

Erika Brinkmann & Hans Brügelmann

# Offenheit mit Sicherheit

Vom Lernen, Schrift zu entdecken,  
Schrift zu gebrauchen, Schrift zu verstehen,  
und was der Unterricht dazu tun kann

© 2010 verlag für pädagogische medien (vpm)

# Inhalt

Offenheit mit Sicherheit			
Wie lernen Kinder lesen und schreiben?	4		
<b>1 Welche Idee steckt hinter der "Ideen-Kiste"</b>	<b>5</b>	<b>5 Wie entwickelt sich das Schreiben?</b>	<b>34</b>
<b>2 Was ist die „didaktische Landkarte“?</b>	<b>6</b>	5.1 Bedeutungshaltigkeit der Schrift	34
Didaktische Landkarte	7	5.2 Buchstabenbindung der Schrift	35
<b>3 Wie wird die „didaktische Landkarte“ konkretisiert?</b>	<b>8</b>	5.3 Lautbezug der Schrift	36
3.1 A Aufbau der Schrift	9	5.4 Orthografische Eigenständigkeit der Schrift	36
3.2 B Buchstabenbekenntnis	11	5.5 Lexikalische Ordnung der Schrift	37
3.3 F Funktion der Schriftverwendung	13	<b>6 Wie entwickelt sich das Lesen?</b>	<b>39</b>
3.4 G Gliederung der Bausteine	15	6.1 Schrift als ein Merkmal der Umwelt	39
3.5 L Lautanalyse	18	6.2 Schrift als Kombination wiederkehrender Zeichen	40
3.6 S Stichwortschatz	21	6.3 Schrift(-zeichen) als Hinweis auf Sprachlaute	41
3.7 V Verfassen und Verstehen von Texten	24	6.4 Schrift als integriertes Zeichen- und Deutungssystem	43
3.8 Z Zeichenverständnis	27	<b>7 Wie lassen sich die Ideen der Kartei für die Gestaltung von Lernangeboten nutzen?</b>	<b>45</b>
<b>4 Wie lassen sich Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten erfassen?</b>	<b>30</b>	7.1 Institutionen geben dem Unterricht Kontinuität	45
Beobachtungsbogen 1	32	7.2 Aktivitäten erwachsen aus konkreten Situationen	46
Beobachtungsbogen 2	33	7.3 Projekte konzentrieren verschiedene Fächer phasenweise auf ein Thema	46

<b>8</b>	<b>Einige Beispiele für die ersten Schulwochen:</b>	<b>47</b>
	Text zum Vier-Säulen-Modell	48
	Vier Säulen zur Unterrichtsorganisation	50
<b>9</b>	<b>„Kunstabstaben“ für den Elternabend</b>	<b>55</b>
<b>10</b>	<b>Nicht nur Bücher haben ihre Schicksale ...</b>	<b>57</b>
<b>11</b>	<b>Zehn hilfreiche Bücher und drei persönliche Tipps*</b>	<b>58</b>
<b>12</b>	<b>Übersicht über die Kopiervorlagen</b>	<b>59</b>
<b>13</b>	<b>Sachregister</b>	<b>60</b>

## Offenheit mit Sicherheit

### Wie lernen Kinder lesen und schreiben?

Je mehr wir forschend lernen, wie Kinder sich die Schrift aneignen, desto deutlicher wird, wie sehr sich Kinder in ihren vorschulischen Erfahrungen mit Sprache und Schrift unterscheiden.

Die Unterschiede rühren nicht nur daher, dass in der ersten Klasse Kinder zusammenkommen, in deren Familien ganz unterschiedlich mit Sprache und Schrift umgegangen wird. Potenziert wird diese Streuung der vorschulischen Erfahrungen durch die verschiedenen Herkunftssprachen der Kinder in vielen unserer Klassen.

Deshalb lernen sie sehr unterschiedlich schnell und sie lernen auf unterschiedlichen Wegen.

Ihre Erfahrungen und ihre Handlungsmöglichkeiten sind in- und außerhalb der Schule nicht die gleichen. Deshalb brauchen sie statt eines pauschalisierenden Lehrgangs passende Angebote, also Wahlmöglichkeiten, so dass individuelle Zugänge möglich sind und verschiedene sprachliche Voraussetzungen berücksichtigt werden können.

Es ist die vielleicht wichtigste Erkenntnis aus den Forschungen zum Schriftspracherwerb, dass Kinder besonders dann lernen, wenn sie eigene Hypothesen über die Logik der Schrift aktiv ausprobieren und wenn sie dieses Medium für eigene Zwecke, also praktisch, nutzen: Wenn sie lesen, weil sie etwas wissen wollen; wenn sie schreiben, weil sie etwas mitteilen wollen. Im Unterricht in mehrsprachigen Klassen sollte übrigens nicht vorausgesetzt werden, dass alle Kinder das, was sie

mitteilen wollen, auf Deutsch auch mitteilen können. Mit anderen Worten: In solchen Klassen müssen die Redemittel für das Schreiben und Lesen oft eigens erarbeitet werden.

Vielen KollegInnen ist das alles längst klar. Das Problem ist die Unsicherheit, sind Fragen wie: *Wie behalte ich den Überblick? Wie sichere ich zentrale Erfahrungen und Lernschritte? Woher weiß ich, dass Kinder nicht stecken bleiben oder ausweichen?*

Diese Fragen und Sorgen sind nicht neu. Fibellehrgänge erwecken zwar den Anschein, der Unterricht sei didaktisch fundiert organisiert, aber es zeigt sich – vor allem in mehrsprachigen Klassen – dass die Kinder trotz eines gleichen Lehrgangs unterschiedlich schnell lernen, dass sie sehr unterschiedlich erfolgreich sind. Unter der Oberfläche gleicher Aktivitäten spielt sich bei den einzelnen Kindern eben sehr Verschiedenes ab. Deshalb entlasten uns Lehrgänge nicht von der Aufgabe, Lernen für alle Kinder sinnvoll zu organisieren, um ihnen grundlegende Erkenntnisse auf ihrem jeweiligen Entwicklungsstand zu ermöglichen.

Und sie ersparen uns nicht, die Entwicklung der Kinder sorgfältig zu beobachten, um auf Schwierigkeiten aufmerksam zu werden und darauf mit Hilfe und Unterstützung zu reagieren.

Wie ist das möglich, ohne dass wir uns mit dem Anspruch überfordern, für jedes Kind Tag für Tag ein eigenes Programm zu entwickeln?

Die „Ideen-Kiste zum Unterricht im Lesen und Schreiben in der Grundschule“ ist aus dem Büchlein „Die Schrift entdecken“\* entstanden. Es war ein erster Versuch, methodische Anregungen für die Öffnung des Lese- und Schreibunterrichts zusammenzustellen. Der Rahmen unserer „didaktischen Landkarte“ sollte helfen, Kindern verschiedene Wege zur Schrift zu eröffnen und sie auf diesen Wegen fördernd zu begleiten.

\* Zum Hintergrund dieses Konzepts und zur Vertiefung der im Folgenden kurz skizzierten Vorstellungen vom Lesen- und Schreibenlernen verweisen wir auf die ausführlichere Darstellung in „Die Schrift erfinden“ und in dem Grundlagenband „Kinder auf dem Weg zur Schrift – eine Fibel für Lehrer und Laien“ (vgl. Literaturverzeichnis S.58).

## 1 Welche Idee steckt hinter der "Ideen-Kiste"

Die „didaktische Landkarte“ und die „methodische Ideen-Kiste“ haben wir entwickelt als einen Versuch, die Spannung von Offenheit und Systematik im Anfangsunterricht und darüber hinaus produktiv zu vermitteln. Wir verstehen die „Ideen-Kiste“ als Systematisierung und Ergänzung der Verlagangebote zum offenen Unterricht, insbesondere der REGENBOGEN-LESEKISTE. Deren Bücher, Spiele und andere Materialien sind ein solches Angebot. Sie geben vielfältige Lernmöglichkeiten, sind aber kein Lehrgang.

Um diese Lernmöglichkeiten praktisch zu nutzen, bedarf es eines breiten Repertoires an Beobachtungshilfen, an methodischen Ideen und einer Sicherheit des Überblicks. Denn weder viele Ideen, noch vielfältiges Material machen schon guten Unterricht aus. Um in der Klasse mit den Kindern ein produktives Milieu des Lernens zu erzeugen, brauchen wir vieles, allemal brauchen wir eine Konzeption.

## 2 Was ist die „didaktische Landkarte“?

Die acht Lernfelder der „didaktischen Landkarte“ beschreiben wesentliche Aspekte der Schrift-(sprache) bzw. grundlegende Formen des Umgangs mit ihr. Über die vorgeschlagenen Aktivitäten können die Kinder grundlegende Einsichten gewinnen, aber auch spezifische Kenntnisse erwerben und elementare Fertigkeiten festigen.

Im Modell der „didaktischen Landkarte“ sind die Lernfelder nicht hierarchisch, sondern als gleichwertig, auf einer Ebene angeordnet, zu denken. Sie führen also nicht „vom Einfachen zum Schweren“.

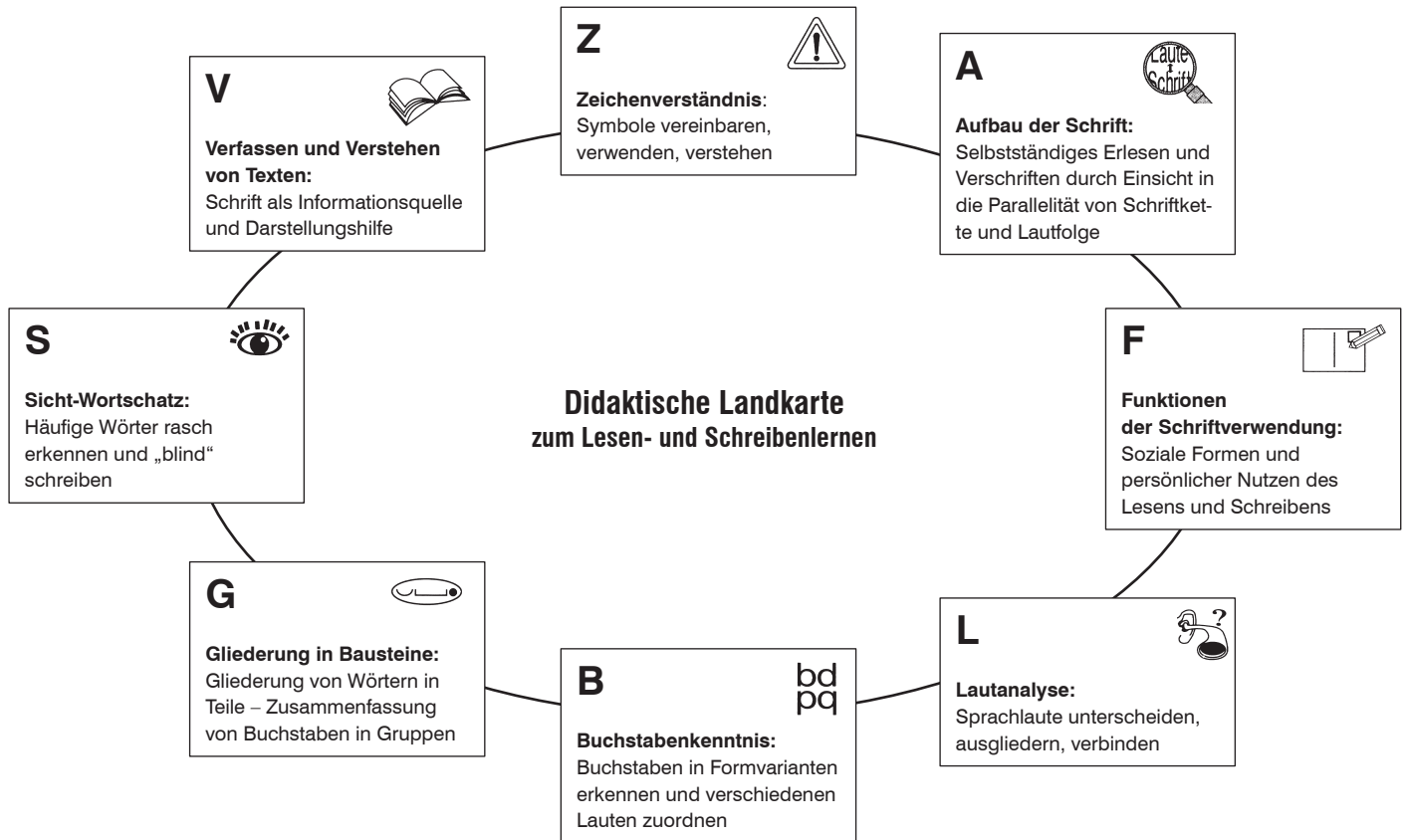
Unterricht sollte deshalb in allen Phasen Angebote in allen Bereichen machen. Er eröffnet damit parallel unterschiedliche Zugänge zur Schrift: Je nach vorschulischer Erfahrung und je nach familiärer Spracherfahrung können sich die Kinder dem neuen Zeichensystem von verschiedenen Seiten nähern.

Die „Landkarte“ macht zudem deutlich, welche je anderen Anforderungen jedes Kind auch noch zu bewältigen hat, um den Aufbau der Schrift zu verstehen und um mit den verschiedenen Funktionen der Schrift vertraut werden zu können. Bei Kindern mit anderer Muttersprache als dem Deutschen kommt die Leistung des Verstehens der Inhalte, um die es jeweils geht, und des Kennens und Beherrschens der sprachlichen Strukturen, in denen sie dargeboten werden, immer noch hinzu.

Die „Landkarte“ ist außerdem eine Hilfe, um Vereinseitigungen, etwa durch einen Unterricht, der einer Fibel folgt, auszugleichen, so dass Kinder Schriftsprache in allen Aspekten kennenlernen und erproben können.

Die Lernfelder geben also keine Reihenfolge für konkrete Lernangebote vor. Sie helfen vielmehr, Kindern auf unterschiedlichem Entwicklungsstand Aufgaben zu stellen und ihnen verschiedene Zugänge zur Schrift zu erschließen. Alle Aspekte der Schrift sind von Anfang an wichtig und sie sind mit einem einmaligen Durchgang nicht „erledigt“. Nur gehen die Kinder später zunehmend anspruchsvoller mit ihnen um.

Die Lernwege der Kinder sind deshalb nicht mit einer Treppe zu vergleichen, auf der man von Stufe zu Stufe steigt. Was gelernt wird, ist immer nur vorläufig, ist Grundlage für Erweiterungen und Verfeinerungen. Die Idee des linearen Lehrgangs ist zu ersetzen durch die Vorstellung einer Spirale mit wiederholten Durchgängen durch dieselben Lernfelder – aber auf anderem Niveau.



Lehrerinnen und Lehrer in mehrsprachigen Klassen sollten die Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen anderer Muttersprachen suchen, um Aspekte aus deren Sprachen kennenzulernen, die das Lesen und Schreiben beeinflussen.

### 3 Wie wird die „didaktische Landkarte“ konkretisiert?

Jedem Lernfeld ist eine **Leitkarte** vorangestellt. Sie dient der Orientierung im betreffenden Lernfeld: Alle Karten sind dort in einem Raster aufgeführt und den entsprechenden Bereichen des Vier-Säulen-Modells (S. 48–51) zugeordnet. Sie erläutert die didaktische Perspektive für dieses Lernfeld. Damit werden die zugeordneten methodischen Ideen in einen inhaltlichen Zusammenhang gestellt.

Außerdem geben wir Hinweise zu besonderen Schwierigkeiten, die Kinder häufig in dem betreffenden Lernfeld haben. Hierzu gehört auch eine Auswahl von Hinweisen darauf, welche besonderen Schwierigkeiten mehrsprachige Kinder jeweils überwinden müssen. Diese Hinweise können wegen der großen sprachlichen und kulturellen Unterschiede allerdings keineswegs systematisch und vollständig sein; sie dienen dazu, auf bestehende Probleme aufmerksam zu machen. Für eine genauere Lernbeobachtung haben wir ergänzende Hilfen bereitgestellt (vgl. z. B. Erhebungsbogen zur Leseentwicklung S. 32/33).

Pro Lernfeld gibt es einen Grundstock von ca. zwanzig **Ideenkarten**, die durch Symbole gekennzeichnet sind. Jede Karte wurde einem bestimmten Lernfeld zugeordnet, auch wenn manche Aktivitäten oder Aufgaben in verschiedene andere Bereiche hineinreichen.

Insofern lassen sich die Lernfelder nicht immer scharf voneinander abgrenzen. Schon eine kleine Veränderung kann die Anforderung in einem Spiel grundlegend verändern (wenn z. B.

im „geziknten Memory“ das Schriftwort zum Bild auf der Rückseite nur noch einer Bild-Karte zu finden ist). Durch Hinweise auf solche **Varianten** und **Anschlüsse** haben wir versucht, naheliegende Bezüge zwischen den verschiedenen Lernfeldern deutlich zu machen.

Methodische Ideen haben nur selten persönlich identifizierbare ErfinderInnen. Manches, was wir bei Autor A oder im Programm P gefunden hatten, entdeckten wir später in ähnlicher Form in viel früheren Quellen wieder. Wir haben es deshalb aufgegeben, alle „Mütter“ und „Väter“ aufzuführen. Stattdessen verweisen wir auf Veröffentlichungen, in denen sich interessante Varianten, Begründungen, Verknüpfungen finden (S. 58).

Im Übrigen hoffen wir, dass andere mit den Ideen dieser Kartei ähnlich erfinderisch umgehen, wie wir es mit dem versucht haben, was uns in den vergangenen Jahren begegnet, auf- und eingefallen ist. Sicher werden Sie die Kartei mit eigenen Ideen ergänzen und zu Ihrem ganz persönlichen Repertoire ausbauen.

Die Struktur der Kartei hilft Ihnen, andere Anregungen und Materialien geordnet abzulegen.

## 3.1 Aufbau der Schrift

### Selbstständiges Erlesen und Verschriften durch Einsicht in die Parallelität von Schriftzeichen und Lautfolge

Bereits Vorschulkinder können sich Wörter an einzelnen Buchstaben(-gruppen), am typischen Schriftzug und am Kontext merken und die richtige Buchstabenfolge auch wieder zu Papier bringen. Lesen und Schreiben setzen aber voraus, dass sie den „Code knacken“, d. h., dass sie die Regeln verstehen und die Elemente kennen, mit deren Hilfe Sprache schriftlich gefasst wird. Und auch später brauchen sie über einen automatisierten Sichtwortschatz (häufiger Wörter) hinaus eine entwickelte Strategie, um seltene oder ganz unbekannte Wörter zu erlesen und zu schreiben.

Schwierigkeiten können daraus entstehen, dass die Kinder sich angewöhnen, Wörter an Merkmalen wiederzuerkennen, die mit der Logik unserer alphabetischen Schrift nichts zu tun haben. Beim Lesen kommt es in diesen Fällen mit wachsender Zahl der „Sicht-Wörter“ zu Verwechslungen ähnlicher Wörter, da diese „Etiketten“-Strategie nicht mehr ausreicht.

Ähnlich werden beim Schreiben wenige vertraute Wörter als Buchstabenfolge korrekt „kopiert“, unbekannte Wörter aber noch nicht „lautgetreu“ zu Papier gebracht (A. 9; A. 14). In beiden Fällen hilft nur eine erneute systematische Einführung in die Grundprinzipien der alphabetischen Schrift anhand des Vergleichs von Minimalpaaren (A. 3; A. 20) oder des buchstabenweisen Konstruierens von Wörtern, z.B. in Rätselaufgaben (A. 4–A. 7; A. 19). Hilfreich ist auch, wenn Kinder erleben, wie ihre eigene Sprache Laut-für-Laut zur Buchstabenfolge wird (A. 12). Dazu gehört die Einsicht, dass Bedeutungen durch Schrift als Folge der (gesprochenen) Wörter dargestellt werden (Z. 12; Z. 15)

und dass sich die Form der Wörter nach ihren lautlichen Eigenschaften richtet (z. B. die Länge eines Wortes nicht nach der Größe des bezeichneten Gegenstandes, Z. 3). Gleiche Buchstabengruppen verweisen auf einen ähnlichen Wortklang (Z. 14). Unbekannte Wörter selbstständig zu verschriften, möglichst „handgreiflich“ wie beim Drucken und Stempeln (A. 13), ist die beste Form, in die Beziehung von Lautung und Schrift einzudringen – und zugleich ein einfaches diagnostisches Hilfsmittel, um zu sehen, in welchem Maße dies den Kindern schon gelingt (A. 2; A. 9).

Beim Lesen ist es wichtig, dass die Kinder die Zweistufigkeit des Entschlüsselns von Wörtern begreifen: zunächst das sorgfältige Lautieren der Buchstabenfolge, dann der kreative „Sprung zum Wort“ (A. 1; A. 11; A. 16; B. 3). Beim Lesen von Wörtern aus Anlaut-Bildern können wir diesen Prozess anschaulich modellieren (A. 10) und spielerisch auf das flexible Synthetisieren auch schon ohne Schriftbezug vorbereiten (L. 10).

### 3.1 Aufbau der Schrift

Beschränken sich die Schwierigkeiten auf lange oder unbekannte Wörter, sind die Kinder vermutlich nicht in der Lage, die Buchstabenkette in handhabbare Einheiten oder vertraute Bausteine zu gliedern (Lernfeld G). Eine solche Überlastung des „Arbeitsspeichers“ kann auch dazu führen, dass einzelne Buchstaben ausgelassen oder in der Abfolge vertauscht werden; darum sind Spiele und Rätsel wichtig, in denen es auf die einzelnen Buchstaben und ihre genaue Reihenfolge ankommt (Z. 2; A. 5; A. 7; S. 23).

Werden dagegen Buchstaben verwechselt, hat das Kind ihren Lautwert/Namen vergessen oder hat es Schwierigkeiten mit mehrgliedrigen Schriftzeichen, ist die Buchstaben-Sicherheit zu überprüfen (Lernfeld B). Manchmal weisen solche Schwierigkeiten auch auf Unsicherheiten in der Laut-Analyse (Lernfeld L) oder bei der Verbindung der richtig bestimmten Einzellaute hin (A. 11).

Beim Schreiben erfordert die Mehrdeutigkeit der Lautdarstellung zusätzlich, dass die einzelnen Buchstaben eines Wortes in ihrer Folge im „inneren Lexikon“ genau gemerkt werden (Lernfeld S).

Manchmal werden weniger bekannte Wörter im zusammenhängenden Text durch bedeutungsähnliche Alternativen ersetzt, die grafisch wenig miteinander gemeinsam haben. Das kann ein Indiz sein, dass das Kind Lesen als Raten missversteht, dass es sich also zu sehr auf seine Spracherfahrung und die

Hinweise aus dem Kontext verlässt. In solchen Fällen sind die Verbindlichkeit vereinbarter Zeichen und die Konventionen der Schrift im Besonderen (Lernfeld Z), ggf. die technische Logik der Schrift zu verdeutlichen, z. B. durch Aufgaben, in denen Wörter aus Buchstaben konstruiert, vervollständigt oder umgebaut werden müssen (A. 4; A. 7; A. 14; A. 15; A. 17).

Beim Übergang vom Erlesen einzelner Wörter zum Satz- und Textlesen ist eine Zunahme bedeutungsähnlicher Ersetzungen allerdings zu erwarten, weil die Strategie umgestellt werden muss. Neue Fehler durch den „Sprung auf die Textebene“ deuten insofern sogar einen Fortschritt der Lesefähigkeit an. Neigt ein Kind aber allgemein dazu, in den Kontext auszuweichen (sog. „Kontextspekulanten“, s. OMS, S. 40), so sind Übungen/Aufgaben/Spiele mit isolierten Wörtern (S. 3; S. 8) angebracht.

Geradezu als Gegenstück gibt es Kinder, die eine Lautfolge zwar additiv synthetisieren können, dabei aber nicht auf ein bedeutungsvolles Wort kommen (L. 2; L. 3). Für solche „Buchstaben-sammler“ (s. OMS, S. 42) sind Aufgaben nützlich, in denen Wörter bzw. Sätze Bildern zuzuordnen sind (S. 11) oder diese im Textzusammenhang zu lesen/zu verwenden sind (V. 1; V. 4; V. 13; V. 19). Der „Wörtersack“ (oder das „Lesedil“ A. 11), „Wickelwörter“ (A. 16), „Wortbilder mit Wanderlücken“ (A. 15), aber auch das „Reparieren“ fehlerhafter Texte (S. 16; V. 2; V. 16; V. 26) verbinden die Anforderungen, genau und bedeutungsorientiert zu lesen.

## 3.2 Buchstabenbekenntnis

### Buchstaben in Formvarianten erkennen und verschiedenen Lauten zuordnen

Buchstaben rasch, genau und ohne bewusste Aufmerksamkeit zu erkennen, ist Voraussetzung für flüssiges Lesen. Sie formgerecht und ohne Nachdenken zu Papier zu bringen, erleichtert das Schreiben. Denn schon die Buchstaben-Kennntnis selbst verlangt mehr als ein rein mechanisches Vergleichen oder Kopieren grafischer Formen. Sie schließt höhere kognitive Leistungen ein und ist nicht gleichzusetzen mit einer möglichst feinen Unterscheidung grafischer Details.

Es sind sieben Aspekte der Buchstabenkenntnis zu unterscheiden, mit denen jeweils besondere Schwierigkeiten beim Lernen korrespondieren:

**(1)** Bereits Vorschulkinder entwickeln aus ihrer naiven Schrift-erfahrung Vorstellungen davon, was Schrift von anderen Zeichen unterscheidet (Z. 1, Z. 11–Z. 13, Z. 17). Oft können sie Buchstaben in Standardschrift einander zuordnen, haben sich also wesentliche Kontraste für die Unterscheidung ähnlicher Buchstaben selbst erschlossen („Gezinktes Memory“, Z. 2). Wenn sie hierbei noch Schwierigkeiten haben, helfen ihnen die „Fühlbuchstaben“ (B. 8) oder das Konstruieren von Buchstaben aus wenigen wiederkehrenden Grundelementen (B. 13), die Grundformen und ihre „legalen“ Kombinationen zu erfassen. Mit der Aufgabe „Buchstaben-Monster“ (B. 14) lässt sich feststellen, welche Buchstaben sie schon schreiben können. Hohlbuchstaben, die mit einem Merkwort oder verschiedenen Anlautwörtern gefüllt werden, oder andere Formen der „Buchstaben-Kunst“ (B. 2) tragen dazu bei, die Form der Buchstaben (und zum Teil

auch schon: ihren Lautwert) anschaulich zu machen und zu festigen.

**(2)** Damit wissen sie aber noch nicht, welche Unterschiede über verschiedene Schriftarten hinweg definierend sind („Wörter jagen“, Z. 6). Jede neue Variante stellt die Ordnungsleistung des Kindes, was wesentliche Merkmale und was zufällige Variationen der Buchstabenform sind, in Frage (B. 11). Gespräche über die Einordnung gesammelter Schriftzeichen auf den „Buchstaben-Plakaten“ (B. 1; B. 17), das Gestalten von Buchstaben mit verschiedenen Materialien (B. 15) und eigenes (Ab-)Schreiben fördern die Entwicklung elastischer Kriterien. Das gilt auch für den Übergang zur verbundenen Handschrift, die dem doppelten Anspruch „Klarheit der Form“ und „Flüssigkeit der Bewegung“ genügen soll (B. 9). Das „Lesen mit der Lupe“ fordert die Aufmerksamkeit für grafische Details besonders stark (B. 7).

**(3)** Manchmal macht es Schwierigkeiten zu verstehen, dass Unterschiede zwischen Buchstaben nur durch die Raumlage definiert werden (W/M; u/n; b/d/q/p); immerhin können viele

## 3.2 Buchstabenbekenntnis

Kinder Schrift auf dem Kopf lesen. Ein Durchgangsstadium spiegelerkehrter Schreibungen (oder anderer Verdrehungen) ist aber typisch für Schreibversuche aller Anfänger. Die Bedeutung der Raumlage verstehen sie am besten durch den Vergleich von Minimalpaaren (Mut/Wut; Haus/ Hans; Nabel/Nadel; Ober/ Oder), den sie handgreiflich an „Klapp- und Drehbuchstaben“ vollziehen können (B. 5). Ähnliches gilt für mehrgliedrige Schriftzeichen (Lied/Leid; G. 10), deren Einheit im Spielen mit der Gliederung von Wörtern bewusst gemacht werden kann (z. B. im „Bandwurm-Domino“ G. 5).

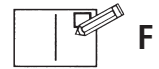
**(4)** Einige Kinder können zwar die Buchstaben der grafischen Form nach sortieren, aber sie vergessen leicht ihren Lautwert oder Namen. Mit häufigen kurzen „Buchstabendiktaten“ lässt sich diese Zuordnung festigen und überprüfen (B. 12). Als Merkhilfe dienen z. B. die Anlauttabelle, als „Alphabet in der Hosentasche“ (A. 2), oder die „Anlautstempel mit Buchstaben“. Für besonders „flüchtige“ Buchstaben sollte man sich mit den Kindern Schlüsselwörter ausdenken, die ihnen persönlich etwas bedeuten (A. 8) oder die sich durch eine grafische Gestaltung versinnbildlichen lassen (B. 13). Als Übungsform eignen sich neben dem „Anlaut-Teller“ (L. 4) vor allem die „ABC-Schubladen“ (B. 10). Für einzelne Problembuchstaben lassen sich auch Eselsbrücken finden, die Form, Laut und Bedeutung anschaulich miteinander verknüpfen, z. B. in Form von „Lautgebärden“ (L. 11).

**(5)** Dass Buchstaben in verschiedenen Wörtern wiederkehren, machen „Namen-Kreuze“ auf einfache Weise deutlich (B. 6). Dies ist ein wichtiger Schritt hin zur Einsicht in den Aufbau unserer Schrift (Lernfeld A). Ein besonderes Problem sind die alternativen Buchstaben(-gruppen) für dieselben oder ähnliche Laute.

**(6)** Manchmal werden lautlich ähnliche Buchstaben miteinander verwechselt, z. B. wenn das Kind stark mundartlich oder sehr ungenau artikuliert. Dann sind Aufgaben zur Laut-Analyse angebracht – allerdings immer gestützt durch parallele Analyse/ Manipulation der Schriftform (A. 3) oder durch Hilfen wie „Mund-Bilder“, Mundspiegel und Sprechpendel (L. 7). Umgekehrt ist es ebenso wichtig, die Kinder darauf aufmerksam zu machen, dass Buchstaben in verschiedenen Kontexten unterschiedlich klingen können (B. 3).

**(7)** Eine besondere Anforderung stellt das Erlernen der alphabetischen Abfolge der Buchstaben. Sie zu beherrschen, ist Voraussetzung für den selbstständigen Umgang mit Nachschlagewerken. Bewegungsaufgaben wie „Wir sind das Alphabet“ (B. 16) und „ABC-Bilder“ dienen als Einführung. Eine räumliche Vorstellung von der alphabetischen Buchstabenfolge (ein „mentales ABC“) vermittelt das „Alphabet-Roulett“ (B. 4). Der Umgang mit Wörterkartei und Wörterbuch differenziert die Ordnung nach den Anfangsbuchstaben (S. 14; S. 15).

### 3.3 Funktion der Schriftverwendung



#### Persönliche Bedeutsamkeit und soziale Muster von Lese- und Schreibaktivitäten

Die technische Logik der Schrift zu verstehen, ist eines (Lernfeld A, Schriftaufbau), ihre vielfältigen Verwendungsformen kennen und nutzen zu können etwas anderes, das aber ebenso verstanden werden muss. Den Gebrauchswert der Schriftsprache im Alltag für sich selbst zu erfahren, ist zugleich eine starke Motivation, sich immer wieder auf dieses Medium mit seinen Anforderungen einzulassen.

Manche Schulanfänger haben keine Lust, lesen und schreiben zu lernen. Ihnen helfen oft einfache Aufgaben, zunächst auf der Ein-Wort-Ebene (A. 14; A. 18). Andere verlieren diese Lust in der Monotonie schulischer Übungen.

Für solche Schwierigkeiten kann es Gründe geben, die sich in allen Lernbereichen auswirken: geringes Selbstvertrauen, Probleme in der Familie, Distanz zur Schule.

In anderen Fällen aber fehlen konkrete Vorstellungen vom Nutzen des Lesens und Schreibens und eigene Erfahrungen mit Schrift(-sprache) als Grundlage für schulisches Lernen: Während das eine Kind beiläufig im Restaurant den Unterschied zwischen Speisekarte und Rechnung kennengelernt hat (auch wenn es beides noch nicht lesen kann), hat das andere noch nie einen Brief geschrieben oder bekommen.

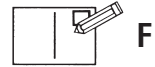
Diese Erfahrungen sind nicht nur für die „kognitive Klarheit“ (Downing) über Verwendungsformen wichtig, sie beeinflussen auch die Motivation zu lesen und zu schreiben (bzw. diese Fähigkeiten zu lernen). Wenn es einen Anlass gibt, der dem

Kind wichtig ist, wächst auch seine Bereitschaft, sich einzelne Buchstaben und Wörter zu merken oder einen ganzen Satz buchstabierend zu Papier zu bringen. Schon ehe Kinder „richtig“ lesen und schreiben können, sind solche Aktivitäten möglich. An ihnen entzünden sich dann nebenbei Gespräche über Schrift und andere Darstellungsformen (Lernfeld Z). Aus solchen Gesprächen können wir nicht nur lernen, welche Elemente und Prinzipien der Schrift Kinder schon kennen (Lernfelder A, B, S), sondern auch, welche Verwendungsformen ihnen vertraut sind, etwa bei der Betrachtung von Bildern, auf denen Lese- und Schreibhandlungen zu beobachten sind, oder im spielerischen Umgang mit Schrift (z.B. beim Schreiben von Kritzelpapieren oder beim „Als-ob-Lesen“ Z. 15).

Im alltäglichen Gebrauch von Schrift in der Schule können wir ihre Vorstellungen erweitern und zugleich beobachten, welche Funktionen ihnen schon vertraut sind:

- sich mit eigenen Gedanken auseinandersetzen, eigene Vorstellungen klären, indem man sie niederschreibt und auf

### 3.3 Funktion der Schriftverwendung



- Papier manipuliert (z. B. in Entwürfen eigener Texte F. 13; V.08, auf Plänen, F.2 oder Schaubildern, in Tagebuch-Notizen F. 12);
- Gegenstände oder Handlungsmöglichkeiten kennzeichnen, z. B. durch Warenetiketten (F. 1), Visitenkarten (F.9), Rollen-Etiketten (F. 15), Busschilder, Namenskarten, Orientierungstafeln (F.6), Gebrauchsanweisungen (F.20);
  - Erfahrungen und Überlegungen für eine spätere Verwendung aufbewahren, Schrift als Erinnerungshilfe nutzen, z. B. über das Diktieren eines Erlebnisses, einen Einkaufszettel schreiben oder als Merkhilfe beim „KIM-Spiel“ (Z. 10), für Notizen, bei Hausaufgaben (F.5), im Tagebuch (F. 12), bei Planung von Aktivitäten im Unterricht („Tages- oder Wochenplan“, F.4) oder bei der Buchführung über ausgeliehene Gegenstände (F.8);
  - Informationen von anderen einholen oder ihnen mitteilen, z.B. über Briefe (F.3), Anzeigen (F. 11), Zeitungen und Bücher (F.13), als Buchrezensionen (F. 10) oder aus Lexika (S. 11; S. 14);
  - Zeitvertreib und Freude am Verfassen von Geschichten und an ihrer Lektüre, z. B. in Form einer Zeitung, des Klassentagebuchs (F. 12), des gemeinsamen Anhörens einer Fortsetzungsgeschichte (V.13), des Schreibens und Überarbeitens eigener Texte (V.8), ihres Vorlesens (F. 18) oder des Empfeh- lens fremder Texte (V. 14; F. 10).

Ob Kinder Kritzelbriefe schreiben, ob sie Bilder zu einer Handlungsfolge zusammenstellen, ihren eigenen Comic basteln oder in einem Text-Bilder-Buch blättern, während sie dem Vorlesen (z. B. vom Kassetten-Recorder, Z. 5) zuhören, oder vielleicht nur so tun, „als ob sie lesen“, (Z. 15): Schon solche naiven Lese- und Schreibaktivitäten ermöglichen es ihnen, allmählich mit Schrift(-sprache) und ihren Umgangsformen vertraut zu werden und die so gewonnenen Vorstellungen auf einen differenzierten Textgebrauch (Lernfeld V) hin zu entwickeln.

Voraussetzung aber ist, dass wir im Unterricht die Bedingungen schaffen, damit solcherart vielfältige Erfahrungen gesammelt werden können, Lesen und Schreiben als sozial wichtig und als persönlich nützlich erlebbar werden. Die Gestaltung der Schule als „Lesewelt“ (F. 17) und die Entwicklung einer „Schriftkultur“ im Klassenzimmer mit entsprechenden Normen (z. B. über das gemeinsame Vorlesen, V. 15, V. 13, oder über die Einrichtung von „Schreibkonferenzen“, V. 8) sind dafür von großer Wichtigkeit.

Lesen und Schreiben als soziale Aktivität heißt konkret: schwierige Texte für andere vereinfachen (F. 16), Geschichten aus einer Sprache in eine andere übersetzen (F. 19; V. 20), „im Fernsehen“ Nachrichten und Gedichte vortragen (F. 14).

### 3.4 Gliederung der Bausteine

#### Gliederung von Wörtern in Teile – Zusammenfassung von Buchstaben in Gruppen

Lange Wörter stellen eine doppelte Anforderung: Zum einen muss das Wort (vom Umfang her) in handhabbare Teile, möglichst in schon vertraute Bausteine, gegliedert werden; zum anderen müssen einzeln erlesene Buchstaben/Laute zu Einheiten unterhalb der Wortebene zusammengefasst werden, um das Kurzzeitgedächtnis beim Synthetisieren nicht zu überlasten. Wörter lassen sich in drei Typen von „Bausteinen“ gliedern: in Rechtschreibmuster, Silben und Morpheme/Wortbausteine (vgl. „Kinder auf dem Weg zur Schrift“, Kap. 19–21).

Wer ein längeres Wort buchstabenweise zu erlesen versucht, hat den ersten Buchstaben längst wieder vergessen, ehe er beim letzten angekommen ist: Unser „Arbeitsspeicher“ fasst nicht mehr als 4–7 Einheiten gleichzeitig. Allerdings spielt es keine Rolle, ob diese Einheiten Buchstaben, Silben oder größere Sinneinheiten sind. Insofern lässt sich dieser Flaschenhals erweitern, indem kleine Einheiten möglichst früh zu größeren zusammengefasst werden. Beim Schreiben kommt es vor allem darauf an, die Reihenfolge der einzelnen Buchstaben nicht durcheinander zu bringen. Auch dafür ist eine Gliederung des Wortes in aussprechbare Buchstabengruppen hilfreich. Es überrascht also nicht, dass die Lese-/ Schreibleistung bei längeren Wörtern besonders stark abfällt, wenn es Kindern nicht gelingt, sie sinnvoll in Bausteine zu gliedern.

Ein erster Schritt zur Übersichtlichkeit im „Buchstabenmeer“ ist das Lesefenster bzw. der anpassungsfähigere „Lese-

pfen“ (G. 10) oder – auf dem Computer – die Gleitzeile, die den Text nur in kleinen Stücken (und konsequent von links nach rechts) freigibt.

Die drei Typen von Bausteinen – Morpheme, Silben, Rechtschreibmuster – lassen sich nutzen,

- um lange Wörter in verarbeitbare Einheiten zu gliedern;
- um Lesen/Schreiben gegenüber einem additiven Buchstabieren zu beschleunigen;
- um die Position des einzelnen Buchstabens in der Zeichenfolge zu speichern;
- um bei der Synthese den Sprung auf die Bedeutungsebene (Morpheme) bzw. auf die Ebene des natürlichen Sprachklangs (Silben) zu erleichtern.

Jeder Baustein-Typ nutzt eine andere Ebene der Sprache:

**(1)** In jeder Sprache kommen bestimmte Lautfolgen und dementsprechend bestimmte Buchstabengruppen besonders häufig

### 3.4 Gliederung der Bausteine



vor. Die Abfolge typischer Buchstabenverbindungen festigt sich auch im Gedächtnis und wird deshalb rasch erkannt.

Einige dieser Gruppen werden auch „Signalgruppen“ genannt, so als ob ihre äußere Gestalt sie aus dem Wort heraushebe. Solche Rechtschreibmuster tragen zwar keine Bedeutung, aber ihre Verbindung kommt häufig vor und trägt immer den gleichen Lautwert (im Deutschen z. B. <ein>, <aus>, <spr>), während andere Kombinationen nach den Regeln der Orthografie unzulässig wären, sodass wir solche Stellen (z. B. <tg> in „Hortgruppe“) unbewusst als Baustein- oder Wortgrenze nutzen (vgl. „Endloswörtersätze“, G. 5).

Beim „Aufzug mit Störungen“ (G. 7) stellen die Kinder handelnd die Wiederverwendbarkeit bestimmter Rechtschreibmuster fest, die sie anschließend als Liste festhalten oder über Kombinationsversuche am „Rechtschreib-Webstuhl“ (G. 17) und im Trainingsprogramm „Wortlisten“ systematisch üben können. „Stamm-Halter“ (G. 11) oder die Suche nach „falschen Beispielen“ (G. 12) können Gemeinsamkeiten häufiger Rechtschreibmuster auch durch die formale Anordnung bewusst machen (G. 8).

**(2)** Silben sind Einheiten der Artikulation. Diese Gliederung ist meist schon aus dem Kindergarten (z. B. vom Singen) bekannt und im Übrigen leicht zu vermitteln (L. 1, L. 14). Im „Silben-Buch“ (G. 3) werden Anfängern einfache Wörter mit nur einer

Silbe pro Seite angeboten. Beim Silben-Rätsel oder im „Silben-Domino“ (G. 4) üben sie das silbische Gliedern gesprochener Wörter und die Synthese geschriebener Silben.

Zu Sprachspielen lädt die Neukombination von Silben in Klappbilderbüchern ein (z. B. bei „IMA und LAGEL“, G. 1). Um Kindern die Silbenstruktur bewusst zu machen, kann man die Vokale (als Silbenkern) konsequent farbig auszeichnen (G. 9). Auch das Einsetzen von Vokalen (A. 4) oder die Bildung von Wörtern zu erwürfelten Vokalen (G. 14) fördert diese Sicht auf Wörter. Beim „gezinkten Memory“ mit Silbenbögen (G. 15) hilft die Zahl der Silbenmarken, nicht passende Bildkarten ohne Aufdecken auszuscheiden.

Die Kombination von Silben zu Wörtern kann im Quartett-Spiel (G. 18) oder – stärker formalisiert – über den Silben-Teppich (G. 16) erprobt werden.

**(3)** Eine Gliederung in Morpheme nutzt die Tatsache, dass häufige Wortstämme, bedeutungsändernde Vorsilben und Endungen vielfältig zu sinnvollen Wörtern kombiniert werden können. Dabei schlägt sich Bedeutungsverwandschaft in gleichartiger bzw. abgeleiteter Schreibweise nieder, was das Lesen erleichtert. Einfachste Anwendung des Morphemprinzips sind zusammengesetzte Wörter wie AUTO-BAHN (G. 6). Anspruchsvoller ist die „Wortbau-Maschine“ (G. 2), die wortbildende Vorsilben und Endmorpheme nutzt. Die durchgängige

### 3.4 Gliederung der Bausteine

Markierung von formbildenden Morphemen (hör/e, hör/st, hör/t, hör/en) im Grundwortschatz (G.8) kann ihre Funktion allmählich bewusst werden lassen.

Grundsätzlich sind Sprechsilben vor allem für Anfänger und eher beim Lesen hilfreich. Gerheid Scheerer-Neumann hat gezeigt, dass schwache LeserInnen davon profitieren, wenn Wörter auch grafisch in Silben gegliedert werden (z. B. <Au to bahn>). Gute LeserInnen verfügen bereits über diese Art der Gliederung: z. B. wird ihr Lesen gestört, wenn Wörter entgegen der silbischen Gliederung unterteilt werden (also etwa <Aut-ob-ahn>). Das macht langsamen LeserInnen nichts aus, da sie sowieso eher einzelne Buchstaben erlesen. Es lohnt sich also, schwache LeserInnen anzuleiten, vor dem Vorlesen in Wörtern selbst Silben zu markieren, z. B. indem sie Vokale farbig kennzeichnen (G.9). Spiele wie „Selbstlaute würfeln“ (G. 14) bieten weitere Übungsmöglichkeiten.

Das orthografische Schreiben profitiert mehr von der Einsicht in die grafische Konstanz der Morpheme (Wald/Wälder). Diese stellt aber höhere Anforderungen an die bewusste Sprachanalyse, ist also im Anfangsunterricht weithin nur implizit vermittelbar (z. B. durch Markierungen wie in G.8). Dies gilt auch für die wachsende Einsicht in die Bedingungen, unter denen bestimmte Rechtschreibmuster zulässig, d. h. im Deutschen grundsätzlich „legal“, sind (G.13).

Generell förderlich ist das Ausgliedern von Wörtern oder Morphemen aus größeren Einheiten (G.5; G.19).

## 3.5 Lautanalyse



### Sprachlaute unterscheiden, ausgliedern, verbinden

Frühe Zugriffe auf die Schrift sind das lautierende Schreiben und (Er-)Lesen von Wörtern. Diese sind Zwischenstufen auf dem Weg zur Schrift, aber notwendige Vorformen flüssigen Lesens und Schreibens. Im Lernfeld Lautanalyse geht es um spezifische Teilleistungen des Lesens bzw. Schreibens, nämlich einerseits um die Gliederung des Sprachstroms (von Sätzen in Wörter, von Wörtern in Silben und einzelne Phoneme). Zum anderen geht es um die Verbindung von Phonemen, das Erproben von synthetischen Lautfolgen und den Klang, der auf die Bedeutung von Wörtern abzustimmen ist.

Damit soll die Zuordnung von Sprechlauten zu Buchstaben (-gruppen) und umgekehrt von Schriftzeichen zu den Lauten eines Wortes vorbereitet werden (s. Lernfeld A).

Damit dieses gelingt, dürfen Gehör und Artikulation nicht grundlegend beeinträchtigt sein. Wenn Verdacht auf Schwerhörigkeit besteht, oder wenn ein Kind große Schwierigkeiten bei der Aussprache hat, sollte das Gespräch mit einer Sprachheillehrerin oder einer Logopädin gesucht werden.

Im Übrigen meint „Lautanalyse“ aber etwas anderes. Es geht bei der Förderung in diesem Lernfeld z. B. nicht darum, die „Feinheit des Gehörs“ zu steigern. Übungen wie die Unterscheidung von Alltagsgeräuschen oder das Erkennen von Gegenständen/Stoffen in „Geräusch Dosen“ mögen eine interessante Aufgabe im Sachunterricht oder zur Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit sein. Bei der Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben müssen Kinder dagegen differenzieren, welche akustischen Unterschiede zwischen Lauten sprachlich bedeutsam sind und welche nicht („Stille Post“ oder „Wechsel-

sprechanlage“, L. 15). Es kommt also darauf an, einige physikalisch erfassbare Unterschiede zu überhören, z. B. ein Wort in unterschiedlichen Mundarten als gleich wahrzunehmen (L. 17). Lautanalytische Fähigkeiten lassen sich deshalb nur an sprachlichem Material entwickeln. Die dabei erworbenen Kategorien gelten entsprechend nur in bestimmten, eben nicht in allen Sprachen. So unterscheiden Japaner nicht zwischen unserem /l/ und /r/, Spanier nicht zwischen unserem /b/ und /w/, während umgekehrt wir nicht unterscheiden zwischen dem stimmhaften /z/ und der „gelispelten“ Variante, die wiederum die Angelsachsen als <th> interpretieren. Dies zu wissen, ist wichtig, wenn Kinder anderer Muttersprachen in der Klasse sind. Aber auch Dialekte können ein anderes Lautsystem haben als unsere Hochsprache, z. B. was die Bedeutung des Merkmals „stimmhaft/stimmlos“ betrifft: <Musse> vs. <Muse> im



### 3.5 Lautanalyse

Hessischen oder <Peter> vs. <Bäder> im Sächsischen (vgl. aber auch <Kirche> vs. <Kirsche> im Rheinland oder <Oper> vs. <Opa> in Hamburg).

Die Bedeutung dieser Leistungen für einen erfolgreichen Einstieg in den Schriftspracherwerb ist in den letzten Jahren vielfältig belegt worden (vgl. die Diskussion in den Jahrbüchern „lesen und schreiben“, Bd. 3, 190 f.; Bd. 4, 220 f.). Die Aufmerksamkeit bei der Beobachtung der Kinder sollte in der Anfangsphase auf folgende Leistungen konzentriert werden:

- Förderung des Sprachbewusstseins, damit die Kinder Sprache nicht mehr nur als Mittel der Verständigung benutzen, sondern auch auf ihre Lautform achten, also wiederkehrende Lautelemente erkennen und gezielt manipulieren können (L. 20). Reimspiele (L. 6; L. 18) können vorbereitend schon im Kindergarten eingesetzt werden, haben aber auch im Anfangsunterricht noch ihren Platz. Überdies müssen die Kinder mit technischen Begriffen wie „Wort“, „Wortlänge“, „Laut“ konkrete Vorstellungen verbinden (L. 8; Z. 3); allerdings gelingt dies oft erst durch die Vergegenständlichung in der Schrift (L. 9; Z. 3; Z. 14; Z. 16).
- Der Umgang mit der Buchstabenschrift verlangt, den fließenden Lautstrom in separate Einheiten zu gliedern. Nach dem Wort ist die Silbe als Grundeinheit der Artikulation der wichtigste Baustein der Grobgliederung. Wenn sie misslingt,

scheitern Kinder vor allem an längeren Wörtern (Lernfeld G). Die „Robotersprache“ (L. 1) ist eine Hilfe, diesen Prozess zu modellieren. Beim Klatschen oder Schreiten langer vs. kurzer Wörter (L. 14) und im Memory, bei dem jeweils eine Karte mit Silbenbögen „gezinkt“ ist (L. 12), kann diese Leistung gefestigt werden.

Fortgeführt wird sie auf der Schriftebene mit der grafischen Markierung von Silben (G. 1; G. 3; G. 9; G. 15).

- Einige Kinder lassen einzelne Laute aus oder vertauschen ihre Reihenfolge. Wenn dies nur bei längeren Wörtern geschieht, kann der Grund in einer Überlastung des Kurzzeitgedächtnisses liegen. So können bei einem buchstabenweisen Erlesen nicht mehr als 4–7 Einheiten bewältigt werden (vgl. Lernfeld G). Im Übrigen entspricht das Abbildungsraster unserer Schrift nicht immer den Wahrnehmungen naiver HörerInnen (vgl. das /j/ in „Grisdijan“ oder das Murmel-/e/ in „murmeln“). Der in Einzellaute oder gedehnt sprechende „kaputte Roboter“ (L. 2; L. 3) hilft, von den Einzellaute den „Sprung zum Wort“ zu schaffen, das Weiterdenken von Wortanfängen (L. 19) und das „Lesen“ bzw. „Schreiben“ mit Anlautbildern stützen ihn (L. 13, A. 10).
- Andere Kinder haben Schwierigkeiten, stabile Lautkategorien zu bilden, z. B. das /k/ in <Kasten> und <Kiste> als gleich zu erkennen, /g/ in <Garten> und /k/ in <Karten> dagegen

### 3.5 Lautanalyse



als unterschiedlich. Die Lautwerte verändern sich durch die fließenden Verbindungen („Koartikulation“) mit den jeweiligen Nachbarlauten. Was als gleich oder als verschieden „gehört“ werden soll, wird oft erst durch das Raster der Schrift „sichtbar“. Im Übrigen wird eine Lautunterscheidung im Sinne der Hochsprache weniger durch Hörübungen als durch eine an der Schrift orientierte Artikulation („Rechtschreibsprache“) gefördert, die auch das eigene Schreiben stützen kann. Plakate mit Mundbildern, ihr Vergleich mit der eigenen Artikulation im Spiegel und der Einsatz von Lautgebärden, die Artikulationsort und -art signalisieren, sind geeignete methodische Hilfen (L. 7; L. 11). Der Anlutteller (L. 4) mit Gegenständen, Bildern und Wörtern zum „Laut der Woche“ und Spiele wie „Ich sehe was, was du nicht siehst, das fängt mit /u/ an“ (L. 5), oder „Schwarzer Peter“ mit Lautvergleich, „Kofferpacken mit Anlauthilfe“ (L. 16) oder „Vom Anlaut zum Endlaut“ (L. 9) ergänzen diese Übungen.

In der didaktischen Konsequenz bedeuten die Überlegungen zum Lernfeld L, dass sprachanalytische Fähigkeiten nur begrenzt als „Voraussetzung“ des Lesen- und Schreibenlernens entwickelt werden können. Der flüchtige, kontinuierliche, von SprecherIn zu SprecherIn wechselnde Wortlaut ist oft erst im Buchstaben und seinen gegenständlichen Formen (Holz, Plastik,

Stempel) als Einheit begreifbar. Auch gegen die abweichende Gruppierung von Lauten im Dialekt oder einer fremden Muttersprache bietet oft erst die Schrift ein stabilisierendes Raster für die Wahrnehmung. Besonders hilfreich ist es, einzelnen Lauten entsprechende Rechtschreibmuster wie <-er>, <ie>, <sch> oder <au> auch grafisch als Einheit zu markieren oder in Listenform sichtbar zu machen (G. 7; G. 11–G. 12).

## 3.6 Sichtwortschatz

### Häufige Wörter rasch erkennen und „blind“ schreiben

Das einzelne Wort ist – in Form von Schildern und Etiketten – für viele Kinder der erste Zugang zur Schrift(-sprache). Es ist aber auch für den Schriftkundigen eine wichtige Einheit, da er die einzelnen Buchstaben zunehmend als verkettete Gruppe und außerdem automatisiert, d. h. ohne bewusste Aufmerksamkeit für das Einzelzeichen, erkennt und niederschreibt.

Zu Beginn und im weiteren Verlauf des Schriftspracherwerbs meint „Sichtwortschatz“ also zwei ganz verschiedene Dinge (ausführlicher OMS, S. 34 f.): zunächst das Benennen von wenigen vertrauten Wörtern, die an oft zufälligen Merkmalen (z. B. dem Anfangsbuchstaben) „erkannt“ werden, und das memorierende Aufschreiben der Zeichenkette ohne Einsicht in ihren Lautbezug; später dann das automatische Erlesen und Schreiben der Buchstabenfolge. Zwischen beiden liegt die Phase des bewusst lautierenden Lesens und Schreibens (Lernfeld A).

Vorschulkinder können oft Wörter schreiben, die ihnen persönlich etwas bedeuten, vor allem ihren eigenen Namen, z. B. auf einer „Anwesenheitsliste“ (S. 2).

Aktivitäten, wie wichtige Wörter in einem „Schatzkästchen“ sammeln (S. 1) und für andere Personen vervielfältigen, z. B. als Spielkarten (S. 22), erweitern diesen „naiven Sichtwortschatz“. Auch erkennen Anfänger einzelne Wörter in der vertrauten Umgebung oder aus dem (erklärenden) sozial-gegenständlichen Kontext, z. B. beim „Wörter jagen“ im Wohnort oder auf

Verpackungen und in der Werbung (Z. 6). Erste Anstöße zum Nachdenken: „Woher weißt du, dass in dieser Dose KABA und nicht NESQUICK ist?“

Andere Wörter werden auch außerhalb des Kontexts am charakteristischen Schriftzug erkannt – wie Embleme. Solche typografischen Merkmale (<Coca-Cola>) können relativiert werden, wenn dasselbe Wort in verschiedenen Schriftarten auftaucht (Z. 12). In Standardschrift merken sich Kinder wiederkehrende Wörter gern am Anfangs-Buchstaben oder anderen, oft zufälligen Merkmalen („<Weihnachten> ist so lang“), bis der wachsende Wortbestand oder gezielt angebotene Kontrastwörter Verwechslungen provozieren (vgl. A. 3). Zuordnungsspiele mit Wort-Bild-Karten (oder Computerprogramme mit ihren festgelegten „Befehlen“) lassen unmittelbar erfahren, dass es auf die genaue Buchstabenfolge ankommt, z. B. bei Minimalpaaren wie BOOT/BROT im „gezinkten Memory“ (Z. 2). Gleichzeitig bieten sie einen hohen Übungseffekt, indem sie helfen, häufige Wörter durch wiederholtes und rasches Lesen „einzuprägen“. Um die Rechtschreibung zu festigen, muss die Buchstabenfolge aber

## 3.6 Sichtwortschatz



systematisch analysiert und behalten werden, wozu sich als erster Schritt das „Wörter hamstern“ (S. 23) besonders eignet. Schon schwieriger ist das „Dreh-Diktat“ (S. 6) mit der Vorlage auf der nie gleichzeitig sichtbaren Rückseite und erst recht die Variante des „Schrift-Memory“ (S. 21), bei der man den Ort der verdeckten Wörter im Kartenfeld erinnern muss.

Als Merkhilfe hat sich eine Ordnung nach gleichem Rechtschreibmuster bewährt, ebenso das morphematische Denken in Wortfamilien (G. 6; G. 8) oder grammatischen Ordnungen nach Wortarten (S. 16). Besonders hübsch ist die Versinnbildlichung von Wortbedeutungen durch die äußere Form.

Zum Nachschlagen, aber auch als Grundmaterial für verschiedene Aufgaben und Spiele, ist eine alphabetisch geordnete Wortkartei nützlich, die aus der Sammlung „eigener Wörter“ (S. 1) entstehen und als wachsendes „Wörterbuch“ (S. 14) in das Ordnungsprinzip von Nachschlagewerken einführen kann (S. 15). In der „Wörter-Klinik“ (S. 3) werden „kranke“, also falsch geschriebene Wörter, nach den Übungsgrundsätzen anfangs häufig, später seltener wiederholt, z. B. auch in „Selbst- und Partnerdiktaten“ (S. 9).

Die „Rechtschreibauskunft“ (S. 4) führt die Kinder ins Nachdenken über die richtige Schreibung und die Möglichkeiten zur Überprüfung von Vermutungen ein. Besonders wichtig aber ist, dass die Kinder bewusst lernen, wie sie sich Wörter durch „Rechtschreibung abtasten“ (S. 19), evtl. auch mit ausdrück-

lichem „Kommentar“ zu den Schwierigkeiten, merken und diese Technik dann in verschiedenen Varianten erproben und festigen, z. B. im „Dreh-Diktat“ (S. 6), im „Schleich-Diktat“ (S. 5) oder beim „Dosen-Diktat“ (S. 10).

Das „Hör-Diktat“ von Kasette (S. 13) fordert gegenüber diesen „visuellen Diktaten“ ein Schreiben nach Lautvorgabe, erlaubt aber ein eigenes Arbeitstempo und auch eine beliebig häufige Wiederholung der Aufgabe. Das Auflisten „Welche Wörter kann ich schon?“ (S. 18) ermöglicht eine Vergewisserung des eigenen Könnens, das „Fortschritts-Diktat“ (S. 17) die Steigerung und Bestätigung des eigenen Lernzuwachses, das „Risiko-Diktat“ (S. 26) die individuelle Dosierung der Anforderungen.

Nach dem lautorientierten Konstruieren unbekannter Wörter (A. 2; A. 7; A. 14) und nach selbstständiger Aneignung häufiger Wörter in Spielen wie „Wörter hamstern“ (S. 23), „Bingo mit Risiko“ (S. 12) oder „Wort-Bild-Lotto“ kann das Tempo allmählich gesteigert werden, um das Schreiben und Lesen, z. B. durch „Blitz-Wortkarten“ (S. 24), beim „Wörter-Big-Mac“ (S. 25) oder beim „Schnipp-Schnapp“ (S. 8) zu automatisieren, sodass sich die Aufmerksamkeit zunehmend auf den Textinhalt konzentrieren kann.

Manche Kinder haben Angst, vorzulesen. Ihnen kann das entspannt vorbereitete und selbst kontrollierte „Lesen auf Kasette“ (S. 7) oder der Schutz des Fernsehschirms (F. 14) als Ver-

### 3.6 Sichtwortschatz

kleidung der Aufgabe helfen, sich mit ihren Leseversuchen in die Öffentlichkeit zu trauen.

Der Schritt zum Textlesen führt gelegentlich dazu, dass die Verlesungen wieder zunehmen. Ersetzt das Kind beim Textlesen einzelne Wörter häufig durch bedeutungsähnliche Alternativen, („Mama“ statt <Mutter>), kann ein solcher Fehler Fortschritte andeuten: Nicht nur das grafische Detail, sondern auch der Sinnzusammenhang wird genutzt. Allerdings darf sich das Lesen nicht in intelligentes Raten verflüchtigen. Spaß- bzw. Unsinnssätze, die korrigiert werden müssen, oder Lückentexte (mit oder ohne Auswahlalternativen zum Einsetzen, V. 16; V.20) fördern die Abstimmung von buchstabenorientiertem Entziffern mit Sinn-einheiten, die dem Text bereits entnommen sind oder aus der subjektiven Sinnerwartung stammen (vgl. auch V. 1; V.2).

In dieses Lernfeld „Sichtwortschatz“ haben wir zusätzlich die Rubrik ‚Diktat‘ als spezielle Übungsform aufgenommen. Diese Karten sind kenntlich gemacht durch ein D, in dem die Kennziffer steht. Konzentrieren sollte sich das Üben dabei auf häufige und individuell bedeutsame Wörter (S. 20, S. 27).

## 3.7 Verfassen und Verstehen von Texten



### Sinn erwarten, Bedeutungen verknüpfen, Beziehungen zwischen SchreiberIn und LeserIn herstellen

Die phasenweise notwendige Konzentration auf den technischen Aufbau der Schrift kann Kindern den Zugang zur Bedeutungsebene von Texten erschweren. Manchmal liegt das an monotonen Aufgaben, an inhaltslosen Texten oder zu schwierigen Wörtern, oft aber auch einfach daran, dass selbstständigem Lesen und Schreiben im Anfangsunterricht nicht genügend Raum zugestanden wird.

Wenn Lesen für ein Kind nur mit dem Entziffern von Buchstaben zu tun hat, wenn sich öde Texte wiederholen oder keinen Bezug zu seiner Umwelt und Alltagssprache haben, versickert sein Interesse an Büchern generell.

Die Verwendungsformen und der Nutzen von Schriftsprache können dann oft über das Schreiben eigener Texte leichter bewusst und attraktiv gemacht werden als durch Leseangebote (Lernfeld F). Schreiben können Kinder schon in vielfältigen Vorformen, z. B. durch Collagen aus eigenen oder vorgefertigten Bild- und Textelementen (F. 7). Aber auch das Abschreiben von Witzen oder Rätseln für andere (V.9) ermöglicht kommunikatives Schreiben ohne große technische Anforderungen. Etwas anspruchsvoller, aber immer noch gestützt durch bekannte Grundmuster, sind „Rechen-Geschichten“ zu vorgegebenen Zahlensätzen (V. 12).

Weitere Vorformen des Schreibens sind ‚Kritzelpriefe‘ oder andere Dokumente mit selbst erfundenen Zeichen (Z. 10; F. 5). Aus (Schrift-)Wörtern Texte zu entwickeln, kann am besten mündlich gefördert werden, z. B. beim Definieren oder Erraten

von Wörtern (Z. 20) oder bei ihrer Verbindung zu einer (erzählten) Geschichte.

Wie die Darstellungsmöglichkeiten und Verkürzungen des Schreibens zu meistern sind, kann am besten mit den AutorInnen im Gespräch über ihre Entwürfe geklärt werden (V.8). Nicht minder wichtig ist die Klärung von Konventionen häufiger Darstellungsformen (z. B. bei Briefen, F.3). Indem sie eigene Texte aus Bild und Schrift gestalten, lernen Kinder die Grundmuster des Layouts verschiedener Textsorten.

Vielfältiges Vorlesen weckt am ehesten die Freude an Büchern und vermittelt darüber hinaus wesentliche Erfahrungen mit den sprachlichen und inhaltlichen ‚Baumustern‘ von Schrifttexten (Z. 5; V. 13). Denn: Lesen lernt man immer noch am besten durch Lesen und dafür bietet der „Lese-Pass“ (V. 6) einen ähnlichen Anreiz wie das Freischwimmerzeugnis, die Schul- oder Gemeindebibliothek eine breite Wahl („Bücher wählen“, V. 14) und „Schule als Lesewelt“ Tag für Tag neue Herausforderungen und Stützen (F. 17). Vorlesen sollte dabei nicht Wiederholung des Bekannten, sondern Vorstellung neuer und



### 3.7 Verfassen und Verstehen von Texten

persönlich wichtiger, also unterschiedlicher, Texte bedeuten (F. 18), evtl. geübt und emotional geschützt über die „Lese-Kassette“ (S. 7). Wichtig ist für Kinder die wiederkehrende Erfahrung, dass Lesen und Schreiben etwas mit Themen und Handlungen zu tun haben, die für sie persönlich bedeutsam sind. Das können Berichte über gemeinsame Erfahrungen sein, die für andere abgefasst werden (z. B. in Form einer Klassenzeitung oder eines „Fernsehmagazins“, F. 14). Das kann aber auch die Vorstellung eines Buches sein, aus dem sie einen Satz als Hinweis auf Interessantes über Fußball, Katzen, Ritter o. Ä. abschreiben (F. 10). Der „Lese-Sessel“ (V. 3) bietet einen besonderen Rahmen zum Vorlesen, die „Lese-Kassette“ (S. 7) oder auch das Vorlesen durch ein „Fernseh-Fenster“ (F. 14) können vom Druck des öffentlichen Vortrags entlasten. Einzelne Kinder können aber auch durch die doppelte Anforderung, Wörter zu entziffern und sinnorientiert zu lesen, überfordert sein – jedenfalls in bestimmten Phasen. Manchmal entlastet das Angebot, leise zu lesen – mit anschließender Handlung („Stumme Aufträge“, V. 10; V. 17), mit „Ereigniskarten“ im „Kletter-Max“ (s. KV 37–40), die die Kinder auch durch selbst geschriebene Aufgaben erweitern können, und mit inhaltlichen Fragen zum Text oder mit weiterführenden Gesprächen zum Thema der Lektüre („Anspruchsvolle Bücher – leicht gemacht“, V. 18).

Das „Lesen zu zweit“ (V. 7) kann zusätzlich Halt geben, um den

Sprung auf die Satzebene zu wagen. „Große Bücher“ eignen sich besonders, um gemeinsam im kleinen Kreis zu lesen (und dabei auch die Grundkonventionen des Lesens zu entdecken, V. 15; Z. 7). Im Übrigen wird durch die zunehmende Automatisierung des Wortlesens und durch die Erweiterung des Sichtwortschatzes mehr Aufmerksamkeit für die Inhaltsebene frei (Lernfeld S). Es kann aber auch sein, dass ein Kind noch lernen muss, Wörter zu größeren „Bedeutungseinheiten“ zusammenzufassen, um sein Kurzzeitgedächtnis nicht mit einem Stau isolierter Wörter zu überfrachten. Im „frosch-blauen Würfelspiel“ (V. 4) müssen die Kinder auf der Wortebene sinnorientiert lesen. Fragen zum Text (V. 11), aber auch das Ordnen von zerschnittenen Geschichten und das Füllen von Lückensätzen (evtl. mit einer Wörterliste als Auswahlangebot), fordern ebenfalls die Verbindung von genauem und inhaltsbezogenem Lesen („Geschichten-Sandwich“, V. 1; „Texte reparieren“, V. 16). Varianten dazu sind „Text-Scherben“, aus denen eine Geschichte rekonstruiert werden soll, besonders spannend in Kooperation in der Gruppe, wenn jeder nur ein Stück hat. Beim Übersetzen (F. 19; V. 20) und beim „Satz-Rommee“ (V. 19) wird das Spielen mit Sinnerwartung und Textelementen besonders intensiv geschult. Einfacher ist das Zuordnen von vorgelesenen Kurztexen zu vorher verteilten Bildkarten („Wer hat das passende Bild“, Z. 18). Leises Lesen üben (und viel Spaß machen) „Stumme Aufträge“ (V. 10) und das Erraten einer



### 3.7 Verfassen und Verstehen von Texten

Handlung, die ein Kind von einer „Tu-was“-Karte pantomimisch umsetzt (V. 17).

Als Brücke von laut- zu schriftsprachlichen Texten eignen sich Wortkarten, deren Bedeutung definiert oder über Fragen erraten werden muss (Z. 20), oder die zu stimmigen Geschichten bzw. Sätzen verknüpft werden sollen (V. 19).

Eine Zunahme von Verlesungen beim Übergang zum Textlesen kann darauf hindeuten, dass ein Kind versucht, vom Erlesen einzelner Wörter auf die Ebene inhaltsorientierter Auseinandersetzung mit dem Text zu gelangen. Es schließt vom Satzanfang auf seinen Fortgang und lässt sich von eigenen Erfahrungen in der Vermutung des Handlungsablaufs bestimmen. Solches „Raten“ sollte zumindest für eine Übergangsphase toleriert werden, um das Kind beim Umbau seiner Lesestrategie nicht zu entmutigen. Erleichtert wird dieser Wechsel, wenn die Texte lesetechnisch einfach konstruiert sind (V. 5). Das „Korrektur lesen“ (V. 2) kann erinnern, sinnorientiert und genau zu lesen (ebenso V. 1; V. 11; V. 16).



## 3.8 Zeichenverständnis

### Symbole vereinbaren, verwenden, verstehen

Zeichen regelgerecht und situationsgerecht zu verwenden, ist ein lebenslanger Lernprozess. Jedes Zeichensystem (Piktogramme, Schrift, Zahlen, Noten; aber auch: Fahrpläne, Stadtpläne usw.) hat seine eigenen Regeln.

Schon vor der Schule machen viele Kinder Erfahrungen mit verschiedenen symbolischen Darstellungsformen. Jedoch sind die vielfältigen Formen wie Gesten, Bilder, Verkehrsschilder, Wegekarten, Tabellen, Zeitpläne und die verschiedenen anderen „Sprachen“ der alltäglichen Umwelt und der Medien nicht allen Schulanfängern in gleichem Maße vertraut.

Entsprechend unterschiedlich differenziert und flexibel ist ihr Symbolverständnis entwickelt. Die Sammlung von Zeichen auf einem Plakat (Z. 1) und ihre Ordnung, aber auch die Übersetzung aus einem Zeichensystem in ein anderes (Z. 13; Z. 9) können in dieser Hinsicht Impulse geben, um Aufmerksamkeit und Nachdenken anzuregen. Für Kinder kann es besondere Schwierigkeiten machen, dass Schrift und andere Zeichen als willkürlich vereinbarte Symbole zum Teil Gemeinsamkeiten haben, die sie von Bildern und Zeichnungen als gegenständlich-analoge Darstellungen unterscheiden, dass sie zum Teil aber auch unterschiedlichen Regeln folgen.

In den ersten Lebensjahren haben Kinder die „Ding-Konstanz“ von Gegenständen gelernt, d. h. sie wissen, dass Gegenstände durch Entfernung oder durch Änderung der

Raumlage ihre Identität nicht verlieren. So bleibt auch auf dem Bild eine Tasse eine Tasse, ob der Henkel nun nach rechts oder nach links zeigt, während in der Schrift durch die Richtung aus dem <d> ein <b>, aus dem <q> ein <p> oder gar aus dem <E> eine <3> wird. Ebenso bleibt auf dem Bild eine Harke eine Harke, ob die Zinken nun nach oben oder unten zeigen – aus dem <W> aber wird ein <M>.

Schrift- und Zahlssystem wiederum haben ebenfalls ihre je eigene Logik; z. B. lesen wir unsere Schrift von links nach rechts, Zahlen aber zum Teil von rechts nach links wie <16> und <47> oder in Sprüngen wie <136> oder <1668>.

Beim Lesen anderer Zeichen und Spuren können Kinder ihre aktive Sinnerwartung und ihre Deutungsfähigkeiten schulen. Sie lernen, dass symbolische Darstellungen (wie auch (vor-)gelesene Schrifttexte) von verschiedenen Personen unterschiedlich verstanden werden und dass dies legitim ist, dass es andererseits in den Konventionen der Darstellung auch Grenzen für mögliche Interpretationen gibt. Diese Haltung lässt sich schon beim Vorlesen (V. 13) fördern, vor allem durch gezielte Fragen zum Text (V. 11).

### 3.8 Zeichenverständnis



Über diese Modellierung einer „persönlichen Konstruktion“ von Texten hinaus gibt es weitere wichtige Erfahrungen, die im Kindergarten und in der Eingangsstufe der Grundschule vermittelt werden können. Sie erstrecken sich auf verschiedene Bereiche:

- Bedeutung ist unabhängig von der Zeichenart: Was mit Zeichen eines Systems dargestellt wird, lässt sich auch in ein anderes Symbolsystem übersetzen (z. B. Musik in Bewegung oder bildliche Darstellungen, Z. 4). Jede Zeichenart hat ihre Besonderheiten und es gibt Bedingungen, unter denen Gesten, Lautsprache, Bilder usw. jeweils besonders gut oder wenig geeignet sind (Verständigung im Dunkeln, Zeitdruck, Ausschluss Dritter, bei spezifischen Behinderungen, Z. 13). Für dieselben Aussagen, Gegenstände und Handlungen gibt es auch in der Lautsprache, erst recht in unterschiedlichen Sprachen, verschiedene gleichwertige „Namen“ (Z. 9).
- Neue Bezeichnungen lassen sich beliebig erfinden; sie sind aber nur nach Absprache mit anderen zur Verständigung nutzbar. Dies lässt sich an Geheimschriften, z. B. der Verabredung einer „Klassensprache“ oder Zeichen sehr alter, nicht mehr gebräuchlicher Schriften erfahren (Z. 17; Z. 19).
- Symbole machen Denken „handhabbar“: Pläne von Räumen, Zeiten, Aufgaben helfen, komplexe Vorstellungen oder Handlungen in einfache Teile zu gliedern (z. B. als

Wohnortplan, F.2). Für individuelle Notizen kann man auch eigene Kürzel entwickeln (z. B. als Merkzettel für Hausaufgaben, F.5), oder beim „KIM-Spiel mit Schrift-Hilfe“, Z. 10).

- Wie andere Zeichen auch steht Schrift „für etwas“, z. B. lassen sich Bilder und Texte nach der Bedeutung zuordnen (Z. 18) oder Anweisungen aus vollzogenen Handlungen erschließen (V. 17). Schrift folgt aber eigenen Darstellungsregeln. So sind beim Lesen alle Buchstaben von links nach rechts abzutasten (Z. 2), Schrift hält Sprache Wort-für-Wort fest (Z. 16), Wortlänge und Buchstabenähnlichkeit verweisen auf die Lautform, nicht auf die Bedeutung (Z. 3; Z. 14). Wörter behalten ihre Bedeutung in verschiedenen Kontexten und Buchstaben bleiben „dieselben“ Zeichen, auch wenn sich ihre äußere Form (Typografie) ändert, wie sich in Spielen mit Logos und Emblemen aus der Alltagswelt der Kinder zeigen lässt (Z. 12).
- Texte sind in einer bestimmten Art und Weise angeordnet und es gibt Konventionen für die Anordnung von Buchstaben und Wörtern („Das verrückte Buch“, Z. 7). Die Bedeutung von Buchstabenketten ist zwar weitgehend unabhängig vom Ort (vgl. „Wörter jagen“, Z. 6), aber an den Wortlaut gebunden („Sprechende Bücher“, Z. 5). Trotz typografischer Varianten gibt es einen beschränkten Satz „legaler“ Ziffern und Buchstaben, für deren Kombination ebenfalls systemspezifische



### 3.8 Zeichenverständnis

Regeln gelten (z. B. gibt es im Wort höchstens zwei – ganz selten drei – gleiche Buchstaben in Folge, während sich in Haus- oder Telefonnummern dieselbe Ziffer häufig wiederholen kann) (Z. 11).

- Lesen- und Schreibenlernen setzt ein Vorverständnis der Schrift voraus: Der Sinn einzelner Aufgaben/Übungen ist leichter zu begreifen, wenn klar ist, warum man dies lernen soll, wozu eine Leistung beiträgt und wie man Schwierigkeiten überwinden kann („Als-ob-Lesen“, Z. 15). Über Spielfiguren lassen sich Strategien oder Probleme beim Lernen stellvertretend äußern und dann aus verschiedenen Perspektiven diskutieren (Z. 8).

Mit Sprache spielen, sie zum Gegenstand des Nachdenkens zu machen (Z. 20; L. 20) erleichtert den Bezug der Schrift auf die Lautform der Sprache.

## 4 Wie lassen sich Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten erfassen?

Zur genaueren Beobachtung der Lernentwicklung haben wir jedem Lernfeld auf der jeweiligen Leitkarte spezifische Beobachtungsfragen zugeordnet.

„Diagnose“ ist ein (medizinischer) Begriff, der unangemessen ist. Wir sprechen lieber von „Beobachtungshilfen“. Sie richten die Aufmerksamkeit auf kritische Stellen bzw. auf bestimmte Verhaltensweisen. So können Sie Hypothesen gewinnen, z. B. um andere Aufgaben auf dem gleichen Niveau oder auch solche mit dem nächsthöheren Anspruch auszuwählen. Aus der Art, wie das Kind mit diesen Aufgaben umgeht, gewinnen Sie Eindrücke, die Ihnen helfen, Ihre Hypothesen zu präzisieren oder in einer anderen Richtung zu suchen.

Verschiedene KollegInnen organisieren ihre Lernbeobachtung unterschiedlich. Wir bieten deshalb zusätzlich drei Hilfen an.

**(1)** Zunächst zum Schulanfang: „Welche Schrifterfahrungen bringen Kinder in die Schule mit?“, ist unsere erste Frage.

Wir haben auf den „Ideen-Karten“ eine Reihe von Aufgaben zusammengestellt, die es auf einfache Weise ermöglichen, Schriftkenntnisse, erste Lese- und Schreibversuche und Konzepte vom Aufbau der Schrift zu erheben. Eine Grobeinschätzung vermitteln (KV = Kopiervorlage):

**B. 12** (KV 20) Buchstabendiktat

*Buchstaben nach Name/Lautwert erkennen;*

**B. 14** Buchstabenmonster

*Buchstaben schreiben können;*

**S. 18** Welche Wörter kann ich schon?

*Zahl eigener Wörter;*

**Z. 12** (KV 55) Embleme und Schrift

*genauer Vergleich der Buchstabenfolge im Wort.*

**(2)** Für eine differenziertere Analyse von Schrifterfahrungen bieten sich folgende Aufgaben an:

**L. 1** Der sprechende Roboter

*Analyse von Wörtern in Silben;*

**L. 3** Der kaputte Roboter II

*Synthese von Wörtern aus Einzellauten;*

**Z. 2** Gezinktes Memory

*Schrift trägt Bedeutung;*

**Z. 3** (KV 53) "Welches Wort ist länger?"

*Schrift bezieht sich auf die Lautform der Sprache;*

**Z. 7** Das verrückte Buch

*Konventionen der Schrift;*

**Z. 10** KIM-Spiel mit Schrift

*Notizfunktion der Schrift;*

**Z. 11** (KV 54) Was ist „gut zum Lesen“?

*Unterscheidung der Buchstaben von anderen Schriftzeichen;*

**Z. 14** (KV 56) Ähnliche Wörter

*Schrift bezieht sich auf die Lautform der Sprache;*

**Z. 16** „Wo steht Völler?“

*Wortbegriff in der Schrift.*

Hinweise auf die „Philosophie“ dieser Aufgaben und die statistische Einordnung der Ergebnisse in größeren Erhebungen finden sich in Brügelmann, H./Richter, S. (Hrsg.) (1994): *Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Libelle Verlag: Lengwil, S. 62–77.

Für die „Deutung von Verschriftungen“ auf verschiedenen Niveaus finden Sie eine Hilfe in der Aufgabe „Mars-Wörter schreiben“ (Karte **A. 9**).

Einfacher, weil von den Kindern in je eigenem Tempo zu bearbeiten, ist das „Neun-Wörter-Diktat“ (KV 62), bei dem die Kinder die schriftlich unbekanntes und vorher NICHT geübten Wörter Saum, Kanu, Rosine, Schimmel, Leiter, Wand, billig, Lokomotive, Strumpf schreiben.

Die Lehrerin liest zunächst alle Wörter langsam vor und verweist auf die Bilder als Merkhilfe. Sie macht den Kindern deutlich, dass von niemandem erwartet werden kann, eines der Wörter „schon in Erwachsenenschrift“ schreiben zu können: „Aber einige Buchstaben kennt ihr schon. Sprecht euch das Wort in einzelnen Lauten vor und schreibt die passenden Buchstaben auf. Wenn ihr einen Buchstaben nicht wisst, macht einfach einen Strich an die Stelle, z. B. O - A [Tafel!] [für Oma].“

Dann können die Kinder in ihrem eigenen Tempo die Wörter lautierend „konstruieren“, bei Unsicherheit auch noch einmal bei der Lehrerin nachfragen, wie ein Wort heißt.

Diese neun Wörter sollen den Kindern über das ganze 1. Schuljahr hinweg in regelmäßigen Abständen (ca. alle 6–8

Wochen) diktiert werden (ohne diese Wörter zwischendurch zu üben!).

Dadurch erhält man eine Dokumentation der Entwicklungsschritte der einzelnen Kinder, die über die Hinweise zur fördernden Unterstützung hinaus auch eine sinnvolle Grundlage für die Formulierung von Berichtszeugnissen und Gesprächen mit den Eltern bietet.

Für die Auswertung gelten dieselben Kriterien wie für die „Mars-Wörter“ (**A. 9** – ergänzend **G. 13**; vgl. zum Hintergrund der Aufgabe und zu Ergebnissen in größeren Gruppen Brügelmann, H./Richter, S. a. a. O., S.102–108).

**(3)** Ein „Beobachtungsbogen zur Leseentwicklung“ ordnet beobachtbare Teilleistungen sechs Ebenen des Umgangs mit Sprache und Schrift zu: von der Lautebene bis hin zur Textebene.

Diese Übersicht orientiert sich also an Schwierigkeiten des Gegenstandes. Sie macht den Lernzuwachs in spezifischen Fertigkeiten und Kenntnissen sichtbar (s. S. 32–33).

Jeweils getrennt für das Lesen und das Rechtschreiben haben wir Übersichten zur „Entwicklung der Zugriffe auf Schrift“ erarbeitet (Kap. 5 u. 6). Ausgangspunkt sind die kindlichen Umgangsweisen mit Schrift. Analog den heute verbreiteten Stufenmodellen (ausführlicher: „Die Schrift erfinden“, 1998, Kap. 8) ermöglicht diese Darstellungsform, Veränderungen in grundlegenden Schrift-Konzepten und Lese-/Schreibstrategien zu erfassen.

## Beobachtungsbogen zur Leseentwicklung

Das Kind kann:

nicht  
in Ansätzen  
mit Hilfe  
selbstständig  
geläufig

### Laut-Ebene

- Wörter in Silben sprechen
- einfach strukturierte Wörter lautieren
- gedehnt gesprochene Wörter synthetisieren
- in Einzellauten gesprochene Wörter synthetisieren
- Wörter nach einem gegebenen Anlaut unterscheiden
- Reime zu vorgegebenen Wörtern finden

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Buchstaben-Ebene

- Buchstaben in gleicher Schrifttype einander zuordnen
- Buchstaben in verschiedener Type einander zuordnen
- die häufigen (ca. 15) Buchstaben benennen
- seltener Buchstaben benennen
- den Buchstabennamen verwenden
- den Lautwert verwenden
- Buchstaben auch bei kurzzeitiger Darbietung erkennen
- Schrift auch in kleiner Type unterscheiden/lesen
- Buchstaben auch beim Erlesen von Wörtern benennen
- Lautvarianten von Buchstaben beim Erlesen ausprobieren

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Baustein-Ebene

- den Lautwert mehrgliedriger Schriftzeichen angeben
- mehrgliedrige Schriftzeichen auf einen Blick erkennen
- Wörter in Silben erlesen
- Wörter in bedeutungstragende Wortteile (Morpheme) gliedern
- häufige Bausteine in Wörtern erkennen
- grafisch gegliederte drei- und mehrsilbige Wörter lesen
- längere Wörter ohne grafische Gliederung erlesen

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Beobachtungsbogen zur Leseentwicklung

Das Kind kann:

nicht  
in Ansätzen  
mit Hilfe  
selbstständig  
geläufig

### Wort-Ebene:

- schriftlich vertraute Wörter erlesen
- vertraute Wörter auf einen Blick lesen
- schriftlich unbekannte Wörter mit langem Stammvokal erlesen
- unbekannte Wörter mit kurzem Stammvokal, aber ohne Konsonantenhäufung erlesen
- in einem Lückensatz (mit Bildstütze) fehlende Buchstaben einsetzen
- Kunstwörter lautgerecht vorlesen
- die Bedeutung von Wörtern (ohne Kontext) richtig angeben
- Druckfehler bei Wörtern im Text finden

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Satz-Ebene:

- bekannte Wörter auch im Satz lesen
- unbekannte Wörter im Satz leichter als ohne Kontext erlesen
- passende Wörter in Lückensätze einfügen
- zerschnittene Sätze stimmig zuordnen
- semantisch unpassende Wörter in Sätzen entdecken
- syntaktische Fehler in Sätzen entdecken

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Text-Ebene:

- in einem vorgelesenen Text Fehler entdecken
- zu einem stumm gelesenen Text Faktenfragen beantworten
- in einem Text Beziehungen zwischen Aussagen herstellen
- aus einem Text Folgerungen ziehen
- einen geübten Text sinngestaltend vortragen

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Anfang**    **Halbjahr**    **Ende**   Wenn Sie die Kreuze für den Leistungsstand Anfang, Mitte, Ende des Schuljahres in unterschiedlichen Farben machen, wird Ihnen die Entwicklung rascher deutlich.

## 5 Wie entwickelt sich das Schreiben?

Rechtsschreibfehler können aus zwei Perspektiven interpretiert werden: als Minderleistung gegenüber der orthografischen Norm oder als konstruktive Versuche des Kindes, Wörter mit den Strategien zu verschriften, die ihm nach seiner Erfahrung zur Verfügung stehen. Wir halten diese Entwicklungsperspektive für zentral, um Schwierigkeiten und Fortschritte im Lernprozess zu verstehen und Aufgaben bzw. Hilfen produktiv gestalten zu können.

Es gibt inzwischen eine Fülle von „Stufen“-Modellen zur Rechtsschreibentwicklung. Die dabei angenommenen „Sprünge“ sind von unterschiedlicher Qualität bzw. Größe. Zum Teil handelt es sich um grundlegend neue Einsichten, die ein Kind erwerben muss (z. B. Einsicht in das Lautprinzip oder in das Morphemprinzip). Zum anderen werden auch graduelle Verfeinerungen als „Stufen“ definiert (z. B. der Ausbau der Anlaut- über die Skelettschreibung zur Lautumschrift).

Der folgende Vorschlag geht einen Mittelweg. Er konzentriert sich auf Einsichten, die sich auf grundlegende Bauprinzipien der deutschen Schrift beziehen, und lässt deren graduelle Ausdifferenzierung außer Acht. Dafür konkretisiert er sie auf einer zweiten Ebene in Teil-Einsichten, die sich in den Schreibversuchen der Kinder als spezifische Zugriffe erkennen lassen.

Die folgenden Überschriften signalisieren die vier zentralen Einsichten, die die Kinder gewinnen müssen, sowie eine anschließende Phase des Ausbaus:

### 5.1 Bedeutungshaltigkeit der Schrift

**5.1.1** Schrift ist Träger von Information, die SchreiberInnen hineinlegen, LeserInnen wieder herausholen können. „Schreiben“ ist mehr als beliebiges Spurenmachen. Ein Kind kritzelt Wellenlinien auf's Papier und bittet den Erwachsenen: „Lies mir mal vor, was ich geschrieben habe.“ Oder es „liest“ selbst vor, wobei der behauptete Inhalt von Situation zu Situation wechseln kann.

**5.1.2** Anders als Erzählen aus der Erinnerung hält Schrift Bedeutung wortwörtlich fest. „Schreiben“ bedeutet: Festhalten von Sprache. Das Kind „liest“ selbst geschriebene Zeichen (folgen) mit konstanter Bedeutung. Beim Vorlesen durch andere besteht es auf identischer Wiedergabe, beim eigenen „Als-ob-Lesen“ verwendet es formelhafte Wendungen (des konkreten Textes oder der betreffenden Gattung [Brief, Märchen, ...]). Sinnvolle Aufgaben/Angebote, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- Das Kind diktiert seine Texte einem Schriftkundigen, z. B. als Unterschrift oder Titel zu einem selbst gemalten Bild (A. 12), und lässt sich dies von verschiedenen LeserInnen wieder vorlesen;
- Räume und Gegenstände werden gemeinsam beschriftet (F. 1; F. 6);

- Die Kinder können (auf Kassette gesprochene) Bücher (mit-) lesen (Z. 5);
- Themenplakate oder Buchseiten werden aus Bild- und Schriftelementen hergestellt (F. 7);
- Zeichen zum Festhalten von Informationen können erfunden/genutzt werden, z. B. beim KIM-Spiel (Z. 10) oder für Hausaufgaben (F. 5).

## 5.2 Buchstabenbindung der Schrift

**5.2.1** Schrift besteht nicht aus beliebigen Formen, sondern aus einer begrenzten Zahl konventioneller Zeichen, den Buchstaben.\* Als „Schreiben“ zählen (auch: lautlich willkürliche) Buchstabenfolgen, aber nicht mehr Kritzelei als Nachahmung der Schreibschrift. Zum Schreiben werden nur noch Buchstaben, allenfalls noch buchstabenähnliche Zeichen, verwendet. Die Wahl der Zeichen kann aber noch einer systemfremden Logik folgen, z. B. „fünf Autos“ = fünf Buchstaben, oder: „großes Tier“ = viele Buchstaben, „kleines Tier“ = wenig Buchstaben.

\* Dies gilt nicht für jede gegenwärtig gebräuchliche Schrift, da nicht alle Schriften aus Buchstaben in diesem Sinne bestehen. Die Kinder – nicht nur in vielsprachigen Klassen – sollten übrigens frühzeitig damit vertraut gemacht werden, dass die Buchstabenschrift des Deutschen nur eine mögliche Konvention ist (Z. 17).

**5.2.2** Verschiedene Wörter bestehen aus unterschiedlichen Buchstabenfolgen, die konstant reproduziert werden müssen, um die Bedeutung zu erhalten. „Schreiben“ zeigt sich als Reproduzieren von wenigen – als Formkette oder Bewegungsfolge („rauf-runter-Strich“ usw.) gespeicherten – Merkwörtern (oder als Abmalen von vorgeschriebenen Wörtern). Richtiges Schreiben des eigenen Namens oder anderer Sichtwörter; gelegentlich Panik, wenn die „eigenen Buchstaben“ von anderen benutzt werden.

Sinnvolle Aufgaben/Angebote, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- Abschreiben von Wörtern für das „Schatzkästchen“ eigener Wörter (S. 1) und für den Tausch mit anderen Kindern;
- Übermalen von Wörtern, z. B. des eigenen Namens in verschiedenen Farben oder Kreuzworträtsel mit den Namen der Kinder, so dass sie gemeinsame Buchstaben entdecken (B. 6). Bei Kindern anderer Herkunftssprache können hierbei Zeichen auftauchen, für die das Deutsche keine Konvention bereithält;
- Sortieren von Beispielen verschiedener Zeichen- und Schriftarten, eventuell auch anderer Schriften (Z. 11);
- Wörter und Buchstaben in verschiedenen Schriftarten vergleichen, eventuell auch anderer Schriften (Z. 12; B. 1);

- Spiele, in denen es auf den genauen Vergleich der Buchstabenfolge ankommt, z. B. „gezinktes Memory“ (Z. 2) oder „Wörter-Hamstern“ (S. 23).

### 5.3 Lautbezug der Schrift

**5.3.1** Die Wahl und Anordnung der Buchstaben hat nur mit der Klangform eines Wortes zu tun. „Schreiben“ äußert sich als Konstruieren von Ein-Laut- und Skelett-Schreibungen als Anbindung der Schreibweise an die Lautform, aber gelegentlich auch als „Auffüllen“ mit weiteren Buchstaben, um ein „richtiges Wort“ zu erzeugen.

**5.3.2** Schriftwörter bilden die Abfolge einzelner Laute im Wort komplett ab. „Schreiben“ wird verfeinert zur phonetisch genauen Umschrift der eigenen Artikulation. Folge sind Fehlschreibungen selbst bei sehr vertrauten Wörtern (s. 2.2), weil das Lautprinzip rigoros perfektioniert wird (z. B. <GRISDI-JAN> für den im Kindergarten richtig geschriebenen eigenen Namen oder <waeiel>).

Sinnvolle Aufgaben/Angebote, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- Sprachspiele zur Analyse der Folge und Unterschiede von Lauten in Wörtern (L. 1; L. 3; L. 5);

- Schreiben mit der Anlauttabelle (A. 2; A. 8) und gegenständlich manipulierbaren Buchstaben (A. 13);
- Vergleich der Klangdauer mit der Wortlänge (Z. 3);
- Vergleich von Minimalpaaren (A. 3) und Umbau (A. 5) bzw. Reparatur von Wörtern (A. 15);
- Schreiben von unbekanntem Wörtern, z. B. künstlichen „Mars-Wörtern“ (A. 9).

### 5.4. Orthografische Eigenständigkeit der Schrift

**5.4.1** In der Schrift gibt es Zeichen/Buchstaben (-gruppen), die sich aus einer Lautanalyse allein nicht ableiten lassen. Durch die (Über-)Generalisierung von orthografischen Besonderheiten (z. B. Buchstabenverdopplung) wird „Schreiben“ zum Experimentieren mit alternativen Rechtschreibmustern.

Entdeckung von Besonderheiten wie Verdopplung, Groß-/ Kleinschreibung oder Satzzeichen und deren Erprobung, auch „illegale“, d. h. unter Verletzung ihrer konventionellen Anwendungsbedingungen (z. B. <kohmen> oder <Todd>).

**5.4.2** Die Anwendung von Rechtschreibmustern ist an bestimmte Bedingungen gebunden. Richtig „schreiben“ bedeutet kontextbezogene Verwendung und nur noch „legale“ Übergeneralisierung von Rechtschreibmustern. Auch jetzt

treten noch Fehler auf, aber in einer prinzipiell zulässigen Weise, z. B. wegen Kurzvokal \*imm, aber (wegen Langvokal) nicht mehr \*rott; \*Rot, aber nicht mehr \*auto.

Sinnvolle Aufgaben/Angebote, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- Ordnen von Wörtern nach orthografischen Besonderheiten (G. 17);
- Herausfinden von eingeschmuggelten Fehlern in Listen (G. 12).

Nach Gewinnung dieser vier Einsichten gibt es keinen qualitativen Schritt mehr, sondern einen nur noch graduellen Ausbau des Systems unter folgenden Gesichtspunkten:

## 5.5 Lexikalische Ordnung der Schrift

**5.5.1** Die Schreibweise von Wörtern macht morphematische Gemeinsamkeiten sichtbar. „Schreiben“ nutzt die Ableitung aus Wortverwandtschaft. Das Stamprinzip führt zu Fehlern wie ‚kamm‘ für ‚kam‘ von ‚kommen‘.

**5.5.2** Es gibt wort(gruppen)spezifische orthografische Besonderheiten. „Schreiben“ wird zum Abruf aus einem „inneren Lexikon“ automatisierter Schreibweisen häufig gebrauchter Wörter. Sinnvolle Aufgaben/Angebote, falls diese Vorstellungen noch fehlen:

- Bauen von Wörtern aus Morphemen (G. 2);
- Markieren von Stamm- und Wortbildungsmorphemen auf Wortkarten, z. B. in der Kartei oder im Wörterheft (G. 8);
- Üben häufiger Wörter in verschiedenen Varianten, die das genaue Einprägen der Buchstabenfolge fördern (S. 5; S. 10; S. 12; S. 22);
- Genaues Einprägen von schwierigen Wörtern und das explizite Kommentieren ihrer Besonderheiten („Straße – groß, st und ß“ (S. 19)).

Im Prinzip werden die Einsichten 1 bis 4 (Seiten 34–37) nacheinander erworben. Dies zeigt sich in der Abfolge dominanter (aber nicht ausschließlicher!) Schreibstrategien in der Entwicklung einzelner Kinder. Bezogen auf einzelne Rechtschreibphänomene werden diese Einsichten dann aber graduell weiter ausgebaut. Dabei kommt es auch zu Störungen/ Verstärkungen durch Besonderheiten des einzelnen Wortes (vgl. May 1993/95, in: Balhorn/Brügelmann). So können spezielle Bedingungen im einzelnen Wort (z. B. das als illegal empfundene <rr> nach <ah> in <Fahrrad>) die Umsetzung einer Einsicht („Länge-/ Kürzebezeichnung“) verhindern (aufgelöst als <fahrad> bzw. <farrad>) oder die Anwendung eines Rechtschreibmusters stören (s. <Vehrkcr> vs. <verkaufen> zur gleichen Zeit).

Diese Spannung von sprunghafter Einsicht einerseits und ihrer allmählichen Ausdifferenzierung andererseits bedeutet unterrichtspraktisch: Der Ausbau des durch häufiges Schreiben gesicherten Rechtschreibwortschatzes und die Ordnung dieser Beispiele nach übergreifenden Gesichtspunkten gehen Hand in Hand. Weder ist die Sicherung von Einzelwörtern Voraussetzung für Musterbildung, noch kann sie erst als deren Folge in Angriff genommen werden. Der Anfangsunterricht kann die Rechtschreibentwicklung am besten stützen durch Gelegenheiten zum selbstständigen „Konstruieren“ von Wörtern, ergänzt durch einen vielfältigen Umgang mit orthografischen Modellen (Kartei oder Wörterheft, Überarbeitungen eigener Texte, Lesen von Texten und Besprechen von „Besonderheiten“).

## 6 Wie entwickelt sich das Lesen?

Die folgende Übersicht zeigt, wie die Einsichten der Kinder in den Aufbau der Schrift zunehmen, ihre Zugriffe auf Texte angemessener werden. Trotzdem verstehen wir die Fortschritte nicht als „Stufen“ im strengen Sinne eines Nacheinander, sondern als sich ergänzende, überlagernde und nur teilweise einander ablösende Lese-Taktiken (vgl. die Vorbemerkung zum Entwicklungs-Modell „Schreiben“).

### 6.1 Schrift als ein Merkmal der Umwelt

Kinder entwickeln eine wachsende Aufmerksamkeit für Schrift und weisen zunehmend Wörtern/Texten (und nicht nur Bildern) Bedeutung zu. Der wichtige Fortschritt ist die aktive Suche nach Bedeutung und die Aktivierung eigener Welt- und Spracherfahrung beim Umgang mit Schrift. Diese Leistungen werden auch später (s. unten 4.) beim Lesen von Sätzen und Texten benötigt.

#### 6.1.1 Kontext deuten

Typisch ist eine sinngemäße und nicht wortwörtliche Benennung von Schildern: „Benzin“ für <Esso> oder „Limo“ für <Fanta>. Selbst im vertrauten Schriftzug werden Wörter außerhalb des bekannten gegenständlich-sozialen Umfelds oft nicht erkannt (z. B. ein vom Glas abgelöstes „nutella“-Etikett). Zuordnung von Schildern und Etiketten zum entsprechenden Kontext oder von Standardschrift zu den Schildern und Etiketten (in der besonde-

ren Typografie) sind geeignete Aufgaben (z. B. als Domino, Quartett oder „gezinktes Memory“).

#### *Weitere Aktivitäten:*

- Beim gemeinsamen (Vor-)Lesen auf den Text und gelegentlich auf wiederkehrende (oder besonders lange) Wörter hinweisen (V. 15);
- Räume und Gegenstände (gemeinsam mit den Kindern) beschriften und vertauschte Schilder wieder zurechtrücken lassen (F. 1; F. 6);
- Die Kinder eigene Collagen aus Bildern und Schrift montieren lassen, z.B. „Was ich mag/ Was ich nicht mag“ (F. 7).

#### 6.1.2 Etiketten benennen

Auch wenn Kinder beginnen, auf die Schrift selbst (und nicht nur auf ihr Umfeld) zu achten, bedeutet das noch nicht, dass sie einzelne Buchstaben oder gar deren Folge als Zugang zur Bedeutung eines Wortes nutzen. Entscheidend kann die Typografie sein (z. B. von <Coca-Cola> oder <Esso>). Kinder müssen also lernen, dass Schrift ihre Bedeutung behält, auch wenn sich ihre grafische Form ändert. Übung dazu:

- Buchstabenplakate mit Varianten des Prototyps (B. 1);
- Dieselben Wörter in verschiedenen Schriftarten sammeln (B. 10);

- Zuordnungsspiele (s. 6.1.1) mit Kartensätzen, die Wortpaare in verschiedenen Schriftarten enthalten (Z. 12; Z. 2), durchführen;
- Wörter durch Abschreiben sammeln („Schatzkästchen“ für eigene Wörter; S. 1), darunter auch dasselbe Wort in der Handschrift verschiedener Personen.

Beim „Sitzenbleiben“ (oder späteren „Zurückfallen“) auf diese/r Art des Lesens werden Kinder zu bloßen „Kontextspekulanten“, die zu einer genaueren Aufmerksamkeit für die Buchstaben (-folge) animiert werden müssen.

## 6.2 Schrift als Kombination wiederkehrender Zeichen

In den folgenden Hinweisen ist stets vorausgesetzt, dass die Kinder die jeweils gemeinte Bedeutung kennen. Bei Kindern mit anderer Muttersprache als Deutsch kann es aber sein, dass dies nicht der Fall ist. Darüber sollte man sich bei der Anwendung einer Übung stets vergewissern. Die Kinder beginnen zu verstehen, dass Buchstaben(-folgen) die Bedeutung tragen – nicht der Kontext oder die besondere typografische Form. Diese direkte Zuordnung von Bedeutung zu Schriftzeichen, also ohne den bewussten Umweg über die Lautung, wird später in anderer Form wieder bedeutsam, wenn die Kinder das Erkennen häufiger Wörter automatisiert haben.

### 6.2.1 Einzelne Buchstaben wiedererkennen

Zunächst machen Kinder die Bedeutung eines Wortes an einzelnen Buchstaben fest. Ein Wort heißt „Polizei“ „wegen dem <P> da“, ein anderes „Mutter“ wegen der „zwei Kreuze in der Mitte“, ein drittes „Oma“ wegen „dem Ei“ am Anfang. Buchstaben werden also genutzt, um die wenigen vertrauten Wörter zu unterscheiden, noch nicht, um sie zu erschließen. Diese Strategie lässt sich am ehesten durch Verwechslungsaufgaben in Frage stellen, um die Aufmerksamkeit der Kinder auf die ganze Buchstabenfolge zu lenken, z. B. indem die Kinder

- verschiedene Wörter mit gleichen Anfangsbuchstaben vergleichen (A. 1);
- „Wörter hamstern“, wobei sie Buchstaben zu vorgegebenen Wörtern sammeln müssen (S. 23, KV 42–45);
- „gezinktes Memory“ mit Minimalpaaren (BOOT/BROT/ BROTE usw., sichtbar auf der Rückseite beider Bildkarten) spielen (Z. 2, KV 51/52).

### 6.2.2 Buchstabenfolgen als „Namen“ merken

Das korrekte Schreiben des eigenen Namens oder einiger Umweltwörter deutet an, dass die Kinder die ganze Buchstabenfolge beachten (ohne zu wissen, warum es gerade diese Buchstaben sind, die „Olaf“ bedeuten). Schrift ist insofern immer noch Etikett, aber nicht mehr als äußere grafische Form,

sondern als einmalige Folge unterschiedlich kombinierbarer Zeichen. Jede Buchstabenfolge stellt einen „Namen“ dar. Deshalb erschreckt es manche Kinder, dass auch der Vater anderer Kinder <PAPA> geschrieben wird, oder sie behaupten, <KABA> bedeute „K-A-K-A-O“).

Um sie auf die Lautbindung der Schrift vorzubereiten,

- spielen wir „gezinktes Memory“ (mit dem Wort nur auf einer der beiden Bildkarten aufgedruckt) (B. 11);
- untersuchen wir Umweltwörter auf Teilgleichheiten hin (A. 1; A. 3; B. 6);
- suchen wir Reimwörter und Wörter mit gleichem Anlaut, z. B. Gegenstände, Bilder, Schriftwörter für den wöchentlich wechselnden „Anlautteller“ (L. 4; L. 18).

Kinder, die bei den Zugriffen dieser Stufe verharren, werden leicht zu „Wortbildjägern“ oder sog. „chinesischen“ LeserInnen, die sich Wörter unabhängig vom Lautbezug zu merken versuchen. Eine solche direkte Zuordnung von Schrift („bild“) und Bedeutung gelingt nur sehr begrenzt: innerhalb überschaubarer Wortschätze bzw. bei nicht flektierten Wortformen.

### **6.3 Schrift(-zeichen) als Hinweis auf Sprachlaute**

Die Kinder erkennen, dass Schrift nicht wie bei einer Bilderschrift direkt auf Bedeutung bezogen ist (etwa: wenige Buchstaben bedeuten „kleines Tier“, viele dagegen ein „großes

Tier“), sondern dass die Bedeutung eines Wortes über seine Lautform zu erschließen ist.

Kinder, deren Wahrnehmung an einer anderen Sprache als dem Deutschen ausgebildet wurde, haben beträchtliche Schwierigkeiten: Sie „hören“ Laute ganz anders, als sie von muttersprachlichen Sprechern des Deutschen gehört werden. Analoges gilt übrigens für dialektsprechende Kinder. Daher sollten Lehrerinnen und Lehrer sich nie darauf verlassen, dass ihre eigenen Gewohnheiten, Laut- und Schriftzeichen zusammen zu denken, mit den Gewohnheiten der Kinder ohne weiteres korrespondieren. Jede der nachfolgend vorgeschlagenen Übungen kann bei mehrsprachigen Kindern zunächst fehlschlagen, muss deshalb ggf. wiederholt von der Lehrerin oder anderen Kindern modelliert werden.

#### **6.3.1 Lautieren einzelner Buchstaben**

Auch jetzt werden zunächst nur einzelne Buchstaben genutzt, die durch einen „Ratesprung“ zum Wort ergänzt werden (z. B. <Laden> wird über /lll-aaa./ zur vertrauten „Lampe“).

Auch dies ist eine wichtige Teilleistung für das spätere Lesen, weil der im Hochdeutschen gebräuchliche Wortklang, an dem die Konvention der Schriftform orientiert ist, nie aus der Synthese selbst folgt, sondern immer eine Deutungsleistung erfordert. Dennoch ist einem bloß assoziierenden Raten vom Anfangslaut her entgegenzuwirken, z. B. indem Kinder

- mit Minimalpaaren konfrontiert werden, die die Bedeutung jedes einzelnen Buchstabens zeigen, z. B. in <Oma>/<Opa> oder <Kirsche>/<Kirche> (A. 1);
- auf Lautvarianten für denselben Buchstaben in verschiedenen Wörtern aufmerksam gemacht werden (B.3; L. 17);
- Wörter selbst umbauen durch Weglassen, Austauschen oder Ergänzen von Buchstaben (A.5: <Hase>, <Hose>, <Rose>, <Riese> ...), besonders wirkungsvoll durch gegenständliches Manipulieren von Buchstaben (A. 13);
- einer „Sekretärin“ Wörter und Sätze diktieren und dabei erleben, wie beim Schreiben nach Diktat aus Lautfolgen Buchstabenketten werden (A. 12);
- aus den ersten Buchstaben Hypothesen über mögliche Wörter bilden und an den hinzu kommenden Buchstaben überprüfen (A. 11; A. 16).

### 6.3.2 Entziffern der Buchstabenfolge

Mit der zentralen Einsicht in die Parallelität von Buchstabenketten und Lautfolge verlangsamt sich das Lesen, weil auch die wiedererkennbaren Wörter jetzt neu erlesen werden. Deshalb kann die Fehlerquote zunehmen, weil die Synthese in einem unverständlichen Kunstwort endet (z. B. /www- – eee- llll-eee/ statt „Welle“) oder Konsonantenhäufungen „zerlesen“ werden

(„sss- e-p- rrr-iii- nnn-g-eee-nn“). Der Kontextbezug (siehe hier S. 38) geht meist ganz verloren. Um die notwendige sorgfältige Buchstabenanalyse durch den ebenso notwendigen „kreativen Sprung“ zur konventionellen Aussprache auszutarieren, bietet sich an,

- die Wortstruktur in vorgegebenen Texten zu vereinfachen (V.5);
- Aufgaben zum stillen Lesen zu stellen (V. 14);
- Wörter zu reparieren (A. 15; A. 4)
- wie ein Roboter zu sprechen oder ähnliche Sprachspiele durchzuführen, in denen der flexible Umgang mit Lauten ohne die zusätzliche Barriere Schrift geübt werden kann (A. 10; L. 1–L. 03); wenn Kinder verschiedener Muttersprachen in der Klasse sind, helfen vergleichende Übungen in diesen Sprachen, die Kinder zur Einsicht in den Konventionscharakter von Schrift zu führen;
- das Erlesen allmählich durch das „Blitz-Lesen“ häufiger Wörter zu beschleunigen (S. 24).

Verfestigen sich Leseschwierigkeiten der Lautierstrategie, werden Kinder zu redlichen „Buchstabensammlern“, die nicht verstehen, was sie lesen.

Der Rückbezug auf die Sinnerwartung kann hier helfen. Sie darf aber nicht zum Ausweichen vor der Anforderung genauen Erlesens führen („Lesen als Ratespiel“), sondern muss den Kin-

dern als zusätzlicher Schritt (Kontrolle) bewusst werden („Was könnte /wa:lt/ am Ende von ‚Der Hase läuft in den ...‘ heißen?“).

An das Erfordernis, in mehrsprachigen Klassen stets die Bedeutungen zu sichern, sei hier erinnert.

#### **6.4 Schrift als integriertes Zeichen- und Deutungssystem**

Die Kinder verbinden (auf höherer Ebene) grafische Analyse und Kontextdeutung und verknüpfen diese Zugriffe in einem umfassenderen und beweglicheren System der Bedeutungssuche.

##### **6.4.1 Automatisierung des Worterlesens**

Die Beschleunigung des Lesens folgt nicht aus einem „Speichern von Wortbildern“, bedeutet also nicht einen Sprung der Wahrnehmung von der Buchstaben- zur Wortebene. Vielmehr wird das wiederholte Erlesen häufiger Wörter immer schneller und mit abnehmender bewusster Aufmerksamkeit vollzogen.

Allmählich beginnen die Kinder auch, bei der grafischen Analyse von Wörtern größere „Bausteine“ zu nutzen. Diese Änderung des Zugriffs wird phasenweise zu vermehrten Fehlern führen, indem die Kinder ungenauer lesen. Dem kann entgegengewirkt werden, indem

- beim „Blitzlesen“ Wortkarten mit Minimalpaaren verwendet werden (S. 24);
- Kreuzwort- und Silbenrätsel zu lösen sind (A. 7);

- Wörter in Bausteine wie Silben (durch Bögen zusammengefasst bzw. durch Bindestriche getrennt) oder Morpheme (auf farbig unterschiedenen Karten für Vorsilben, Stamm und Endung) gegliedert werden (G. 1; G. 8);
- „Lesen auf Kassette“ zur Selbstkontrolle beim Üben genutzt wird (S. 7);
- durch Konzentration auf bestimmte Wörter, deren Bauteile und -weise bewusst werden (S. 3; S. 5; S. 6; S. 10).

##### **6.4.2 Koordination von Buchstaben-, Wort- und Textebene**

Vor allem das stille Lesen hilft Kindern, wiederum den Kontext zu nutzen. Der Sprung auf die Satz- und Textebene stellt eine doppelte Anforderung:

erstens die Aktivierung der subjektiven Sinnerwartung zur Ausrichtung der eigenen Aufmerksamkeit und zur Beschleunigung der Zugriffe auf den unteren Ebenen und zweitens die inhaltliche Koordination der gelesenen Wörter zur Kontrolle des Sinnverständnisses am objektiven (Kon-)Text. Hilfreich sind dafür Aufgaben, die zugleich genaues und inhaltsorientiertes Lesen fordern, z. B.

- Zusammenfügen zerschnittener Sätze oder zerschnittener Geschichten (V. 1);
- (gemeinsames) Herstellen von Sätzen aus Wörtern (V. 19);
- Zuordnen von Sätzen zu Bildern oder Umsetzen in Handlungen (V. 14; V. 10; V. 17; Z. 18);
- inhaltliche Fragen zum Text (V. 11);
- Fehler (inhaltlich oder orthografisch falsche Wörter) in Texten finden (V. 2) oder Lücken füllen (V. 16; V. 20).

Solche Aufgaben/Materialien können Kinder auch selbst als Rätsel füreinander herstellen.

Die Koordinationsleistungen verbessern wir bis an unser Lebensende. Die beschriebenen Schwierigkeiten tauchen jeweils neu auf, wenn wir uns einem neuen Sachgebiet, einem anderen Format (Fahrplan, Steuerformular, ...) oder einer Fremdsprache zuwenden.

Bei Kindern mit anderer Muttersprache als Deutsch potenziert sich in diesem Schritt die verlangte Leistung. Sie müssen nicht nur den Wahrnehmungskonventionen auf der Lautebene Genüge tun und die Inhaltsseite des Geschriebenen auf der Ebene der Wörter erfassen, sondern zudem die zunehmende Komplexität in Satz- und Textstruktur meistern. Dies gelingt am ehesten beim gemeinsamen „lauten Denken“ in Gruppen.

## 7 Wie lassen sich die Ideen der Kartei für die Gestaltung von Lernangeboten nutzen?

Wir unterscheiden drei Formen der Planung, und zwar:

**Institutionen, Aktivitäten und Projekte.**

Für ihre Ausgestaltung im Unterricht sind uns sechs methodische Prinzipien wichtig. Die Kinder sollten, so oft es geht,

- selbst tätig werden und ihre Arbeitsergebnisse selbst kontrollieren;
- Einsichten durch eigenes Probieren gewinnen; Aufgaben und Spiele miteinander durchführen und voneinander lernen;
- auf Produkte hinarbeiten, die einen Wert über den Lernzweck hinaus haben;
- über ihre Lese- und Schreibversuche nachdenken und sich austauschen;
- mit verschiedenen Sinnen Erfahrungen machen.

Ein Grundprinzip der Öffnung des Unterrichts ist die Forderung: Lasst die Kinder selbst differenzieren! Gebt ihnen Aufgaben, Material, Anregungen, Herausforderungen und Hilfen – aber lasst sie möglichst oft selbst entscheiden, was sie wann und wie und mit wem machen. Ein solcher Unterricht braucht organisatorische, methodische und inhaltliche Strukturen, damit Offenheit nicht verunsichert oder sich in bloßer Geschäftigkeit verliert.

### 7.1 Institutionen geben dem Unterricht Kontinuität

Lehrgänge sind stufig aufeinander aufbauende Lektionen, die von den Kindern im Gleichschritt bearbeitet werden. In ihnen sollen bestimmte Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden. Die seitenweise Einführung von Buchstaben und Wörtern in der Fibel ist ein typisches Beispiel. Differenzierung beschränkt sich auf ein Arbeitsblatt mehr oder weniger oder auf einige Zusatzaufgaben im „Förderteil“. Unsere Angebote zur Öffnung des Unterrichts erlauben den Kindern dagegen, von Anfang an alle Buchstaben und Wörter zu verwenden, die sie schon kennen, oder sich diese zu „besorgen“. Anlauttabellen wie das „Hosentaschen-Alphabet“ (A. 2) und „Bild-Wörter-Bücher“ (S. 11) sind geeignete Hilfsmittel dazu.

Trotzdem ist es sinnvoll, die Buchstaben und die entsprechenden Lautwerte auch systematisch vorzustellen und an Beispielwörtern zu klären. Dies kann in wiederkehrenden Arbeitsformen geschehen.

Wir nennen solche Arbeitsformen „Institutionen“, weil sie dem Unterricht „Form geben“, auch wenn die Inhalte wechseln. Am Beispiel der Buchstaben-Laut-Beziehung: Auf dem „Buchstaben-Plakat“ (B. 1) sammeln die Kinder grafische Varianten des großen und des kleinen „Buchstabens der Woche“. Für den „Anlaut-Teller“ (L. 4) können sie Gegenstände, Abbildungen oder Schriftwörter mitbringen, die mit dem entsprechenden „Laut der Woche“ beginnen. In die wachsende

„Anlaut-Tabelle“ (A. 8) schließlich trägt jedes Kind für den anstehenden Buchstaben/Laut ein selbst gewähltes Merkwort und seine Abbildung ein, um den Lautwert der Buchstaben später rasch erinnern zu können.

Andere Typen von Institutionen sind: das tägliche Vorlesen aus einer Fortsetzungsgeschichte (V. 3), der „Postkasten“ (F. 3) oder das „Schatzkästchen“ (S. 1), in dem die Kinder eigene Wörter sammeln. Die Funktion dieser Institutionen ist, dass sie offenem Unterricht eine Struktur geben: durch wiederkehrende Arbeitsformen, die als Rituale den Tages- und Wochenablauf gliedern, vertraut werden und Erwartungen orientieren.

## **7.2 Aktivitäten erwachsen aus konkreten Situationen**

Aktuelle Ereignisse bieten viele Anlässe zum Lesen und Schreiben:

Ein Kind ist im Krankenhaus, eine Lehrerin zur Kur gefahren, also werden Briefe geschrieben (F. 3).

Ingas kleiner Bruder beneidet sie, weil sie schon in die Schule darf, also überlegen die Kinder, wie das ist, „jemandem Lesen und Schreiben beizubringen“ (Z. 8). Kai hat ein Büchlein gelesen, in dem man Silben zusammen setzt und nun sammeln die Kinder andere Wörter, mit denen man ähnliche Sprachspiele machen kann (G. 1).

Wenn Mirko im Erzählkreis am Morgen eine Scherzfrage stellt, kann dies zum Anlass werden, Witze und Rätsel zu sammeln (V. 9).

Lesen und Schreiben gehören also zum schulischen Alltag: Schilder in Klassenraum und Schule (F. 1; F. 6), Merktzettel für Hausaufgaben (F. 5), Tages- oder Wochenpläne (F. 4) orientieren das Zusammenleben und die gemeinsame Arbeit. In solchen persönlich bedeutsamen Sozial- und Sachzusammenhängen erleben Kinder, wozu Schrift gut ist, und sie werden neugierig darauf, ihre „Funktionsweise“ zu verstehen.

## **7.3 Projekte konzentrieren verschiedene Fächer phasenweise auf ein Thema**

Nach dem Organisationsgrad stehen Projekte zwischen Institutionen und Aktivitäten. Sie sind (anders als Institutionen) thematisch gebunden, andererseits schließen sie verschiedene Aktivitäten ein, meist auch aus anderen Fächern/Lernbereichen. Schrift kann dabei Gegenstand und/oder Arbeitsmittel sein, wie die folgenden Skizzen von Projekten für die ersten Schulwochen zeigen (jeweils in Klammern die Lernfelder der „didaktischen Landkarte“, auf die sich die Aktivitäten vor allem beziehen).

## 8 Einige Beispiele für die ersten Schulwochen:

### *Ich bin ...*

- „Ich-Plakate“ mit Selbstbild und Namen
- Spiele mit Namenskarten (S. 2);
- Minimalpaar-Vergleiche (z.B. Uwe/Ute; Martin/ Martina) (A. 3);
- Buchstaben-Plakat (B. 1) und Anlaut-Teller, z. B. zum „M“ (Mütze, Mantel, Murrel, ...) (L. 4).

### *Ich mag ...*

- Wortkarten für Schatzkästchen: wichtiges Spielzeug, Lieblingsessen, Hobby (S. 1);
- Collage von Abbildungen zu den Überschriften „Das mag ich“/„Das mag ich nicht“ (F. 7);
- Merkzettel für die Hausaufgabe „Lieblingsspielzeug mitbringen“ (F. 5);
- Vergleich der Wörter ich/nicht/dich/mich/... (A. 3/G. 7);
- Hauptwörter sammeln: Fußball, Pferd, Auto, Puppe, ... (S. 16). Wo ist was?
- Gegenstände im Klassenzimmer beschriften und Etiketten jeden Tag neu zuordnen lassen (F. 1);
- Hinweisschilder zu den verschiedenen Räumen der Schule erarbeiten (F. 6);
- Personen in der Schule interviewen und der Lehrerin eine Zusammenfassung diktieren;
- Eigenschaftswörter sammeln: groß – klein, weit – nah, alt – jung, ... (S. 16).

### *Wo wir wohnen*

- Wörter und Zeichen „jagen“ im Stadtteil (Z. 6);
- Ortsplan beschriften mit „Klingelschildern“ der Kinder und anderen Hinweisen (F. 2);
- Namenskarten stempeln oder drucken (F. 9);
- Buchstaben-Plakat (B. 1) und Anlaut-Teller zu „W“ (wo, wir, wohnen, ...) (L. 4);
- Verben sammeln: gehen, stehen, laufen, rennen, ... (S. 16).

Projekte können also manchmal neben spezifischen Aktivitäten auch Institutionen einbeziehen.

In mehrsprachigen Klassen sollte versucht werden, ausländische Lehrkräfte in solche Vorhaben einzubeziehen. Sehr oft lohnt es sich auch, mit den anderssprachigen Eltern Kontakt aufzunehmen und um ihre Unterstützung bei Projekten zu bitten, damit auf diese Weise die von ihnen vertretenen Sprachen im Unterricht Verwendung und Aufmerksamkeit finden.

In manchen Fällen ist eine Trennung von Projekt und Institutionen ratsamer, um die Themen nicht in einen künstlichen Gesamtunterricht hineinzuzwingen.

Auch in didaktischer Hinsicht plädieren wir für eine Kombination unterschiedlicher Formen, um das Lesen und Schreiben über verschiedene Zugänge zu fördern.

Unser Konzept des Unterrichts ruht auf vier Säulen, die wir in einer eigenen Übersicht dargestellt haben.

## Vier Säulen zur Unterrichtsorganisation

Es ist nicht einfach, einen Unterricht zu organisieren, in dem alle Kinder auf ihren je unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, mit ihren verschiedenen Vorerfahrungen, Interessen, ihrem unterschiedlichen Arbeits-, Lern- und Sozialverhalten ernst genommen werden. Aber nur so können ihnen die bestmöglichen Lernchancen und -hilfen geboten werden, nur so können sie möglichst gut lesen und schreiben lernen. Das Wesentliche dabei ist, eine Balance zu halten: die Balance zwischen **der gemeinsamen Entwicklung von Arbeitsformen und Lese-/Schreibstrategien**, um den Kindern die notwendigen Modelle und Hilfen zu bieten, einerseits und **ihrem selbstständigen Lernen**, bei dem sie im funktionalen Gebrauch diese Arbeitsformen und -strategien erproben und verfeinern, andererseits.

Das Vier-Säulen-Modell soll helfen, diese Spannung produktiv umzusetzen in Situationen und Aktivitäten, die Kindern individuelle Zugänge zur Schriftsprache eröffnen. Die vier Bereiche stehen dabei gleichberechtigt nebeneinander und sind auf vielfache Weise miteinander vernetzt. Sie lassen sich nicht trennscharf voneinander abgrenzen, die Erträge einzelner Aktivitäten sind vielfältig. So werden z.B. die in den freien Schreibzeiten verfassten Texte zum Lesestoff für andere Kinder in den freien Lesezeiten. Je mehr die einzelnen Bereiche harmonisch miteinander verschmelzen, desto mehr wird das Lesen und Schreiben für die Kinder zu einer selbstverständlichen Sache, die zum

Alltag dazu gehört: Man liest, um etwas Neues zu erfahren, und man schreibt, um anderen etwas mitzuteilen.

Anders als herkömmliche Unterrichtsmaterialien ist das Vier-Säulen-Modell nicht durch vorgegebene Themen strukturiert, sondern orientiert sich an den Kompetenzen, die die Kinder brauchen, um zu möglichst erfolgreichen LeserInnen und SchreiberInnen zu werden. Für den Ausbau dieses Könnens spielt es keine Rolle, *ganz bestimmte* Wörter und Texte zu lesen bzw. zu schreiben, so wie es uns die Lese- und Schreiblehrgänge und die Sprachbücher oftmals vorgaukeln. Wichtig ist, dass die Kinder *viel* lesen und schreiben, und das am besten an Inhalten orientiert, die ihnen *wichtig* sind, für die *sie* sich interessieren. Das können ganz individuelle Interessen einzelner Kinder sein oder auch miteinander abgestimmte Rahmenthemen für die ganze Klasse. Besprechen und planen Sie mit den Kindern immer wieder gemeinsam, welche Erfahrungen und Vorhaben, welche Ideen oder Fragen als Lese- und Schreibenlässe aufgegriffen werden könnten – Sie werden rasch feststellen, dass die Ideen der Kinder das übliche Angebot bei weitem übersteigen.

Im Bereich **Gemeinsame Entwicklung von Arbeitsformen und Lese-/Schreibstrategien** geht es darum, dass Sie – zusammen mit den Kindern – die Schriftsprache selbst in den

Fokus des Nachdenkens rücken und dass Sie ihnen Modelle und Strategien anbieten, die den Umgang mit der Schrift erleichtern. Im Anfangsunterricht muss z. B. der Gebrauch der *Anlauttabelle* beim Schreiben modelliert werden - ein zu Beginn täglich wiederkehrendes gemeinsames Ritual. Später bietet sich der Umgang mit dem *Lesekrokodil* zum gezielten Aufbau der Sinnerwartung beim Lesen an, und ab Klasse 2 das regelmäßige Nachdenken über Rechtschreibphänomene und -strategien beim *Harten Brocken des Tages*. Ein solch *regelmäßig eingeplanter, systematischer Umgang mit den grundlegenden Elementen und Verfahren der Schriftsprache* hilft den Kindern, die Struktur unserer Schrift immer besser zu verstehen und dabei nach und nach selbstständiger mit der Schriftsprache umzugehen, sich fremde Texte zu erschließen und eigene Texte so verfassen und überarbeiten zu können, dass sie für andere verständlicher werden.

In den Bereichen **Freies Schreiben eigener Texte, Freie Lesezeiten** und **Forschen, Sammeln, Sortieren und Üben** werden die Kinder dazu herausgefordert, die Schriftsprache für ihre eigenen Vorhaben – und ihren persönlichen Fähigkeiten entsprechend – zu nutzen. Gemeinsame und individuelle Phasen sollten sich dabei abwechseln – und ergänzen. Die *individuelle Lektüre* der Kinder in den Freien Lesezeiten sollte z.B. immer wieder auch den anderen Kindern in *gemeinsamer Runde* (etwa durch Buch-

vorstellungen, kurze Leseausschnitte und entsprechende Gespräche) zugänglich gemacht werden. Daraus können sich wiederum neue *individuelle Lesevorhaben* für andere Kinder ergeben. Oder aus einem *gemeinsamen Gespräch* entwickelt sich ein interessanter Schreibanlass, den die Kinder ganz *individuell* nutzen – um einander hinterher, wieder im *gemeinsamen* Austausch, ihre Produkte vorzustellen, sie zu diskutieren und zu würdigen.

Stellen Sie also Ihren Unterricht wöchentlich auf den Prüfstand:

- Haben wir uns ausreichend Zeit für die gemeinsame Entwicklung von Arbeitsformen und Lese-/Schreibstrategien genommen?
- Hatten die Kinder genügend Zeit, sich aus einem breiten Angebot selber Bücher auszuwählen und in ihnen mit Interesse und Genuss zu lesen? Gab es Buchvorstellungen/-empfehlungen?
- Konnten die Kinder eigene Schreibideen entwickeln und ihre Schreibvorhaben verwirklichen? Gab es genügend Zeit für Beratungsgespräche, für Schreibkonferenzen, für die Überarbeitung der Texte und Formen der Präsentation?
- Hatten die Kinder Gelegenheit zum Forschen, zu eigenen oder fremden Vorgaben Wörter zu sammeln, nach verschiedenen Gesichtspunkten zu sortieren und ihr Erkennen bzw. Schreiben zu üben?

## Vier Säulen zur Unterrichtsorganisation

### Gemeinsame Entwicklung von Arbeitsformen und Lese-/Schreibstrategien

#### Systematische Einführung von Schriftelementen, Leseverfahren, Arbeitsformen und Strategien

- Die Anlauttabelle als Werkzeug zum Schreiben kennen- und nutzen lernen
  - ⇒ zusätzlich: Arbeiten am „Buchstaben der Woche“, um nach und nach die Form- und Lautvarianten einzelner Buchstaben kennenzulernen
- Unterstützung von Lesestrategien
  - ⇒ Hilfen bei der Synthese und beim „Sprung zum Wort“; Stärkung der Sinnerwartung durch gezielte Nutzung des Kontextes
- Entwicklung eines „Rechtschreibgefühls“
  - ⇒ Rechtschreibgespräche, „Harter Brocken des Tages“, Kennenlernen von Modellwörtern für unterschiedliche Rechtschreibmuster
  - ⇒ Austausch über die Sprachforschungsergebnisse der Kinder
- Strategien und Hilfen zum richtigen Schreiben kennenlernen
  - ⇒ Umgang mit Wortfamilien, Morphemen, orthografischen Mustern, „merk“-würdigen Wörtern, Nachschlagen lernen
- Arbeitsformen zum sinnvollen Üben kennenlernen
  - ⇒ „richtig“ Abschreiben (z.B. Abschreibehaft, Schleich-, Dreh-, Dosen-Diktat), Umgang mit Lernwörtern, Fehler finden und korrigieren

#### Freies Schreiben eigener Texte

- Lust und Zutrauen zum Verfassen eigener Texte gewinnen
  - ⇒ Am Anfang steht für die Kinder das Erzählen und das Diktieren selbsterdachter Geschichten
- Verschiedene Verwendungsformen der Schrift in funktionalen Zusammenhängen nutzen
  - ⇒ z.B. Briefe, Einkaufs- und Merkzettel schreiben, Bilder beschriften, Geschichten, Märchen, Sachtexte und Gedichte schreiben...
- Freies Schreiben als persönliche Ausdrucksform übernehmen
- Austesten von Schreibstrategien und orthografischen Hypothesen
  - ⇒ über das lautorientierte Verschriften zum immer verständlicheren Schreiben durch zunehmende Nutzung orthografischer und morphematischer Strategien
- Nutzen von Hilfsmitteln zum Schreiben
  - ⇒ Schreib Anregungen, Anlauttabellen, (Bild-)Wörterbücher, Sachbücher
- Überarbeitung und Präsentation wichtiger Texte
  - ⇒ Schreibkonferenzen (Überarbeitung des Entwurfs auch in orthografischer Hinsicht), Gestaltung der Endfassung für LeserInnen, Buch erstellen, Text vortragen, Portfolio für die gelungensten Texte

## Selbstständiges Lernen im Wechsel von individueller und gemeinsamer Arbeit

### Freie Lesezeiten und gemeinsames (Vor-)Lesen von Kinderliteratur

- Lust auf Bücher und auf's Lesen bekommen
  - ⇒ Am Anfang steht für die Kinder das Stöbern in Büchern, Bilder anschauen, etwas auswählen, das einen interessiert
- Beim Lesen und Zuhören:
  - ⇒ Entdecken, dass Schriftzeichen Zedeutung tragen
  - ⇒ Baumuster und Sprachformen von Texten kennenlernen als Modelle für eigene Texte
  - ⇒ Auseinandersetzen mit verschiedenen Selbst- und Weltansichten
  - ⇒ Informationen gewinnen
- Dokumentation des Gelesenen
  - ⇒ Leselisten, Lesepläne, Lese-Tagebücher
- Buchvorstellungen/-empfehlungen
- Austesten von Lesestrategien
- Automatisieren der Lesefertigkeiten
- das Vorlesen üben: z. B. für eine Buchvorstellung oder ein Lesefest
- Paired Reading

### Forschen, Sammeln, Sortieren und Üben

- Aufbau und Sicherung eines Grundwortschatzes
  - ⇒ „Eigene“ und „wichtige“ Wörter sammeln
  - ⇒ zu Beginn z. B. in einem Schatzkästchen, später sollte der „Wortschatz“ alphabetisch geordnet sein, z.B. in einer Wörter-Kartei oder einem ABC-Heft
  - ⇒ Das Lesen und Schreiben häufig gebrauchter Wörter automatisieren
- Wörter zu bestimmten Rechtschreibphänomenen sammeln und sortieren
  - ⇒ z. B. Wörter, in denen das <a> lang klingt (oder das e, i, o, u)
- Regelmäßigkeiten der Orthografie erforschen
  - ⇒ z.B.: Wann schreibt man <tz>, wann <z> im Wort?
  - ⇒ z. B. beim „Bingo“; mit Hilfe der Übungsformen wie Schleich-, Dreh-, Dosen-Diktat oder durch selbstständiges Üben mit Kartei oder ABC-Heft allein oder in Partnerarbeit

Für Aufgaben, Spiele, Materialien, mit denen sich Lernprozesse in diesen vier Bereichen anregen und stützen lassen, bieten wir in der Kartei eine Reihe von Beispielen und auf der CD-ROM Kopiervorlagen.

Je mehr Sie dieses Materialangebot um eigene Ideen ergänzen und diese in das Raster der acht Lernfelder einordnen, umso größer ist die Chance, dass Sie verschiedenen Kindern trotz der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen individuell hilfreiche Zugänge zur Schrift eröffnen können.

Lesen und Schreiben hat auch mit Atmosphäre zu tun. Schaffen Sie Bedingungen in Ihrer Klasse, die Lust auf diese Aktivitäten machen: Raum, Zeit, Material sind in dieser Hinsicht bewusst zu gestalten. Denken Sie auch daran, dass Kinder anderer Muttersprachen vielleicht besonders darauf angewiesen sind, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu gewinnen und aufrechtzuerhalten. Lassen Sie daher sichtbar werden, dass Mehrsprachigkeit und Sprachverschiedenheit in der Klasse akzeptiert und geachtet werden (F. 19; Z. 9; Z. 17; V. 8).

Einige Beispiele für sinnvolle Lese- und Schreibrituale:

#### *Der Lesethron*

Kinder können sich zum Vorlesen melden, wenn sie das Gefühl haben, einen selbst gewählten Text so gut vorbereitet zu haben, dass sie ihn anderen vortragen können. Der Lesethron ist besonders geschmückt (z. B. eine große Decke über einem

alten Stuhl). Wenn die Kinder mögen, können sie auch noch eine Krone aufsetzen und „Hof halten“.

#### *Die Lesehöhle*

Über ein oder zwei Tische wird eine Decke so gehängt, dass es darunter dunkel ist. Der Fußboden ist ebenfalls mit einer Decke oder mit Kissen ausgelegt. Hierhin können sich Kinder mit einem Buch (z. B. mit einer Gruselgeschichte) zurückziehen und mit einer Taschenlampe für sich allein oder zu zweit lesen. Auch der Raum unter dem Waschbecken lässt sich so nutzen. Vergessen Sie nicht, eine Warteliste auszuhängen, denn „heimliches Lesen“ kann und soll zur Mode werden.

#### *Das Leseregal*

Leseecken lassen sich leicht schaffen, wenn Schränke oder Regale als Raumteiler von der Wand abgerückt werden. Der Boden lässt sich mit Matratzen, Kissen und Decken gemütlich ausstatten. Auf die Rückseite der Schränke/Regale können dünne Leisten aufgenagelt werden; darüber heften Sie Hosensandgummis als flexible Halter. So werden Bücher und Lesehefte mit der Titelseite übersichtlich und verlockend präsentiert.

#### *Der Schreibladen*

Die Ästhetik des Schreibens können wir durch ein entsprechend reichhaltiges Angebot an Schreibgeräten und -materi-

alien fördern: Papier in verschiedenen Größen und Farben, liniert, unliniert oder als Schmuckblätter; Schreibmaschine, Stempelkasten und Spezialstempel (mit Figuren!), Stifte verschiedenster Art.

Der Reiz dieses Angebots hängt davon ab, wie die Kinder erfahren, dass LeserInnen auf „Besonderes“ reagieren.

Auf folgenden Karten verweisen wir z. B. ausdrücklich auf solche Einrichtungen und Rituale: „Tagebücher“ (F. 12), „Bücher-Ausleihe“ (F. 8), „Tages- oder Wochenpläne“ (F. 4), „Unser Postkasten“ (F. 3), Wechselspiele (L. 1–L. 3), „Anwesenheitsliste“ (S. 2), der Leseteppich (F. 18) oder die „Fortsetzungsgeschichte“ (V. 13) und Plakate mit anderen Schriften (Z. 17).

Das „Milieu“, die Atmosphäre, in der Lernen stattfindet, d. h. auch: die Qualität der persönlichen Beziehungen entscheidet, ob attraktive Inhalte und wirksame Methoden den erhofften Erfolg haben. Hier kann eine Kartei nicht weiterhelfen. Dies ist Ihre Aufgabe, aber auch Ihre ganz persönliche Chance, wenn Sie sich vom Lehrgang lösen. Denn Lehrgänge sind Krücken. Sie stützen, aber sie behindern auch. Im Vorwort zu unserem Büchlein „Die Schrift entdecken“ haben wir vor vielen Jahren gewarnt:

*„Allein dadurch, daß man Krücken wegwirft, verschwindet keine Behinderung. Wer sich andererseits nur noch auf seine Krücken verläßt, verliert allmählich auch noch die verbliebenen Reste der eigenen Fähigkeit. Es gibt nur einen Ausweg: jeden Tag ein bißchen mehr auf die Hilfe der Krücken zu verzichten.“*

Noch radikaler formuliert es Bertolt Brecht in seinem Gedicht „Krücken“:

## KRÜCKEN

Sieben Jahre wollt kein Schritt mir glücken.

Als ich zum großen Arzte kam  
Fragte er: Wozu die Krücken?  
Und ich sagte: Ich bin lahm.

Sagte er: Das ist kein Wunder.  
Sei so freundlich, zu probieren!  
Was dich lähmt, ist dieser Plunder.  
Geh, fall, kriech auf allen vieren.

Lachend wie ein Ungeheuer  
nahm er mir die schönen Krücken  
Brach sie durch auf meinem Rücken  
Warf sie lachend in das Feuer.

Nun, ich bin kuriert: ich gehe.  
Mich kurierte ein Gelächter.  
Nur zuweilen, wenn ich Hölzer sehe,  
gehe ich für Stunden etwas schlechter.

*Bertold Brecht*

## 9 „Kunstbuchstaben“ für den Elternabend

Lernschwierigkeiten sind oft die Folge von Missverständnissen zwischen Kindern und Erwachsenen. KönnerInnen fällt es schwer, sich in die Rolle derjenigen hineinzudenken, für die Schrift ein Buch mit sieben Siegeln ist.

AnfängerInnen sind aber in besonderem Maße auf Unterstützung und Anerkennung bei ihren ersten zaghaften Versuchen angewiesen, damit ihre Motivation trotz auftretender Schwierigkeiten erhalten bleibt, das Lesen und Schreiben zu lernen.

Damit Eltern ihren Kindern diese Unterstützung geben können und nicht ungeduldig reagieren, sondern Verständnis zeigen, wenn ihr Kind (wie alle anderen Kinder auch) über fehlerhafte Vorstufen zum richtigen Umgang mit der Schrift findet, sollten sie auf einem der ersten Elternabende in die Rolle von LeseanfängerInnen versetzt werden.

Mit besonderer Sensibilität und Aufmerksamkeit müssen Lehrerinnen und Lehrer den Elternabend gestalten, wenn sie Familien verschiedener Herkunftssprachen in ihrer Klasse vereinen. Sie können nicht ohne Weiteres damit rechnen, dass alle Eltern Erfahrungen mit der Schrift aufweisen, geschweige denn Gewandtheit. Manche Eltern werden über Erfahrungen mit anderen Schriften verfügen; manche werden mehrere Schriften beherrschen. Anderssprachige Eltern haben möglicherweise eine gänzlich andere Vorstellung von angemessenem Lesen- und Schreibenlernen als die deutschen Lehrerinnen und Lehrer (wie übrigens vermutlich auch manche

deutschen Eltern). Hier gilt es, auf behutsame Weise einen Erfahrungsaustausch in Gang zu setzen; Lehrerinnen und Lehrer sollten nicht versuchen, eine Vorstellung von „normaler sprachlicher Praxis“ in Familien absolut zu setzen, sondern die tatsächliche sprachliche Praxis der Familien als Bildungsvoraussetzung ernst nehmen. Für Elternabende, bei denen sehr heterogene sprachliche Erfahrungen zusammenkommen, ist der nachfolgende Spielvorschlag nur sehr bedingt geeignet. Wenn er eingesetzt wird, so wird er möglicherweise eher den Lehrkräften eine Vorstellung davon vermitteln, welche Lernschwierigkeiten ihnen bevorstehen, als dass er die gemeinte Funktion erfüllt.

Wir haben zwei Spiele mit Kunstbuchstaben so verfremdet, dass die erwachsenen Schriftkundigen beim Umgang mit diesem fremden Zeichensystem ganz ähnliche Schwierigkeiten erleben, wie sie für Lese- und SchreibanfängerInnen typisch sind. Dazu bieten wir Ihnen auf der CD-ROM die Kopiervorlagen (KV 64-67) dazu.

### **ANLAUT-DOMINO 1 a+b**

Ziel des Spieles ist es, reihum die Dominokärtchen so anzulegen, dass immer ein Bild mit Anlautzeichen an das gleiche Zeichen ohne Bild anschließt. Wurden alle Karten richtig angelegt, muss das Bild der letzten Karte wieder an das Zeichen der ersten Karte passen.

Viele Erwachsene erweisen sich bei diesem Spiel als „raumlagelabil“, obwohl sie damit bei der alphabetischen Schrift keinerlei Schwierigkeiten haben. Es fällt bei einem unbekanntem Zeichensystem anscheinend schwer, nicht nur die Form, sondern auch die Raumlage des Zeichens zu berücksichtigen. Bezogen auf die Kinder bedeutet dies, dass Raumlageprobleme bei Buchstaben etwas mit der Bekanntheit dieser Zeichen zu tun haben. Übungen zur Raumlage nützen den Kindern nur etwas, wenn sie mit Buchstabenmaterial durchgeführt werden und die Kinder die Einsicht gewinnen, dass Buchstabenverdrehungen Bedeutungsveränderungen im Wort bewirken, die Raumlage der Zeichen also bedeutsam ist. Erst durch die Vertrautheit mit dem Zeichenbestand und seinen Kontrasten wird der Blick für die Identität eines Zeichens geschärft.

### **ANLAUT-DOMINO 2 a+b**

Das Anlaut-Domino 2 wird mit einer Anlauttabelle gespielt. Jedem Bild des Dominos wird über die Anlauttabelle das entsprechende Zeichen zugeordnet und/oder der zum Zeichen gehörige Laut wird über das Bild in der Anlauttabelle erschlossen.

Einigen SpielerInnen fällt diese Zuordnung zu Beginn des Spiels schwer, weil dieses Vorgehen für sie ungewohnt ist. Andere haben Schwierigkeiten, trotz der alphabetischen Anordnung die richtigen Tiernamen herauszufinden (dies macht deutlich, dass bei der Nutzung von Anlauttabellen im Unterricht die Namen

der abgebildeten Tiere oder Gegenstände erarbeitet werden müssen!). Im Verlauf des Spiels wird den SpielerInnen aber bewusst, dass es möglich und zudem reizvoll ist, sich den Lautwert unbekannter Zeichen mit Hilfe einer Anlauttabelle zu erschließen. Für die Erwachsenen, die annehmen, dass diese Anforderung für Kinder zu hoch sei: Viele Kinder kennen bereits einen Teil der Buchstaben, wenn sie in die Schule kommen, so dass ihnen die Zeichen längst nicht so fremd sind, wie den Erwachsenen die „Kunstabuchstaben“ in diesem Spiel. Und: Das Schreiben mit Hilfe von Anlauttabellen hat sich seit langem bewährt und gehört inzwischen zum Standard eines guten Anfangsunterrichts.

Eltern, die bei diesen Spielen wieder erlebt haben, wie schwierig das Lesen- und Schreibenlernen ist, sind sicher sehr viel aufgeschlossener und weniger ungeduldig, wenn ihre Kinder nach den Herbstferien noch nicht lesen können und beim Schreiben Fehler machen. Sie werden auch verständnisvoller auf die anderen Methoden reagieren, mit denen LehrerInnen heute die Kinder beim Schriftspracherwerb unterstützen.

## 10 Nicht nur Bücher haben ihre Schicksale ...

Über fünfzehn Jahre ist die „Ideenkiste Schriftsprache“ inzwischen alt. Im Sommer 1993 ist sie zum ersten Mal erschienen – im Verlag für pädagogische Medien (Hamburg) unter der Ägide von Heiko Balhorn. Dank der anhaltenden Nachfrage konnte die Ideenkiste in sechs weiteren Auflagen immer wieder ein bisschen verbessert werden.

Heiko Balhorn und seine MitarbeiterInnen von vpm haben mit Liebe zum didaktischen und ästhetischen Detail und mit viel Einfallsreichtum aus unseren Entwürfen ein auch äußerlich ansprechendes Material gestaltet. Walter Uihlein hat mit seinen Zeichnungen viel zu dem gelungenen Layout beigetragen. Bedanken möchten wir uns auch bei Inge Büchner, Ingrid Gogolin, Ursula Neumann. Sie haben uns mit konkreten Hinweisen geholfen, die Kinder im Blick zu halten, deren andere Muttersprache besondere Schwierigkeiten für das Lesen- und Schreibenlernen im Deutschen aufwirft, und nicht zu vergessen, dass die Sprachenvielfalt auch ein Gewinn für alle Beteiligten ist.

Für die 8. Auflage haben wir uns eine gründlichere Überarbeitung vorgenommen. In Zusammenarbeit mit Anja Augustin und Anne Thörner haben wir Manches (vor allem die Verweise auf konkrete Materialien) inhaltlich aktualisiert, aber auch in der Gestaltung die Karten und das Zusatzmaterial (Kopiervorlagen auf CD-ROM) auf den neuesten Stand gebracht. Dank an die

KollegInnen und den Verlag für ihr Engagement und ihre Unterstützung.

Auch in unserem Team haben sich die Gewichte verschoben. Die erste Auflage hatte noch stark gelebt aus dem Fundus methodischer Ideen in Hans Brügelmanns Buch „Die Schrift entdecken“ (1984 bei Ekkehard Faude in Konstanz erschienen; inzwischen von uns gemeinsam aktualisiert unter dem bewusst veränderten Titel „Die Schrift erfinden“ bei Libelle: Lengwil). Die vorliegende Fassung profitiert vor allem von Erika Brinkmanns Erfahrungen bei der Entwicklung und Erprobung der „ABC-Lernlandschaft“ (2008 ebenfalls bei vpm / Lernbuch-Verlag veröffentlicht: [www.vpm-verlag.de](http://www.vpm-verlag.de)). Wir haben in dieser Zusammenarbeit viel mit- und voneinander gelernt. Dies wünschen wir jetzt auch allen denen, die mit der neuen Ideenkiste in ihrem Unterricht arbeiten – vor allem aber den Kindern, denen wir mit den beschriebenen Aktivitäten die Chance eröffnen wollen, an ihren je persönlichen Interessen und Erfahrungen mit Schrift(sprache) anzuknüpfen und diese – über die Schrift(sprache) mit anderen zu teilen.

Laubach / Netphen

Erika Brinkmann & Hans Brügelmann

## 11 Zehn hilfreiche Bücher und drei persönliche Tipps\*

Bambach, H. (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Ekkehard Faude Verlag: Konstanz (2. Aufl. 1993 Libelle: Lengwil

Bartnitzky, H., u. a. (Red.) (2006): Lesekompetenz. Ein Lese- und Arbeitsbuch des Grundschulverbandes. Grundschulverband: Frankfurt.

Balhorn u. a. (Hrsg.) (1998): Schatzkiste Sprache 1 – Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 104. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband: Frankfurt/ DGLS: Hamburg.

Brinkmann, E., u. a. (2008): ABC-Lernlandschaft. Lernbuch-Verlag/ Friedrich: Seelze.

Brügelmann, H./ Balhorn, H. (Hrsg.) (1995): Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. "Auswahlband Praxis" der DGLS-Jahrbücher 1-5 Libelle: CH-Lengwil.

\*Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (1998): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: CH-Lengwil (2. Aufl. 2005).

Dehn, M. (2006): Zeit für die Schrift 1. Lesen lernen und Schreiben können. Cornelsen Scriptor: Berlin.

Dehn, M./ Hüttis-Graff, P. (2006): Zeit für die Schrift 2. Beobachtung und Diagnose. Cornelsen Scriptor: Berlin.

\*Dehn, M. (2007): Kinder & Lesen und Schreiben. Was Erwachsene wissen sollten. Kallmeyer: Seelze-Velber.

Klein, H. (2005): Kinder schreiben. Erste Erfahrungen mit Schrift im Kindergarten. Kallmeyer: Seelze-Velber.

Spitta, G. (1988): Von der Druckschrift zur Schreibschrift. Scriptor: Frankfurt (4. Aufl. 1995)

\*Spitta, G. (Hrsg.) (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle: CH-Lengwil.

Valtin, R. (Hrsg.) (2000): Rechtschreiben lernen in den Klassen 1 – 6. Grundlagen und didaktische Hilfen. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 109. Arbeitskreis Grundschule – Grundschulverband: Frankfurt.

## 12 Übersicht über die Kopiervorlagen

KV 1	Hosentaschen-Alphabet (A. 2)	KV 24-25	Silben-Bücher (G. 3)	KV 49-50	Tier-Domino (V. 11)
KV 2-3	Blockbuchstaben (A. 6)	KV 26-27	Silben-Domino (G. 4)	KV 51-52	Gezinktes Memory mit Minimalpaaren (Z. 2)
KV 4-12	Wachsende Anlauttabelle (A. 8)	KV 28	Wort-Baukasten (G. 6)	KV 53	Welches Wort ist länger (Z. 3)
KV 13	Tierwörter-Tierfutter (A. 10)	KV 29	Was passt nicht? (G. 12)	KV 54	Zeichen (Z. 11)
KV 14-15	Wickel-Wörter (A. 16)	KV 30	Rechtschreib-Webstuhl (G. 17)	KV 55	Embleme und Schrift (Z. 12)
KV 16	Schreibe, was du siehst (A. 18)	KV 31-32	Silben-Quartett (G. 18)	KV 56	Ähnliche Wörter (Z. 14)
KV 17	Male, was du liest (A. 18)	KV 33	Was sagt Klaus? (L. 7)	KV 57	Hieroglyphen (Z. 17)
KV 18	Mona und ihr Pony im Hosentaschenformat (B. 7)	KV 34-35	Gezinktes Silben-Memory (L. 12)	KV 58	Indianische Zeichen (Z. 17)
KV 19	Halbe Wörter (B. 8)	KV 36	Wechselsprechanlage (L. 15)	KV 59	Silben-Schriften (Z. 17)
KV 20	Buchstaben-Diktat (B. 12)	KV 37-40	Der Kletter-Max (S. 8)	KV 60	Das erste Alphabet (Z. 17)
KV 21	Wochenplan-Schilder (F. 4)	KV 41	Bingo (S. 12)	KV 61	Buchstaben auf Buchenstäben (Z. 17)
KV 22	Ausleihliste Klassenbibliothek (F. 8)	KV 42-45	Wörter hamstern (S. 23)	KV 62	9-Wörter-Diktat
KV 23	IMA und LAGEL (G. 1)	KV 46-47	Geschichten-Sandwich (V. 1)	KV 63-67	Kunstabuchstaben für den Elternabend
		KV 48	Lese-Pass (V. 6)		

## 13 Sachregister

Die Zahlen hinter dem Hinweis „OMS“ sind die Seitenzahlen aus diesem Begleitkommentar „Offenheit mit Sicherheit“.

### **Abschreiben**

B.9, S.1, S.5, S.14, S.22, S.23

### **Alphabet**

Reihenfolge B.4

### **Analyse**

Lautebene → Lernfelder A und L

Schriftebene → Lernfeld G; B.11

### **Anlaut**

-Bilder A.10, L.13

-Tabelle A.2, A.8

### **Artikulation**

von Lauten L.3, L.7, L.15, L.17

### **Aufbau der Schrift**

→ Lernfeld A

### **AutorInnenkonferenz**

V.8

### **Bausteine**

Gliederung in ... → Lernfeld G

### **Beobachtungshilfen**

Leseentwicklung OMS 32 f. und 39 ff.

Rechtschreibentwicklung OMS 34 ff.

Schulanfang OMS S. 47

### **Bibliothek**

F.8, F.17, V.14

### **BLISS**

Z.13

### **Buchstaben**

Alphabet A.2, B.4, B.16

-formen B.1, B.8, B.13, B.15, B.17

-funktion im Wort B.6

-kenntnis → Lernfeld B

Lautwert A.2, B.3, B.10, B.12

Raumlage von - B.5

„-Sammler“ OMS 42 ff.,

A.15, A.16, A.19, L.3, L.19

Schreiben von - B.2, B.10, B.14

Größe B.7

-verbindungen B.10

## **Bücher**

Ausleihstation für - F.8  
große - V.15  
einfache - A.18, V.5, V.18  
-empfehlungen F.10, F.17  
-machen F.v13

**Didaktische Landkarte** OMS 6 ff.

## **Diktat**

-formen S.5, S.6, S.9, S.10, S.12,  
S.13, S.17, S.18, S.26

## **Drucken**

von Visitenkarten F.9

## **Einfache Texte**

V.5

## **Elternabend**

OMS S.55

## **Entwicklungsstufen**

Lesen OMS S.39 ff.  
Rechtschreiben OMS S.34 ff.

## **Fehler**

in Sätzen entdecken V.2  
Umgang mit -n OMS S.30 ff.

## **Funktionen**

der Schrift → Lernfeld F  
Anzeigen F.11  
Aufträge V.10, V.17  
Bücher F.13, F.17  
Etiketten A.14, F.1, F.15  
Gebrauchsanweisungen F.20  
Information F.7, F.10, F.11  
Kommunikation F.3  
Listen S.2  
Notizen Z.10, F.5, F.12  
Plan F.2, F.4  
Rätsel und Witze V.9  
Schilder F.6

## **Gebärden**

Laut- L.11

## **Gliederung von Wörtern**

- in Bausteine → Lernfeld G  
Lautebene → Lernfeld L

## **Handschrift**

-verbindungen B.11

## **Institutionen**

im Unterricht OMS S.45 f.

### **Landkarte, didaktische**

OMS S. 6 ff.

### **Laut**

-analyse → Lernfeld L

Anlaute A. 2, L. 4, L. 5, L. 9, L. 13, L. 16

-bildung L. 7

Dehnlesen L. 2

Endlaut L. 9

-gebärden L. 11

-gliederung

in Einzellaute L. 3

in Silben L. 1, L. 12

Reimbildung L. 6, L. 18

-synthese L. 10

-unterscheidung B. 3, L. 4, L. 5, L. 9, L. 11

-wert von Buchstaben B. 3, B. 10

### **Lernbereiche im Anfangsunterricht**

„Vier Felder“ OMS S. 48 ff.

Prinzipien des Lernens OMS S. 45

### **Lesen**

„als-ob-“ Z. 15

gemeinsam F. 18, V. 7, V. 15

Entwicklungsstufen des -s OMS S. 39 ff.

Handlungsorientiertes - V. 10

Konzept vom -lernen Z. 8

-lehrgang OMS S. 4, 53 f.

Lesepass V. 6

Textverständnis → Lernfeld V

Übungsformen S. 5, S. 7, S. 8, S. 10, S. 12, F. 14

### **Minimalpaare**

A. 3, A. 20

### **Morphemgliederung**

G. 2, G. 6, G. 8, G. 11

### **Namen**

B. 6, S. 2

### **Noten**

Musik – als Zeichen Z. 4

### **Notizen**

Z. 10

### **Projekte im Unterricht**

OMS S. 47

### **Rechtschreib-**

-entwicklung OMS S. 33 ff.

-kontrolle S. 4

Merken von -besonderheiten S. 5, S. 19  
-muster G. 7, G. 13, G. 17

### **Rituale im Unterricht**

OMS S. 52 f.

### **Sätze**

in Wörter gliedern G. 5, L. 8, L. 16, V. 19  
- verstehen V. 2, V. 16, V. 17, V. 20  
- bauen V. 19

### **Schreibanlässe**

A. 14, A. 18 (s.a. Funktionen)

### **Schreibkonferenz**

V. 8

### **Schrift**

-aufbau → Lernfeld A  
-funktionen → Lernfeld F  
-geschichte Z. 17  
-größe B. 7  
-konventionen Z. 7, Z. 12, Z. 15  
Lautbezug → Lernfeld A, Z. 3  
-sprachentwicklung OMS S. 30 ff.  
- und andere Zeichen Z. 11, Z. 12

### **Sichtwortschatz**

→ Lernfeld S

### **Silbengliederung**

Lautebene L. 1, L. 12, L. 14  
Schriftebene G. 1, G. 3, G. 4, G. 15, G. 16, G. 18  
Vokale als Kern A. 4, G. 9, G. 14

### **Sinnverständnis**

Satzebene V. 2  
Textebene V. 1, V. 11, V. 12  
Wortebene A. 1, A. 11, L. 2, L. 3, V. 4

### **Sprachen**

Schrift in verschiedenen - Z. 9

### **Stempeln**

A. 13

### **Symbolverständnis**

→ Lernfeld Z

### **Synthese**

Lautebene L. 2, L. 3, L. 10, L. 19  
Schriftebene A. 11, A. 13, A. 19

### **Texte**

- entwirren V. 1

Fehler finden V.2

grafisches Gliedern von -n G. 10

Übersetzen von -n F.19, V.20, Z.09, Z.13, Z.19

- vereinfachen F.16, V.5, V.18

Verfassen von -n → Lernfeld V, F.1 mit Sekretärin A.12

Verstehen von -n → Lernfeld V, F.17, Z.18

### **Übersetzen**

F.19, V.20, Z.09, Z.13, Z.19

### **Vokale**

als Gliederungshilfe A.4, G.9, G.14

### **Vorlesen**

auf Kassette S.7, über „Fernseher“ F.14

Fortsetzungsgeschichte V.13

Kind für Kind F.18, V.7

„Lesesessel“ V.3, „Leseteppich“ F.18

- über Kassette (Sprechende Bücher) Z.5

### **Wörter**

- abschreiben S.1, S.22, S.23

ähnliche - A.3, A.20, Z.14

- bauen A.5, A.6, A.7

-bücher, verschiedene Typen A.18, F.7, S.1, S.11,

S.14, S.15, S.16, S.27

eigene - S.1, S.2, S.18

- erschließen A.1, A.3, A.11

- als Etiketten F.1, F.15

grammatische Formen der - G.8, S.16

häufige - A.20, S.21

-kartei S.3

- konstruieren A.9, G.2, G.17

Ordnung nach formalen Merkmalen G.12, L.20

- in Sätzen G.5, L.8

schwierige - S.27

„Sprung zum Wort“ A.10, A.11, A.15, A.16, L.2, L.3, L.13

- üben A.20, S.3, S.5, S.21, S.22, S.24, S.25

versteckte - G.5, G.19

### **Wortbegriff**

G.5, G.19, L.8, L.16, L.20, Z.3, Z.7, Z.14,

Z.16, Z.20

### **„Wortbildjäger“**

OMS S.40, A.9, A.15, A.16, A.20, L.19

### **Zeichen**

-begriff → Lernfeld Z

- in der Umwelt Z.1

Schrift als System Z.2, Z.6, Z.11, Z.12