

Erika Brinkmann

Hans Brügelmann



Ein Fundus für LehrerInnen,  
der Unterricht öffnen hilft

**IDEEN-KISTE 1**  
SCHRIFT-SPRACHE

© vpm 2000, 6. verbesserte Auflage

# Inhalt

## Offenheit mit Sicherheit

Wie lernen Kinder lesen und schreiben?..... 4

**1 Welche Idee steckt hinter der „Ideen-Kiste“?..... 5**

**2 Was ist die „didaktische Landkarte“?.... 6**  
Didaktische Landkarte..... 7

**3 Wie wird die „didaktische Landkarte“ konkretisiert?..... 8**

**4 Wie lassen sich Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten erfassen?..... 9**  
Beobachtungsbogen 1 ..... 10  
Beobachtungsbogen 2 ..... 11

**5 Wie entwickelt sich das Schreiben?..... 14**  
5.1 Bedeutungshaltigkeit der Schrift..... 14  
5.2 Buchstabenbindung der Schrift..... 15  
5.3 Lautbezug der Schrift..... 16  
5.4 Orthografische Eigenständigkeit der Schrift..... 16  
5.5 Lexikalische Ordnung der Schrift..... 17

**6. Wie entwickelt sich das Lesen? 19**

6.1 Schrift als ein Merkmal der Umwelt..... 19

6.2 Schrift als Kombination wiederkehrender Zeichen..... 20

6.3 Schrift(zeichen) als Hinweis auf Sprachlaute..... 21

6.4 Schrift als integriertes Zeichen- und Deutungssystem..... 23

**7 Wie lassen sich die Ideen der Kartei für die Gestaltung von Lernangeboten nutzen?..... 25**

7.1 Institutionen geben dem Unterricht Kontinuität..... 25

7.2 Aktivitäten erwachsen aus konkreten Situationen..... 26

7.3 Projekte konzentrieren verschiedene Fächer phasenweise auf ein Thema..... 26









**8 Einige Beispiele für die ersten Schulwochen..... 27**

Vier Säulen des Unterrichtskonzepts..... 29

<b>9</b>	<b>„Kunstabuchstaben“ für den Elternabend.....</b>	<b>33</b>
<b>10</b>	<b>Eine kleine Bibliothek für alle, die sich vom Fibellehrgang lösen wollen.....</b>	<b>36</b>

40 Kopiervorlagen.....	46
Sachregister.....	47

**Übersicht über die Ideen-Karten  
und Kopiervorlagen**

	Aufbau der Schrift.....	38
	Buchstabenkenntnis.....	39
	Funktionen der Schriftverwendung.....	40
	Gliederung in Bausteine.....	41
	Lautanalyse.....	42
	Sicht-Wortschatz.....	43
	Verfassen und Verstehen von Texten.....	44
	Zeichenverständnis.....	45

## **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 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. Lit: Verzeichnis S.34).

## **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 Verlagsangebote 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 kennen lernen 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 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. 8/9).

Pro Lernfeld gibt es einen Grundstock von zwanzig **Ideenkarten**, die durch Symbole und farblich unterschieden 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 „gezinkten 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. 34/35).

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 fünfzehn 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.



Dazu haben wir die Ideenkarten als „Kartei-Taschen“ vorbereitet. So können Sie ergänzendes Material auf einfache Weise am passenden Ort aufbewahren. Einige Kopiervorlagen, z.B. für Spiele, haben wir bereits erstellt. Dieser Grundstock lässt sich leicht erweitern, indem Sie Passendes aus anderen Materialien, Zeitschriften o.ä. einfügen.

*6 Ideen, die Sie nicht leicht selbst erstellen können, haben wir ausgewählt und so zubereitet, dass sie direkt im Unterricht eingesetzt werden können (Sie waren ursprünglich im Klassenpaket zusammengefasst).*

Die fünf Buchstaben-Elemente	16,50 DM
Malen und Schreiben	26,50 DM
Domino-Reime	11,50 DM
Wörter-Big-Mac	28,50 DM
Zick-Zack	26,50 DM
Quatsch-Tiere	11,50 DM

#### **4 Wie lassen sich Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten erfassen?**

Die oben beschriebenen Leitkarten geben jeweils einen Überblick über typische Schwierigkeiten im betreffenden Lernfeld.

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 nächst höheren 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 Schrift-erfahrungen bringen Kinder in die Schule mit?“, ist unsere erste Frage.

## 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
- seltene 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"/>

nicht  
in Ansätzen  
mit Hilfe  
selbstständig  
geläufig

**Wort-Ebene:**

schriftlich vertraute Wörter erlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
vertraute Wörter auf einen Blick lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
schriftlich unbekannte Wörter mit langem Stammvokal erlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unbekannte Wörter mit kurzem Stammvokal, aber ohne Konsonantenhäufung erlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in einem Lückenwort (mit Bildstütze) fehlende Buchstaben einsetzen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kunstwörter lautgerecht vorlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
die Bedeutung von Wörtern (ohne Kontext) richtig angeben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Druckfehler bei Wörtern im Text finden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Satz-Ebene:**

bekannte Wörter auch im Satz lesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
unbekannte Wörter im Satz leichter als ohne Kontext erlesen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
passende Wörter in Lückensätze einfügen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zerschnittene Sätze stimmig zuordnen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
semantisch unpassende Wörter in Sätzen entdecken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
syntaktische Fehler in Sätzen entdecken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Text-Ebene:**

in einem vorgelesenen Text Fehler entdecken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
zu einem stumm gelesenen Text Faktenfragen beantworten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
in einem Text Beziehungen zwischen Aussagen herstellen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
aus einem Text Folgerungen ziehen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
einen geübten Text sinngestaltend vortragen	<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.

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

**B.14** (KV) Buchstabendiktat

*Buchstaben nach Name/Lautwert erkennen;*

**B.17** Buchstabenmonster

*Buchstaben schreiben können;*

**S.19** Welche Wörter kann ich schon?

*Zahl eigener Wörter;*

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

*genauer Vergleich der Buchstabenfolge im Wort.*

(2) Für eine differenziertere Analyse von Schrift-erfahrungen 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) "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) Was ist „gut zum Lesen“?

*Unterscheidung der Buchstaben von anderen Schriftzeichen;*

**Z.14** (KV) 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), bei dem die Kinder die schriftlich unbekannt 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 Entwicklungsfortschritte 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.14**; 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. 8-9).

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.

## 5 Wie entwickelt sich das Schreiben?

Rechtschreibfehler 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 Rechtschreibentwicklung. 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 heraus holen können. „Schreiben“ ist mehr als beliebiges Spuren machen. 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; V.22);
- 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.

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;

---

\* 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).

- 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.7). 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.24).

### 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. <GRISDIJAN> 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.13, G.18);
- 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 Stammprinzip führt zu Fehlern wie 'kamm' für 'kam' von 'kommen'.

5.5.2 Es gibt wort(gruppen)spezifische orthografische Besonderheiten. „Schreiben“ wird zum Abrufen 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.23);
- Genaues Einprägen von schwierigen Wörtern und das explizite Kommentieren ihrer Besonderheiten („Straße – groß, st und ß“ (S.20)).

Im Prinzip werden die Einsichten 1 bis 4 (Seite 12-15) 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. <Vehrer> 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 besonderen 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. Dazu verhilft,

- Buchstabenplakate mit Varianten des Prototyps anzulegen (B.1);
- Dieselben Wörter in verschiedenen Schriftarten zu sammeln (B.12);
- Zuordnungsspiele (s. 6.1.1) mit Kartensätzen, die Wortpaare in verschiedenen Schriftarten enthalten (Z.12; Z.2), durchzuführen;
- Wörter durch Abschreiben zu 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 Buchstabenfolge 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 begin-

nen 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.24);
- „gezinktes Memory“ mit Minimalpaaren

(BOOT/BROT/BRÖTE usw., sichtbar auf der Rückseite beider Bildkarten) spielen (Z.2).

### 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.13);
- untersuchen wir Umweltwörter auf Teilgleichheiten hin (A.1; A.3; B.7);
- 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.4; 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 Buchstabenkette 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- lll-eee/ statt „Welle“) oder Konsonantenhäufungen „zerlesen“ werden („sss- e-p-rrr-iii- nnn-g-eee-nn“). Der Kontextbezug (siehe hier S. 12) 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) bzw. Druckfehler zu korrigieren (S.16);
- 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.01 - 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.25).

Verfestigen sich Leseschwierigkeiten der Lautierstrategie, werden Kinder zu redlichen „Buchstabensammlern“, die nicht verstehen, was sie lesen. Der Rückbezug auf die Sinnerwartung kann hier helfen (*siehe hier S. 12*). Sie darf aber nicht zum Ausweichen vor der Anforderung genauen Erlesens führen („Lesen als Ratespiel“), sondern muss den Kindern 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 (*siehe hier S. 17*) und Kontextdeutung (*siehe hier S. 16*) und verknüpfen diese Zugriffe (*siehe hier S. 19*) 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.25);
- 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 (S.16; V.2) oder Lücken füllen (V.16; V.20).

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

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.

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.



## 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 das Büchlein ZAU-TÜ-FON gelesen 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), Merktettel 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, Marmor, ...)(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);
- Merktzettel 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.17). 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.17).

#### *Wo wir wohnen*

- Wörter und Zeichen „jagen“ im Stadtteil (Z.6);
- Ortsplan beschriften mit „Klingelschildern“ der Kinder und anderen Hinweisen (F.2);
- Namenkarten 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.17).

Projekte können also manchmal neben spezifischen Aktivitäten auch Institutionen einbeziehen.

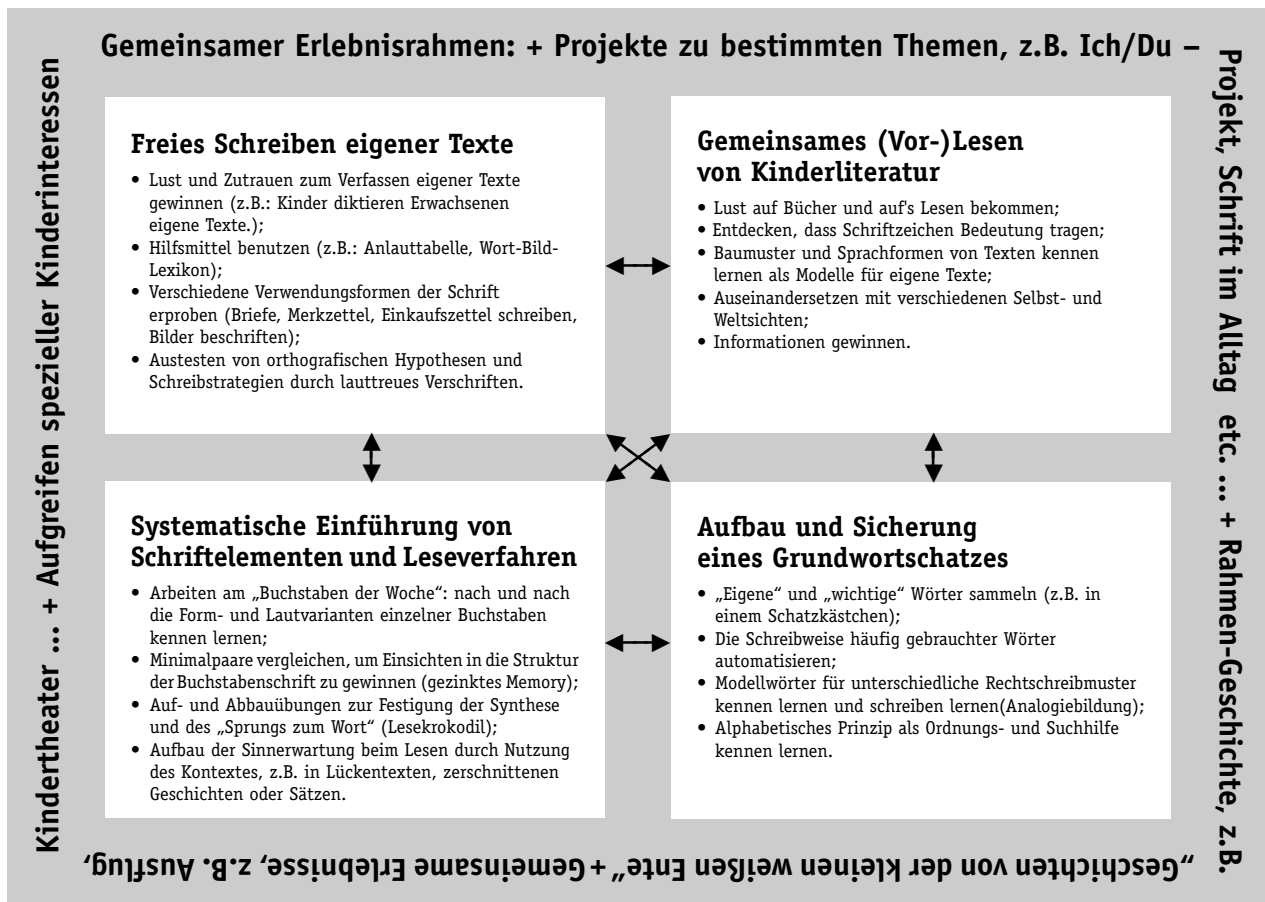
In mehrsprachigen Klassen sollte versucht werden, ausländische Lehrkräfte in solche Vorhaben einzubeziehen. Sehr oft lohnt es sich auch, mit den anderssprachigen Eltern Kontakt aufzunehmen und um ihre Unterstützung bei Projekten zu bitten, damit auf diese Weise die von ihnen vertretenen Sprachen im Unterricht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



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 im Block 40 Kopiervorlagen. Mit dem, was Sie alles sonst noch haben und das Sie in das Raster der acht Felder einordnen können, sinkt die Gefahr, dass wichtige Bereiche aus dem Blick geraten.

Zugleich wächst 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 Rituale:

#### *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 Hosenbandgummis als flexible Halter. So werden Bücher und Lesehefte mit der Titelseite übersichtlich und verlockend präsentiert.

#### *Der Schreibbladen*

Die Ästhetik des Schreibens können wir durch ein entsprechend reichhaltiges Angebot an Schreibgeräten und -materialien 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 einigen Karten verweisen wir ausdrücklich auf solche Einrichtungen und Rituale, z.B. die „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 statt-

findet, 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 zehn 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.



## 9 „Kunstabuchstaben“ für den Elternabend

Lernschwierigkeiten sind oft die Folge von Missverständnissen zwischen Kindern und Erwachsenen. KönnnerInnen 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 Lehrschwierigkeiten ihnen bevorstehen, als dass er die gemeinte Funktion erfüllt.

Wir haben zwei Spiele aus der REGENBOGENLESEKISTE mit „Kunstabuchstaben“ so verändert, dass die erwachsenen Schriftkundigen beim Umgang mit diesem fremden Zeichensystem ganz ähnliche Schwierigkeiten erleben, wie sie für Lese- und SchreibanfängerInnen typisch sind. Dazu finden Sie im Block 'Kopiervorlagen' hinten entsprechendes Material.

#### 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: In vielen Klassen haben Kinder bereits erfolgreich mit Hilfe von Anlauttabellen das Lesen und Schreiben gelernt.

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. Für die Arbeit mit StudentInnen, in Ausbildungsseminaren und in der Lehrerfortbildung bietet der Verlag eine ausführlichere Fassung mit zusätzlichen Spielen an, durch die auch andere Probleme des Schriftspracherwerbs hautnah erlebt und diskutiert werden können.

Dieses Material „Kunstabstaben 2“ können Sie beim Verlag (auch telefonisch) für DM 15,- (incl. Porto) bestellen.

Herzlich bedanken möchten wir uns 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.

Heiko Balhorn und seine MitarbeiterInnen im Verlag haben mit Liebe zum didaktischen und

ästhetischen Detail und mit viel Einfallsreichtum aus unseren Entwürfen dieses ansprechende Material gestaltet. Walter Uihlein hat die Ideen illustriert.

Im Sommer 1993 ist die Kartei mit den ersten 104 Ideen erschienen. Ein gutes Jahr danach, im Januar 1995, erschien die zweite Auflage – und mit ihr 64 weitere Ideen-Karten, Kopiervorlagen, ein Sachregister. Der damals überarbeitete Kommentar wurde 1997 durchgesehen und orthografisch reformiert. Zum Jahresbeginn '99 liegt die dritte Auflage der ganzen IDEEN-KISTE vor. Nun sind auch die Karten und Kopiervorlagen reformiert und alle Teile präsentieren sich – durchgesehen und aktualisiert – in einem neuen Layout.

Uns hat die Arbeit an der „Kiste“ Spaß gemacht – wenn Sie auch Lust und eine Idee haben, die noch in die Kiste passt, schreiben Sie uns. Wir freuen uns über Resonanz und Unterstützung.

Netphen/Hilchenbach/Siegen, im Januar 1999

Hans Brügelmann und Erika Brinkmann

## 10 Eine kleine Bibliothek für alle, die sich vom Fibelheft lösen wollen

# = vorrangig zum psychologischen Hintergrund und zur didaktischen Begründung.  
 \* = vor allem praktische Ideen und Erfahrungsberichte.

\* **Andresen, U. (1995<sup>3</sup>):** Versteh mich nicht so schnell. Gedichte lesen mit Kindern. Beltz: Weinheim, Berlin.

\* **Andresen, U./Haen-Schwarz, S. de (1973):** Das erste Schuljahr – Unterrichtsmodelle. Klett: Stuttgart. [Praxisbericht]

# **Balhorn, H. (1995):** Rechtschreibwissen in Kinderköpfen. In: Grundschule, H.1 und 2.

# **Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1993):** Bedeutungen erfinden – im Kopf, mit Schrift und miteinander. Lesen und Schreiben als individuelle und soziale Konstruktion von Wirklichkeiten. DGfL-Jahrbuch Bd. 5. Faude: Konstanz [Zur persönlichen (Be-)Deutung von Sprache und Schrift]

# **Balhorn, H./Brügelmann, H. (Hrsg.) (1995):** Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. „Auswahlband Theorie“ der DGfL-Jahrbücher 1-5. Libelle: Lengwil [die grundlegenden Beiträge aus der Schriftspracherwerbsforschung der letzten zehn Jahre]

\* **Balhorn, H./Niemann, H. (Hrsg.) (1996):** Sprachen werden Schrift. Mündlichkeit – Schriftlichkeit – Mehrsprachigkeit. DGfL-Jahrbuch „Lesen und Schreiben“, Bd. 7. Libelle: CH-Lengwil/SOVA: Frankfurt. [Pädagogische und didaktische Rahmenbeiträge, Forschungsergebnisse und Praxisberichte]

\* **Balhorn, H. u.a. (1998<sup>2</sup>):** REGENBOGEN-LESEKISTE. 40 Bücher für Schulanfänger (und viele Materialien mehr). Verlag für pädagogische Medien: Hamburg. [Materialien/Aufgaben zum selbstständigen Lesen/Schreiben]. Daneben auch: Planeten-Box (15 Bücher der Lesestufen 1-3), Spuren-Box (25 Bücher der Lesestufen 1-5).

\* **Balhorn, H. u.a. (96/98<sup>11</sup>):** Wortlisten wlt 1-6. Trainingsprogramm mit Wörtern und Texten. Lehrerkommentar. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg (12. reform. Aufl. 1996). [Musterbildung orthografischer Elemente, Konzentration auf Wortstämme/Morpheme]. Dazu auch: GRUNDWORTSCHATZ – Wörterbuch für die Grundschule.

\* **Balhorn, H. u.a. (1998):** Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. AKG und DGfL, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 104 [konzentriert auf Klasse 1 und 2].

\* **Bambach, H. (1989):** Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Faude: Konstanz [sensibler Erfahrungsbericht mit vielen Beispielen]

\* **Bambach, H. (1994):** Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen. Libelle: CH-Lengwil/SOVA: Frankfurt. [Zur Beurteilung individueller Lernwege: Leitideen und konkrete Beispiele]

\* **Bergk, M. (1987):** Rechtschreibenlernen von Anfang an. Diesterweg: Frankfurt. [praktische Ideen, systematisch gegliedert]

\* **Bentley, D. u.a. (1994):** Tolle Ideen Deutsch 1 – Lesespiele, Rechtschreibung, Erste Texte. Verlag an der Ruhr: Mülheim (engl. 1985, 1987). (Bd.2 für Klasse 3 und 4).

# **Brinkmann, E. (1997):** Rechtschreibgeschichten – Zur Entwicklung einzelner Wörter und orthographischer Muster über die GRUNDSCHULZEIT hinweg. OASE-Bericht No.33. FB 2/Universität: Siegen.

\* **Brinkmann, E./Kuhle, Ch. (1998) (Hrsg.):** Richtig schreiben im Anfangsunterricht? Die Grundschulzeitschrift, 12. Jg., Heft 115, Juni 1998.

\* **Brinkmann, E./Niemann, H. (Mod.) (1994):** Zum Lesen verlocken. Themenheft der GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, 8. Jg., H.75.

\* **Brinkmann, E./Uihlein, W. (1996):** ABCDARIUM. Von A bis Z. Verlag für pädagogische Medien: Hamburg

# **Brügelmann, H. (1983):** Kinder auf dem Weg zur Schrift – eine Fibel für Lehrer und Laien. Faude: Konstanz (5., 1989 verb. Auflage 1994) [Konzeption und Begründung des Spracherfahrungsansatzes]

# **Brügelmann, H. (1994):** Wider den Fibel-Gleichschritt. Eine Replik auf Klaus Wagners Verteidigung des Fibelheftlehrgangs. In: Grundschule, H.2.

# **Brügelmann, H. (Hrsg.) (1997):** Kinder lernen anders. Libelle: CH-Lengwil/Friedrich-Verlag: Seelze. [Eigenaktives Lernen in allen Bereichen – für Eltern verständlich]

# **Brügelmann, H./Balhorn, H./Füssenich, I. (Hrsg.) (1995):** Am Rande der Schrift. Zwischen Mehrsprachigkeit und Analphabetismus. DGfL-Jahrbuch Bd. 6. Libelle: CH-Lengwil [Über Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten, ihre Ursachen und mögliche Hilfen]

\* **Brügelmann, H./Balhorn, H. (Hrsg.) (1995):** Schriftwelten im Klassenzimmer. Ideen und Erfahrungen aus der Praxis. Libelle: CH-Lengwil/SOVA: Frankfurt. [Die besten Praxisbeiträge aus den DGfL-Jahrbüchern „Lesen und Schreiben“ 1986-1994]

- # **Brügelmann, H./ Richter, S. (Hrsg.) (1994):** Wie wir recht schreiben lernen. Zehn Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle: Lengwil/SOVA: Frankfurt. [Berichte aus Forschung und Schule zum Spracherfahrungsansatz]
- #\* **Brügelmann, H./Brinkmann, E. u.a. (1998):** Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: CH-Lengwil.
- # **Dehn, M. (1988):** Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. Kamp: Bochum (3. Aufl. 1990) [Beobachtung und Förderung bei Schwierigkeiten]
- \*# **Dehn, M. (1994):** Schlüsselszenen zum Schrifterwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule. Beltz: Weinheim/Basel. [Problematische Unterrichtssituationen mit Anregungen zur Deutung und zum Handeln]
- \*# **Dehn, M. u. a. (1996):** Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. Beltz: Weinheim. [Zur Hilfe bei Schwierigkeiten im Lernprozess]
- \* **Dräger, M. (Hrsg.) (1995<sup>2</sup>):** Am Anfang steht der eigene Text. Agentur Dieck: Heinsberg. [Ideen und Praxisberichte]
- \* **Dräger, M. (Hrsg.) (1997):** Der Anfangsunterricht in Regel- und Integrationsklassen. Agentur Dieck.
- \* **Feuchert, S./Büttner, P. (Hrsg.) (1997):** Schreiben lernen – schreiben lieben: Vorträge und Beiträge für einen anderen Deutschunterricht. Litblockin (Reihe Germanistik): Fernwald.
- \* **Heinrich, K. (1992):** Schrift-Sprache erobern. Mit freier Arbeit Schreiben und Lesen lernen. Neue Deutsche Schule: Essen. [Ein Schuljahr im Rückblick mit vielen konkreten Ideen]
- \* **Mauthe-Schonig, D. u.a. (1987):** Mit Kindern lesen im ersten Schuljahr. Anfangsunterricht mit den Geschichten von der kleinen weißen Ente (Lehrerhandbuch). Beltz: Weinheim. [Erzählen, (Vor-)Lesen und Schreiben; mit Fortsetzungen für Klasse 2 und 3/4]
- \* **Niemann, H. (1993):** Lesewelt Schule. In: Balhorn/ Brügelmann (Hrsg.), S. 229-231.
- \* **Niemann, H. u.a. (1992):** Lesen ist mehr. Leseförderung in den Schuljahren 1-6. Kultusministerium Niedersachsen: Hannover. [Ideensammlung für eine Umgebung, die zum Lesen anregt]
- # **Oomen-Welke, I.:** Veränderte Lernsituationen in der multikulturellen Gesellschaft. (Perspektiven und Konsequenzen für den Deutschunterricht) In: Schweizer Schule, 7-8/1994. [Deutschdidaktik: Konzepte des Lernens – Bilder von Lernenden]
- #\* **Oomen-Welke, I. (1998):** „... ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht. Fillibach: Freiburg.
- \* **Reichen, J. (1982):** Lesen durch Schreiben. Lehrerkommentar. Sabe: Zürich (Heinevetter: Hamburg). [differenzierter Werkstattunterricht]
- \* **Sennlaub, G. (1980):** Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung? Kohlhammer: Stuttgart (4. Aufl. 1988). [Praxisbericht mit Reflexion]
- \* **Sennlaub, G. (1983):** So wird's gemacht. Grundwortschatz – Auswahl und Arbeit. Agentur Dieck: Heinsberg (2. Aufl. 1985). [Kriterien/Beispiele]
- \* **Sennlaub, G. u.a. (1984):** Heimliches Hauptfach Rechtschreiben. Drei Lehrer stellen ihren Unterricht vor. Agentur Dieck: Heinsberg (1. Aufl. bei Bagel/Düsseldorf 1979). [Diskussion zwischen unterschiedlichen Positionen]
- \* **Spitta, G. (1985):** Kinder schreiben eigene Texte: Klasse 1 und 2. CVK: Bielefeld/Berlin (3. Aufl. 1990). [Konzeption und Beispiele]
- \* **Spitta, G. (1988):** Von der Druckschrift zur Schreibschrift. Scriptor: Frankfurt (2. Aufl. 1990). [dto. für die Ausgangsschrift]
- \* **Spitta, G. (1992):** Schreibkonferenzen – ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten in Klasse 3 und 4. Scriptor-Cornelsen: Berlin u.a. [dto für die späteren Jahre]
- \*# **Spitta, G. (Hrsg.) (1998):** Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Libelle: CH-Lengwil
- \*# **Valtin, R./Naegele, I. u.a. (1986):** „Schreiben ist wichtig!“ Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreibenlernen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 67/68. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt. [Ansätze und Beispiele]
- \* **Wallrabenstein, W. (Mod.) (1995):** Offener Sprachunterricht in der Grundschule. Sonderdruck Deutsch der GRUNDSCHULZEITSCHRIFT. Friedrich Verlag: Seelze. [Anregende Sammlung von didaktischen und methodischen Beiträgen]
- \* **Wolf-Weber, I./Dehn, M. (1993):** Geschichten vom Schulanfang. „Die Regen Sonne“ und andere Berichte. Beltz: Weinheim/Basel. [Lebendige Episoden von Kindern, im Unterrichtskontext kommentiert]
- \* **Wünnenberg, H. H. (1988):** Boff – Kinder schreiben sich frei. Agentur Dieck: Heinsberg. [Praxisbericht mit vielen Beispielen]



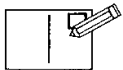
## **Aufbau der Schrift:** Selbstständiges Erlesen und Verschriften

- |      |                                  |      |  |
|------|----------------------------------|------|--|
| A.1  | Wörter-Detektive                 | A.14 | Wörter schreiben mit Schablonen                    |
| A.2  | „Alphabet in der Hosentasche“    | A.15 | Lückenschieber oder: „Wortbilder mit Wanderlücken“ |
| A.3  | Minimalpaare in der Klasse       | A.16 | Wickelwörter                                       |
| A.4  | POSTBOTE ohne „O“!               | A.17 | Wundertüte   |
| A.5  | Wörter-Golf                      | A.18 | Schreib, was du siehst - mal, was du liest         |
| A.6  | Wörter-Rommee                    | A.19 | Wörter-Hüpfen                                      |
| A.7  | Vom Scrabble zum Kreuzworträtsel | A.20 | Miniwörter als Minimalpaare                        |
| A.8  | Die wachsende Anlauttabelle      |      |  |
| A.9  | Mars-Wörter schreiben            |      |  |
| A.10 | (Anlaut-)Bilder lesen            |      |  |
| A.11 | Wörter-Sack und „Lesedil“        |      |  |
| A.12 | Mein(e) Sekretär(in)             |      |  |
| A.13 | Steckleiste und Verbundstempel   |      |  |



## **Buchstabenkenntnis:** Formvarianten und Lautunterschiede

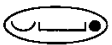
- |             |  |             |   |
|-------------|--|-------------|---|
| <b>B.1</b>  | <b>Buchstaben-Plakat</b>               | <b>B.15</b> | <b>Formenstempel für Buchstaben</b>                       |
| <b>B.2</b>  | <b>Buchstaben-Kunst</b>                | <b>B.16</b> | <b>Anlautstempel mit Buchstaben</b>                       |
| <b>B.3</b>  | <b>Buchstaben-Baum</b>                 | <b>B.17</b> | <b>Buchstaben-Monster</b>                                 |
| <b>B.4</b>  | <b>Wo klingt das &lt;U&gt; anders?</b> | <b>B.18</b> | <b>Turnen, kneten, backen - das<br/>ABC kommt in Form</b> |
| <b>B.5</b>  | <b>Alphabet-Roulett</b>                | <b>B.19</b> | <b>Wir sind das Alphabet</b>                              |
| <b>B.6</b>  | <b>Klapp- und Drehbuchstaben</b>       | <b>B.20</b> | <b>Der Buchstabe der Woche</b>                            |
| <b>B.7</b>  | <b>Namen-Kreuze</b>                    |             |   |
| <b>B.8</b>  | <b>Lesen mit der Lupe</b>              |             |   |
| <b>B.9</b>  | <b>Fühl-Buchstaben</b>                 |             |   |
| <b>B.10</b> | <b>Der Punkt und sein Alphabet</b>     |             |   |
| <b>B.11</b> | <b>Schreiben in einem Zug</b>          |             |   |
| <b>B.12</b> | <b>ABC-Schubladen</b>                  |             |   |
| <b>B.13</b> | <b>Gezinktes Memory II</b>             |             |   |
| <b>B.14</b> | <b>Buchstaben-Diktat</b>               |             |   |



## **Funktionen der Schriftverwendung**

- |             |                                   |             |   |
|-------------|-----------------------------------|-------------|---|
| <b>F.1</b>  | <b>Etiketten für Gegenstände</b>  | <b>F.15</b> | <b>Theater mit Schrift</b>                              |
| <b>F.2</b>  | <b>Wohnort-Puzzle</b>             | <b>F.16</b> | <b>„Lesen durch Schreiben“ für<br/>Fortgeschrittene</b> |
| <b>F.3</b>  | <b>Unser Postkasten</b>           | <b>F.17</b> | <b>Lesewelt Schule</b>                                  |
| <b>F.4</b>  | <b>Tages- und Wochenpläne</b>     | <b>F.18</b> | <b>Leseteppich</b>                                      |
| <b>F.5</b>  | <b>Notizen machen</b>             | <b>F.19</b> | <b>Geschichten übersetzen</b>                           |
| <b>F.6</b>  | <b>Die Schule beschildern</b>     | <b>F.20</b> | <b>Gebrauchsanweisungen</b>                             |
| <b>F.7</b>  | <b>Themen-Plakate</b>             |             |   |
| <b>F.8</b>  | <b>Ausleih-Station für Bücher</b> |             |   |
| <b>F.9</b>  | <b>Visitenkarten drucken</b>      |             |   |
| <b>F.10</b> | <b>Buchbesprechungen</b>          |             |   |
| <b>F.11</b> | <b>Pinn-Wand</b>                  |             |   |
| <b>F.12</b> | <b>Tagebuch schreiben</b>         |             |   |
| <b>F.13</b> | <b>Bücher machen</b>              |             |   |
| <b>F.14</b> | <b>Fernseh-SprecherIn</b>         |             |   |





## **Gliederung in Bausteine:**

Gliederung von Wörtern in handhabbare Teile

- |      |   |      |                            |
|------|---|------|----------------------------|
| G.1  | IMA und LAGEL   | G.15 | Selbstlaute würfeln        |
| G.2  | Wortbau-Maschine  | G.16 | Gezinktes Silben-Memory II |
| G.3  | Silben-Bücher   | G.17 | Silbenteppich              |
| G.4  | Silben-Domino   | G.18 | Rechtschreib-Webstuhl      |
| G.5  | Endloswörter und Bandwurmsätze  | G.19 | Silben-Quartett            |
| G.6  | Wortbaukasten   | G.20 | Versteckte Wörter suchen   |
| G.7  | Aufzug mit Störungen  |      |                            |
| G.8  | Wortformen sichtbar machen  |      |                            |
| G.9  | Vokal-Farben  |      |                            |
| G.10 | Lesefenster und -pfeile   |      |                            |
| G.11 | Stamm-Halter  |      |                            |
| G.12 | The Odd-man-out   |      |                            |
| G.13 | Sammelsurium  |      |                            |
| G.14 | Rechtschreibmuster: legal oder<br>illegal? „...weil das /u/ ja lang ist!“ |      |                            |



## **Lautanalyse:**

Sprachlaute unterscheiden, ausgliedern, verbinden

- |      |   |      |                              |
|------|---|------|------------------------------|
| L.1  | Der sprechende Roboter                    | L.14 | Lange Reise, kurze Reise     |
| L.2  | Der kaputte Roboter I                     | L.15 | Wechselsprechanlage          |
| L.3  | Der kaputte Roboter II                    | L.16 | Kofferpacken mit Anlauthilfe |
| L.4  | Anlaut-Teller                             | L.17 | JedeR spricht anders         |
| L.5  | „Ich sehe was, das fängt mit<br>U an ...“ | L.18 | Domino für DichterInnen      |
| L.6  | „Reim’ dich, oder ...“                    | L.19 | LAMPE oder LAMA?             |
| L.7  | Mund-Bilder                               | L.20 | Wörter-Steckbrief            |
| L.8  | Anbau-Sätze                               |      |                              |
| L.9  | Vom Anlaut zum Endlaut                    |      |                              |
| L.10 | B mit ’nem A                              |      |                              |
| L.11 | Lautgebärden                              |      |                              |
| L.12 | Gezinktes Silben-Memory                   |      |                              |
| L.13 | (Anlaut-)Bilder stempeln                  |      |                              |



## **Sicht-Wortschatz**

Häufige Wörter rasch erkennen und blind schreiben können

S.1	Schatzkästchen	S.15	Arbeit mit dem Wörterbuch
S.2	Anwesenheitsliste	S.16	Dreckfuhrer
S.3	Wörter-Klinik	S.17	Mein Wortschatz hat vier Ecken
S.4	Rechtschreib-Sheriffs	S.18	Das Fortschritts-Diktat
S.5	Schleich-Diktate	S.19	Welche Wörter kann ich schon?
S.6	Dreh-Diktate	S.20	Rechtschreibung abtasten
S.7	Lesen auf Kassette	S.21	Häufige Wörter
S.8	Schnipp-Schnapp	S.22	Schrift-Memory
S.9	Selbst- und Partnerdiktate	S.23	Spielkarten selber herstellen
S.10	Dosen-Diktate	S.24	Wörter hamstern
S.11	Bild-Wörter-Bücher	S.25	Blitzwörter
S.12	Bingo mit Risiko	S.26	Wörter-Big-Mac
S.13	Hör-Diktat	S.27	Risiko-Diktat
S.14	Ich mache mir mein Wörterbuch	S.28	Wir sammeln schwierige Wörter



## **Verfassen und Verstehen von Texten**

Schrift als Informationsquelle und Darstellungshilfe

- |      |  |      |                            |
|------|--|------|----------------------------|
| V.1  | Geschichten-Sandwich                     | V.16 | Texte reparieren           |
| V.2  | Korrektur lesen                          | V.17 | „Tu was!“ - Karten raten   |
| V.3  | Der Lese-Sessel                          | V.18 | Leicht und schwer in einem |
| V.4  | Das frosch-blaue Würfelspiel             | V.19 | Satz-Rommee                |
| V.5  | Einfache Bücher für kleine<br>LeserInnen | V.20 | Labete Panuten             |
| V.6  | Lese-Pass                                |      |                            |
| V.7  | Lesen zu zweit                           |      |                            |
| V.8  | Schreibkonferenz                         |      |                            |
| V.9  | Rätselrunde und Witzbücher               |      |                            |
| V.10 | Stumme Aufträge                          |      |                            |
| V.11 | Fragen zum Text                          |      |                            |
| V.12 | Rechen-Geschichten                       |      |                            |
| V.13 | Fortsetzungsgeschichte                   |      |                            |
| V.14 | Richtige Bücher                          |      |                            |
| V.15 | Große Bücher für kleine Kinder           |      |                            |



## **Zeichenverständnis**

Symbole vereinbaren, verwenden, verstehen

- |      |   |      |   |
|------|---|------|---|
| Z.1  | Zeichen-Museum                              | Z.14 | Ähnliche Wörter                                 |
| Z.2  | Gezinktes Memory                            | Z.15 | Als ob wir lesen                                |
| Z.3  | „Welches Wort ist länger ...?“              | Z.16 | „Wo steht Völler?“                              |
| Z.4  | Bilder singen                               | Z.17 | Welten der Schrift: kleine<br>Schriftgeschichte |
| Z.5  | Sprechende Bücher                           | Z.18 | Wer hat das Bild zum Text?                      |
| Z.6  | Wörter jagen                                | Z.19 | Klassen-Sprache                                 |
| Z.7  | Das verrückte Buch                          | Z.20 | „Mein Wort hat ...“                             |
| Z.8  | Meine Puppe lernt lesen                     |      |   |
| Z.9  | Wörter-Lexikon in verschiedenen<br>Sprachen |      |   |
| Z.10 | KIM-Spiel mit Schrift-Hilfe                 |      |   |
| Z.11 | Was ist „gut zum Lesen“?                    |      |   |
| Z.12 | Embleme und Schrift                         |      |   |
| Z.13 | BLISS-Geschichten                           |      |   |

## 40 Kopiervorlagen

### Buchstaben, Wörter und Bilder

<b>A.2</b>	Hosentaschen-Alphabet		
<b>A.10</b>	Tierwörter	<b>L.15</b>	Silben-Memory Rückseite
<b>A.16 a/b</b>	Wickelwörter	<b>S.12</b>	Wechselsprechanlage
<b>A.18 a/b</b>	Schreib, was du siehst – mal, was du liest	<b>V.1 a/b</b>	Bingo
<b>B.9</b>	Halbe Wörter	<b>S.24 a/b</b>	Wörter hamstern: Spielplan (2)
<b>B.14</b>	Buchstaben-Diktat		Geschichten-Sandwich I
<b>F.4</b>	Wochenplan-Schilder		Geschichten-Sandwich II
<b>G.1</b>	IMA und LAGEL	<b>V.6</b>	Lese-Pass
<b>G.3 a/b</b>	Silben-Bücher I	<b>Z.3</b>	„Welches Wort ist länger ...?“
	Silben-Bücher II	<b>Z.11</b>	Zeichen
<b>G.4 a/b</b>	Silben-Domino I	<b>Z.12</b>	Embleme und Schrift
	Silben-Domino II	<b>Z.14</b>	Ähnliche Wörter: Lese- und Schreibaufgaben
<b>G.6</b>	Wortbaukasten	<b>Z.17</b>	Welten der Schrift
<b>G.12</b>	The Odd-man-out		
<b>G.18</b>	Rechtschreib-Webstuhl		• Das „9-Wörter-Diktat“
<b>G.19 a/b</b>	Silben-Quartett		• Kunstbuchstaben für den Elternabend: Anlauttabelle
<b>L.7</b>	Was sagt Klaus?		Domino a
<b>L.12 a/b</b>	Gezinktes Silben-Memory		Domino b
			• Briefpapier (zwei Lineaturen)

## Sachregister

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

### **Abschreiben**

B.11, S.1, S.5, S.14, S.23, S.24

### **Alphabet**

Reihenfolge B.5

### **Analyse**

Lautebene →Lernfelder A und L  
Schriftebene →Lernfeld G; B.13

### **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

### **AuthorInnenkonferenz**

V.8

### **Bausteine**

Gliederung in ... →Lernfeld G

### **Beobachtungshilfen**

Leseentwicklung OMS 8 f. und 16 ff.  
Rechtschreibentwicklung OMS 11 ff.  
Schulanfang OMS 25

### **Bibliothek**

F.8, F.17, V.14

### **BLISS**

Z.13

### **Buchstaben**

Alphabet A.2, B.5, B.19  
-elemente B.10  
-formen B.1, B.9, B.10, B.15, B.18, B.20  
-funktion im Wort B.7  
-kenntnis →Lernfeld B  
Lautwert A.2, B.3, B.4, B.12, B.14, B.16  
Raumlage von - B.6  
„-Sammler“ OMS 18 ff.,  
A.15, A.16, A.19, L.3, L.19  
Schreiben von - B.2, B.11, B.17  
Größe B.8  
-verbindungen B.11

### **Bücher**

Ausleihstation für - F.8  
große - V.15

einfache - A.18, V.05, V.18  
-empfehlungen F.10, F.17  
-machen F.13

**Didaktische Landkarte** OMS 3 ff.

**Diktat**

-formen S.5, S.6, S.9, S.10, S.12, S.13,  
S.18, S.19, S.27

**Drucken**

von Visitenkarten F.9

**Einfache Texte**

V.5

**Elternabend**

OMS 31

**Entwicklungsstufen**

Lesen OMS 16 ff.

Rechtschreiben OMS 10 ff.

**Fehler**

in Sätzen entdecken V.2

in Wörtern entdecken S.16

Umgang mit -n OMS 10 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 23

**Landkarte, didaktische**

OMS 3 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.4, L.4, L.5, L.9, L.11
- wert von Buchstaben B.3, B.4, B.12

**Lernbereiche im Anfangsunterricht**

- „Vier Felder“ OMS 27
- Prinzipien des Lernens OMS 23

**Lesen**

- „als-ob-“ Z.15
- genau - S.16
- gemeinsam F.18, V.7, V.15
- Entwicklungsstufen des -s OMS 16 ff.
- handlungsorientiertes - V.10
- Konzept vom -lernen Z.8

- lehrgang OMS 2, 29 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.7, S.2

**Noten**

Musik – als Zeichen Z.4

**Notizen**

Z.10

**Projekte im Unterricht**

OMS 25

**Rechtschreib-**

-entwicklung OMS 10 ff.

-kontrolle S.4

Merken von -besonderheiten S.5, S.20

-muster G.7, G.13, G.14, G.18

**Rituale im Unterricht**

OMS 28 f.



**verlag für pädagogische medien**

Unnastraße 19 • 20253 Hamburg  
Fon 040-4 91 02 18 • Fax 040-4 01 47 11