieckim, angielskim, lub hiszpańskim; artystyczny, jako że uczniowie przygotowują pocztówki, kartki, kolaże lub prezentacje multimedialne.

Konkurs **Spaß-fun-diversión** jest konkursem całorocznym i składa się z 5 różnych konkursów:

- *Zając, jajko i co więcej?* – konkurs skierowany do uczniów szkół podstawowych: Uczniowie przygotowują pocztówkę wielkanocną;
- *Mamo! To dla Ciebie!* – konkurs skierowany do uczniów szkół podstawowych: Uczniowie przygotowują kartkę dla mamy z okazji Dnia Matki;
- *Języki obce – po co? Na co? Dlaczego?* – konkurs skierowany do uczniów szkół ponadpodstawowych: Uczniowie przygotowują prezentację multimedialną, w której przekonują, dlaczego warto uczyć się dwóch wybranych przez siebie języków;
- *Ach, te wakacje...* – konkurs skierowany do uczniów szkół podstawowych: Uczniowie przygotowują kolaż o wakacjach;
- *Nie tylko bombka i choinka* – konkurs skierowany do uczniów szkół podstawowych: Uczniowie przygotowują kartkę bożonarodzeniową.

Autorzy trzech prac z każdej części konkursu – ocenionych przez jurorów jako najlepsze – otrzymują zaproszenie na galę finałową, podczas której przedstawiają swoje prace jurorom w języku, w którym praca została wykonana. Spośród finalistów zostaje wtedy wyłoniony laureat w każdej kategorii.

Z roku na rok coraz więcej szkół bierze udział w konkursie, który daje możliwość uczestniczenia wszystkim chętnym, a nie tylko osobom, które czują się pewnie gramatycznie i leksykalnie w jakimś języku obcym. Jest to forma zachęty dla uczniów, do której wszystkich serdecznie zapraszamy!



ENDE

