



Planungshilfe für den Deutschunterricht

Den Anfangsunterricht strukturieren –
Planungsbeispiele

Planungshilfe für den Deutschunterricht

Anfangsunterricht strukturieren – Planungsbeispiele

Dr. Timo Ahlers, Dr. Monika Hernik, Marina Rottig und Josefine Prengel

Impressum

Herausgeber:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)

14974 Ludwigsfelde-Struveshof

Tel.: 03378 209 - 0

Fax: 03378 209 - 149

www.lisum.berlin-brandenburg.de

Autorinnen und Autoren: Dr. Timo Ahlers, Dr. Monika Hernik, Marina Rottig und Josefine Prengel

Redaktion: Josefine Prengel

Gestaltung und Layout: soweit nicht anders angegeben: Josefine Prengel

Titelbilder: erstellt mit Image Creator von Microsoft Designer, zu finden unter:
<https://www.bing.com/images/create>

Prompt großes Bild: Photo: eine Gruppe von Grundschulkindern sitzt um einen Teppich herum auf dem Boden in einem Klassenzimmer

Prompt Bild oben rechts: Photo: zwei Grundschul Kinder lesen gemeinsam in einem Buch, sie sitzen dabei auf einer Matratze mit vielen Kissen, ein Kind hat dunkle Haut

Prompt Bild unten rechts: Photo: zwei Grundschul Kinder schreiben gemeinsam an einem Schreibtisch

ISBN: 378-3-944541-98-3

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Ludwigsfelde 2023

Genderdisclaimer

Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichermaßen für alle Geschlechter: männlich, weiblich und divers (m/w/d).



Soweit nicht abweichend gekennzeichnet zur Nachnutzung freigegeben unter der Creative Commons Lizenz CC BY-SA 4.0 zu finden unter:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Alle Internetquellen, die in der Handreichung genannt werden, wurden am 30.10.2023 zuletzt geprüft.

Inhalt

Inhalt	5
1. Einführung.....	6
2. Prozessbezogene und fachspezifische Kompetenzbereiche	8
2.1 Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen im Anfangsunterricht – individuell und selbstreguliert..	8
2.2 Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen im Anfangsunterricht – gemeinsames Lernen an einem Lerngegenstand.....	9
3. Übersicht und Strukturierungsvorschlag	10
4. Individuelles Lernen an prozessbezogenen Lerngegenständen.....	12
4.1 Beispiele für individuelles Lernen in der Jahrgangsstufe 1 / 2. Halbjahr.....	12
4.2 Beispiele für individuelles Lernen in der Jahrgangsstufe 2 / 1. Halbjahr.....	18
5. Gemeinsames Lernen an einem fachspezifischen Lerngegenstand	26
5.1 Ein Beispiel für literarisches Lernen in der Jahrgangsstufe 1 / 2. Halbjahr Eine Unterrichtsreihe zu dem Buch „Eins zwei drei Tier“ der Kinderbuchautorin Nadja Budde	27
5.2 Ein Beispiel für literarisches Lernen in der Jahrgangsstufe 2 / 1. Halbjahr Eine Unterrichtsreihe zu dem Buch „Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer“ der Kinderbuchautoren Lawrence David und Delphin Durand.....	32
5.3 Ein Beispiel für orthographisches Lernen in der Jahrgangsstufe 1 / 2. Halbjahr Eine Unterrichtsreihe zur Entdeckung der Vokallänge für das Lesen und Schreiben anhand des Häusermodells nach Bredel (2010).....	37
5.4 Ein Beispiel für grammatisches Lernen in der Jahrgangsstufe 2 / 1. Halbjahr Eine Unterrichtsreihe zur Entdeckung der Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv mit Treppengedichten nach Jaensch (2009)	45
Anhang / Kopiervorlagen.....	51
Literaturverzeichnis.....	63

1. Einführung

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

liegt in jedem Anfang ein Zauber? Ist es nicht eine besondere Zeit, wenn man beobachten kann, wie Kinder innerhalb eines Schuljahres das Lesen und Schreiben erlernen?

Der Anfangsunterricht, der Zeitraum, der das erste und zweite Schulbesuchsjahr umfasst, ist eine zauberhafte Zeit. Es ist die erste Phase in der Lernbiografie eines Kindes, in der Lernen nun auch im schulischen Kontext stattfindet.

In dieser Anfangsphase werden wichtige Grundlagen für erfolgreiche Bildungsverläufe von Kindern gelegt. Lernfreude und Interesse müssen aufrechterhalten und auch für die neuen Lerngegenstände entwickelt werden. Es ist eine Zeit im Leben von jungen Schulkindern, die einen neuen Rhythmus des Alltags mit sich bringt. Die Schule als ein neuer Lebensraum wird entdeckt und Lernerfahrungen, die im vorschulischen Bereich eher spielerisch waren, werden in der Institution Schule nun in einer anderen Form erlebt.

In den Kindern in dieser Zeit die Begeisterung für das Lernen in der Schule zu wecken und ihnen die grundlegenden Kompetenzen im Lesen, Schreiben und Rechnen zu vermitteln, ist eine der schönsten und anspruchsvollsten Aufgaben für Grundschullehrkräfte.

In dieser Zeit werden Lernstrategien erlernt, die für erfolgreiches fächerübergreifendes Lernen und für das Lernen zu Hause von Bedeutung sind. Das Vermitteln von domänenspezifischem Wissen ist dabei auch eng mit der Persönlichkeitsentwicklung der Kinder verbunden. Kinder erwerben in dieser Zeit ein leistungsbezogenes Selbstkonzept und positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Es entwickelt sich das Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten¹. Dies sind wesentliche Stützfaktoren für gelingende Lernprozesse.

Im Anfangsunterricht Deutsch stehen der Erwerb und die Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen sowie die Weiterentwicklung der mündlichen Sprachhandlungskompetenz als zentrale Aufgaben im Zentrum.

Besonders zu beachten ist, dass es sich hierbei um

- **prozessbezogene Kompetenzbereiche** (Lese- und Schreiberwerb sowie die Weiterentwicklung mündlicher Sprachhandlungskompetenz)
- und
- **fachspezifische Kompetenzbereiche** (*Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* und *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen*) handelt.

Nähere Informationen darüber finden sich in den Bildungsstandards der KMK² und im Rahmenlehrplan 1-10, Fachteil C Deutsch (RLP 1-10)³.

Diese Handreichung zeigt Ihnen eine Möglichkeit auf, wie Sie diese erste, so sensible Lernphase im Schulleben eines Kindes planen und gestalten können. Die Vorschläge beziehen sich auf das zweite Halbjahr im ersten Schulbesuchsjahr und auf das erste Halbjahr im zweiten Schulbesuchsjahr.

¹ vgl. Hellmich, Frank, 2016. Einführung in den Anfangsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer

² KMK, Hrsg., 2022. Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, Zugriff am 30.10.2023

³ Rahmenlehrplan 1-10, Fachteil C Deutsch, S. 4 ff. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/getrennt_2023/BB_RLP_2023_Teil_C_Deu_GenF_1.pdf, Zugriff am 30.10.2023

Unsere Beispiele sollen Strukturierungsvorschläge sein, die bewusst Zeitfenster für die Arbeit an prozess- und fachspezifischen Kompetenzen ausweisen und mit deren Hilfe Sie einen integrativen Deutschunterricht gestalten können. Dabei finden Sie stets Verweise darauf, auf welche Standards und damit zu erwerbende Kompetenzen aus dem RLP 1-10 Bezug genommen wird.

Wir beschreiben zuerst eine mögliche Strukturierung der wöchentlichen Arbeitszeit im Deutschunterricht (vgl. Kapitel 2 und 3).



Anschließend wird ein mögliches Vorgehen für die Entwicklung der **prozessbezogenen Kompetenzen** des Lese- und Schreiberwerbs dargestellt, die in **individuellen Arbeitsphasen** gefördert werden (vgl. Kapitel 4).



Danach werden Möglichkeiten für die Arbeit an **fachspezifischen Kompetenzen** mit je zwei Beispielen für den Bereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln* und *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* aufgezeigt, die in Phasen des **gemeinsamen Lernens** an einem gemeinsamen Lerngegenstand erarbeitet werden (vgl. Kapitel 5).

In jedem Abschnitt werden wir auch auf konkrete geeignete Materialien hinweisen, die Sie bei der didaktisch-methodischen Umsetzung unterstützen und sofort einsetzen können. Die meisten Materialien stehen auf dem [Bildungsserver Berlin-Brandenburg](https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/)⁴ zur Verfügung oder sind an den Schulen vorhanden.

Wir hoffen, dass unsere Anregungen besonders allen Kolleginnen und Kollegen hilfreich sein können, die in diesem Bereich erste Erfahrungen machen und mit Kindern „den Zauber des Anfangs“ erleben dürfen.

Dabei wünschen wir Ihnen viel Freude und Erfolg!

⁴ <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/>, Zugriff am 30.10.2023

2. Prozessbezogene und fachspezifische Kompetenzbereiche



2.1 Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen im Anfangsunterricht – individuell und selbstreguliert

Zu den prozessbezogenen Kompetenzbereichen (vgl. KMK⁵ sowie RLP 1-10⁶) gehören die Bereiche *Lesen* und *Schreiben* sowie der Bereich *Sprechen und Zuhören*. Diese Bereiche werden als prozessbezogen bezeichnet, da sie sich sowohl auf rezeptive als auch produktive **Prozesse** beziehen, also auf sprachliche Handlungen und Routinen. Diese prozessbezogenen Kompetenzen sind im Fach Deutsch bedeutsam, darüber hinaus aber auch für alle Fächer, also überfachlich, wichtig und eine wesentliche Grundlage.



Abbildung 1: Kompetenzmodell, angelehnt an das Kompetenzmodell aus dem RLP 1-10, Fachteil C Deutsch, S. 4⁷

Diese Kompetenzen werden als Basiskompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung angesehen. Sie haben einen erheblichen Einfluss auf alle Bereiche des weiterführenden Lernens. Eine ausreichende Lese- und Schreibkompetenz, Zuhörkompetenz und die Fähigkeit, angemessen mündlich zu kommunizieren, sind für die Persönlichkeitsentwicklung unersetzlich.

⁵ KMK, Hrsg., 2022. Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich, S. 8. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, Zugriff am 30.10.2023

⁶ Rahmenlehrplan 1-10, Fachteil C Deutsch, S. 4 ff. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/getrennt_2023/BB_RLP_2023_Teil_C_Deu_GenF_1.pdf, Zugriff am 30.10.2023

⁷ ebd.

Der Erwerb dieser Kompetenzen wird in (Schrift-)Spracherwerbsmodellen wissenschaftlich recht genau beschrieben. Dennoch verläuft der individuelle Lernprozess des einzelnen Kindes aufgrund vorhandener individueller Lernvoraussetzungen sehr unterschiedlich.

Zu den individuellen Lernvoraussetzungen gehört unter anderem die Sprachentwicklung, die ihrerseits von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Eine Auswahl möglicher Einflussfaktoren findet sich in der nebenstehenden Grafik. Dabei stehen die verschiedenen Faktoren oft gleichwertig nebeneinander. Die dahinterliegenden Fähigkeiten werden häufig parallel und aufeinander aufbauend erworben. So hängen die Gedächtnisleistung und die Konzentrations- und Aufmerksamkeitsfähigkeit eng miteinander zusammen. Ähnliches zeigt sich für das Selbstkonzept und die Leistungsmotivation. Die Antwort auf die an sich selbst gestellt Frage: Was traue ich mir selbst zu? wird wesentlichen Einfluss nehmen auf die Leistungsmotivation.



Abbildung 2: Auswahl möglicher Einflussfaktoren auf die individuelle Sprachentwicklung

Jedes Kind lernt das Lesen, Schreiben und Sprechen also in seinem individuellen Lerntempo und unter dem Einfluss verschiedener Lernvoraussetzungen. Diesen Umstand muss der Anfangsunterricht zur Kenntnis nehmen und mit individuellen Lernangeboten einen erfolgreichen Schrift- und Spracherwerb sichern.

Die vorhandene Lernzeit sollte für jedes Kind deshalb so gestaltet sein, dass es an seinen individuellen Lernstand anknüpfen und weiterlernen kann. Dafür brauchen wir **Formen des individuellen und selbstregulierten Lernens**. In Kapitel 4 werden Möglichkeiten vorgestellt, wie mit bestimmten Methoden prozessbezogenes Lernen in individuellen Lernzeiten konkret umgesetzt werden kann.

2.2 Entwicklung fachspezifischer Kompetenzen im Anfangsunterricht – gemeinsames Lernen an einem Lerngegenstand

Zu den fachspezifischen Kompetenzen gehören laut Rahmenlehrplan 1-10⁸ die Bereiche *Sich mit Texten und Medien auseinandersetzen* und der Bereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln*. Diese betreffen in besonderer Weise das Fach Deutsch (daher **fachspezifisch**) und machen die Sprache, Texte und andere Medieninhalte selbst zum Lerngegenstand.

Fachspezifische und prozessbezogene Kompetenzen werden nur theoretisch voneinander getrennt. Im Erwerb und damit auch in der Umsetzung im Unterricht sind sie eng miteinander verzahnt und nicht separat voneinander zu denken. Nur sichere prozessbezogene Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Sprechen und

⁸ Rahmenlehrplan 1-10, Fachteil C Deutsch, S. 4 ff. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/deutsch>. Zugriff am 30.10.2023

Zuhören) können die Grundlage für eine fachliche und überfachliche Vertiefung sprachlicher Handlungskompetenz bieten. Erst eine gesicherte Schreib- und Lesekompetenz und eine angemessene mündliche Kommunikationskompetenz ermöglichen es den Lernenden, sich literarische Texte inhaltlich und ästhetisch zu erschließen, sowie Sach- und Gebrauchstexte für das Weiterlernen nutzbar zu machen. Dazu gehört auch die Fähigkeit, sich im Medienangebot zu orientieren und Texte in unterschiedlicher medialer Form erschließen und nutzen zu können – also auch, wenn sie visuell, audiovisuell bzw. digital angeboten werden.⁹

Eine gesicherte Schreib- und Lesekompetenz und die angemessene mündliche Kommunikationskompetenz ermöglichen es den Lernenden auch, die Sprache und den Sprachgebrauch zu untersuchen, sprachliche Vielfalt und sprachliche Strukturen wahrzunehmen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen, sie in der Verständigung gezielt zu nutzen und schließlich sprachbewusst zu handeln.¹⁰

Die dargestellte enge Verzahnung des Erwerbs von prozessbezogenen und fachspezifischen Kompetenzen lässt sich gut durch das **Lernen an einem gemeinsamen Lerngegenstand** ermöglichen und erfolgt im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts. Diese fachliche Vertiefung wird anhand von Beispielen im Kapitel 5 dargestellt.

3. Übersicht und Strukturierungsvorschlag

Die Abbildung auf der gegenüberliegenden Seite zeigt einen Strukturierungsvorschlag, der als Vorlage für die Unterrichtsplanung des gesamten Deutschunterrichts genutzt werden kann. Die Darstellung der den Kompetenzbereichen zugeordneten Fertigkeiten und Fähigkeiten sind beispielhaft dargestellt und müssen durch die Standards aus dem RLP 1-10, Fachteil C Deutsch ergänzt werden.

Prozessbezogenes und fachspezifisches Lernen sind nie eindeutig voneinander zu trennen. Beide Bereiche bedingen einander und haben die Entwicklung von Sprachhandlungskompetenz als zentrales Ziel. Als Konsequenz für die Unterrichtsplanung empfehlen wir daher, für die Förderung prozessbezogener Kompetenzen insbesondere individuelle Lernzeiten zu fokussieren (vgl. Kapitel 4). Für die fachspezifischen Kompetenzbereiche hingegen bietet sich eher das gemeinsame Lernen an einem Gegenstand an (vgl. Kapitel 5).

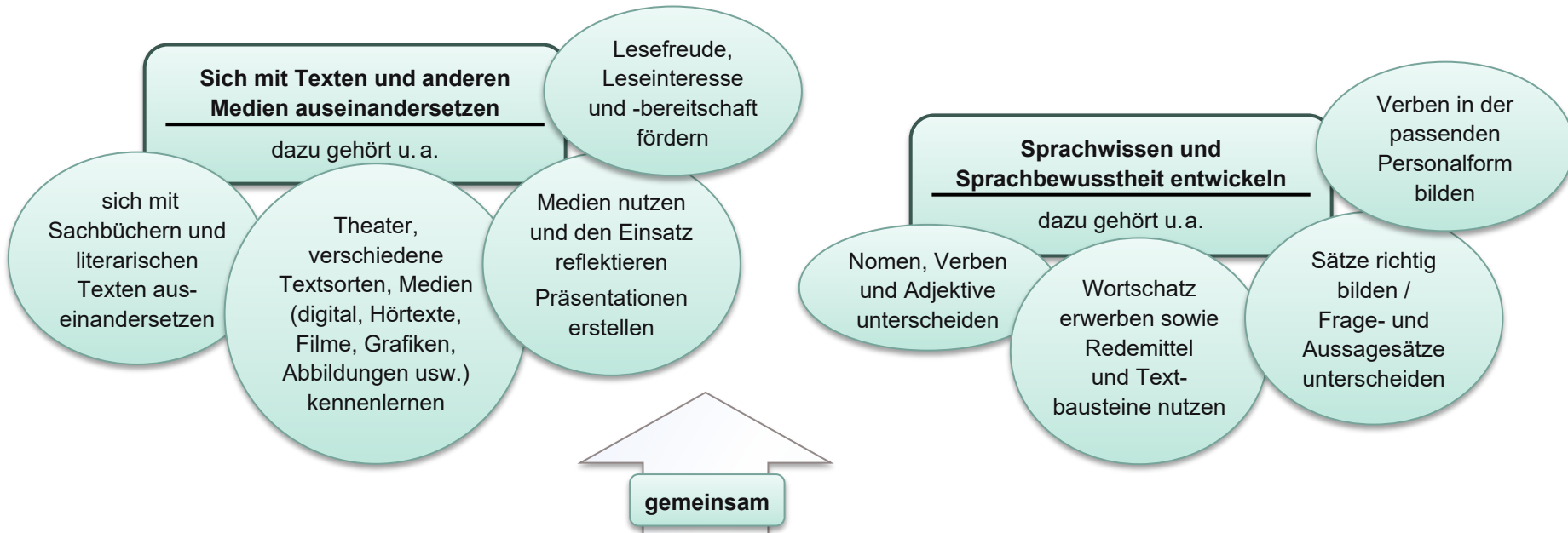
Der prozessbezogene Bereich fokussiert sichere, automatisierte Fähigkeiten im Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören. Der fachspezifische Bereich fokussiert dabei u. a. in besonderer Weise die Struktur, Wirkung und Ästhetik von Sprache und ihre Muster. Natürlich werden auch im Rahmen der fachspezifischen Lerngegenstände gleichzeitig die prozessbezogenen Kompetenzen gefördert.

Während für die individuelle Lernzeit etwa die Hälfte der vorgesehenen Wochenstunden verwendet werden sollte, um prozessbezogene Fähigkeiten (Schreiben, Lesen, Zuhören, Sprechen) zu automatisieren, so sollten die in Kapitel 5 dargestellten Unterrichtsbeispiele zum gemeinsamen Lernen an einem fachspezifischen Lerngegenstand etwa die andere Hälfte der Wochenstunden einnehmen.

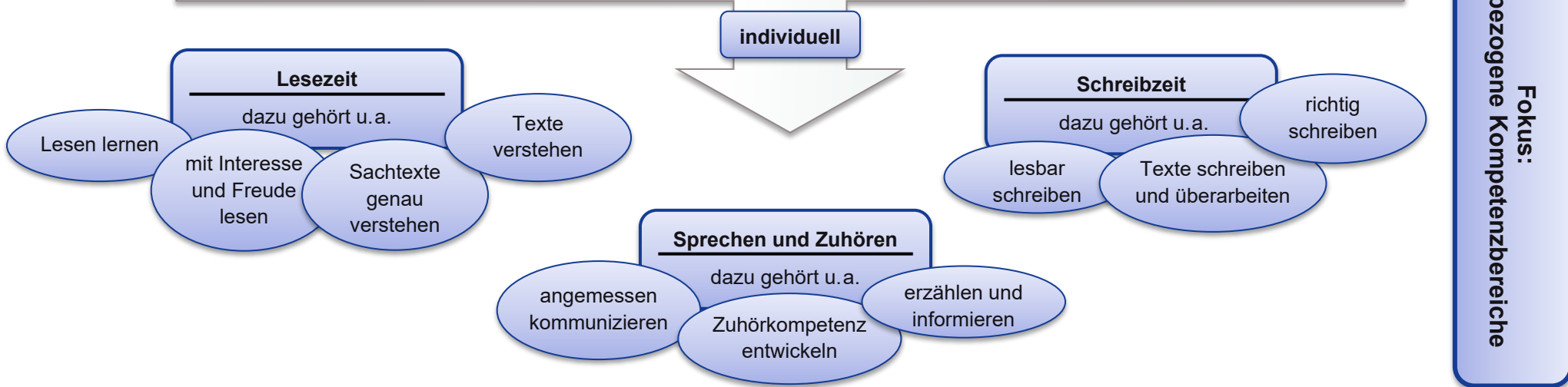
⁹ ebd.

¹⁰ ebd. und vgl. KMK, Hrsg., 2022. Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich, S. 9. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, Zugriff am 30.10.2023

Fokus:
fachspezifische Kompetenzbereiche



Prozessbezogenes und fachspezifisches
Lernen bedingen einander und sind nicht eindeutig voneinander zu trennen.



Fokus:
prozessbezogene Kompetenzbereiche

Abb. 3: fachspezifische und prozessbezogene Kompetenzen



4. Individuelles Lernen an prozessbezogenen Lerngegenständen

4.1 Beispiele für individuelles Lernen in der Jahrgangsstufe 1 / 2. Halbjahr

Etwa die Hälfte der zur Verfügung stehenden Unterrichtswochenstunden sollten für das individuelle Lernen an prozessbezogenen Kompetenzbereichen eingeplant werden (vgl. Abbildung 4). Dafür werden folgende Lernbereiche vorgeschlagen:

A – Lesezeit für die Entwicklung der Lesekompetenz	
Training der Lesegeschwindigkeit und des flüssigen Lesens	Lesefreude und Leseinteresse anregen und unterstützen

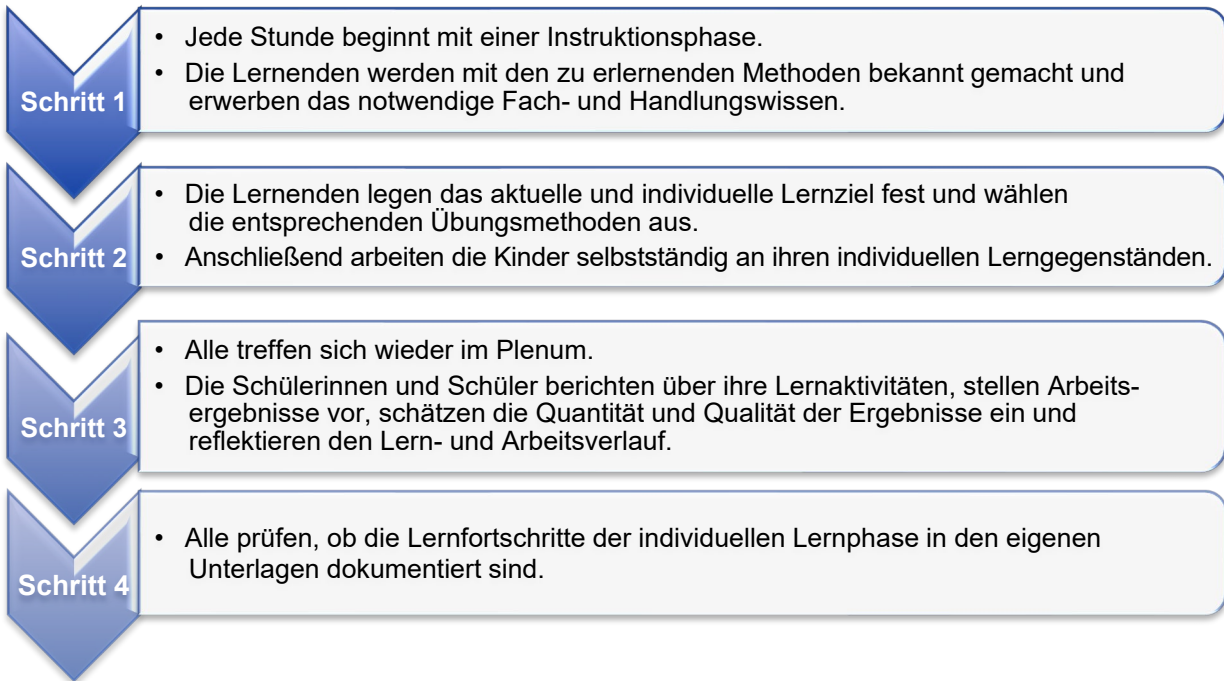
B – Schreibzeit für die Entwicklung der Schreibflüssigkeit		
die verbundene Schrift kennenlernen / üben / graphomotorische Fähigkeiten fördern	richtig schreiben lernen	eigene Texte schreiben

Langfristige Kompetenzzielorientierung und Zielformulierung für die Lernenden

Bereich	langfristige Kompetenzzielorientierung
	Die Lernenden ...
Lesen	→ lesen im angemessenen Tempo auf der Wortebene.
	→ entwickeln die Fähigkeit des flüssigen Lesens auf der Wort- und Satzebene.
Schreiben	→ festigen graphomotorische Fähigkeiten beim Umsetzen der verbundenen Schrift.
	→ üben die alphabetische Schreibung und festigen erste orthografische Einsichten.
	→ entwickeln erste Fähigkeiten im Formulieren von Sätzen / kleinen Texten.
personale Kompetenz	→ erwerben erste selbstregulative Fähigkeiten und können ihre Lernhandlung selbst steuern.

Bereich	Zielformulierung für die Lernenden
	Ich kann ...
Lesen	<input checked="" type="checkbox"/> Silben und einfache Wörter schnell lesen.
	<input checked="" type="checkbox"/> einfache Sätze richtig lesen.
Schreiben	<input checked="" type="checkbox"/> sauber schreiben.
	<input checked="" type="checkbox"/> bei lautgetreuen Wörtern alle Buchstaben aufschreiben.
	<input checked="" type="checkbox"/> Satzanfänge und Wörter für Dinge groß schreiben.
	<input checked="" type="checkbox"/> Sätze abschreiben und überprüfen.
	<input checked="" type="checkbox"/> wichtige Gedanken in mein Tagebuch schreiben.
personale Kompetenz	<input checked="" type="checkbox"/> mir Aufgaben aussuchen.
	<input checked="" type="checkbox"/> meine Aufgaben (fast) allein lösen.
	<input checked="" type="checkbox"/> das Ergebnis in meinen Lernplan eintragen.

Unterrichtsstrukturierung



Lernumgebung und Unterrichtsorganisation

Damit die Kinder auch in der Schulanfangsphase ihre Lernwege selbst steuern und regulieren können, benötigen sie eine entsprechend kleinschrittige Anleitung und Unterstützung sowie eine strukturierte Lernumgebung. Dafür müssen die eingesetzten benötigten Materialien im Raum zur Verfügung stehen und der Umgang mit den Materialien sowie die schrittweise Bearbeitung als Methode erlernt werden. Für jede eingeführte Methode brauchen die Kinder eine Dokumentationsform, um die Ergebnisse zeitnah sichtbar zu machen. Diese Dokumentationen werden gesammelt und im Portfolio hinterlegt.

Literaturhinweis

LISUM (2013): Das beweist, dass ich was geschafft habe. Beispiele für die Organisation individueller Lernwege in der Schulanfangsphase.
 verfügbar unter:
<https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/publikation-organisation-individ>

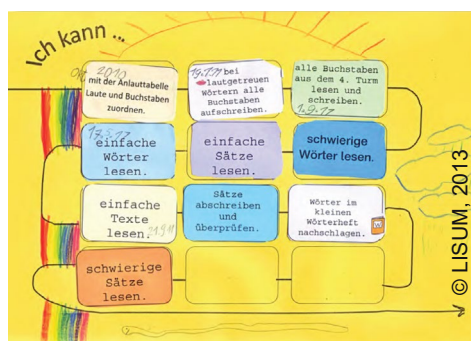
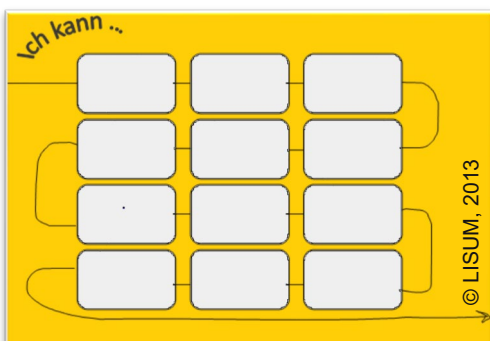


Abb. 4: Beispiele für eine leere und eine ausgefüllte Lernlandkarte als mögliche Dokumentationsform der Lernergebnisse¹¹

¹¹ entnommen aus: LISUM, 2013. Das beweist, dass ich was geschafft habe. S. 19

Didaktisch-methodische Umsetzungsvorschläge für die Phase des selbstregulierten Lernens

A – Lesezeit für die Entwicklung der Lesekompetenz

A1 – Blitzlesen

Einordnung in den RLP 1-10:

2.7 – Lesen und Lesefertigkeiten nutzen

Material:

- Silben- und Wortkarten (z. B. die 100 häufigsten Wörter)
- Stopp- oder Sanduhr
- Liste, auf der der Leseerfolg dokumentiert wird

Beschreibung:

Einführung und Anwendung der **Methode des Blitzlesens**. Mit dieser Übungsmethode trainieren die Lernenden das schnelle Benennen auf der Silben- und Wortebene. Eine hohe Benennungsgeschwindigkeit sichert das schnelle Erfassen auf der Wortebene. Damit erlangen die Lernenden eine Lesegeschwindigkeit, die es ihnen ermöglicht, Wörter auf der Satzebene schnell zu erlesen und so den Inhalt eines Satzes und dann eines Textes zu erfassen.

Ein Kind liest in einer Minute die Wörter und Silben auf den bereitgestellten Silben- oder Wortkarten möglichst schnell laut vor. Das Partnerkind liest mit und kontrolliert die Richtigkeit. Dann werden die gelesenen Wortkarten gezählt und auf einer Dokumentationsliste die Anzahl der gelesenen Karten eingetragen. Mit den gleichen Karten wird die Übung mehrmals wiederholt. Die Lernenden erleben, dass sie beim wiederholten Lesen immer mehr Wörter in einer Minute lesen können. Die sofort sichtbaren Verbesserungen und die auf der Dokumentationsliste vermerkten Ergebnisse motivieren die Kinder zur Weiterarbeit.

Literaturhinweise



LISUM (2013): Auf den Anfang kommt es an – Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben
 verfügbar unter:
<https://i.bsbb.eu/8011>



für Wortkarten mit den 100 häufigsten Wörtern:
 LISUM (2021): Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der
 Trainingstasche. Materialpaket für die Schuleingangsphase
 verfügbar unter:
<https://i.bsbb.eu/8060>



für Wortkarten mit den Wörtern aus dem Grundwortschatz:
 LISUM (2014): Grundwortschatz sichern – Kompetenzen im Rechtschreiben
 fördern – Rechtschreibstrategien und -regeln nutzen. Praxismaterial
 verfügbar unter:
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/schreiben_rechtschreiben/Grundwortschatz_sichern.pdf

A2 – Flüssig lesen

Einordnung in den RLP 1-10:

2.7 – Lesen und Lesefertigkeiten nutzen

Material:

- Silben- und Wortkarten (z. B. die 100 häufigsten Wörter)
- kurze, einfache Sätze oder kleine Texte
- Liste, auf der der Leseerfolg dokumentiert wird

Beschreibung:

Sobald die Kinder über die Synthesefähigkeit verfügen, ist es wichtig, dass sie darin Sicherheit gewinnen, zunehmend flüssiger zu lesen und dabei ihre Lesegeschwindigkeit steigern. Leseflüssigkeit kann besonders effektiv im Rahmen von Lautlese-Tandems geübt werden. Lautes Lesen fördert und fordert die Lesegenauigkeit. Das gemeinsame, wiederholte Lesen von Wörtern, Sätzen und Texten im Tandem (z. B. mit einem Coach oder einem Partnerkind) automatisiert zunehmend die Worterkennung und gibt den Leserinnen und Lesern Sicherheit. Oft können diese schon nach kurzem Zeitraum Erfolge verbuchen.¹²

Ein geeignetes Material für das systematische Training des flüssigen Lesens ist das „Leseflüchtigkeits-training in der Schulanfangsphase“. Dieses Material bietet einen systematischen Aufbau für den Trainingsprozess, das entsprechende sprachliche Material (Wörterlisten und Lesetexte), eine Beschreibung des methodischen Vorgehens und eine Dokumentationsform, um den Lernfortschritt entsprechend festzuhalten.

Literaturhinweis	 <p>LISUM (2019): Leseflüchtigkeits-training in der Schulanfangsphase – Startpaket für Lautlese-Tandems verfügbar unter: https://p.bsbb.eu/66</p>
------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

A3 – Lesefreude und Leseinteresse anregen und unterstützen

Einordnung in den RLP 1-10:


2.11 – Sich über Lese- und Medienerfahrungen austauschen

Material:

- Bereitstellung unterschiedlichster Textsorten zu unterschiedlichen Themen
- (Sach-)Bücher und Zeitschriften in der Klasse
- regelmäßiger Besuch der Bibliothek

Beschreibung:

In der individuellen Lernzeit erhalten die Lernenden die Möglichkeit, nach eigenen Interessen Lesetexte auszuwählen, sie zu lesen – allein oder gemeinsam – und sich anschließend darüber mit anderen auszutauschen. Die Leseerfahrung sollte von den Lesenden dokumentiert werden.

Literaturhinweise	 <p>In Lesewelten hineinwachsen – Leseförderung in der Schulanfangsphase verfügbar unter: https://p.bsbb.eu/49 Viele weitere Hinweise, wie Lesefreude und -interesse gefördert werden können, befinden sich auf den folgenden Internetseiten des Bildungsservers Berlin-Brandenburg: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseinteressen-dokumentieren https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseinteresse/leseinteressen-beruecksichtigen</p>
-------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹² vgl. Hoppe, Irene und Janzen, Beate, 2019. Leseflüssigkeit trainieren in der Schulanfangsphase. Startpaket für Lautlesetandems. Ludwigsfelde: LISUM, S. 3

B – Schreibzeit für die Entwicklung der Schreibflüssigkeit

B1 – Die verbundene Schrift kennenlernen und üben

Einordnung in den RLP 1-10:

2.4 Schreiben – Schreibfertigkeiten nutzen

Material:

- ein Schreiblernheft (Angebote bei verschiedenen Verlagen)
- Dokumentationsmöglichkeit: in Listenform oder z. B. als Lernlandkarte

Beschreibung:

Das Erlernen der verbundenen Schrift kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten beginnen: Zuerst lernen die Kinder in **gemeinsamen Lernphasen** die entsprechende Buchstabenform und den Bewegungsablauf für die Produktion der Buchstabenform kennen, einschließlich der Verbindung zu anderen Formen. Diese Phase muss als gemeinsame Lernzeit mit allen Kindern vorangestellt sein.

Danach erfolgt in der selbstregulierten Lernzeit die **individuelle Trainingsphase** für das Kind in Einzelarbeit. Das Schreiblernheft dient als Lernmaterial. Über die Qualität der geleisteten Arbeit können die Kinder in Partnerarbeit beraten. Die anschließende Dokumentation des Lernfortschritts kann in Listenform oder in Form einer Lernlandkarte erfolgen.

Literatur-
hinweis



LISUM (2023): Planungshilfe für den Deutschunterricht. Schreibflüssigkeit trainieren auf Niveaustufe B

verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/6f>

B2 – Richtig schreiben lernen

Einordnung in den RLP 1-10:

2.5 Schreiben – Richtig schreiben

Beschreibung:

Im ersten Schuljahr erwerben die Kinder die Fähigkeit, Wörter alphabetisch richtig zu schreiben. Sie können die Reihenfolge der Laute im Wort erfassen und diese in der richtigen Reihenfolge aufschreiben. Als hilfreiche Schreibstrategie erlernen die Kinder das Mitsprechen der Silbe beim Schreiben. Auch diese Phase sollte als gemeinsame Lernphase gestaltet werden.

Das anschließende individuelle Rechtschreiblernen wird dann mit entsprechenden Trainingsprogrammen gestaltet, die sowohl einen systematischen Aufbau der Rechtschreibkompetenzen berücksichtigen als auch weitere Aspekte der Entwicklung von Schreibflüssigkeit einbeziehen.

Literatur-
hinweis



LISUM (2020): Schreibflüssigkeit trainieren – Startpaket für die Schulanfangsphase

verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/67>



LISUM (2023): Planungshilfe für den Deutschunterricht. Schreibflüssigkeit trainieren auf Niveaustufe B

verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/6f>



LISUM (2021): Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainingstasche. Materialpaket für die Schuleingangsphase

verfügbar unter:
<https://i.bsbb.eu/8060>



LISUM (2014): Grundwortschatz sichern – Kompetenzen im Rechtschreiben fördern – Rechtschreibstrategien und -regeln nutzen. Praxismaterial

verfügbar unter:
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/schreiben_rechtschreiben/Grundwortschatz_sichern.pdf

Für Kinder, die besondere Unterstützung im Schriftspracherwerb benötigen, steht folgendes Material zur Verfügung:



LISUM (2021): Manchmal stehen die Wörter Kopf. Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Grundschule und der Sekundarstufe I

verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/6b>

B3 – Eigene Texte schreiben

Einordnung in den RLP 1-10:

2.6 Schreiben – Schreibstrategien nutzen

Material:

- ein Buch oder ein großes, besonders gestaltetes Heft, in das die Kinder Texte schreiben können

Beschreibung:

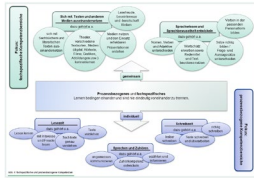
Wenn Kinder erste Wörter aufschreiben können, dann entsteht auch das Bedürfnis, eigene Gedanken oder Erlebtes aufzuschreiben. Diesem Anliegen sollte der Deutschunterricht Raum geben – z. B. mit einem eigenen „Schreibbuch“. Hier schreibt ein Kind hinein, was für den Schreibenden wichtig ist und erhält dafür ggf. Schreibimpulse. Es sind die ersten Versuche, einen Text zu formulieren. Am Anfang werden diese kleinen Texte von den Kindern vorgelesen und sehr wertschätzend gewürdigt. Eine Überarbeitung dieser Texte erfolgt noch nicht. Kleine Hinweise zur Korrektur können gegeben werden.

in Vorbereitung: Wenzel, Claudia (2023): Schreibprojekte in der Schulanfangsphase als Zugang zum Rechtschreiblernen. LISUM

demnächst verfügbar unter:
www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de

Vielfältige Anregungen finden sich außerdem auf der Homepage von Beate Leßmann:
<https://www.beate-lessmann.de/index.php>

4.2 Beispiele für individuelles Lernen in der Jahrgangsstufe 2 / 1. Halbjahr



Etwa die Hälfte der zur Verfügung stehenden Unterrichtswochenstunden sollten für das individuelle Lernen an prozessbezogenen Kompetenzbereichen eingeplant werden (vgl. Abbildung 4 auf S. 11), auch wenn sich diese nur theoretisch von den fachspezifischen Kompetenzbereichen trennen lassen. Dafür werden folgende Lernbereiche vorgeschlagen:

A – Lesezeit für die Entwicklung der Lesekompetenz	
Training des flüssigen Lesens	Lesefreude und Leseinteresse anregen und unterstützen

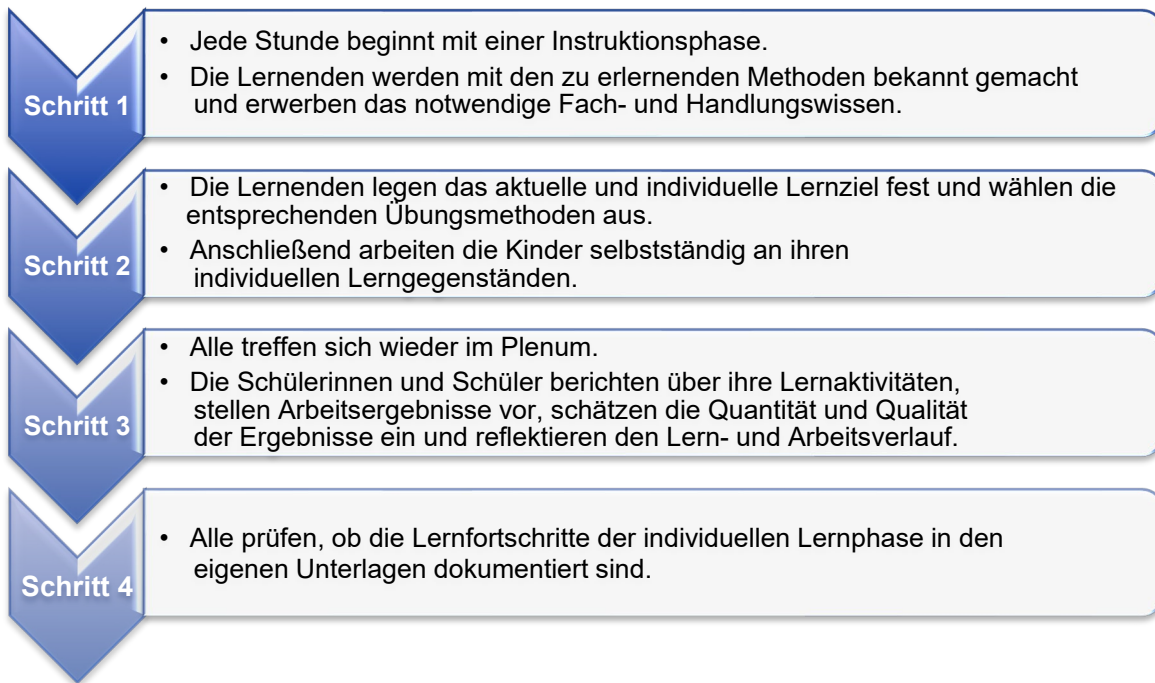
B – Schreibzeit für die Entwicklung der Schreibflüssigkeit		
die verbundene Schrift üben / graphomotorische Fähigkeiten fördern	richtig schreiben lernen	eigene Texte schreiben und lernen, sie zu überarbeiten

Langfristige Kompetenzzielorientierung und Zielformulierung für die Lernenden

Bereich	langfristige Kompetenzzielorientierung
	Die Lernenden ...
Lesen	→ entwickeln die Fähigkeit des flüssigen Lesens auf der Wort- und Satzebene weiter.
Schreiben	→ automatisieren die graphomotorischen Fähigkeiten beim Umsetzen der verbundenen Schrift (Schreibgeschwindigkeit erhöhen).
	→ üben die alphabetische Schreibung und festigen erste orthografische Einsichten.
	→ entwickeln die Fähigkeiten im Formulieren von kleinen Texten weiter und wenden erste Textüberarbeitungsstrategien an.
personale Kompetenz	→ erweitern selbstregulative Fähigkeiten.

Bereich	Zielformulierung für die Lernenden
	Ich kann ...
Lesen	<input checked="" type="checkbox"/> Sätze und Texte richtig und betont lesen.
Schreiben	<input checked="" type="checkbox"/> zügig und sauber schreiben.
	<input checked="" type="checkbox"/> lauttreue Wörter richtig schreiben.
	<input checked="" type="checkbox"/> ableiten und verlängern (z. B. Hand – Hände).
	<input checked="" type="checkbox"/> Satzanfänge und Nomen großschreiben.
	<input checked="" type="checkbox"/> Sätze abschreiben und überprüfen.
	<input checked="" type="checkbox"/> wichtige Gedanken in mein Schreibbuch schreiben und meinen Text überprüfen.
personale Kompetenz	<input checked="" type="checkbox"/> meine Aufgaben auswählen.
	<input checked="" type="checkbox"/> die Aufgaben allein oder mit einem Partnerkind bearbeiten.
	<input checked="" type="checkbox"/> das Ergebnis allein oder mit einem Partnerkind einschätzen.
	<input checked="" type="checkbox"/> das Ergebnis in meinen Lernplan eintragen.

Unterrichtsstrukturierung



Lernumgebung und Unterrichtsorganisation

Damit die Kinder auch im zweiten Schulbesuchsjahr – auf ihren Vorkenntnissen aufbauend – ihre Lernwege zunehmend selbst steuern und regulieren können, benötigen sie weiterhin eine entsprechend kleinschrittige Anleitung und Unterstützung sowie eine strukturierte Lernumgebung. Dafür müssen die benötigten Materialien im Raum zur Verfügung stehen, der Umgang mit den Materialien und die schrittweise Bearbeitung als Methode erlernt werden. Für jede eingeführte Methode brauchen die Kinder eine Dokumentationsform, um die Ergebnisse sichtbar zu machen. Diese Dokumentationen werden gesammelt und im Portfolio hinterlegt.

In diesem Rahmen gut geeignet ist die sogenannte **formative Leistungsbeurteilung**. Bei diesem pädagogischen Ansatz liegt der Fokus darauf, den Lernprozess der Schülerinnen und Schüler kontinuierlich zu begleiten und zu unterstützen, im Gegensatz zur summativen Bewertung, die sich auf die abschließende Bewertung von Leistungen konzentriert. Die formative Leistungsbeurteilung zielt darauf ab, bereits während des Lernprozesses Feedback zu geben. Bekannte Instrumente für die formative Leistungsbeurteilung umfassen Rückmelderituale, Selbsteinschätzungsbögen und Portfolios, bei denen individuelle oder objektive (z. B. kriterienorientierte) Normen als Referenz für die Bewertung dienen. Eine Rangordnung, die darauf abzielt festzustellen, wer erster oder letzter ist, existiert bei dieser Art der Leistungsbeurteilung nicht.

Literaturhinweise

Die Internetseiten zum Thema formative Leistungsbeurteilung in der Schuleingangsphase widmen sich den Fragen

- Was bewirkt die formative Leistungsbeurteilung?
- Welche Qualitätsmerkmale kennzeichnen die formative Leistungsbeurteilung?
- Ist die formative Leistungsbeurteilung auch für die Schuleingangsphase geeignet?

verfügbar unter:

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/grundschulportal/formative-leistungsbewertung>



LISUM (2013): Das beweist, dass ich was geschafft habe. Beispiele für die Organisation individueller Lernwege in der Schulanfangsphase

verfügbar unter:

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/publikation-organisation-individ>

Didaktisch-methodische Umsetzungsvorschläge für die Phase des selbstregulierten Lernens

A – Lesezeit für die Entwicklung der Lesekompetenz

A1 – Flüssig lesen



Einordnung in den RLP 1-10:

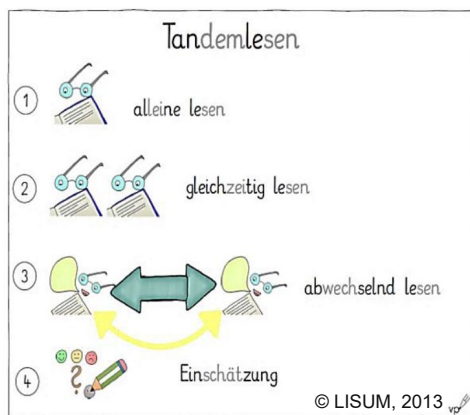
2.7 – Lesen und Lesefertigkeiten nutzen

Beschreibung:

Einführung und Anwendung in das Lautlesetraining / Tandemlesen: Sobald die Kinder über die Synthesefähigkeit (auf der Wortebene) verfügen, ist es wichtig, dass sie darin Sicherheit gewinnen, zunehmend flüssiger lesen und dabei ihre Lesegeschwindigkeit steigern. Leseflüssigkeit kann besonders effektiv im Rahmen von Lautlese-Tandems geübt werden. Lautes Lesen fördert und fordert die Lesegenauigkeit. Das gemeinsame, wiederholte Lesen von Wörtern, Sätzen und Texten im Tandem (z. B. mit einem Coach oder einem Partnerkind) automatisiert zunehmend die Worterkennung und gibt den Leserinnen und Lesern Sicherheit.¹³

Die folgenden Materialien bieten einen systematischen Aufbau für den Trainingsprozess, das entsprechende sprachliche Material (Lesetexte), eine Beschreibung des methodischen Vorgehens und eine Dokumentationsform, um den Lernfortschritt entsprechend festzuhalten.

Literaturhinweise		LISUM (2019): Leseflüssigkeitstraining in der Schulanfangsphase – Startpaket für Lautlese-Tandems verfügbar unter: https://p.bsbb.eu/66
		LISUM (2019): Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlesetandems. Niveaustufe B verfügbar unter: https://p.bsbb.eu/6g



Im Wasser gibt es Tische.
Nein, im Wasser gibt es Fische.

Ben
Ben schneidet.
Ben schneidet Blumen.
Ben schneidet Blumen aus Papier.

Abb. 5: Beispiele für einen Trainingsplan für Lesetandems, für ein Nein-Gedicht und für einen Treppensatz¹³

¹³ vgl. Hoppe, Irene und Janzen, Beate, 2019. Leseflüssigkeit trainieren in der Schulanfangsphase. Startpaket für Lautlesetandems. Ludwigsfelde: LISUM. S. 3

A2 – Lesefreude und Leseinteresse anregen und unterstützen

Einordnung in den RLP 1-10:

2.11 Sich über Lese- und Medienerfahrungen austauschen

Material:

- Bereitstellung unterschiedlichster Textsorten zu unterschiedlichen Themen
- (Sach-)Bücher und Zeitschriften in der Klasse
- regelmäßiger Besuch der Bibliothek

Beschreibung:

In der individuellen Lernzeit erhalten die Lernenden die Möglichkeit, nach eigenen Interessen Lesetexte auszuwählen, sie zu lesen – allein oder gemeinsam – und sich anschließend darüber mit anderen auszutauschen. Die Leseerfahrung sollte dokumentiert werden.

Literaturhinweise



In Lesewelten hineinwachsen – Leseförderung in der Schulanfangsphase verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/49>

Viele weitere Hinweise, wie Lesefreude und -interesse gefördert werden können, befinden sich auf den folgenden Internetseiten des bbb:

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/leseinteressen-dokumentieren>

<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen/sprachbildung/lesecurriculum/lesen-im-unterricht/lesen-im-deutschunterricht/leseinteresse/leseinteressen-beruecksichtigen>

B – Schreibzeit für die Entwicklung der Schreibflüssigkeit

B1 – Die verbundene Schrift üben / graphomotorische Fähigkeiten fördern

Einordnung in den RLP 1-10:

2.4 Schreiben – Schreibfertigkeiten nutzen

Material:

- ein Schreiblernheft (Angebote bei verschiedenen Verlagen)
- Dokumentationsmöglichkeit: in Listenform oder z. B. als Lernlandkarte

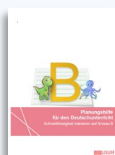
Beschreibung:

In der selbstregulierten Lernzeit bauen die Kinder ihre Fähigkeit aus, die verbundene Schrift gut lesbar und zügig zu produzieren. Die Übungen können im Schreiblernheft weitergeführt oder durch Abschreibübungen unterstützt werden. Über die Qualität der eigenen Arbeit können die Kinder in Partnerarbeit beraten. Die Dokumentation des Lernfortschritts kann in Form einer Liste, eines Schreibpasses oder einer Lernlandkarte erfolgen.

Literaturhinweise



LISUM (2020): Schreibflüssigkeit trainieren – Startpaket für die Schulanfangsphase verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/67>



LISUM (2023): Planungshilfe für den Deutschunterricht. Schreibflüssigkeit trainieren auf Niveaustufe B verfügbar unter: <https://p.bsbb.eu/6f>

B2 – Richtig schreiben lernen

Einordnung in den RLP 1-10:

2.5 Schreiben – Richtig schreiben

Beschreibung:

Die weitere Sicherung der alphabetischen Schreibung und die Anwendung des bereits erworbenen orthographischen Wissens bilden die inhaltlichen Schwerpunkte dieser Lernphase. Dafür sollte eine Weiterführung der Arbeit an den systematischen Trainingsprogrammen und an den weiteren Aspekten der Schreibflüssigkeitsentwicklung im Mittelpunkt des individuellen Rechtschreiblernens stehen. Ergänzt wird das Rechtschreiblernen durch die Arbeit mit der Wörterbox, die Lernwörter des Grundwortschatzes und individuelle Fehlerwörter enthält.

Literaturhinweise



LISUM (2020): Schreibflüssigkeit trainieren – Startpaket für die Schulanfangsphase
verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/67>



LISUM (2023): Planungshilfe für den Deutschunterricht. Schreibflüssigkeit trainieren auf Niveaustufe B
verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/6f>



LISUM (2021): Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainingstasche. Materialpaket für die Schuleingangsphase
verfügbar unter:
<https://i.bsbb.eu/8060>



LISUM (2014): Grundwortschatz sichern – Kompetenzen im Rechtschreiben fördern – Rechtschreibstrategien und -regeln nutzen. Praxismaterial
verfügbar unter:
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/schreiben_rechtschreiben/Grundwortschatz_sichern.pdf

Für Kinder, die besondere Unterstützung im Schriftspracherwerb benötigen, steht folgendes Material zur Verfügung:



LISUM (2021): Manchmal stehen die Wörter Kopf. Begleitung von Schülerinnen und Schülern mit Lese-Rechtschreibschwierigkeiten in der Grundschule und der Sekundarstufe I
verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/6b>

B3 – Eigene Texte schreiben

Einordnung in den RLP 1-10:

2.6 Schreiben – Schreibstrategien nutzen

Material:

- ein Buch oder ein großes, besonders gestaltetes Heft, in das die Kinder Texte schreiben können

Beschreibung:

Die Kinder verfassen eigene Texte im Schreibbuch. Sie werden sicherer im selbstständigen Finden von Schreibideen und Schreibenanlässen. Sie entwickeln ihre Formulierungskompetenzen weiter und wenden erste Überarbeitungsstrategien an. Das notwendige Wissen zu Textqualitäten und zur Überarbeitungskompetenz erwerben die Kinder in Phasen des gemeinsamen Lernens.

Literaturhinweise

in Vorbereitung: Wenzel, Claudia (2023): Schreibprojekte in der Schulanfangsphase als Zugang zum Rechtschreiblernen. LISUM

demnächst verfügbar unter:

www.bildungsserver.berlin-brandenburg.de

Vielfältige Anregungen finden sich außerdem auf der Homepage von Beate Leßmann:

<https://www.beate-lessmann.de/index.php>

Begründung der didaktisch-methodischen Entscheidungen

Das Erlernen des Lesens und Schreibens steht im ersten Schulbesuchsjahr im Mittelpunkt des Deutschunterrichts. Stufenmodelle, u. a. von Scheerer-Neumann¹⁴, die die Lese- und Schreibentwicklung darstellen, dienen zur Orientierung, um diesen Erwerbsprozess zu beschreiben. Im ersten Schuljahr erwerben die Kinder grundlegende Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

Lesend ordnen sie den Buchstaben die entsprechenden Laute zu und ziehen diese zu einer Silbe oder einem Wort zusammen (Synthese). Zunehmend gelingt es dann, Silben und Wörter zu erfassen und sie schnell zu benennen. Die Kinder entwickeln die notwendige Lesegeschwindigkeit auf der Wortebene. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Kinder durch ein systematisch aufgebautes und regelmäßiges Training den Teilaspekt des schnellen Benennens auf der Wortebene durch die beschriebene Methode „Blitzlesen“ üben. Sobald die Kinder die Synthesefähigkeit nahezu vollständig erworben haben, wird das flüssige, genaue und schnelle Lesen auf der Wort- und Satzebene angestrebt (siehe RLP 1-10, 2.7 – Niveaustufe B). Zur Förderung der Leseflüssigkeit eignet sich das Material „Leseflüssigkeit trainieren in der Schulanfangsphase“.

Literaturhinweise



LISUM (2019): Leseflüssigkeitstraining in der Schulanfangsphase – Startpaket für Lautlese-Tandems

verfügbar unter:

<https://p.bsbb.eu/66>



LISUM (2019): Leseflüssigkeit trainieren. Materialpaket für Lautlesetandems. Niveaustufe B

verfügbar unter:

<https://p.bsbb.eu/6g>

¹⁴ Scheerer-Neumann, Gerheid, 2018. Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 62

Dieses Trainingsprogramm verfügt über einen systematischen Aufbau, verwendet meist Wörter aus dem Grundwortschatz, ist kindgerecht ansprechend gestaltet und ermöglicht ein individuelles Lesetraining mit einem großen selbstgesteuerten Lernanteil in Partnerarbeit. Die Möglichkeit, den Lernfortschritt selbstständig zu dokumentieren, ist im Material vorhanden. Metakognitive, kommunikative und soziale Fähigkeiten der Kinder werden gefördert. Die Kinder erleben sich bei der Arbeit sehr stark selbstwirksam.

Beim Schreibenlernen eines Wortes gliedern die Kinder die Wörter in Laute und ordnen diesen dann das entsprechende Zeichen (Graphem) zu. Damit lernen sie die Lautorientierung unserer Schrift kennen. Die vorgeschlagenen Materialien unterstützen die Kinder beim Anwenden der „Mitsprechstrategie“, beim Anwenden erster orthografischer Regeln und Regelmäßigkeiten, beim Sichern einer automatisierten Handschrift und schaffen damit Raum für das Formulieren von Sätzen. Die im Material vorhandenen Wortkarten können auch beim „Blitzlesen“ eingesetzt werden.

Literaturhinweise

für Wortkarten mit den 100 häufigsten Wörtern:
 LISUM (2021): Auf die Plätze! Fertig! Los! Lese- und Schreibsport mit der Trainingstasche. Materialpaket für die Schuleingangsphase
 verfügbar unter:
<https://i.bsbb.eu/8060>

für Wortkarten mit weiteren Wörtern aus dem Grundwortschatz:
 LISUM (2020): Schreibflüssigkeit trainieren – Startpaket für die Schulanfangsphase
 verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/67>

für Wortkarten mit weiteren Wörtern aus dem Grundwortschatz:
 LISUM (2014): Grundwortschatz sichern – Kompetenzen im Rechtschreiben fördern – Rechtschreibstrategien und -regeln nutzen. Praxismaterial
 verfügbar unter:
https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/schreiben_rechtschreiben/Grundwortschatz_sichern.pdf

für Wortkarten mit weiteren Wörtern aus dem Grundwortschatz:
 LISUM (2023): Planungshilfe für den Deutschunterricht. Schreibflüssigkeit trainieren auf Niveaustufe B
 verfügbar unter:
<https://p.bsbb.eu/6f>

die	der	ist	des	auf	so	haben	einer
und	in	sich	mit	eine	auch	mir	über
zu	den	dem	(dass)	als	an	ihm	diese
das	nicht	er	es	nach	wie	einem	ihr
von	sie	ein	ich	im	für	uns	da

Abb. 6: Beispiele für Wortkarten mit den 100 häufigsten Wörtern¹⁵

¹⁵ Hoppe, Irene, 2020. Schreibflüssigkeit trainieren. Startpaket für die Schulanfangsphase. Ludwigsfelde, LISUM. Verfügbar unter <https://p.bsbb.eu/67>, Zugriff am 30.10.2023. S. 19-24

Die 100 häufigsten Wörter

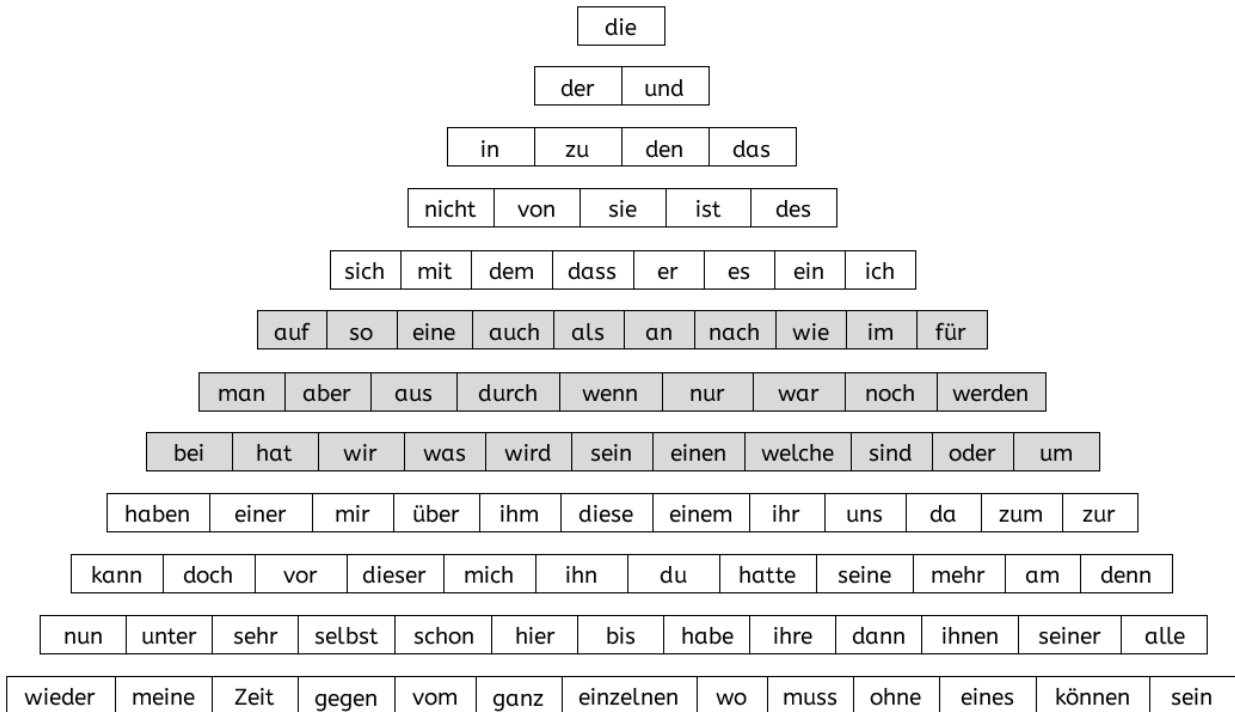



Abb. 7: Pyramide mit den 100 häufigsten Wörtern¹⁶

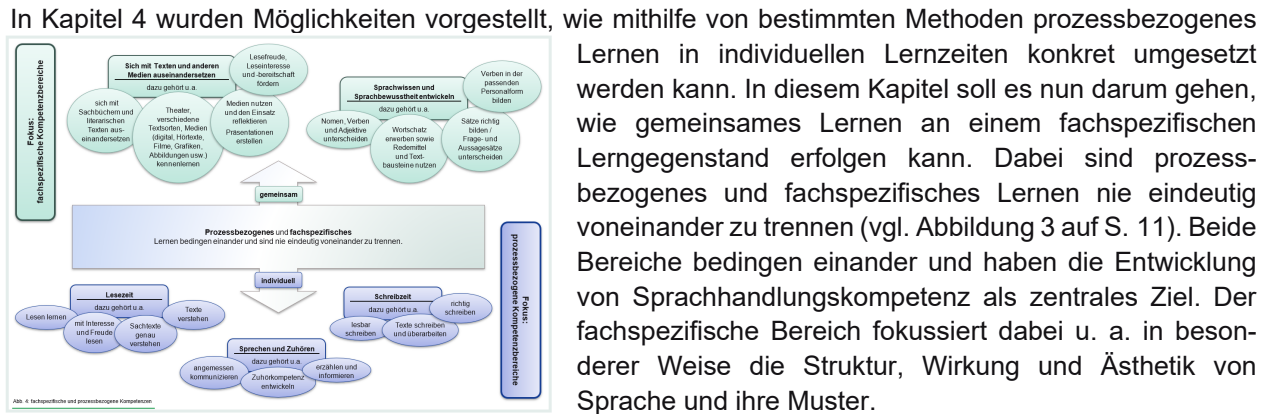
Die genannten fachspezifischen Kompetenzen, die entsprechenden Methodenkenntnisse und unterrichtsorganisatorischen Regeln, Rituale und Vereinbarungen werden in der Zeit des gemeinsamen Lernens vermittelt bzw. vereinbart. In den individuell und selbstregulierten Lernphasen verändert die Lehrperson schrittweise ihre Rolle. Die Kinder sollen möglichst eigenaktiv in der gut strukturierten Lernumgebung ihre Übungs- und Trainingsaufgaben erledigen. Dies ist nur möglich, wenn die Einführung der dafür notwendigen Methoden schrittweise erfolgt und die Kinder ganz bewusst über die zu erreichenden Kompetenzen Klarheit bekommen. Eine exakte Dokumentation der geleisteten Lerneranstrengung ist deshalb unbedingt notwendig. Ideenreiche Anregungen bietet dafür das folgende Material:

Literaturhinweis	 <p>LISUM (2013): Das beweist, dass ich was geschafft habe. Beispiel für die Organisation individueller Lernwege in der Schulanfangsphase verfügbar unter: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/publikation-organisation-individ</p>
-------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dass der Lese- und Schreiberwerb ein sehr individueller Aneignungsprozess ist, muss sicher nicht mehr besonders betont werden. In jeder ersten Klasse lernen Kinder mit den unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen. Das vorgeschlagene Vorgehen ermöglicht allen Kindern auf dem individuellen Ausgangsniveau und im eigenen Tempo diese Erwerbsprozesse zu bewältigen. Lehrpersonen wählen individuell angepasste Lernangebote aus und stellen sie den Kindern zur Verfügung. Die Lernwege werden durch sie beobachtet und im Sinne der pädagogischen Diagnostik bewertet. Von besonderer Bedeutung sind die individuellen Rückmeldungen an die Kinder. Ein klares, das Erreichte realistisch benennende und positiv wertschätzende Rückmeldegespräch hat entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg. Dabei sollten die langfristigen Zielsetzungen in einer kindgerechten Sprache immer wieder transparent gemacht werden.

¹⁶ Hoppe, Irene, 2020. Schreibflüssigkeit trainieren. Startpaket für die Schulanfangsphase. Ludwigsfelde, LISUM. Verfügbar unter <https://p.bsbb.eu/67>, Zugriff am 30.10.2023. S. 18

5. Gemeinsames Lernen an einem fachspezifischen Lerngegenstand



Während für die individuelle Lernzeit etwa die Hälfte der vorgesehenen Wochenstunden verwendet werden sollte, um prozessbezogene Fähigkeiten (Schreiben, Lesen, Zuhören, Sprechen) zu automatisieren, so sollten die hier dargestellten Unterrichtsbeispiele etwa die andere Hälfte der Wochenstunden einnehmen dürfen. Natürlich werden auch im Rahmen der fachspezifischen Lerngegenstände gleichzeitig die prozessbezogenen Kompetenzen gefördert.

Im Folgenden sind vier beispielhafte Unterrichtsreihen zu finden. Die beiden ersten Unterrichtsreihen zeigen Beispiele für Literarisches Lernen auf, zwei weitere Beispiele sind dem Bereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln* zuzuordnen. Je zwei Beispiele sind für die Durchführung im zweiten Halbjahr der Jahrgangsstufe 1 und im ersten Halbjahr der Jahrgangsstufe 2 konzipiert.

Übersicht:

1. Ein Beispiel für Literarisches Lernen in der Jahrgangsstufe 1 im 2. Halbjahr:
Eine Unterrichtsreihe zu dem Buch „Eins zwei drei Tier“ der Kinderbuchautorin Nadja Budde¹⁷.
2. Ein Beispiel für Literarisches Lernen in der Jahrgangsstufe 2 im 1. Halbjahr:
Eine Unterrichtsreihe zu dem Buch „Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer“ der Kinderbuchautoren Lawrence David und Delphin Durand¹⁸.
3. Ein Beispiel für orthographisches Lernen in der Jahrgangsstufe 1 im 2. Halbjahr:
Eine Unterrichtsreihe zur Entdeckung der Vokallänge für das Lesen und Schreiben anhand des Häusermodells nach Bredel (2010)¹⁹.
4. Ein Beispiel für grammatisches Lernen in der Jahrgangsstufe 2 im 1. Halbjahr:
Eine Unterrichtsreihe zur Entdeckung der Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv mit Treppengedichten nach Jaensch (2009)²⁰.

¹⁷ Budde, Nadja, 2001. Eins zwei drei Tier. Wuppertal: Peter Hammer Verlag

¹⁸ David, Lawrence / Durand, Delphine, 2019. Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer. Weinheim, Basel: Beltz&Gelberg

¹⁹ Bredel, Ursula, 2010. Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14–21

²⁰ Jaensch, Pia, 2009. Durch Treppengedichte zur Groß- und Kleinschreibung / Erläuterung der Materialien. Grundschulunterricht – Deutsch 3/2009, 20–24 und 37–45

5.1 Ein Beispiel für Literarisches Lernen in der Jahrgangsstufe 1 / 2. Halbjahr Eine Unterrichtsreihe zu dem Buch „Eins zwei drei Tier“ der Kinderbuchautorin Nadja Budde

5.1.1 Fachliche Grundlagen

Der Lese- und Literaturunterricht in der Grundschule wurde lange Zeit von dem stark pragmatisch ausgerichteten Begriff der Lesekompetenz dominiert sowie der Überzeugung, dass erst nachdem die Lesetechnik ausreichend beherrscht wird, die Fähigkeit zum Entschlüsseln literarischer Texte erworben werden kann.



© Peter Hammer Verlag, 2021

Lesekompetenz meint „allgemeine Fähigkeiten der Informationsentnahme, des Verstehens von Aussagen sowie der Deutung und Bewertung von Texten“²¹ und bezieht sich „unterschiedslos sowohl auf literarische als auch auf nichtliterarische Texte“²².

Literarische Kompetenz hingegen erfasst Fähigkeiten zur Rezeption von Literatur als Kunst und schließt neben schriftsprachlichen Texten auch visuelle und auditive Rezeptionsformen ein, bezeichnet also Fähigkeiten, die „zur Teilhabe an der literarischen Kultur befähigen“²³.

Denkt man an die zahlreichen intermedialen Angebote, mit denen bereits Kleinkinder ihre Erfahrungen machen, wird klar, dass das Verständnis von z. B. visuellen Codes dem Erlernen von Buchstaben und Entziffern von Wörtern und Sätzen zuvorkommt.

Offenkundig geht der Erwerb der literarischen Kompetenz der Lesekompetenz voraus – denkt man an die zahlreichen auditiven und visuellen Rezeptionsangebote, die die Kinder noch vor dem Schriftspracherwerb wahrnehmen.²⁴

Demzufolge beginnt ebenfalls literarisches Lernen keinesfalls erst in der Schule, sondern bereits im frühen Kindesalter durch das Hören von vorgelesenen Geschichten, Hören von Liedern und Reimen, Anschauen von Filmen, Fernsehsendungen und Videoclips.

„Literarisches Lernen meint schulische Lehr- und Lernprozesse zum Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mithilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen. Neben der Rezeption umfasst das literarische Lernen auch die produktiven Versuche, eigene literarische Texte hervorzubringen“.²⁵

Demzufolge sollte in der Primarstufe an die frühkindliche literarische Sozialisation angeknüpft werden. Für den Anfangsunterricht stellt sich demnach die Frage, wie diese kindlichen Vorerfahrungen in der Schule aufgegriffen und gefördert werden können.

²¹ Kammler, Clemens, 2006. Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer, S. 12

²² Spinner, Kaspar, 2006. Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33, Heft 200, S. 6

²³ Eggert, Hartmut und Garbe, Christine, 2003. Literarische Sozialisation. 2. akt. Auflage, Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, S. 10

²⁴ Abraham, Ulf, 2005. Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang, S. 13-26

Härle, Gerhard und Rank, Bernhard, 2004. Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: Härle, Gerhard und Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1-20

Rosebrock, Cornelia, 1999. Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch 4, Heft 6, S. 57-68

²⁵ Bükler, Petra, 2002. Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael und Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv, S.121

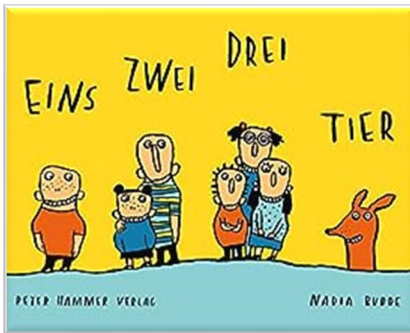
5.1.2 Übersicht über die Unterrichtsreihe

Lerngegenstand: Literarisches Lernen mit dem Bilderbuch „Eins zwei drei Tier“ von Nadja Budde (2001)²⁶
Thema der Unterrichtsreihe: Wir hören zu, lesen, üben Reime und gestalten unser eigenes Bilderbuch

Einheit	Lerneinheit und Lerninhalt	Überblick über das didaktisch-methodische Konzept der Einheit
1	<p>Einführung des Bilderbuches „Eins zwei drei Tier“:</p> <p>Wir hören mit Freude zu und gucken dabei die Bilder zum Text an.</p> <p>Wir lesen die Texte im Bilderbuch.</p> <p>Wir üben erst leise, dann laut das Vorlesen der Reime im Buch.</p>	<p>Vorlesen des Textes unterstützt mit Bilderbuchkino</p> <p>handlungsorientiertes Vorlesen durch die Kinder mithilfe von Lese-Karaoke</p>
2	<p>Katze, Ziege oder Eule? Wir beschreiben eine Bilderbuchseite:</p> <p>Wir beschreiben, wie eine Buchseite aufgebaut ist, und versuchen zu erklären, nach welchem Prinzip die Reime funktionieren.</p> <p>Wir suchen weitere Tiere und versuchen, neue Reime zu bilden, so wie im Bilderbuch.</p>	<p>handlungsorientierte Gruppenarbeit an der Beschreibung einer Bilderbuchseite mit dem Ziel, das Prinzip zu entdecken, nach dem alle Seiten funktionieren</p>
3	<p>Welche Tiere kennen wir noch?</p> <p>Wir ordnen Tieren ihre Namen zu und suchen nach Adjektiven, die zu den Tieren passen und sie am besten beschreiben.</p>	<p>produktionsorientierte Zuordnung der Bilderkarten (Bild und Tiername, Eigenschaften: Farbe, Größe...)</p>
4 / 5	<p>Wir gestalten unsere eigene Bilderbuchseite (als Doppelstunde angelegt):</p> <p>Wir planen eine Buchseite mit unserem eigenen Reim und vier passenden Bildern.</p> <p>Wir malen die Bilder, gestalten den Hintergrund und schreiben die Reime dazu.</p>	<p>handlungsorientiertes Gruppengespräch zur Planung (nach Vorlage) der eigenen Bilderbuchseite nach dem Buchprinzip</p> <p>produktionsorientiertes Erstellen der Bilderbuchseite (Wörter zum Reimen finden, Bilder malen, das Seitenlayout gestalten)</p>
6	<p>Gemeinsame Präsentation der Bilderbuchseiten:</p> <p>Wir stellen unsere Bilderbuchseiten aus und lesen unsere Reime laut vor.</p> <p>Im Gespräch geben wir uns Feedback zu den einzelnen Seiten und legen gemeinsam die Reihenfolge der Bilder für das Klassenbilderbuch fest.</p>	<p>handlungsorientierte Präsentation der Gruppenergebnisse (Galery Walk mit Reimvorträgen)</p> <p>Auswertungsgespräch</p>

²⁶ Budde, Nadja, 2001. Eins zwei drei Tier. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

5.1.3 Begründung der didaktisch-methodischen Entscheidungen



© Peter Hammer Verlag, 2001

Bei dem Text, der der konzipierten Reihe zugrunde liegt, handelt es sich um das mit dem Jugendliteraturpreis ausgezeichnete Bilderbuch „Eins zwei drei Tier“ von Nadja Budde²⁷. Das Buch hat 16 Seiten (mit Einband) und verbindet die Welt der Tiere mit witzigen Wortspielen. Die Seiten sind groß, die Texte in Druckschrift und die lustigen Bilder laden dazu ein, selbst mit der Sprache kreativ und spielerisch umzugehen. Zum Bilderbuch gibt es einen vielseitigen Medienverbund: Lese-Karaoke (Die Sendung mit der Maus), Kamishibai-Theater, Bilderbuchkino²⁸, Fortsetzungen („Eins, zwei, drei, Rentier“; „Eins, zwei, drei, Vampir“) und eine App. Ein weiterer Vorteil ist, dass der Text in vielen fremdsprachigen Ausgaben zugänglich ist. Dies bietet zum einen die Option des fächer-

übergreifenden Einsatzes z. B. im Englischunterricht, es könnte aber auch als Verständnishilfe bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache eingesetzt werden.

Die einzelnen Einheiten der Reihe betreffen die Leseförderung, aber auch das Kennenlernen des Mediums Bilderbuch. Da es sich hier um Lernende der ersten Jahrgangsstufe handelt, ist der Anteil der schriftlichen Aufgaben weitgehend reduziert, es überwiegt der handlungs- und produktionsorientierte Ansatz bei den einzelnen Aufgaben. Sowohl das mündliche als auch (wenn offensichtlich in reduzierter Form) das schriftliche Sprachhandeln spielen eine Rolle. Bei der Arbeit mit dem Buch werden folgende Aspekte des literarischen Lernens relevant: beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln und sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen. Das Buch bietet einen spielerischen Zugang zur Sprache und Schrift, fördert das Sprachgefühl und Sprachbewusstsein, unterstützt die Sprachentwicklung, den Sprachrhythmus und die Wortbildung.

Die einzelnen Aufgaben können im Hefter zusammengetragen werden. Das Endergebnis der Reihe ist das Bilderbuch der Klasse, das von den Kindern gemeinsam gestaltet und geschrieben wird. Dieses wird im Gallery Walk präsentiert und vorgelesen.

In der ersten Einheit wird das Buch eingeführt, indem es von der Lehrkraft vorgelesen wird. Damit für die Kinder die Verbindung zwischen Laut und Bild entsteht, wird das Vorlesen durch das Bilderbuchkino bzw. Kamishibai²⁹ unterstützt. Anschließend wird das Lesen in Paaren geübt und zum Abschluss der Stunde mit dem Lese-Karaoke wiederholt.

In der zweiten Einheit werden die Lernenden in Vierergruppen eingeteilt (Möglichkeit der Differenzierung durch gezielte Zusammensetzung der Gruppe durch die Lehrkraft). Jede Gruppe bekommt ein Bild aus dem Buch zugeteilt mit der Aufgabe, die Seite zu beschreiben. Dabei sollen die Lernenden gemeinsam die einzelnen Elemente der Bild- und Textebene beschreiben. Im abschließenden Unterrichtsgespräch werden die Gruppenvorträge präsentiert und im Plenum wird das gemeinsame Prinzip aller Seiten entdeckt: Es geht immer um drei Wörter, die in einer Beziehung zueinanderstehen und das letzte Wort reimt sich mit einem Tiernamen, der am Schluss der Aufzählung steht. Damit wird die Brücke geschlagen vom Betrachten der Bilder zum mündlichen Sprachhandeln, gleichzeitig wird die metapikturale Kompetenz und die Medienkompetenz im Allgemeinen gefördert.³⁰

In der dritten Einheit werden in Partnerarbeit weitere Tiernamen eingeführt. Dabei wird mit Bild- und Schriftkarten gearbeitet. Die Lernenden sollen die Wörter den Bildern zuordnen. Anschließend werden den

²⁷ Budde, Nadja, 2001. Eins zwei drei Tier. Wuppertal: Peter Hammer Verlag.

²⁸ <https://kinder.wdr.de/tv/die-sendung-mit-der-maus/av/video-lachgeschichte-eins-zwei-drei-tier-100.html>, Zugriff am 30.10.2023

²⁹ vgl. Gutzmann, Marion / Jungschaeger, Kirsten / Pöls, Regina / Schulte, Brigitte, 2013. Vom Zuhören zum Erzählen. Didaktisches Material zum Projekt ErzählZeit. Ludwigsfelde: LISUM. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_C/Deutsch/Materialien/Vom_Zuhoeren_zum_Erzaehlen.pdf, Zugriff am 30.10.2023, S. 46-49

³⁰ vgl. Kümmerling-Bauer, Bettina, 2016. Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider, S.70

Tieren weitere Karten mit Merkmalen (Größe, Farbe, Herkunft...) zugeordnet und alles wird entweder abgeschrieben oder aufgeklebt (Differenzierungsmöglichkeit).

Die Einheiten vier und fünf sind als Doppeleinheiten konzipiert und werden in den Gruppen fortgesetzt, in die die Kinder bereits in Einheit zwei eingeteilt wurden (vier Kinder pro Seite). Die Lernenden bekommen eine Vorlage für eine Bilderbuchseite und sollten in der ersten Stunde gemeinsam ein Konzept erarbeiten. Die Elemente, die vorhanden sein müssen, und das Prinzip, nach dem die Zusammenstellung der Wörter funktioniert, werden wiederholt. Die Lehrkraft kann beim Verfassen der Reime unterstützen, die Kinder können ebenfalls auf die Tiernamen aus der Einheit drei zurückgreifen. In der folgenden Einheit wird die Seite erstellt: Die vier Wörter werden geschrieben, die dazugehörigen Bilder gemalt und das Layout (Hintergrundfarben) gestaltet.

In der **abschließenden sechsten Einheit** bekommen die Gruppen die Möglichkeit, ihre Arbeit zu präsentieren. Die Seiten werden aufgehängt und jede Gruppe trägt ihren Reim vor. Die einzelnen Seiten können dann zu einem Buch gebunden werden.

5.1.4 Bezüge zum RLP 1-10

In der Reihe steht die Beschäftigung mit einer Ganzschrift (einem Bilderbuch) im Fokus. Dominant ist also der Kompetenzbereich *Sich mit Medien und Texten auseinandersetzen – Literarische Texte erschließen*, besonders „Figuren/Bilder benennen und beschreiben“. Gleichzeitig steht das Medium Bilderbuch im Zentrum des Unterrichts, es wird auf die Gestaltungsweise und das Zusammenspiel der Text- und Bildebene der Bilderbücher fokussiert. Ein weiterer wichtiger thematischer Bereich ist die Sprachkompetenz sowie das Sprachbewusstsein.

Im Kompetenzbereich *Zu anderen sprechen* werden Kompetenzen wie „einzelne Informationen mitteilen“ und „deutlich sprechen“ gefördert, wenn die Lernenden ihre kurzen Beiträge zu den einzelnen Aufgaben halten. In den Phasen der Gruppen- und Partnerarbeit lernen die Kinder „Gesprächskonventionen in vertrauten Situationen zu berücksichtigen“.

Mit den Aufgaben im Bereich des schriftlichen Sprachhandelns werden die Schreibfertigkeiten gefördert, indem einzelne Wörter nach Vorgabe ausgestaltet und abgeschrieben werden. Bei der Erstellung eigener Reime werden Schreibstrategien eingesetzt, indem „Wörter zum vorgegebenen Inhalt genannt werden.“ Gleichzeitig wird dabei ebenfalls der Kompetenzbereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen* gefördert, da die Lernenden ähnlich klingende Wörter finden und unterscheiden sollen.

Beim Vorlesen steht der Bereich *Verstehend zuhören* im Fokus, hier werden die Lernenden „einzelne Informationen aus Gehörtem in Handlungen umsetzen“ und „einzelne Wörter/Sätze wiedergeben“. Anknüpfend daran wird die Lesefertigkeit gefördert, wenn die Kinder Wörter und Sätze (Reime) nachsprechen.

5.1.5 Kompetenzzielorientierung

Das Hauptziel der Reihe ist es, den Lernenden den spielerischen und sprachschöpferischen Umgang mit dem Wortschatz zu ermöglichen. Durch das Medium Bilderbuch, das gemeinsame Vorlesen und Beschreiben der gewählten Seiten sind die Lernenden imstande, das Buch selbstständig zu lesen und zu erklären, worin der Sprachwitz besteht. Sie verstehen des Weiteren, wie die einzelnen Reime gebildet werden, und können nach dem vorgegebenen Muster selbstständig Reime bilden.

Auf die methodische Relevanz der grundlegenden Verfahrensweisen des poetischen Sprachgebrauchs (dazu gehören: Wiederholungsstrukturen, Lautmalereien, Reime, Rhythmisierung, Normbruch und Regeln,

Dekontextualisierung, Imitation und Variation) im Anfangsunterricht macht u. a. Kaspar Spinner aufmerksam.³¹

Das literarische Lernen bedeutet in dem Fall, den Lernenden bewusst zu machen, dass Sprache und Sprachgebrauch mehr sind als nur Kommunikationsmittel. Die Kinder begreifen, dass Wörter nicht nur reine Bedeutungsträger sind, sondern durch gezielten Einsatz unterschiedliche übertragene künstlerische Wirkungen erzielen können. Das Bedeutsame ist dabei, dass diese Kunst, mit Sprache umzugehen, auch Kindern zugänglich ist.

Bei der Gestaltung der Bilderbuchseite werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, die dramaturgische Handlungslogik zu verstehen, wenn sich die Lernenden mit der Bedeutung der Bilder und der Phonologie auf der Text- und Bildebene auseinandersetzen, die sich jenseits von den erwartbaren Stereotypen bewegen.

Ein weiteres Ziel der Reihe ist die Wortschatzerweiterung und Wortschatzarbeit. Die Thematik des Buches verbindet die Tierwelt mit Alltagswortschatz, sodass der Lebensweltbezug für die Lernenden der ersten Jahrgangsstufe gegeben ist. Das neue Wissen (Tiernamen) wird mit bereits Vertrautem in Form von Adjektiven und Beschreibungen der Bilder verknüpft. Das Ausdrucksvermögen der Kinder wird gefördert durch den kreativen und spielerischen Umgang mit der Sprache.


Zudem wird durch das Zuhören und dann das wiederholte Vorlesen ebenfalls die Lesefertigkeit gefördert. Das Buch ist in Blockbuchstaben verfasst und sollte daher keine zusätzliche Herausforderung bei der Lektüre darstellen. Die Texte bestehen aus Aufzählungen von Wörtern. Die Kinder konzentrieren sich zunächst auf die einzelnen Wörter sowie Bilder und erschließen sich den semantischen Sinnzusammenhang. Plötzlich jedoch folgt das phonologische Reimwort und eröffnet einen neuen Sinnzusammenhang. Der Wechsel zwischen semantischer Herangehensweise und Reimen, die einen Bruch in der Semantik zur Folge haben, verkörpert einen kreativen Umgang mit Sprache und wirkt anregend für die Kinder.

Im Bereich des schriftlichen Sprachhandelns besteht das Ziel der Reihe darin, das Abschreiben einzelner Wörter zu fördern. Durch die Reime werden die Lernenden auf die Ähnlichkeiten der Wörter aufmerksam gemacht. Das Erkennen der ähnlichen Schreibung von Wörtern, die sich reimen, ist in dieser Lernphase eine wesentliche Strategie für das richtige Schreiben von Wörtern.

³¹ Spinner, Kaspar, 2016. Kindervers und Sprachspiel. Szenisches Vortragen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider, S. 48f

5.2 Ein Beispiel für Literarisches Lernen in der Jahrgangsstufe 2 / 1. Halbjahr Eine Unterrichtsreihe zu dem Buch „Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer“ der Kinderbuchautoren Lawrence David und Delphine Durand

5.2.1 Übersicht über die Unterrichtsreihe

<p>Lerngegenstand: Literarisches Lernen mit dem Kinderbuch „Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer“ von Lawrence David und Delphine Durand (2019)³²</p>	
<p>Thema der Unterrichtsreihe: Was Gregor Sampson an seinem Käfertag alles erlebt...</p>	

© Beltz & Gelberg, 2019

Einheit	Lerneinheit und Lerninhalt	Überblick über das didaktisch-methodische Konzept der Einheit
1	<p>Einführung in den Text: „Als Gregor Sampson eines Morgens aufwacht..., entdeckt er, dass er ein riesengroßer Käfer ist.“</p> <p>Wir hören und lesen den ersten Satz aus dem Buch und versuchen, die Hauptfigur als Käfer zu malen.</p> <p>Wir finden wichtige Informationen zum Buch auf dem Bucheinband.</p>	<p>produktionsorientierte Hinführung zum Text, Einführung der Hauptfigur – Anfertigen eines Bildes zur eigenen Vorstellung der Hauptfigur</p>
2	<p>Vorlesen der Geschichte:</p> <p>Wir hören genau zu, stellen Fragen zu unklaren Wörtern oder Sachen, die wir nicht aus dem Text heraus verstehen und beantworten Fragen zum Buchinhalt.</p> <p>Nach dem Vorlesen versuchen wir die Geschichte mithilfe von Bildern nachzuerzählen.</p>	<p>dialogisches Vorlesen der Geschichte, gestützt durch Bilderbuchkino</p> <p>mit Fragen zum Text das Textverständnis überprüfen und die Reihenfolge der Handlung rekonstruieren</p>
3	<p>Wer sind die Hauptfiguren im Buch?</p> <p>Gemeinsam erstellen wir ein Tafelbild mit allen wichtigen Figuren der Geschichte.</p> <p>Wir füllen Steckbriefe zu den Figuren aus.</p>	<p>handlungsorientiertes Erstellen der Figurenkonstellation als Tafelbild</p> <p>produktionsorientiertes Ausfüllen der Steckbriefe zu den Figuren</p>
4	<p>„Niemand schaut auf“ – aber warum?</p> <p>Wir hören uns drei wichtige Szenen aus dem Buch noch einmal an.</p> <p>Gemeinsam versuchen wir zu erklären, warum die Figuren um Gregor so und nicht anders handeln.</p> <p>Wir versuchen uns vorzustellen, wie es Gregor geht, wenn er traurig und einsam ist und ihn keiner versteht.</p>	<p>produktionsorientierte Handlung zur Perspektivenübernahme</p> <p>literarisches Gespräch zur Textaussage/Botschaft des Textes</p> <p>Partnerarbeit zur Texterschließung</p> <p>Transfer auf eigene Gefühlswelt – Reflexion über eigene Empfindungen, die man mit der Hauptfigur teilen könnte</p>

³² David, Lawrence / Durand, Delphine, 2019. Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer. Weinheim, Basel: Beltz&Gelberg

Einheit	Lerneinheit und Lerninhalt	Überblick über das didaktisch-methodische Konzept der Einheit
5	<p>Mein Lieblingsbild im Buch ist...</p> <p>Wir lesen Sätze und suchen Bilder, die dazu passen.</p> <p>Wir schreiben eine kurze Beschreibung zu einem gewählten Bild im Buch und lassen andere das richtige Bild zu unserer Beschreibung suchen.</p> <p>Wir erzählen über unser Lieblingsbild aus dem Buch und beschreiben es.</p>	<p>handlungsorientierte Zuordnung der kurzen Bildbeschreibung zum passenden Bild im Text</p> <p>produktionsorientiertes Erstellen eigener Bildrätsel nach vorgegebenem Muster</p> <p>handlungsorientiertes Argumentieren</p>
6	<p>„Ein riesengroßer Käfer“:</p> <p>Wir überlegen gemeinsam, was Adjektive sind und welche Aufgabe sie haben.</p> <p>Wir suchen nach Adjektiven im Buch, schreiben sie ins Heft und bilden damit neue Sätze.</p>	<p>aufgabenorientierte Erarbeitung von Wortschatzaufgaben zum Adjektiv: Wortsuche im Text, Wörter ins Heft schreiben und im anderen Kontext richtig und sinngemäß verwenden, Gegensätze finden</p>
7	<p>„Habt ihr mich denn noch lieb?“</p> <p>Wir üben in Gruppen das Vorlesen oder Vortragen der letzten Buchszene.</p> <p>Wir tragen oder lesen unsere Szene mit Rollenverteilung vor und geben uns gegenseitig ein Feedback dazu.</p>	<p>Die Abschlusszene des Buches wird in Dialogform verfasst (ggf. vereinfacht und verkürzt) und so als Vorlage zum Vortrag den Kindern für die Gruppenarbeit zur Verfügung gestellt – je nach der Leistungsstärke können die Kinder ihre Rollen vorlesen oder als freie Rede vortragen.</p>

5.2.2 Begründung der didaktisch-methodischen Entscheidungen



© Beltz & Gelberg in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel. 2019

Bei dem für die Reihe gewählten Roman „Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer!“ von Lawrence David und Delphine Durand³³ handelt es sich um ein Buch aus der Reihe „Lust auf Lesen“. Das Besondere an dem Text ist, dass er vom Bilderbuch zum Kinderroman überleitet. Dies gelingt durch das Zusammenspiel der Bild- und Textebene, die sich gegenseitig ergänzen, sowie den in Abständen eingefügten Ausruhpasen, in denen das Geschehen nur mit Bildern fortgesetzt wird. Der große Bildanteil kann das Textverständnis für Kinder, bei denen Deutsch nicht die Muttersprache ist, wesentlich unterstützen. In der Geschichte spielt die intertextuelle Verbindung zur Kafkas Kurzgeschichte „Die Verwandlung“ offensichtlich eine Rolle. Das Kinderbuch hat ca. 60 Seiten, die Schrift ist groß und leserfreundlich, die Zeilen sind linksbündig und kurzgefasst.

Das Buch bietet ebenfalls die Möglichkeit für den fächerübergreifenden Einsatz im Sachunterricht, indem z. B. das Thema „Tiere“ aufgegriffen wird und verschiedene Arten der Käfer thematisiert werden.

Die einzelnen Einheiten der Reihe betreffen unterschiedliche Aspekte der Geschichte, wobei ein besonderer Fokus auf dem Thema der Beziehung zwischen den Figuren liegt. Dominant ist die Handlungs- und Produktionsorientierung, es wird überwiegend das mündliche Sprachhandeln gefördert, gleichwohl finden sich ebenfalls Aufgaben zur Lesefertigkeit und zum schriftlichen Sprachhandeln in dem Konzept.

³³ David, Lawrence / Durand, Delphine, 2019. Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer. Weinheim, Basel: Beltz&Gelberg

Bei der Texterschließung spielen vor allem die folgenden Aspekte des literarischen Lernens eine Rolle: 1) beim Lesen und Hören Vorstellungen entwickeln, 2) subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen, 3) sprachliche Gestaltung aufmerksam wahrnehmen, 4) Perspektiven literarischer Figuren nachvollziehen. Die Aufgaben werden als Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit gelöst. Eine mögliche Differenzierung wäre die gezielte Zusammensetzung der Paare/Gruppen durch die Lehrkraft, sodass stärkere Kinder mit schwächeren zusammenarbeiten.

Die einzelnen Aufgaben und Arbeitsblätter werden in Form eines Portfolios oder eines Leseheftes zusammengetragen, damit der Fortschritt bei der Arbeit am Buch für die Kinder transparent wird und am Schluss der Reihe reflektiert werden kann.

In der **ersten Einheit** wird das Buch mit dem ersten Satz eingeführt. Dabei werden die Kinder nur mit dem Text konfrontiert und sollen selbst ein Bild von der Hauptfigur in der Einstiegsszene anfertigen. Anschließend wird ebenfalls auf die Wissensbestände zum Medium Kinder-/Bilderbuch aufmerksam gemacht, indem die Kinder dem Buchumschlag Begriffe wie Autor, Titel des Buches, Titelbild, Klappentext und Verlag zuordnen müssen.

In der **zweiten Einheit** wird die Geschichte von der Lehrkraft vorgelesen. Dabei werden die Bilder in Form eines Bilderbuchkinos als Unterstützung gezeigt. Beim dialogischen Vorlesen wird das Textverständnis mit Fragen zum Inhalt gesichert. Die Fragen lenken die Rezeption der Kinder besonders auf die Aspekte der Hauptfigur (Aussehen, Mimik, Gefühlslage), auf Beziehungen zu anderen Figuren und auf deren Lebenswelt, da diese einen starken Bezug zur Lebenswelt der Kinder aufweist. Nach dem Vorlesen wird der Handlungsverlauf mithilfe von Bildern zum Text nacherzählt.

Die **dritte Einheit** knüpft an die vorherige an, indem die Figuren aus den Stationen der Handlung untersucht werden. An der Tafel wird gemeinsam ein Tafelbild zur Figurenkonstellation erstellt (einfache Beziehungen zwischen Figuren). Dann bearbeiten die Kinder selbstständig Steckbriefe zu vier wichtigen Figuren des Buches – dabei wird auf das Aussehen und auf äußere Merkmale der Figuren eingegangen.

In der **vierten Einheit** wird der Bogen vom Buch zur Lebenswelt der Kinder geschlagen, indem im literarischen Gespräch die Kernaussage des Buches thematisiert wird – Warum nehmen die meisten Gregor als Käfer nicht wahr? Um dies deutlich zu machen, werden drei Schlüsselszenen des Romans noch einmal vorgelesen. Anschließend sollen die Kinder zuerst in Partnerarbeit überlegen, wie sich die Figuren verhalten und warum das so ist. Es folgt ein gemeinsamer Austausch zu den gestellten Fragen, bei dem viele mögliche Deutungen des Textes möglich sind. Abschließend wird von den Kindern erwartet, die Perspektive der Hauptfigur zu übernehmen, indem sie mit einem Bild oder einem kurzen Text eigene Gefühle während einer selbst erlebten Zeit der Einsamkeit oder Trauer thematisieren (Wahlmöglichkeit, kein Differenzierungsangebot).

In der **fünften Einheit** werden die Lese- und Schreibfertigkeiten gefördert, indem kurze Bildbeschreibungen den richtigen Bildern im Buch zugeordnet werden sollen. Danach verfassen die Kinder in Partnerarbeit nach dem vorgegebenen Muster selbst kurze Bildbeschreibungen. Anhand dieser Beschreibungen soll die Klasse das jeweils gemeinte Bild im Buch finden. Abschließend sollen sich die Kinder über ihre Lieblingsbilder aus dem Buch austauschen, indem sie diese beschreiben und ihre Wahl mündlich begründen.

In der **sechsten Einheit** wird auf das Thema Adjektive eingegangen, da im Buch sehr viel mit Beschreibungen der Figuren und Orte gearbeitet wird. Nachdem thematisiert wird, was ein Adjektiv ist und welche Funktion es hat, sollen die Kinder Adjektive im Buch suchen und sie ins Heft abschreiben. Danach erhalten sie die Aufgabe, die Adjektive in einem anderen Kontext zu verwenden, indem sie kurze Sätze bilden. Anschließend kann nach Gegensätzen zu den gefundenen Adjektiven gesucht werden.

In der **letzten Einheit** wird noch einmal die Kernaussage des Buches aufgegriffen, indem Kinder in Gruppen die letzte Szene nachspielen. Diese kann frei gesprochen oder vorgelesen werden, abhängig von der Leistungsstärke der Klasse bzw. der jeweiligen Lerngruppe. Die Lernenden bekommen die letzte Szene als Gespräch in verkürzter und einfacherer Version mit Rolleneinteilung als Vorlage für ihren Vortrag.

5.2.3 Bezüge zum RLP 1-10

Die Unterrichtsreihe betrifft die Arbeit an einer Ganzschrift, also steht die Förderung des Kompetenzbereichs *Sich mit Medien und Texten auseinandersetzen – Literarische Texte erschließen* im Vordergrund. Für die Jahrgangsstufen 1 und 2 gelten die Niveaustufen A und B, laut denen die Lernenden *Figuren benennen, Figuren und/oder Orte beschreiben* und *Aussagen zu einem Text auf der Wort- und Satzebene prüfen*. Darüber hinaus können die Lernenden bei der Arbeit mit dem Buch folgende Kompetenzen aus dem Kernbereich *Lesen – Lesestrategien nutzen* einsetzen: *mithilfe von Bildern und Überschriften/Titeln Vermutungen zum Textinhalt und zur Textsorte entwickeln, ihr Vorwissen aktivieren* und es mit neuen Inhalten verknüpfen. Das Buch wird von der Lehrkraft mit Unterstützung der Bilder bzw. des Bilderbuchkinos vorgetragen, demnach kommt dem Bereich *Verstehend zuhören* in der Reihe eine wesentliche Bedeutung zu. Die Kernbereiche *Zu anderen sprechen* und *Mit anderen sprechen* werden in Phasen der Gruppen- oder Partnerarbeit gefördert. Bei der szenischen Darstellung des Buchendes können die Lernenden Kompetenzen wie *beim Sprechen auf Lautstärke und Tempo achten, vorgegebene Redemittel für ihren Vortrag nutzen* üben.

Der prozessbezogene Kompetenzbereich *Lesen* wird durch Nutzung von Lesestrategien gefördert, indem die Lernenden *Wörter gliedern, kurze Wörter auf einen Blick erfassen* und *kurze Sätze in Sinneinheiten einteilen*, so z. B. bei selbstständiger Lektüre kurzer Textfragmente (direkte Rede in Dialogszenen). Im Kompetenzbereich *Schreiben* wird der Kernbereich *Richtig schreiben* gefördert, indem die Lernenden *Wörter unter Beachtung einer vorgegebenen Schrittfolge abschreiben*. Auch der Kernbereich *Schreibstrategien nutzen* spielt eine Rolle, wenn die Lernenden *Wörter zu einem vorgegebenen Inhalt nennen bzw. aufschreiben* können. In der Phase der Wortschatzarbeit spielt der Kompetenzbereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen* eine wichtige Rolle – die Lernenden können *Nomen, Verben und Adjektive unterscheiden* – was der Niveaustufe B entspricht.

5.2.4 Kompetenzzielorientierung

Das Ziel der Unterrichtsreihe ist der Umgang mit dem Buch *Hilfe, Gregor ist plötzlich ein Käfer*, das sowohl Merkmale des Kinderromans als auch des Bilderbuches aufweist. Damit ermöglicht es eine literarästhetische Auseinandersetzung mit der Text- und Bildebene. Bei der Buchlektüre wird ein besonderer Wert auf den fachübergreifenden Aspekt der Toleranz für Vielfalt gelegt.

Die Beschäftigung mit der Bildebene ermöglicht es, die bereits vorhandenen Kompetenzen im Umgang mit den Bildern zu aktivieren und die Brücke zum mündlichen und schriftlichen Sprachhandeln zu schlagen, indem z. B. durch die Mimik der Figuren ihre Gefühlslage erschlossen, diskutiert und beschrieben werden kann. Vor dem Lesen können die Lernenden anhand einer kurzen Einführung in das Geschehen eigene Vermutungen zum Inhalt und zur Hauptfigur entwickeln. Dabei aktivieren sie ihr Vorwissen zum Thema Insekten im Allgemeinen und Käfern im Speziellen.

Beim dialogischen Vorlesen der Schrift können die Lernenden Vorstellungen über den Inhalt der Geschichte entwickeln und anschließend ihr Textverständnis überprüfen, indem sie den Handlungsverlauf mithilfe der Bilder nacherzählen sollen. „Die sich dadurch ausbildende Fähigkeit ist nicht nur konstitutiv für literarisches Verstehen, sondern verweist zugleich auf den engen Zusammenhang zwischen dialogisch-narrativen Momenten des Vorlesens und ersten Ansätzen des Kindes zur reflexiven und emotionalen Verarbeitung alltäglicher Interaktionserfahrungen in Form von Geschichten.“³⁴

Das Thema „Vielfalt“ wird besonders in den Phasen der Arbeit zu den Figuren und ihren Beziehungen zueinander eine Rolle spielen. Bei der Skizzierung des Beziehungsgeflechts und der reduzierten Figurenbeschreibung sollen die Lernenden auf das ignorante Verhalten der Hauptfigur gegenüber aufmerksam werden. Die szenische Darstellung bzw. das Vortragen der Abschlusszene des Buches hat zum Ziel, die

³⁴ Härle, 2016, Klang – Beziehung – Gespräch. In: Pompe, Anja (Hrsg.). Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Schneider-Verlag Hohengehren, S.14. Verfügbar unter: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783763965199_A41271610/preview-9783763965199_A41271610.pdf, Zugriff am 30.10.2023

Wende im Verhalten der Figuren deutlich zu machen und eine mögliche Botschaft des Textes zu formulieren. Da das Buch zahlreiche Leerstellen und viel Interpretationsspielraum lässt, ist es wichtig, unterschiedliche Deutungen und Aussagen zum Textinhalt als gleichberechtigt zu würdigen.

Das literarische Lernen in der Reihe bedeutet vor allem, klar zwischen Realität und Fiktion zu unterscheiden, denn die Lernenden sind sich der Tatsache bewusst, dass die Handlung so in der Wirklichkeit nicht stattfinden könnte. Gleichwohl wird den Kindern bewusst, dass aus dieser fiktiven Situation – überwiegend durch die Perspektivenübernahme der Hauptfigur und den Transfer auf die eigene Lebenswelt – Schlüsse für die eigene Realität gezogen werden können. Trotz der überschaubaren Figurenzahl bietet der Text viele mögliche Zugänge zur erzählten Geschichte, die nur angedeutet werden und damit Leerstellen schaffen, die im Rezeptionsprozess produktiv genutzt werden können.

5.3 Ein Beispiel für orthographisches Lernen in der Jahrgangsstufe 1 / 2. Halbjahr Eine Unterrichtsreihe zur Entdeckung der Vokallänge für das Lesen und Schreiben anhand des Häusermodells nach Bredel (2010)

5.3.1 Fachliche Grundlagen

Der Orthographieerwerb orientiert sich am phonologischen, silbischen, morphematischen und syntaktischen Prinzip.³⁵ In der der Jahrgangsstufe 1 lernen die Schülerinnen und Schüler zunächst, den **bedeutungsunterscheidenden Lauten (Phonemen)** die entsprechenden bedeutungsunterscheidenden **Buchstaben bzw. Buchstabengruppen (Grapheme)** zuzuordnen. Diese Zuordnung lernen sie mit Fibel und (An-)Lauttabelle.³⁶

Grapheme in der deutschen Orthografie

Basisgrapheme

= die Buchstaben(-gruppen), die am häufigsten für einen bestimmten Laut (Phonem) geschrieben werden

Beispiel:

<t> wie in *bunt*

→ Für das Phonem /t/ wird in ca. 75% der Fälle das Schriftzeichen <t> geschrieben.

Orthographeme

= die Buchstaben(-gruppen), die seltener für einen bestimmten Laut (Phonem) geschrieben werden

Beispiel:

<tt> wie in *Blatt*

<d> wie in *Hund*

<dt> wie in *Stadt*

<th> wie in *Theater*

→ dennoch werden alle diese Orthographeme als /t/ gesprochen

Abb. 8: Basis- und Orthographeme

Im Laufe ihrer Rechtschreibentwicklung müssen die Schülerinnen und Schüler daher erst lernen, wann das Basisgraphem geschrieben werden kann und wann ggf. der seltenere Fall eintritt, dass ein Orthographem³⁷ notwendig ist. Wenn Schülerinnen und Schüler zunächst die häufigsten Schriftzeichen (Basisgrapheme) für ein Phonem lernen, können sie damit bereits viele Wörter richtig schreiben. In dieser Lernphase sollte hauptsächlich mit Wörtern geübt werden, die ausschließlich mit Basisgraphemen geschrieben werden (*kalt*, *Frosch*, *laufen* etc.) und die daher bereits im Anfangsunterricht mit (An-)Lauttabellen korrekt erschließbar sind.

Bei den **Vokalgraphemen** <a>, <e>, <o>, <u>, <ä>, <ö> und <ü> besteht beim Lesen die Schwierigkeit, dass die **Lang- und Kurzvokale** jeweils durch das gleiche Basisgraphem abgebildet werden.³⁸ So stellt das <ü> in <Hüte> z. B. einen Langvokal dar. Das <ü> in <Hüfte> repräsentiert aber einen Kurzvokal. Lesenden wird die Unterscheidung zwischen Lang- und Kurzvokal in der Schriftsprache nicht durch unterschiedliche Vokalgrapheme, sondern anhand der silbischen Umgebung angezeigt (vgl. Abbildung 10). Darauf müssen Lernende erst aufmerksam gemacht werden.

³⁵ vgl. Fuhrhop, Nanna, 2020. Orthografie. 5. akt. Auflage, Heidelberg: Winter


³⁶ vgl. Riegler, Susanne, 2009. Grammatisches Lernen bei der Arbeit mit einer (An-)Lauttabelle? Beurteilungskriterien für Lehrerinnen und Lehrer. In: Grundschulunterricht Deutsch, 3/2009, S. 16–19

³⁷ vgl. Thomé, Günther / Siekmann, Katja / Thomé, Dorothea, 2011. Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthografie. Ergebnisse einer neuen 100.000er-Auszählung. In: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.), Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern. Bochum: Winkler, S. 51–64

³⁸ Für den Langvokal /i:/ hingegen ist das Basisgraphem <ie> wie in *Knie*. Für den Kurzvokal /ɪ/ ist das Basisgraphem <i> wie in *Insel*.

Längenausgleich


Für die meisten deutschen anfangsbetonten Zweisilber gilt:

erste, betonte Silbe offen: 

*Hü_*te

→ Die erste Silbe endet mit einem Vokal.

→ Der Vokal wird lang gesprochen.

erste, betonte Silbe geschlossen: 

Hüf.te

→ Die erste Silbe endet mit einem Konsonanten.

→ Der Vokal wird kurz gesprochen.

Für das Erlesen der Vokallänge ist das Erkennen von offenen und geschlossenen Silben hilfreich.

Abb. 9: Längenausgleich beim anfangsbetonten Zweisilber



Wenn im anfangsbetonten Zweisilber (*Hüte*) die erste Silbe offen ist (also nicht durch einen Konsonanten geschlossen wird), enthält sie einen Langvokal (*Hü_*te).



Wenn die erste Silbe aber durch einen Konsonanten geschlossen ist, enthält sie einen Kurzvokal (*Hüf*.te).

Dieser sog. Längenausgleich gilt für 90% der Wörter des Kernwortschatzes.³⁹ Diese Unterrichtsreihe macht Schülerinnen und Schüler auf diesen für das Lesen hilfreichen Zusammenhang aufmerksam. Sie führt auch in die Markierung von Kurzvokalen durch Konsonantenverdoppelung ein (auch: Silbengelenkschreibung).



Da *Hütte* ja nur mit einem /t/ (als ['hytə]) gesprochen wird, verschriften Anfänger in der phonologischen Phase das Wort mit Basisgraphemen zunächst als **<Hüte>*⁴⁰. Damit wir den Vokal in der offenen Silbe aber richtig als Kurzvokal lesen können, muss die Silbe in der Schrift künstlich durch das Einfügen eines weiteren Konsonanten geschlossen werden.

Häufig, aber nicht immer, geschieht dies durch die Verdoppelung des nachfolgenden Konsonanten: statt *Hü_*te schreiben wir *Hüt*.te. Das Verwenden der Schriftzeichenvariante <tt> (Orthographem) für den Laut /t/ in <Hütte> ist ein Hilfszeichen für die Lesenden, um ihnen den Vokal als kurz anzuzeigen.⁴¹ Besondere Orthographeme zur Anzeige des Kurzvokals bei Silbengelenken sind <ck> und <tz> (und <ng>). Durch die Silbengelenkschreibung bleibt die Längenausgleichsregel für das Lesen erhalten. Komplexe Basisgrapheme (<sch>, <ch>) müssen nicht verdoppelt werden, da das Wort sonst zu lang würde.

Um den Lernenden die Längenausgleichsregel deutlich zu machen, bietet sich zur Visualisierung das Häusermodell an.⁴² Mit diesem können die Kinder die Silbenstruktur von Wörtern untersuchen und sich weitere Schreibungen des silbischen Prinzips erschließen, z. B. die Silbengelenkschreibung. Das Modell eignet sich somit für erste Schreibschritte im Bereich der Längenausgleichsregeln. Sicher ist es nicht praktikabel, ganze Texte damit verfassen zu wollen. Die Kinder können sich mit diesem aber orthografische Phänomene erarbeiten, bei Unsicherheiten auf das Modell zurückgreifen und Fehlschreibungen korrigieren.

³⁹ vgl. Müller, Astrid, 2017. Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. 2., überarb. Auflage. Seelze: Friedrich

⁴⁰ Das Sternchen vor einem Wort bedeutet, dass es sich um eine Falschschreibung handelt.

⁴¹ vgl. Betzel, Dirk / Droll, Hansjörg, 2020. Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Paderborn: Schöningh, S. 45

⁴² Bredel, Ursula, 2010. Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14–21

Bei der Anwendung des Modells muss zunächst geprüft werden, ob das mündliche Wort ein anfangsbetonter Zweisilber ist. Nur solche können mithilfe des Modells verschriftlicht werden. Beim Verschriftlichen muss die Reihenfolge der folgenden Schritte beachtet werden (vgl. auch Abbildung 11):

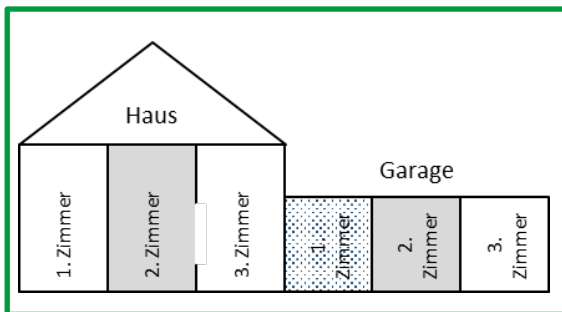


Abb. 10: Häusermodell (noch leer, nach Bredel 2010)⁴² - Benennung der Positionen/Zimmer

1. Zuerst werden die Vokale in die mittleren Zimmer (jeweils zweite Zimmer) von Haus (betonte erste Silbe) und Garage (unbetonte zweite Silbe) eintragen (z. B.: _ü_.e_).
2. Das erste Garagenzimmer (hellgraue Schattierung) wird mit einem Konsonanten besetzt (z. B.: _ü_.te_).
3. Erst dann werden alle anderen Konsonanten eingetragen (z. B.: Hüf.te_).

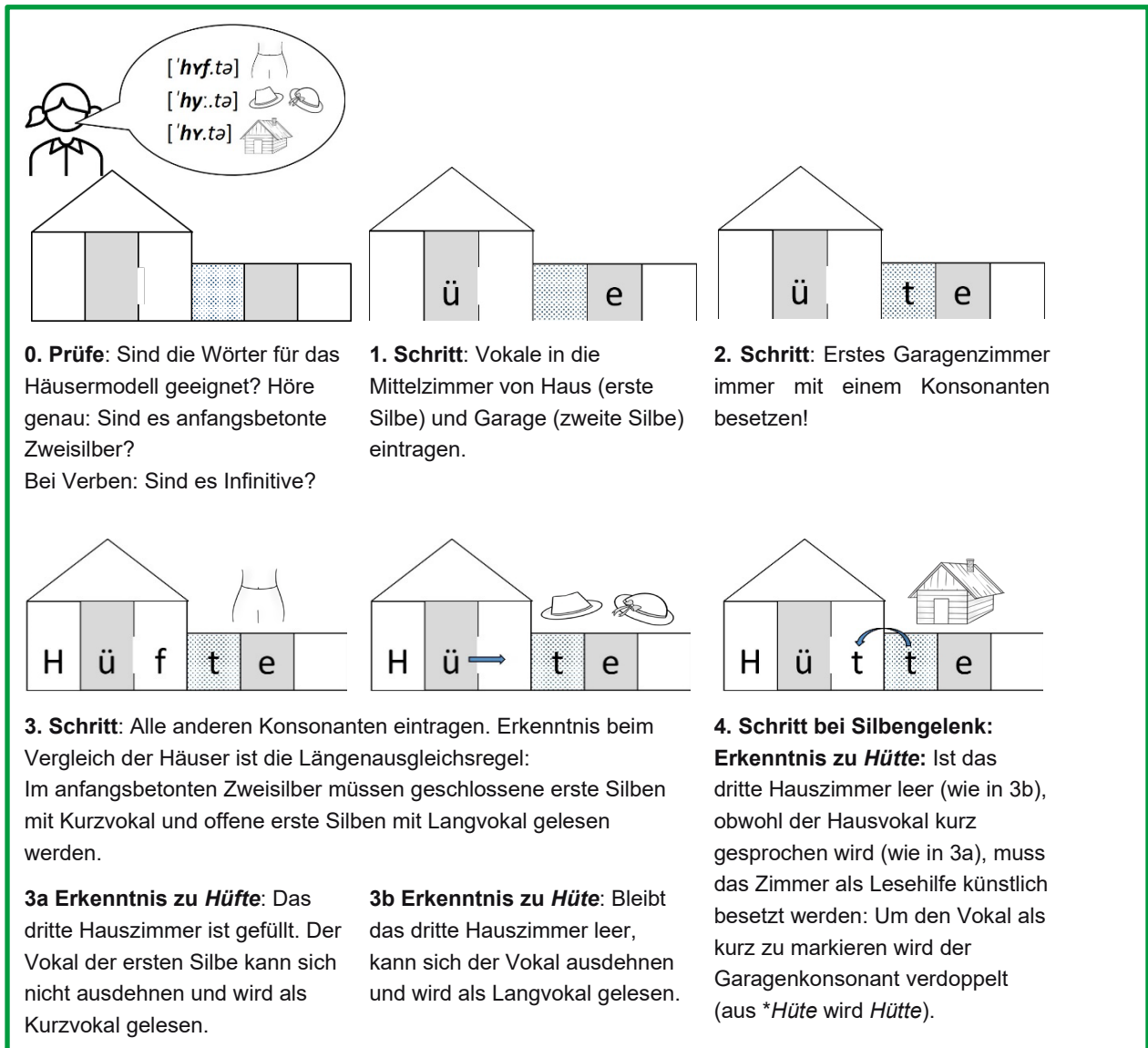
Am ausgefüllten Häusermodell kann dann zunächst die Längenausgleichsregel beobachtet werden. Ist das dritte Hauszimmer mit einem Konsonanten gefüllt, wird der vorhergehende (betonte) Vokal kurz gesprochen (*Hüf.te*), ansonsten lang (*Hü.te*). Diese hilfreiche Einsicht für das Erschließen der Vokallänge kann beim Lesen anfangsbetonter Zweisilber in kurzen Texten oder auch an Pseudowörtern⁴³ geübt werden, wie z. B. *palo, motu, lora* vs. *fando, mofti, lonta*. Durch die Eintragung solcher Zweisilber in das Häusermodell und das Lenken der Aufmerksamkeit auf den Silbenendrand der betonten Silbe (das dritte Hauszimmer) kann das Erlesen der korrekten Vokallänge trainiert werden.

Auch die besondere Schreibung von Wörtern mit Silbengelenk (*Hütte*) kann mit dem Häusermodell entdeckt und als Rechtschreibstrategie erschlossen werden. Nach der Phonem-Basisgraphem-Zuordnung würden die Lernenden das mündliche Wort [*ˈhʏtə*] mit nur einem <t>, dem Basisgraphem, in das Modell eintragen (**Hü.te*), da Hütte in der Mündlichkeit nur ein /t/ aufweist. Das dritte Zimmer würde frei bleiben und einen Langvokal anzeigen. Silbengelenkwörter weisen jedoch einen Kurzvokal auf. Um den Lesenden diesen anzuzeigen, wird als künstliches Hilfszeichen der Konsonant aus dem ersten Garagenzimmer verdoppelt und in das dritte Hauszimmer eingetragen. Somit ergibt sich für Wörter mit Silbengelenk ein weiterer Schritt:

4. Wenn im Haus ein Kurzvokal steht und das dritte Hauszimmer frei ist, verdopple den Konsonanten aus dem ersten Garagenzimmer und trage ihn in das dritte Hauszimmer ein. (Ist der Konsonant ein <k> oder <z>, nutze die besonderen Schreibungen <ck> bzw. <tz>.)

⁴³ Wörter, die es nicht gibt, aber eine ähnliche Struktur aufweisen wie Wörter der deutschen Sprache

In der folgenden Tabelle sind die Schritte zum Eintragen von anfangsbetonten Zweisilbern in das Häusermodell am Beispiel der Wörter *Hüfte*, *Hüte* und *Hütte* erklärt. Die Prüfung und die Schritte eins bis drei sind für alle Wörter gleich, liefern aber unterschiedliche Ergebnisse. Wörter mit Silbengelenk erfordern einen zusätzlichen vierten Schritt.



0. Prüfe: Sind die Wörter für das Häusermodell geeignet? Höre genau: Sind es anfangsbetonte Zweisilber?
Bei Verben: Sind es Infinitive?

1. Schritt: Vokale in die Mittelzimmer von Haus (erste Silbe) und Garage (zweite Silbe) eintragen.

2. Schritt: Erstes Garagenzimmer immer mit einem Konsonanten besetzen!

3. Schritt: Alle anderen Konsonanten eintragen. Erkenntnis beim Vergleich der Häuser ist die Längenausgleichsregel:
Im anfangsbetonten Zweisilber müssen geschlossene erste Silben mit Kurzvokal und offene erste Silben mit Langvokal gelesen werden.

3a Erkenntnis zu *Hüfte*: Das dritte Hauszimmer ist gefüllt. Der Vokal der ersten Silbe kann sich nicht ausdehnen und wird als Kurzvokal gelesen.

3b Erkenntnis zu *Hüte*: Bleibt das dritte Hauszimmer leer, kann sich der Vokal ausdehnen und wird als Langvokal gelesen.

4. Schritt bei Silbengelenk:
Erkenntnis zu *Hütte*: Ist das dritte Hauszimmer leer (wie in 3b), obwohl der Hausvokal kurz gesprochen wird (wie in 3a), muss das Zimmer als Lesehilfe künstlich besetzt werden: Um den Vokal als kurz zu markieren wird der Garagenkonsonant verdoppelt (aus **Hüte* wird *Hütte*).

Abb. 11: Häusermodelle für zweisilbige, anfangsbetonte Wörter (nach Bredel 2010)⁴⁴.

⁴⁴ Bredel, Ursula, 2010. Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14–21

5.3.2 Übersicht über die Unterrichtsreihe

Lerngegenstand: Vokallänge, Silbenstruktur, Längenausgleich, Doppelkonsonanten
Thema der Unterrichtsreihe: Mit dem Häusermodell (HM) die Vokallänge von Zweisilbern für das Lesen und Schreiben untersuchen

Einheit	Lerneinheit und Lerninhalt	Überblick über das didaktisch-methodische Konzept der Einheit
1	Phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, Wörter in Silben zerlegen, Silben erkennen und verstehen	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung (Plenum): Wörter durch „Ergehen“ silbifizieren, nach Silbenzahl an der Tafel sortieren, Vokale markieren, Silbenbögen zeichnen - Was ist eine Silbe? Erarbeitung einer Definition an Beispielen, Zusammenführung im Plenum - Individuelles Üben am Arbeitsblatt, Vergleichen
2	Häusermodell (HM) für Zweisilber kennen, verstehen, anwenden	<ul style="list-style-type: none"> - Zweisilber (Verbinfinitive) mit Kurz-/Langvokal untersuchen: passende Reimwörter bilden - Häusermodell (HM) für (anfangsbetonte) Zweisilber einführen: Ausfüllschritte klären - Übung/Sicherung: mittels Arbeitsblatt vorgegebene Wörter in HM eintragen und vergleichen
3	Zweisilber: offene und geschlossene Silben unterscheiden	<ul style="list-style-type: none"> - Diskussion: Regeln und Lösungen Arbeitsblatt - HM ausschneiden, in Teams nach sinnvollen Kriterien in zwei „Städte“ sortieren - Ergebnisse im Plenum vorstellen - In Teams: Sortierung nach offenen/geschlossenen Silben vornehmen, als zwei „Städte“ aufkleben
4	Zweisilber: Lang- und Kurzvokale unterscheiden, Längenausgleich erkennen, Doppelkonsonanten verstehen	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung: Entscheidungsspiel zu phonologischer Bewusstheit im engeren Sinne: Lang-/Kurvokale mit Wortkarten - Häusermodelle ausfüllen, nach Vokallänge sortieren - Ergebnis mit Städten aus letzter Einheit vergleichen: Erkenntnis: Sortierung ist gleich, Längenausgleich zwischen Vokallänge und Silbenendrand erkennen - Einführung Silbengelenkschreibung: <i>Hüte – Hütte</i> - Sicherung mit Aufgabenblatt: HM ausfüllen
5	Längenausgleich verstehen und beim Lesen nutzen, Doppelkonsonanten mit HM üben	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung Kugellager: HM, offene/geschlossene Silbe, Lang-/ Kurzvokal, Längenausgleich gegenseitig erklären - Stationenarbeit: 1) Partnerdiktat: mündl. Wörter in HM eintragen, 2) schriftl. Wörter in HM eintragen, 3) ausgefüllte HM vorlesen, 4) Lesetext vorbereiten (Vokale einkreisen, silbifizieren), korrekt vorlesen
6	ggf. zu einem späteren Zeitpunkt zur Sicherung und Vertiefung: Strategien zum HM formulieren, Fehlertext mit HM evaluieren	<ul style="list-style-type: none"> - Strategien mit HM formulieren zu: Längenausgleich (Lesen), Doppelkonsonanten (Schreiben) - Sicherung: Strategiekarte nutzen, mit Beispiel befüllen, an Fehlerwörtern erproben, Abschlussdiskussion

5.3.3 Begründung der didaktisch-methodischen Entscheidungen

Die Unterrichtsreihe ist dem silbenorientierten und dem strategierorientierten Rechtschreibansatz zuzuordnen und erarbeitet Einsichten in die Silbenstruktur, die für das Lesen und Schreiben genutzt werden können. Sie erarbeitet die Vokale als Silbenträger (auch Silbenkönige oder Silbenkapitäne genannt) und führt zu der Erkenntnis des Längenausgleichs beim anfangsbetonten Zweisilber: Offene betonte erste Silben gehen mit Langvokalen einher, geschlossene Silben mit Kurzvokalen. Die Schülerinnen und Schüler nutzen dieses neue Wissen für das Erlesen der korrekten Vokallänge. Die Einsicht wird mit der Schablone des Häusermodells⁴⁵ erarbeitet, die als Visualisierungshilfe zur Sprachbetrachtung dient. In einem zweiten Schritt wird das Modell für das korrekte Schreiben von Wörtern mit Silbengelenk genutzt. Es wird als Aufgabe der Schreiberinnen und Schreiber eingeführt, den Leserinnen und Lesern das Erkennen des Kurzvokals durch eine künstliche Schließung der Silbe durch Konsonantenverdoppelung zu erleichtern. Die Bewusstheit über dieses Phänomen unterstützt das Erlesen eines Wortes und das Verständnis für die Kennzeichnung der Kürze bzw. Länge des Vokals in der Rechtschreibung. Grundsätzlich sollten Aufgaben zur phonologischen Bewusstheit ab dem Anfangsunterricht nur mit Schrift-/Graphembezug erfolgen.

In der **ersten Einheit** wiederholen die Schülerinnen und Schüler, Wörter in Silben zu zerlegen und trainieren die phonologische Bewusstheit im weiteren Sinne, d.h. die „Wahrnehmung der größeren sprachlichen Einheiten wie [...] Silben in Wörtern [...]“⁴⁶. Sie untersuchen gemeinsam die Silbifizierung mittels auf Karten vorbereiteter Wörter durch „Ergehen“⁴⁷. Dazu werden mit Basisgraphemen korrekt umsetzbare Wörter (*Ka-ka-du, Do-se, Hül-se, Haus* etc.) anhand von Wortkarten im Sitzkreis untersucht. Ein Kind in der Mitte spricht das Wort und geht für jede Silbe einen Schritt vorwärts, so kann es sich auf die Silben fokussieren (kognitive Entlastung), während die anderen Kinder die gegangenen Schritte (Silben) mitzählen. Die Wörter werden an der Tafel nach Silbenanzahl sortiert, die Vokale (Silbenkapitäne) gekennzeichnet und die Silben mit Silbenbögen markiert. Die Kinder sollen sich eine Silbendefinition überlegen und die Erkenntnis sichern, dass jede Silbe einen Vokal (kann auch ein Diphthong sein) enthält. Anschließend wird das Silbifizieren von Wörtern individuell mit einem Arbeitsblatt geübt (siehe Anhang).

In der **zweiten Einheit** wird das Häusermodell (HM; Bredel 2010) für die Untersuchung anfangsbetonter Zweisilber eingeführt. Dazu werden typische Grundformen von Verben und Nomen mit Kurz- und Langvokal verwendet, um die Unterscheidung von Kurz- und Langvokal zu trainieren, z. B. folgende Assonanzen (= unreine Reime, bei denen die Vokale und die Vokallänge, nicht aber die Konsonanten übereinstimmen, siehe nebenstehender Kasten). Dann wird das HM für solche (anfangsbetonten) Zweisilber vorgestellt (Tafelarbeit). Die Ausfüllschritte werden erklärt. Das korrekte Eintragen der Wörter wird gemeinsam ausprobiert und individuell an einem Arbeitsblatt geübt (siehe Anhang).

Assonanzen zum Eintragen

baden – fragen vs. rasten – stapfen
 leben – reden vs. lenken – heften
 Dose – Mode vs. rosten – folgen
 kugeln – rufen vs. Kruste – Runde

Aufgabe: Ein Wort zieht in Haus und Garage ein. Der betonte Teil wohnt im Haus, der unbetonte Teil wohnt in der Garage.
 Probiere, die folgenden Wörter einzutragen: *lenken, baden, Kiste, Kugel, Runde, reden*. Hier siehst du zwei Beispiele:

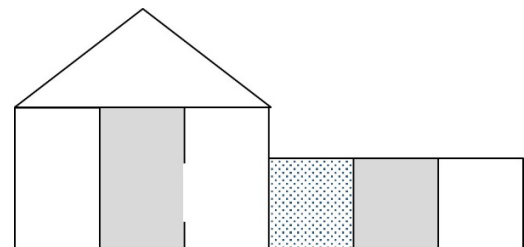
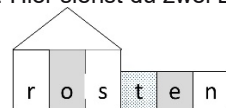
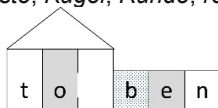


Abb. 12: Aufgabenbeispiel zum Kennenlernen des Häusermodells (nach Bredel 2010)⁴⁴

⁴⁵ Bredel, Ursula, 2010. Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14–21.

⁴⁶ Küspert, Petra / Weber, Jutta / Marx, Peter / Schneider, Wolfgang (2007). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Suchodoletz, Waldemar (Hg.). Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 81–96. S. 87

⁴⁷ vgl. Spiegel, Ute, 2001. Die Blauen und die Roten. Rechtschreiberkenntnisse mithilfe der Silbe. In: Praxis Deutsch 170, S. 16–19.

Einheit drei aktiviert das Wissen zu den HM, indem sich die Schülerinnen und Schüler gegenseitig die Ausfüllschritte erklären und die Arbeitsblätter vergleichen. Sie schneiden die HM aus und sortieren diese eigenständig in zwei für sie sinnvolle Klassen (Städte). Die Ergebnisse werden im Plenum diskutiert. Anhand der HM wird die Form offener und geschlossener Silben erarbeitet. Die Kinder prüfen, ändern ihre Sortierungen und kleben das Ergebnis auf (zwei HM-Städte sortiert nach Kurz- und Langvokalen).

Kugellagermethode

1. Die Lerngruppe wird in zwei gleich große Gruppen aufgeteilt.
2. Eine Gruppe bildet einen Außenkreis, die andere den Innenkreis. Jedes Kind des Außenkreises wendet sich einem Kind des Innenkreises zu.
3. Die entstandenen Paare erklären sich gegenseitig den Sachverhalt. So konstruieren alle Kinder gleichzeitig aktiv ihr Wissen.
4. Anschließend dreht sich der Außenkreis eine Position weiter und ein neues Lernpaar entsteht, das sich den Sachverhalt erneut gegenseitig erklärt.
5. Eine mehrfache Wiederholung oder Themenwechsel sind möglich.

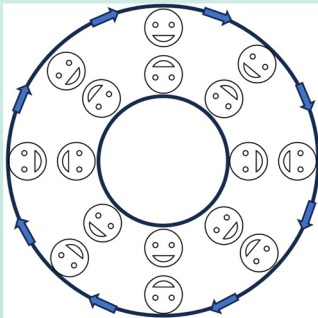


Abb. 13: Kugellagermethode

Strategie wird an Fehlerwörtern erprobt und das Verfahren abschließend in Kleingruppen diskutiert (Ergebnissicherung der Unterrichtsreihe).

In **Einheit vier** wird die phonologische Bewusstheit im engeren Sinne trainiert, d.h. die „Fähigkeit, Laute in Wörtern und Silben zu erkennen und zu unterscheiden“⁴⁸. Dazu werden diesmal die mündlichen Formen anfangsbetonter Zweisilber nach Kurz- und Langvokalen unterschieden (Entscheidungsspiel mit Wortkarten als visueller Stütze). Die Schülerinnen und Schüler sollen die Formen anschließend in Häusermodelle eintragen, ausschneiden und in zwei Städte nach Kurz- und Langvokalen sortieren. Durch den Vergleich mit den Städten aus der vorherigen Stunde erkennen sie, dass beide Sortierkriterien zum gleichen Ergebnis führen: Langvokale gehen mit offenen und Kurzvokale mit geschlossenen Silben einher. Dieser Längenausgleich wird mit den Lernenden als Beobachtung formuliert. Danach wird überlegt, wie einzelne Wörter von einer Stadt in die andere umziehen können: Für das Wort *Hü_te* wird der Silbenendrand durch Konsonantenverdoppelung geschlossen und die Lernenden stellen fest, dass das Wort *Hütte* mit einem Kurzvokal entsteht. Es darf nun in die andere Stadt umziehen. Die Schülerinnen und Schüler lernen so die Silbengelenkschreibung kennen und wenden sie in HM-Übungsblättern an weiteren Umziehwörtern an (*RA_TEN* → *RAT.TEN*, *Ro_be* → *Rob.be*).

In der **fünften Einheit** aktivieren und rekonstruieren die Lernenden ihr bisheriges Wissen durch gegenseitiges Erklären mit der Methode „Kugellager“ (vgl. Abbildung 13). Sie wiederholen die Erkenntnisse zu Häusermodell, offenen/geschlossenen Silben, Lang-/Kurzvokalen, Längenausgleich und Silbengelenkschreibung. Danach vertiefen sie ihr Wissen in einer Stationenarbeit zum HM (siehe Anhang). Hier kommen Transferaufgaben zur Identifikation der Vokallänge beim Wortlesen und zum korrekten Schreiben von diktieren Wörtern mit Silbengelenk vor (Partnerdiktat). Im Plenum werden offene Fragen formuliert und geklärt. Als mögliche **sechste Einheit** werden die Erkenntnisse und die Häusermodellstrategie reaktiviert, gesammelt und auf einer Strategiekarte (alternativ als Lernplakat) festgehalten. Die

⁴⁸ Küspert, Petra / Weber, Jutta / Marx, Peter / Schneider, Wolfgang (2007). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Suchodoletz, Waldemar (Hg.). Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 81–96. S. 87

5.3.4 Bezüge zum Rahmenlehrplan 1-10

Das silbische Prinzip der Orthographie ist im Rahmenlehrplan, Fachteil C Deutsch im Abschnitt 2.5 *Wörter, Sätze und Texte richtig schreiben* verortet. Nachdem die Schülerinnen und Schüler am Ende von Niveaustufe A *Laute und Buchstaben einander zuordnen können und Wörter deutlich sprechen, Laute benennen, gleiche Schreibstellen (Schreibweisen) kennzeichnen sowie Anlauttabelle und Wörterlisten als Schreibhilfen nutzen können*, sind die skizzierten Übungen zur phonologischen Bewusstheit von Lang- und Kurzvokalen und zum Längenausgleich hier zu verorten. Auch der Abschnitt 2.7 *Lesen – Lesefertigkeiten nutzen*, stellt im Bereich *Flüssig lesen (in angemessenem Tempo)* auf Niveaustufe A *Buchstaben, einfache Silben, bekannte Wörter wiederfinden* und Niveaustufe B *Wörter gliedern, kurze Wörter auf einen Blick erfassen* einen Bezug zur Unterrichtsreihe dar. Die Kompetenz *Rechtschreibstrategien nutzen und sich mit anderen dazu austauschen* wird bei der Silbengelenkschreibung mit dem Häusermodell und dem Austausch darüber realisiert. Die Unterrichtsreihe ist ebenfalls verortet im Abschnitt 2.12 *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen, Möglichkeiten der Wortbildung nutzen: Silben zu einem Wort ergänzen; Bedeutungen untersuchen und reflektieren sowie die Bedeutung ähnlich klingender Wörter unterscheiden*.

5.3.5 Kompetenzzielorientierung

Ziel der Unterrichtsreihe ist es, die phonologische Bewusstheit (im weiteren und engeren Sinne⁴⁹) der Lernenden zur Silbenstruktur weiterzuentwickeln. Sie sollen die Längenausgleichsregel beim Erlesen von Lang- und Kurzvokalen nutzen können und mit dem Häusermodell die Silbengelenkschreibung entdecken. Sie lernen die Ausfüllschritte des Häusermodells kennen und anwenden und können sie für die Untersuchung neuer Wörter (sowie zur Erschließung silbischer Schreibungen höherer Niveaustufen) heranziehen.

Am Ende der ersten Einheit sollen die Schülerinnen und Schüler Wörter in Silben zerlegen können. Sie sollen dafür einschlägige Hilfen nutzen (Silben „ergehen“, Vokale als Silbenkönige markieren, Silbenbögen zeichnen). Nach der zweiten Einheit sollen die Schülerinnen und Schüler das Häusermodell kennen, nachvollziehen und nach den Regeln befüllen können.

Die Lernziele der dritten und vierten Einheit bestehen darin, anfangsbetonte Zweisilber nach offenen und geschlossenen Silben sowie nach Lang- und Kurzvokalen mithilfe von Häusermodellen unterscheiden zu können. Die Lernenden sollen durch einen Vergleich der Städte ihre Analysekompetenzen stärken und den systematischen Zusammenhang zwischen Vokallänge und Silbenendrandbesetzung (Längenausgleich) erkennen, beschreiben und für das Lesen nutzen können.

In den Einheiten vier und fünf sollen die Schülerinnen und Schüler Bewusstheit für die Markierung des Kurzvokals bei (anfangsbetonten) Zweisilbern mit Silbengelenk entwickeln. Sie sollen die Konsonantenverdoppelung als Hilfsmarkierung zum Erlesen des Kurzvokals verstehen und Wörter mit Silbengelenk für die Lesenden korrekt mithilfe des HM verschriften. Am Schluss der Unterrichtsreihe sollen die Lernenden ihre bisherigen Beobachtungen als Lese- und Rechtschreibstrategien formulieren und mit einer Strategiekarte Fehlerwörter evaluieren können.

Ausblick für nachfolgende Jahrgangsstufen: Das zur Veranschaulichung silbenstruktureller Zusammenhänge entwickelte Häusermodell nach Bredel kann über die Grundschulzeit hinweg zur Vermittlung verschiedener silbischer und morphematischer Rechtschreibphänomene herangezogen werden. Neben der Beobachtung des Längenausgleichs (*Hü_.te*, *Hüf.te*) und der ersten Kennenlernen der Doppelkonsonanz als ergänzende Erklärung kann das Häusermodell zur Sprachbetrachtung mehrerer silbischer Schreibungen nachgenutzt werden: zum systematischen Erschließen der Rechtschreibstrategie zu Schärfungsschreibungen (*Hüt.te*) auf Niveaustufe C sowie zur Vermittlung des silbeninitialen h (*ru.hen* statt **ruen*), des Dehnungs-h (*leh.nen*) und der Übernahme von silbischen Schreibungen in gebeugte Wörter (*ren.n|en* → *renn|-st*).

⁴⁹ vgl. Küspert, Petra / Weber, Jutta / Marx, Peter / Schneider, Wolfgang (2007). Prävention von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten. In: Suchodoletz, Waldemar (Hg.). Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 81–96. S. 87

5.4 Ein Beispiel für grammatisches Lernen in der Jahrgangsstufe 2 / 1. Halbjahr Eine Unterrichtsreihe zur Entdeckung der Wortarten Nomen, Verb und Adjektiv mit Treppengedichten nach Jaensch (2009)

5.4.1 Fachliche Grundlagen

In der mündlichen Sprache spielt die Großschreibung von Nomen keine Rolle, in der Schriftlichkeit aber schon. In der deutschen Rechtschreibung werden Nomen als einzige Wortart großgeschrieben. Die Schülerinnen und Schüler müssen im Schriftspracherwerb daher lernen, welche Wörter in einem Satz Nomen sind und welche nicht. Dabei müssen sie sich in ihren Überlegungen von der Inhaltsebene der Sätze lösen und beginnen, über ihre Sprache nachzudenken: Welche Wörter gehören der Wortart Nomen an? Diese sogenannte Sprachbetrachtung ist zunächst gar nicht so leicht zu verstehen. Da die mündliche Sprache sehr flüchtig ist und zur Untersuchung nicht *vor Augen* geführt werden kann, haben Lernende beim Schuleintritt kaum Erfahrung mit dem Sprechen *über* Sprache. Die Einführung der Schrift im Anfangsunterricht bietet die Möglichkeit, Sprache mit den Lernenden zu untersuchen und über Sprache erstmals nachzudenken. Schriftliche Wörter, Sätze und Texte können leicht auf dem Blatt oder an der Tafel fixiert und *unter die Lupe* genommen werden.

In der Rechtschreibung werden Nomen großgeschrieben. Warum ist das so? Nomen tragen, neben den Verbformen, die wichtigsten Informationen in einem Satz. Anhand der Großschreibung können Nomen als Informationskerne leichter gefunden werden. Sie bilden häufig den Kern einer größeren Informationseinheit: einer Nominalphrase (vgl. Abbildung 15). Die Großschreibung unterstützt so im Leseprozess das Verstehen von Texten.

Die geringelte Katze | las | den ganzen Nachmittag | ein dickes Buch.

Abb. 14: Prototypische Muster von Nominalphrasen, jeweils bestehend aus Artikel, Adjektiv und Nomen: Die Nominalphrasen (hier in der Funktion von Satzgliedern) enden typischerweise mit dem großgeschriebenen Nomen.

Welche Wörter gehören der Wortklasse Nomen an? In der ersten Klasse lernen die Schülerinnen und Schüler viele prototypische Nomen kennen, die großgeschrieben werden: Dinge und Namen. Analog dazu können sie neue Ding-Bezeichnungen (sog. Konkreta) leicht großschreiben. Daneben gibt es aber auch viele abstrakte Nomen, die nicht gesehen und nicht angefasst werden können (*Durst, Zeit* etc.) oder dürfen (*Rehkitz*). Die Strategie, Nomen anhand ihrer Bedeutung bestimmen zu wollen, funktioniert hier bereits nicht mehr. Hinzu kommt, dass aus jedem beliebigen Wort ein Nomen gebildet werden kann (*das Nichts, das Und, das Laufen, das Ich, das Schöne*). Spätestens bei solchen Nominalisierungen bekommen Lernende große Probleme mit der Groß- und Kleinschreibung.

Wie aber können Schülerinnen und Schüler Nomen sicher erkennen? Den Schlüssel dazu liefert die Grammatik. Wer das Muster kennt, in dem das Nomen vorkommt, kann das Nomen leicht entdecken.⁵⁰ Die sogenannte Nominalphrase besteht typischerweise aus Artikel, Adjektiv und Nomen (*der flinke Hase*). Das Nomen steht hier rechts. Das Muster der Nominalphrase kann in der Grundschule gut mit Treppengedichten visualisiert und erarbeitet werden.⁵¹ Treppengedichte sind eine für den Grammatikunterricht entwickelte Textform, die sich nicht reimen muss. Schülerinnen und Schüler können daher auch eigene Sätze oder Teile davon leicht in Treppengedichte umwandeln.

⁵⁰ vgl. u. a. Granzow-Emden, Matthias, 2019. Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr

⁵¹ Röber-Siekmeier, Christa, 1999. Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim: Beltz.

Der Hase der flinke Hase der flinke, wilde Hase liebt das Gras das grüne Gras das grüne, saftige Gras.	Das Lama das _____ Lama das _____, _____ Lama mag _____ Drama _____ stille Drama.	Die Faultiere die alten _____ die alten, frechen _____ mögen das _____ das _____ das _____, _____ Schlafen.
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Abb. 15: Beispiel für ein Treppengedicht (TG) ⁵²

- 1) Bildung der obersten „Treppenstufe“ aus der Nominalphrasen
 - 2) Bildung der ersten Treppe: Erweiterung der Nominalphrase mit den „Schiebewörtern“ (Adjektive: *flinke* und *wilde*): *Der Hase - der flinke Hase - der flinke, wilde Hase*
 - 3) das „Bindewort“ (Verb: *liebt*) wird zum „Stufenwort“, welches die erste Treppe mit dem Rest des Satzes (hier: mit einer zweiten Treppe) verbindet
 - 4) Bildung einer zweiten Treppe, analog zu Schritt i) und ii)
- Die anderen beiden Kästen zeigen weitere TG zum Ausfüllen und Kennenlernen.

Es wird bei der Methode bewusst auf lateinische Wortartenbezeichnungen verzichtet, da Artikel, Adjektiv, Nomen oder Verb den Kindern keine Hinweise zur grammatischen Wortartenbestimmung geben. „Sprechende“ Terminologie wird ebenfalls vermieden, da *Eigenschaftswort*, *Ding-Wort* sowie *Tu-Wort* irreführende Hinweise zur Wortbedeutung geben: „Ding-Wort“ bezieht sich nicht auf abstrakte und nominalisierte Nomen. „Tu-Wort“ gibt keinen Hinweis auf Hilfs- und Modalverben. Stattdessen wird „operative“ Terminologie verwendet, mit denen die Kinder grammatische Strukturen und Operationen verbinden können. Nomen sind hier „Stufen-“ oder „Treppenwörter“, da sie rechts stehen und die Stufen einer Treppe bilden. Artikel sind „Begleiter“ oder „Anfangswörter“, da sie das Nomen begleiten und die Nominalphrase beginnen. Adjektive sind „Zwischen-“ oder „Schiebewörter“, da sie *zwischen* Begleiter und Nomen eingeschoben werden können. Das Verb kann als „Bindewort“ zwei *Treppen* (Nominalphrasen) miteinander verbinden. Die Wortartenbezeichnungen können in einem als Grammatikwerkstatt konzipierten Unterricht⁵³ von den Lernenden selbst erfunden werden. Solche **Werkstatterminologie** gibt einen Anlass, die beobachteten grammatischen Strukturen und Eigenschaften in Worte zu fassen, zu reflektieren, zu diskutieren und grammatische Bewusstheit auszubilden.⁵⁴

Wenn es gelingt, mit Treppengedichten die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf das wiederkehrende Muster der Nominalphrase zu lenken, können damit bereits in Jahrgangsstufe 2 Nomen in einfachen Sätzen sicher großgeschrieben werden.⁵⁵ Zudem kann die Rechtschreibstrategie in den weiterführenden Klassen zur Großschreibung von Abstrakta und Nominalisierungen nachgenutzt werden.⁵⁶ Aufgepasst werden muss bei komplexeren Satzstrukturen, die in weiterführenden Klassen behandelt werden. Die Treppengedichtform ändert sich dann entsprechend z. B. 1) bei komplexen Nominalphrasen (*[Der blaue Dino] [meines kleinen Bruders]...*), 2) bei mehrteiligen Prädikaten, die aus Hilfs-/Modalverb und Vollverb bestehen (*Der Dino will den Baum umkippen*) oder 3) bei Präpositionalphrasen, die vor dem Artikel noch eine Präposition enthalten (*Der Dino lebt im Wasser*).⁵⁷

⁵² frei nach Gillmann, Melitta, 2018. Treppengedicht: Der Zauberhase und die magische Reise. Online-Material zur satzinternen Großschreibung. Blog: Syntax in der Schule, Hamburg Open Online University (open access). Verfügbar unter: <https://syntax-in-der-schule.blogs.uni-hamburg.de/treppengedicht-der-zauberhase-und-die-magische-reise/>, Zugriff am 30.10.2023

⁵³ Menzel, Wolfgang, 2021. Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, 7. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.

⁵⁴ Müller, Christoph, 2009. Hat das Eigenschaftswort auch Eigenschaften? Grammatische Terminologie in der Grundschule. In: Grundschulunterricht – Deutsch 3/2009, 7–12.

⁵⁵ vgl. Wahl, Stefan / Rautenberg, Iris / Helms, Stefanie, 2017. Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 42, S. 32–52. Verfügbar unter: <https://www.didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/524>, Zugriff am 30.10.2023.

⁵⁶ Jaensch, Pia, 2009. Durch Treppengedichte zur Groß- und Kleinschreibung / Erläuterung der Materialien. Grundschulunterricht – Deutsch 3/2009, 20–24 und 37–45.

⁵⁷ s. dazu auch vgl. u. a. Granzow-Emden, Matthias, 2019. Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr, Kapitel 10

5.4.2 Übersicht über die Unterrichtsreihe

Lerngegenstand: Wortarten Artikel, Adjektiv, Nomen und Verb; Großschreibung von Nomen
Thema der Unterrichtsreihe: Mit Treppengedichten (TG) das Nomen entdecken

Einheit	Lerneinheit und Lerninhalt	Überblick über das didaktisch-methodische Konzept der Einheit
1	Struktur des Treppengedichts (TG) (Erkennen und Reproduzieren)	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung im Plenum, Stationenarbeit zu entdeckendem Lernen: vorbereitete Treppengedichte (TG) lesen, vervollständigen, mit Bauklötzen und Wortkarten nachlegen - Austausch im Plenum über Beobachtungen - TG mit vorgefertigter Schablone erstellen
2	Mit Werkstattterminologie Treppengedichte beschreiben (Untersuchen und Verstehen)	<ul style="list-style-type: none"> - Beobachtungsaufgabe im Plenum: Mit „Schlangensätzen“ die Nominalphrase um Adjektive erweitern. Beobachtungen formulieren, Werkstattbezeichnung für das Adjektiv finden - Beobachtungsaufgabe zu TG mit individuellen Untersuchungsaufträgen im Think-Pair-Share-Verfahren: Finden passender Werkstattterminologie für Artikel, Adjektiv, Nomen und Verb - Austausch über Beobachtungen im Team und im Plenum, Diskussion der erfundenen Werkstattbezeichnungen - Ergebnissicherung: Treppengedicht mit passender Werkstatt-Terminologie beschriften
3	Lineare Sätze in Treppengedichtform übertragen (Terminologie anwenden)	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung und Vertiefung: beschriftete Treppengedichte gegenseitig mit der Kugellagermethode erklären - in Partnerarbeit aus linearen Sätzen bzw. Wortkarten Treppengedichte basteln - Austausch: Ergebnisse unter Verwendung der Werkstatt-Terminologie den anderen vorstellen, erklären und diskutieren
4	Großschreibung von Nomen entdecken und eine Rechtschreibstrategie formulieren (Analysieren)	<ul style="list-style-type: none"> - Think-Pair-Share: kleingeschriebene oder aus Pseudowörtern bestehende Treppengedichte analysieren, grammatische Erklärungen zur Großschreibung von Nomen entwickeln - Plenum: Strategie zur Erkennung/Großschreibung von Nomen mittels Treppengedichten formulieren
5	Großschreibung von Nomen mit der Rechtschreibstrategie überprüfen (fehlerhafte TG und Sätze evaluieren)	<ul style="list-style-type: none"> - Aktivierung der gesicherten Rechtschreibstrategie: Austeilen von Strategiemerkkarten, Besprechen der Regeln im Plenum - Anwendung der Regeln auf fehlerhafte Treppengedichte - Lösungen in Kleingruppen diskutieren, im Plenum vorstellen - individuelles Üben: Treppengedichte bzw. lineare Sätze bzgl. der Großschreibung von Nomen verbessern
6	Eigene Treppengedichte erstellen, überprüfen und präsentieren (TG kreieren)	<ul style="list-style-type: none"> - Vorarbeit: ein eigenes Treppengedicht erstellen, anhand der Strategie überprüfen und mitbringen - Treppengedichte durch Peers überprüfen, verbessern - Ausstellung: TG ausstellen, vortragen und diskutieren

5.4.3 Begründung der didaktisch-methodischen Entscheidungen

spielen

1. Die Kinder spielen nach bekannten Regeln. → Verb
2. Kinder lieben das Spielen. → Nomen (nominalisiertes Verb)
3. Die Kinder geben den Spielen neue Regeln. → Nomen (Plural)

Abb. 16: *Spielen* als Verb und Nomen.

Die Unterrichtsreihe behandelt die Wortarten Artikel, Adjektiv, Nomen und Verb. Ein besonderer Fokus liegt auf der Bestimmung von Nomen. Diese müssen innerhalb von Sätzen großgeschrieben und daher sicher von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden können. Nomen (insbesondere Nominalisierungen) können nicht zuverlässig am Einzelwort bestimmt werden. Stattdessen müssen sie in ihrem grammatischen Kontext mithilfe des Nominalphrasenmusters erfasst und identifiziert werden. Dies stellt eine sichere Rechtschreibstrategie dar.⁵⁸ Die Lernenden nutzen das Treppengedicht als Visualisierungshilfe zur Untersuchung der Nominalphrase und zum Entdecken der grammatischen Musterpositionen der behandelten Wortarten.

Die Unterrichtsmethodik basiert auf der Grammatikwerkstatt⁵⁹, welche die eigentätige Sprachbetrachtung unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich von der Inhaltsebene der Sprache auf eine Metaebene zu begeben. Von dieser aus sollen sie Sprache beobachten, beschreiben und zentrale Strukturen (wie die Nominalphrase) und Proben (z. B. Umstell- und Erweiterbarkeit) entdecken und so aktiv ins Nachdenken über Sprache kommen. Durch den Austausch und die Diskussion ihrer Erkenntnisse werden Lernende in eine Situation versetzt, in der sie Fachterminologie als nützlich empfinden, um ihre Beobachtungen erklären und benennen zu können.

Das Lernziel der **ersten Einheit** ist es, mittels der aktivierenden Stationenarbeit Treppengedichte eigenständig erkennen und reproduzieren zu können. Sie sollen vorbereitete Treppengedichte lesen, vervollständigen sowie mit Bauklötzen und Wortkarten nachlegen (siehe Anhang).

In der **zweiten Einheit** wird im Plenum zunächst das Beobachten und Beschreiben syntaktischer Strukturen eingeführt. Die Schülerinnen und Schüler basteln gemeinsam einen langen Schlangensatz durch Erweiterung der Nominalphrase mit Adjektiven und entwickeln dafür die Wortartenbezeichnung „Schiebewort“. Sie formulieren Beobachtungen und Erkenntnisse. Dann untersuchen sie Treppengedichte anhand von Beobachtungsaufträgen mit der Think-Pair-Share-Methode⁶⁰ und formulieren Beobachtungen und Bezeichnungen zu den anderen Wortarten des Treppengedichts. Die Ergebnisse werden im Plenum gesammelt und systematisiert, wobei sich auf die passendsten Wortartenbezeichnungen geeinigt wird. Diese werden mit der Beschriftung eines Treppengedichts gesichert.

Think-Pair-Share (Ich-Du-Wir)

1. „Ich denke nach“ → Die Schülerin oder der Schüler macht sich zunächst allein Gedanken.
2. „Du“ → Mit einer Partnerin oder einem Partner bzw. in einer Kleingruppe werden die Gedanken besprochen. Es wird gemeinsam festgelegt, welche Ideen im Plenum geäußert werden sollen.
3. „Wir“ → Die Gedanken werden im Plenum vorgetragen und gemeinsam besprochen. Mit der Methode wird das Argumentieren, Diskutieren und Konstruieren gemeinsamer, tragfähiger Ergebnisse geübt.



Abb. 17: Think-Pair-Share-Methode

⁵⁸ vgl. Wahl et al., 2017.

⁵⁹ Menzel, Wolfgang, 2021. Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, 7. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.

⁶⁰ Bönsch, Manfred, 2002. Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren., S. 80f. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vorort/155251/think-pair-share/>, Zugriff am 30.10.2023

In **Einheit drei** werden die erarbeiteten operativen Wortartenbezeichnungen aktiviert, indem sich die Schülerinnen und Schüler mit der Kugellagermethode (auch Karussellgespräch⁶¹, siehe S. 42 – Abbildung 13) das Muster von Treppengedichten gegenseitig erklären. Anschließend werden nach Leistung differenziert weitere Treppengedichte geübt, lineare Sätze ausgeschnitten und als Treppengedicht angeordnet (Vorschläge im Anhang). Die Korrektheit der Ergebnisse wird mit den Peers unter Verwendung der Werkstattterminologie diskutiert. So wird sichergestellt, dass alle Lernenden Treppengedichte nicht nur verstehen, sondern ihr Wissen auch anwenden können.

In **Einheit vier** liegt der Fokus auf dem Erkennen von Nomen. Dazu werden u. a. Pseudowortsätze (z. B. *Der trippige jonker trakt den griebigen glop.* – weitere Beispiele finden sich im Anhang) mit Treppengedichten analysiert und die ermittelten Nomen durch Großschreibung markiert. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln mit der Lehrkraft eine grammatische Rechtschreibstrategie für die Großschreibung von Nomen und formulieren dazu passende Regeln („Stufenwörter werden großgeschrieben“; „vor einem Stufenwort kann ein Begleiter stehen“; „zwischen Begleiter und Stufenwort kann ein Schiebewort eingesetzt werden“, „das Stufenwort steht rechts“ etc.).

Die Strategie wird in **Einheit fünf** mit der Besprechung einer vorbereiteten Strategiekarte aktiviert, die auch Visualisierungen der Regeln enthält. Anschließend setzen die Schülerinnen und Schüler die Strategie an vorbereiteten Fehlertexten ein (siehe Anhang). Durch das Treppengedicht wird das Erkennen von Nomen und Nominalphrasen in linearen Sätzen konzeptuell unterstützt. Bei Unsicherheiten werden die Sätze als Treppengedicht notiert.

Für die **Abschlusseinheit** bereiten die Schülerinnen und Schüler ein eigenes Treppengedicht vor, das sie mit der Strategiekarte geprüft und mit den Wortartenbezeichnungen angereichert haben. Die erstellten Treppengedichte werden in einer Ausstellung den anderen Kindern präsentiert, vorgetragen und erklärt. So wird eine Anschlusskommunikation über die syntaktische Struktur, Terminologie und Rechtschreibstrategie initiiert.

Die mit der Unterrichtsreihe eingeführten TG, Wortarterminologie und Rechtschreibstrategie (Artikelprobe, Attributprobe, Muster der Nominalphrase) können in den höheren Jahrgangsstufen auf komplexere Sätze und weniger prototypische Nomen (Abstrakta, Nominalisierungen) angewendet werden. Neben der Möglichkeit, die Methode zur Sprachreflexion einzusetzen, werden auch ästhetische und kreative Aspekte durch die eigene Gestaltung von Treppengedichten und deren Präsentation angeregt.

5.4.4 Bezüge zum Rahmenlehrplan 1-10

Vorwissen/Anknüpfung: Die Schülerinnen und Schüler können mit dem Erreichen der Lernziele der vorhergehenden Niveaustufe A im Bereich *Schreiben – Richtig Schreiben* bereits *Groß- und Kleinbuchstaben unterscheiden* sowie *Frage- und Aussagesätze identifizieren*. Sie können aus dem Bereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen* bereits *Frage- und Aussagesätze unterscheiden und bilden, Nomen im Singular und Plural bilden* und *Verben in der passenden Personalform bilden (Kongruenz von Subjekt und Prädikat)*. Aus dem Bereich *Schreiben – Schreibstrategien nutzen* können sie bereits *kurze Sätze umformulieren*. An diese Kompetenzen kann mit den Treppengedichten, die kurze prototypische Sätze mit Nominalphrasen darstellen, angeknüpft werden..

Konkreter Bezug: Das Erschließen der satzinternen Großschreibung von Nomen mittels Treppengedichten kann im Rahmenlehrplan 1-10 (RLP) im Facheil C Deutsch im Bereich *Schreiben – Richtig Schreiben* unter *Rechtschreibstrategien nutzen* für die Niveaustufe B *Satzanfänge und Nomen großschreiben* verortet werden. Die Untersuchung der Treppengedichte dient im Bereich *Sprachwissen und Sprachbewusstheit entwickeln – Sprache nutzen und Sprachgebrauch untersuchen* dazu, *Nomen, Verben und Adjektive [zu] unterscheiden*.

⁶¹ Klippert, Heinz, 1995. Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim/Basel: Beltz, S.89 (s. auch: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155245/kugellagermethode/>, Zugriff am 30.10.2023.

Anknüpfungspunkte: Eingeführte Treppengedichte können im Sinne eines aufbauenden Spiralcurriculums für die folgende Niveaustufe C für *verschiedene Proben zur Bestimmung von Wortarten* (Artikelprobe, Attributprobe) nachgenutzt werden. Mit ihnen kann auch der Vorfeldtest zur Identifikation von Satzgliedern geübt werden: bei den Kompetenzen *Sätze umstellen* sowie *Subjekt, Prädikat (einteilig, mehrteilig) und Ergänzungen als Satzglieder identifizieren*. Für Niveaustufe D können mittels dieser syntaktischen Proben und dem Nominalphrasenmuster Nominalisierungen (*das Ich, das Schöne*) in Sätzen identifiziert und großgeschrieben werden.

5.4.5 Kompetenzzielorientierung

Die Unterrichtsstunden orientieren sich entlang der Lernzieltaxonomie nach Anderson et al.⁶² an unterschiedlichen Aspekten des kognitiven Handlungswissens: Erinnern, Verstehen, Anwenden, Analysieren, Evaluieren und Kreieren. Die Schülerinnen und Schüler sollen in der Unterrichtsreihe ihre eigene Sprache im Bereich der Wortarten Artikel, Adjektiv, Nomen und Verb sowie der Nominalphrase reflektieren. Sie sollen ihr neues Wissen als Rechtschreibstrategie für die Großschreibung von Nomen anwenden können.

Mit den ersten drei Einheiten wird die Struktur des Treppengedichts erarbeitet und gesichert: Am Ende der **ersten Einheit** sollen die Lernenden die Struktur von Treppengedichten erkennen und reproduzieren können. Das Ziel der **zweiten Einheit** ist es, Treppengedichte untersuchen, verstehen und mit Werkstattterminologie beschreiben zu können. Damit sich die Schülerinnen und Schüler über ihre Beobachtungen in der zweiten Jahrgangsstufe austauschen können, sollen sie voraussetzungsfree Werkstattterminologie entwickeln (anstatt der lateinischen Wortartenbezeichnungen Artikel, Adjektiv, Nomen und Verb). Durch das Finden eigener passender operationaler Wortartenbezeichnungen (z. B. „Begleiter“, „Schiebewort“, „Stufenwort“ oder „Bindewort“) sollen die Schülerinnen und Schüler erste Einblicke in die Sprachbetrachtung von Nominalphrasen und Sätzen gewinnen. In der **dritten Einheit** sollen sie lineare Sätze in die Treppengedichtform überführen können. Damit sind die Grundlagen für die systematische Untersuchung der Treppengedichte gelegt.

In den letzten drei Einheiten geht es um das Analysieren, Evaluieren und Kreieren des angeeigneten Wissens. In **Einheit vier** soll anhand der Treppengedichte eine Rechtschreibstrategie für die Großschreibung von Nomen formuliert werden. Hier entwickeln die Schülerinnen und Schüler Analysekompetenzen in Bezug auf die Beschreibung der grammatischen Eigenschaften der Nominalphrase und können Beobachtungen zu syntaktischen Mustern formulieren. Mit der Rechtschreibstrategie können sie am Ende von **Einheit fünf** Fehlertexte evaluieren. In **Einheit sechs** sollen die Schülerinnen und Schüler individuell ein eigenes Treppengedicht gestalten, darauf die entwickelte Terminologie anwenden und es anderen erklären und präsentieren können.

Die Unterrichtsreihe bedient neben dem kognitiven Handlungswissen auch affektive Lernziele. Die Lernenden erproben das Diskutieren von Beobachtungen, das Geben und Erhalten von Peer-Feedback und das Präsentieren von Ergebnissen in einer abschließenden Ausstellung. Auch psychomotorische Fertigkeiten werden in der Unterrichtsreihe angesprochen, z. B. durch das Anordnen, Umstellen und Kreieren von Treppengedichten mit unterschiedlichen Materialien im Rahmen der Stationenarbeit. Durch den Ansatz der Grammatikwerkstatt sollen Schülerinnen und Schüler Spaß am Erforschen sprachlicher Strukturen und im Austausch über ihre Beobachtungen erfahren. Sie können Selbstwirksamkeit in der Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses spüren, was auf andere Lerngegenstände transferierbar ist.

⁶² Anderson, Lorin W. / Krathwohl, David R. / Airasian, Peter W. / Cruikshank, Kathleen A. / Mayer, Richard E. / Pintrich, Paul R. / Raths, James / Wittrock, Merlin C., 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Anhang:

Kopiervorlagen

Häusermodell – Kopiervorlage für Einheit 1

Silbenbögen einzeichnen

Silben  Zeichne Silbenbögen.

1. Aufgabe

Zeichne Silbenbögen.

Markiere alle Silbenkönige.

Auge	Auto	baden	Wald	Biene	bleiben
Boden	böse	Brot	malen	Ende	Ente
Ende	Eule	fliegen	finden	Euro	Flügel
laufen	leben	legen	liegen	Nase	Nebel

2. Aufgabe

Zeichne Silbenbögen.

Markiere alle Silbenkönige.

Aufgabe	arbeiten	Ampel	folgen	Eltern
Wochenende	Freitag	fremd	freuen	Freund
Samstag	Kalender	Käfer	Kälte	Kiste
Dezember	Bruder	toben	Lampe	Minute

3. Aufgabe

Kreise in der 2. Aufgabe alle Wörter ein, die 2 Silben haben.

Häusermodell – Kopiervorlage für Einheit 2

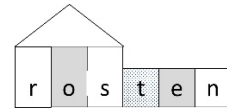
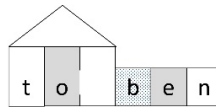
Wörter in das Häusermodell eintragen

Ein Wort zieht in Haus und Garage ein.

Der betonte Teil wohnt im Haus.

Der unbetonte Teil wohnt in der Garage.

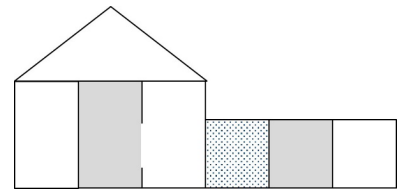
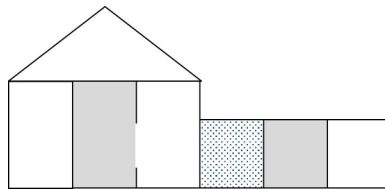
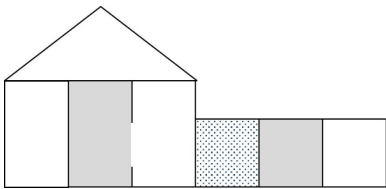
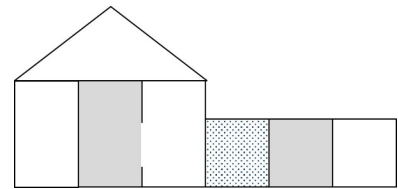
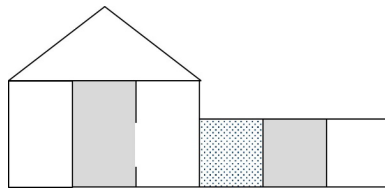
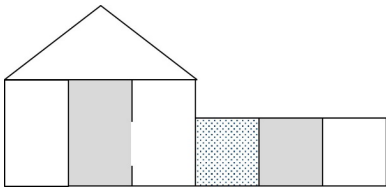
Hier siehst du zwei Beispiele:



1. Aufgabe

Trage die Wörter ein:

lenken, baden, Kiste, Kugel, Runde, reden

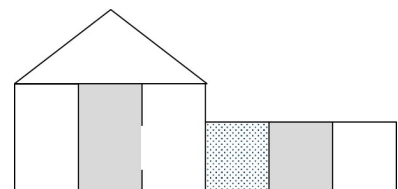
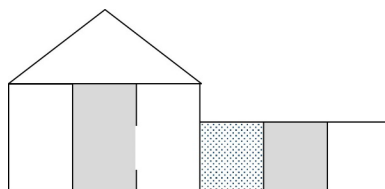
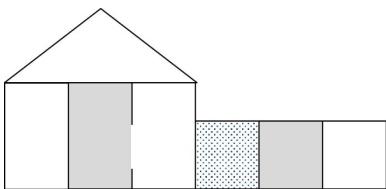
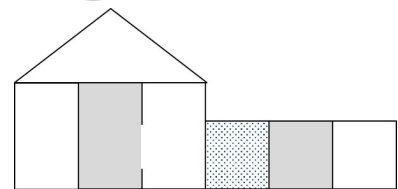
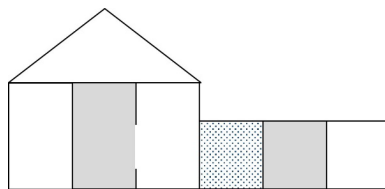
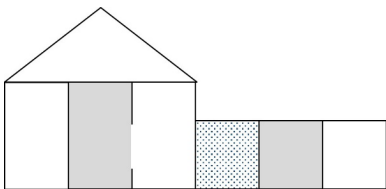


2. Aufgabe

Suche dir Wörter aus dem Kasten aus.

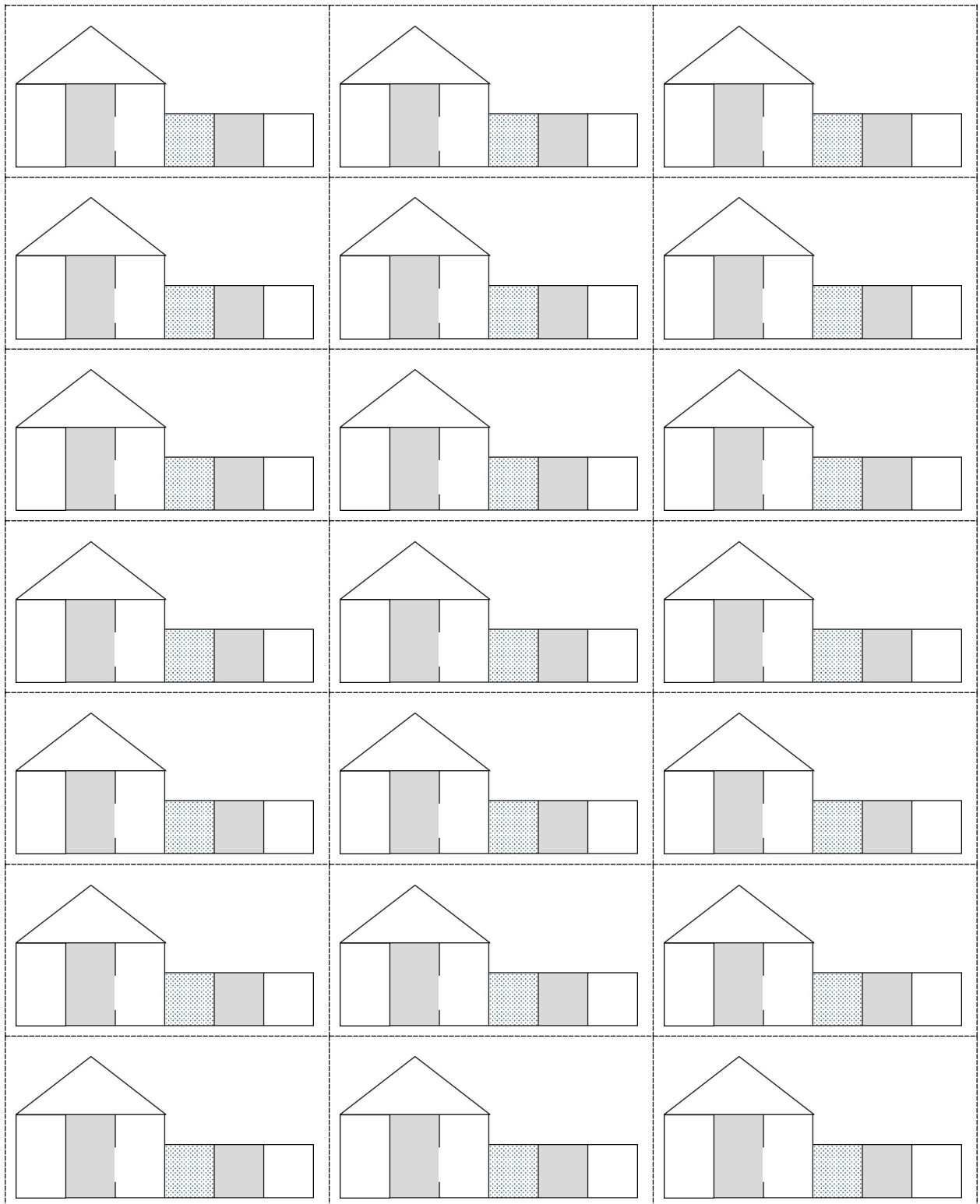
Trage diese Wörter in die Häuser ein.

Boden, böse, malen, Ende, finden, fliegen, Flügel, laufen, Nase, Ampel, Eltern, Käfer, Kälte, Bruder, Montag, Stunde, Winter



Häusermodell – Kopiervorlage für die Einheiten 2, 3, 4 und 5

Leere Häusermodelle zum Ausfüllen und Ausschneiden



Leere Häusermodelle, frei nach: Bredel, Ursula, 2010. Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14–21

Häusermodell – Kopiervorlage für Einheit 2

Stationenkarte 1

Wird der Silbenkönig lang oder kurz gesprochen?

Schreibe so: Nase oder Maske

baden böse malen Ende Ente Flügel

Stationenkarte 2

Wird der Silbenkönig lang oder kurz gesprochen?

Schreibe so: Nase oder Maske

finden leben Kinder Käfer basteln Nebel

Stationenkarte 3

Wird der Silbenkönig lang oder kurz gesprochen?

Schreibe so: Nase oder Maske

Eltern Hände fragen Bruder Liste Tüte

Häusermodell – Kopiervorlage für Einheit 2

Stationenkarte 4

Wird der Silbenkönig lang oder kurz gesprochen?

Schreibe so: Naase oder Maaske

Monat liegen legen Biene Boden Kunst

Stationenkarte 5

Wird der Silbenkönig lang oder kurz gesprochen?

Schreibe so: Naase oder Maaske

Lampe Kälte Kiste Fenster tragen Apfel

Stationenkarte 6

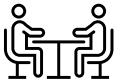
Wird der Silbenkönig lang oder kurz gesprochen?

Schreibe so: Naase oder Maaske

Pinsel rufen tanzen Muster Hefter landen

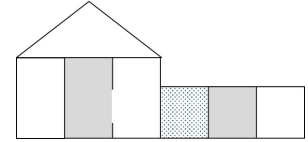
Häusermodell – Kopiervorlage für Einheit 5

Stationenkarte 1 (leicht)



Lies die Wörter vor.

Das andere Kind schreibt die Wörter richtig in leere Häusermodelle.



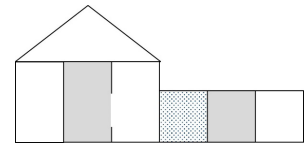
leben	Kugel	malen	Runde	toben
tanzen	rufen	kommen	Biene	Birne

Stationenkarte 2 (mittel)



Lies die Quatsch-Wörter vor.

Das andere Kind schreibt die Quatsch-Wörter in leere Häusermodelle.



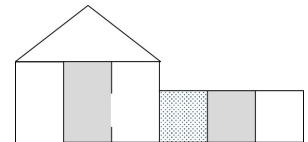
foken	Tüpel	Waste	Klafe	ründen
kaden	tasken	frotten	kinsen	Bufe

Stationenkarte 3 (schwer)



Lies die Wörter vor.

Das andere Kind schreibt die Wörter richtig in leere Häusermodelle.



Hüfte	Hüte	Hütte	Robe	Robben
raten	Ratten	Muster	mutig	Mutti

Treppengedichte – Kopiervorlage für Einheit 1

Treppengedichte zum Lesen

Der Hase
der flinke Hase
der flinke, wilde Hase
liebt
das Gras
das grüne Gras
das grüne, saftige Gras.

Der Bär
der große Bär
der große, starke Bär
frisst
den Honig
den süßen Honig
den süßen, gelben Honig.

Die Katze
die weiche Katze
die weiche, liebe Katze
mag
das Körbchen
das kleine Körbchen
das kleine, feine Körbchen.

Der Igel
der stachelige Igel
der stachelige, kleine Igel
isst
den Apfel
den roten Apfel
den roten, knackigen Apfel.

Die Omi
die alte Omi
die alte, nette Omi
kauft
das Geschenk
das kleine Geschenk
das kleine, schöne Geschenk.

Der Opa
der tolle Opa
der tolle, starke Opa
hilft
dem Papa
dem müden Papa
dem müden, faulen Papa.

Treppengedichte – Kopiervorlage für Einheit 1

Treppengedicht zum Erweitern

Der Hase
der _____ Hase
der _____, _____ Hase
liebt
die Möhre
die _____ Möhre
die _____, _____ Möhre.

Der Fuchs
der _____ Fuchs
der _____, _____ Fuchs
mag
die Höhle
die _____ Höhle
die _____, _____ Höhle.

Die Katze
die _____ Katze
die _____, _____ Katze
mag
den Ball
den _____ Ball
den _____, _____ Ball.

Das Kind
das _____ Kind
das _____, _____ Kind
isst
eine Tomate
eine _____ Tomate
eine _____, _____ Tomate.

Die _____
die _____
die _____, _____
kauft

_____, _____.

_____, _____
mag

_____, _____.

Treppegedichte – Kopiervorlage für Einheit 1

Wortkarten zum Bauen von Treppegedichten

Der	Fisch		
der	bunte	Fisch	
der	bunte	nasse	Fisch
liebt			
den	Teich		
den	flachen	Teich	
den	flachen	sauberen	Teich

Die	Mäuse		
die	grauen	Mäuse	
die	grauen	klugen	Mäuse
mögen			
den	Käse		
den	gelben	Käse	
den	gelben	runden	Käse

Das	Kind		
das	große	Kind	
das	große	kluge	Kind
hilft			
der	Tante		
der	netten	Tante	
der	netten	alten	Tante

Treppengedichte – Kopiervorlage für die Einheiten 2 und 3

Schlangensätze zum Erweitern

Die Affen lieben die Bananen.

Der Tiger mag den Löwen.

Das Mädchen isst die Torte.

Die Hexe grüßt den Riesen.

Die Kinder sehen einen Film.

Der Hausmeister findet den Schlüssel.

Der Kellner trägt die Teller.

Der Junge trinkt den Saft.

Der Hund jagt eine Katze.

Der Maler malt ein Bild.

Der Riese trägt einen Baum.

Der Lehrer mag Hausaufgaben.

Lineare Sätze zum Ausschneiden und Anordnen als Treppengedicht

Die schlauen Affen lieben die süßen, großen Früchte.

Die kleinen, bunten Vögel fressen die knackigen Körner.

Das Mädchen beobachtet den dicken Elefanten.

Die fleißigen Bienen sammeln den süßen, gelben Honig.

Der alte Onkel streichelt einen schwarzen Hund.

Die flinken Eichhörnchen sammeln die knackigen Nüsse.

Der Vogel singt ein wunderbares, schönes Lied.

Die Jungen tanzen einen lustigen Tanz.

Treppengedichte – Kopiervorlage für Einheit 4

Pseudowortsätze zum Analysieren und Korrigieren (alle Nomen großschreiben)

Die moben fofen gieren die miden lupas.

Der trippige jonker trakt den griebigen glop.

Das nore, odige mankel balt die pusige, rogene wib.

Die bulen deroden efen das frede gan.

Die hasigen, joden imden geren den zuben ran.

Der gretilus wondert die nidale muks.

Das nawere, lowe bihun wiffelt das flaufe süki.

Die slowen, kliquen Vovels momen die bubis.

Der tale pol mikt das schwore pfuff.

Die püben, fufigen huwos pleben einen warfen, luzifen mupsi.

Fehlerhafte Sätze zum Korrigieren

Der mutige ritter trägt sein schweres Schwert.

Der Kleine Junge trinkt den süßen Saft.

Der laute hund Findet einen großen Knochen.

Der maler malt ein schönes Bild.

Der kräftige riese trägt einen großen Stein.

Die aufgeregten Kinder sehen einen lustigen film.

Der vater grüßt den Postboten.

Eine lange, bunte schlange sammelt runde Murmeln.

Die klasse Beobachtet die flinken Pinguine.

Eine freche hexe trägt einen großen, rosa hut.

Literaturverzeichnis

- Abraham, Ulf, 2005. Lesekompetenz, literarische Kompetenz, poetische Kompetenz. Fachdidaktische Aufgaben in einer Medienkultur. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik. Frankfurt am Main: Lang, S. 13-26
- Anderson, Lorin W. / Krathwohl, David R. / Airasian, Peter W. / Cruikshank, Kathleen A. / Mayer, Richard E. / Pintrich, Paul R. / Raths, James / Wittrock, Merlin C., 2001. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- Betzel, Dirk / Droll, Hansjörg, 2020. Orthographie. Schriftstruktur und Rechtschreibdidaktik. Paderborn: Schöningh.
- Bönsch, Manfred, 2002. Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und –techniken. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vor-ort/155251/think-pair-share/>, Zugriff am 30.10.2023
- Bredel, Ursula, 2010. Der Schrift vertrauen. Wie Wörter und ihre Strukturen entdeckt werden können. In: Praxis Deutsch 221, S. 14–21.
- Büker, Petra, 2002. Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In: Bogdal, Klaus-Michael und Korte, Hermann (Hrsg.): Grundzüge der Literaturdidaktik. München: dtv.
- Eggert, Hartmut und Garbe, Christine, 2003. Literarische Sozialisation. 2. akt. Auflage, Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Fuhrhop, Nanna, 2020. Orthografie. 5., aktualisierte Auflage. Heidelberg: Winter.
- Gillmann, Melitta, 2018. Treppengedicht: Der Zauberhase und die magische Reise. Online-Material zur satzinternen Großschreibung. Blog: Syntax in der Schule, Hamburg Open Online University (open access). Verfügbar unter: <https://syntax-in-der-schule.blogs.uni-hamburg.de/treppengedicht-der-zauberhase-und-die-magische-reise/>, Zugriff am 30.10.2023
- Granzow-Emden, Matthias, 2019. Deutsche Grammatik verstehen und unterrichten. Tübingen: Narr
- Gutzmann, Marion / Jungschlaeger, Kirsten / Pols, Regina / Schulte, Brigitte, 2013. Vom Zuhören zum Erzählen. Didaktisches Material zum Projekt ErzählZeit. Ludwigsfelde: LISUM. Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/rlp-online/Teil_C/Deutsch/Materialien/Vom_Zuhoeren_zum_Erzaehlen.pdf, Zugriff am 30.10.2023
- Härle, Gerhard und Rank, Bernhard, 2004. Wege zum Lesen und zur Literatur. Problemskizze aus Sicht der Herausgeber. In: Härle, Gerhard und Rank, Bernhard (Hrsg.): Wege zum Lesen und zur Literatur. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S 1-20
- Härle, Gerhard, 2016, Klang – Beziehung – Gespräch. In: Pompe, Anja (Hrsg.). Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Schneider-Verlag Hohengehren, S.14. Verfügbar unter: https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9783763965199_A41271610/preview-9783763965199_A41271610.pdf, Zugriff am 30.10.2023
- Hellmich, Frank, 2016. Einführung in den Anfangsunterricht. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoppe, Irene, 2020. Schreibflüssigkeit trainieren. Startpaket für die Schulanfangsphase. Ludwigsfelde, LISUM
- Hoppe, Irene und Janzen, Beate, 2019. Leseflüssigkeit trainieren in der Schulanfangsphase. Startpaket für Lautlesetandems. Ludwigsfelde: LISUM.
- Jaensch, Pia, 2009. Durch Treppengedichte zur Groß- und Kleinschreibung / Erläuterung der Materialien. Grundschulunterricht – Deutsch 3/2009, 20–24 und 37–45.
- Kammler, Clemens, 2006. Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Anmerkungen zum Diskussionsstand. In: Kammler, Clemens (Hrsg.): Literarische Kompetenzen – Standards im Literaturunterricht. Modelle für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze: Klett Kallmeyer.

Klippert, Heinz, 1995. Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht II. Weinheim/Basel: Beltz. (s. auch: <https://www.bpb.de/lernen/angebote/grafstat/partizipation-vorort/155245/kugellagermethode/>, Zugriff am 30.10.2023.

KMK, Hrsg., 2022. Bildungsstandards für das Fach Deutsch Primarbereich. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2022/2022_06_23-Bista-Primarbereich-Deutsch.pdf, Zugriff am 30.10.2023

Kümmerling-Bauer, Bettina, 2016. Bilder intermedial. Visuelle Codes erfassen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider.

Küspert, Petra / Weber, Jutta / Marx, Peter / Schneider, Wolfgang (2007). Prävention von Leserechtschreibschwierigkeiten. In: Suchodoletz, Waldemar (Hg.). Prävention von Entwicklungsstörungen. Göttingen: Hogrefe, S. 81–96.

Menzel, Wolfgang, 2021. Grammatik-Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe, 7. Auflage. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Müller, Astrid, 2017. Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. 2., überarb. Auflage. Seelze: Friedrich.

Müller, Christoph, 2009. Hat das Eigenschaftswort auch Eigenschaften? Grammatische Terminologie in der Grundschule. In: Grundschulunterricht – Deutsch 3/2009, 7–12.

Rahmenlehrplan 1-10, Fachteil C Deutsch, S. 4 ff. Verfügbar unter: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/c-faecher/deutsch>. Zugriff am 30.10.2023

Riegler, Susanne, 2009. Grammatisches Lernen bei der Arbeit mit einer (An-)Lauttabelle? Beurteilungskriterien für Lehrerinnen und Lehrer. In: Grundschulunterricht Deutsch, 3/2009, S. 16–19.

Röber-Siekmeier, Christa, 1999. Die Schriftsprache entdecken. Rechtschreiben im offenen Unterricht. Weinheim: Beltz.

Rosebrock, Cornelia, 1999. Zum Verhältnis von Lesesozialisation und literarischem Lernen. In: Didaktik Deutsch 4, Heft 6, S. 57-68
Spiegel, Ute, 2001. Die Blauen und die Roten. Rechtschreiberkenntnisse mithilfe der Silbe. In: Praxis Deutsch 170, S. 16–19.

Scheerer-Neumann, Gerheid, 2018. Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 62

Spinner, Kaspar, 2006. Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch 33, Heft 200.

Spinner, Kaspar, 2016. Kindervers und Sprachspiel. Szenisches Vortragen. In: Pompe, Anja (Hrsg.): Literarisches Lernen im Anfangsunterricht. Theoretische Reflexionen. Empirische Befunde. Unterrichtspraktische Entwürfe. Baltmannsweiler: Schneider.

Thomé, Günther / Siekmann, Katja / Thomé, Dorothea, 2011. Phonem-Graphem-Verhältnisse in der deutschen Orthographie. Ergebnisse einer neuen 100.000er-Auszählung. In: Schulte-Körne, Gerd (Hrsg.), Legasthenie und Dyskalkulie: Stärken erkennen – Stärken fördern. Bochum: Winkler, S. 51–64.

Wahl, Stefan / Rautenberg, Iris / Helms, Stefanie, 2017. Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. In: Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur 42, S. 32–52. Verfügbar unter: <https://www.didaktik-deutsch.de/index.php/dideu/article/view/524>, Zugriff am 30.10.2023.

www.lisum.berlin-brandenburg.de

ISBN: 978-3- 944541-98-3