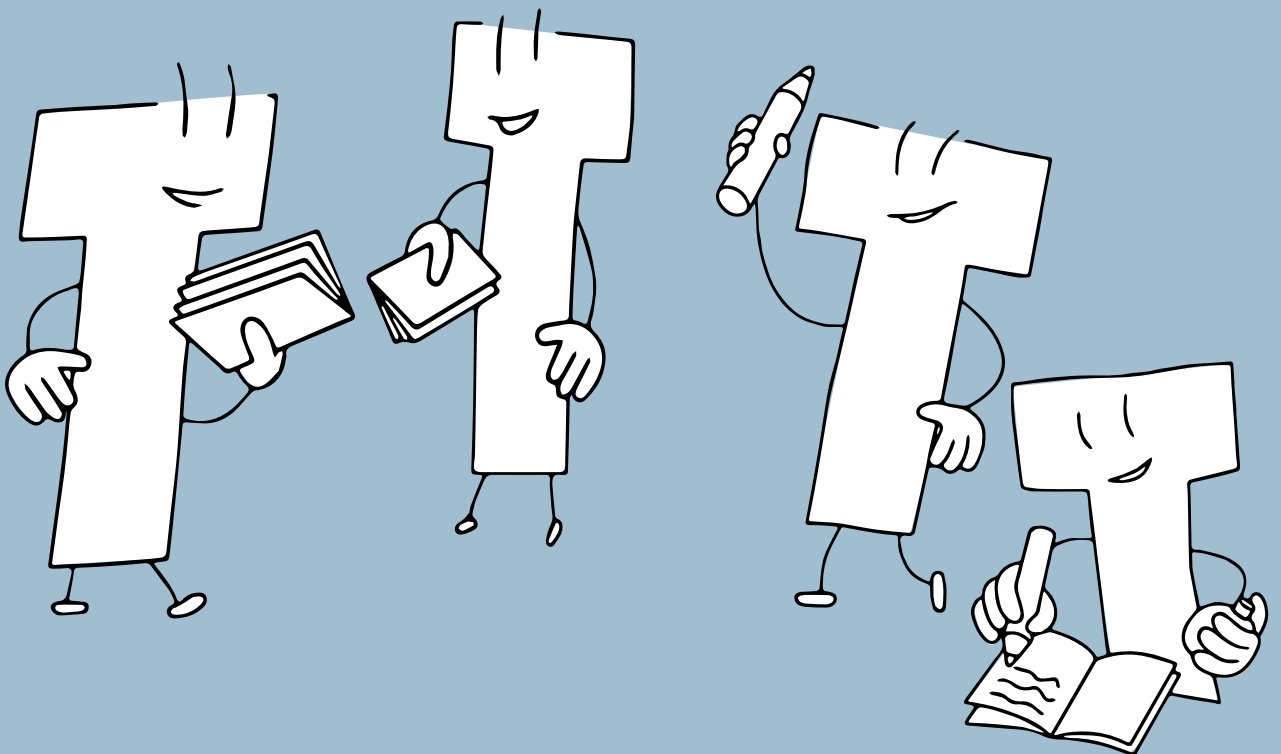




SCHRIFTSPRACHERWERB

Deutsch – Modul 1: Broschüre





Inhalt

Vorwort	3
Möglichkeiten und Grenzen im Einsatz von (An-)Lauttabellen Necle Bulut	12
Basales Lesen üben mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – Fördermöglichkeiten aus der Praxis für die Praxis Julia Michalla	20
Nachdenken über Schrift – kognitiv aktivierender Rechtschreibunterricht Anna-Katharina Widmer	27
Rechtschreibgespräche und ihre Bedeutung für das Wortschatzlernen Beate Leßmann	34
Der syntaxbasierte Ansatz nach Röber-Siekmeyer Chantal Knips	41
Schreibflüssigkeit im Unterricht fördern Sarah Breusch	47
Den Methodenpool zur Gestaltung des eigenen Unterrichts nutzen – Ein Beispiel zur Förderung der Schreibflüssigkeit Cedric Lawida	54
Impressum	58



Vorwort

Die Entwicklung des Modul 1 Schriftspracherwerb im Rahmen des Projekts „Schule macht stark – SchuMaS“ – Eine fachdidaktische Einordnung

Simone Jambor-Fahlen & Rebekka Wanka

Das Projekt *Schule macht stark – SchuMaS* ist eine gemeinsame Initiative von Bund und Ländern mit dem Ziel, insbesondere Schulen in herausfordernden Lagen zu unterstützen.

Der aktuelle IQB-Bildungstrend zeigt auf, dass viele Schülerinnen und Schüler der vierten Schulstufe im Fach Deutsch Kompetenzrückstände aufweisen. So verfehlen in den Kompetenzbereichen *Lesen* 19 % der getesteten Schülerinnen und Schüler die Mindeststandards; für den Bereich *Zuhören* sind es 18 % und für die *orthografischen Leistungen* sind es sogar 30 % (Stanat, Schipolowski, Schneider, Sachse, Weirich & Henschel, 2022). Zudem wird erneut deutlich, dass der Bildungserfolg in Deutschland immer noch wesentlich vom sozioökonomischen Hintergrund der Lernenden abhängt: Kinder aus Familien mit niedrigerem sozioökonomischem Status erzielen schlechtere Leistungen in der Schule und sind stärker von Kompetenzeinbußen betroffen als Kinder aus sozial privilegierteren Familien (Stanat et al., 2022). Das gilt auch für das Lesen und Schreiben. Schulen in sozial herausfordernden Lagen arbeiten daher unter erschwerten Bedingungen.

Die Bund-Länder-Initiative *Schule macht stark – SchuMaS*, die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Ländern gefördert wird, möchte dieser Bildungsungleichheit bundesweit entgegenwirken. Dabei arbeiten Wissen-

schaft, Bildungsadministration und Schulen Hand in Hand an Strategien und Konzepten für Schulen in schwierigen sozialen Lagen.

Bei *SchuMaS* entwickeln Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus 13 Institutionen gemeinsam mit den Lehrkräften der 200 beteiligten Schulen verschiedene Fördermaßnahmen in insgesamt vier Handlungsfeldern – im Projekt als "Cluster" bezeichnet:

- Unterrichtsentwicklung in den Fächern Deutsch und Mathematik
- Schulentwicklung und Führung
- Außerunterrichtliches Lernen und Sozialraumorientierung
- Professionalisierung

Das Mercator-Institut widmet sich zusammen mit weiteren Kooperationspartnern, wie dem Institut für Entwicklung und Erforschung des Mathematikunterrichts an der Technischen Universität Dortmund (IEEM), dem Handlungsfeld *Unterrichtsentwicklung Deutsch und Mathematik*. Es unterstützt die Lehrkräfte der beteiligten Schulen dabei, ihren Unterricht so zu gestalten, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler sprachliche und mathematische Basiskompetenzen erwerben. Die Schwerpunkte in der sprachlichen Bildung liegen auf Lese- und Schreibfördermaßnahmen sowie auf dem Umgang mit sprachlich und kulturell



heterogenen Klassen. Konkret erstellt das Mercator-Institut im Laufe des Projekts verschiedene Module für unterschiedliche Schulstufen und Schulformen, mit deren Hilfe die Lehrkräfte die (schrift-) sprachlichen Basiskompetenzen ihrer Schülerinnen und Schüler fördern können. Die Module enthalten Qualifikationsmaßnahmen und exemplarisch ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien, die Unterrichts- bzw. Diagnose- und Förderansätze konkretisieren und die die Lehrkräfte adaptieren und erproben können. Zudem werden systematisierte Fördertrainings in den Kompetenzbereichen Lese- und Schreibflüssigkeit sowie Lese- und Schreibstrategien angeboten.

Das Modulangebot des Mercator-Instituts für das Fach Deutsch umfasst insgesamt 13 Module, die rotierend im Laufe des Projekts für die beteiligten Schulen angeboten werden. Das „Modul 1 – Schriftspracherwerb“ befasst sich mit den Grundlagen des Schriftspracherwerbs in der Primarstufe. Das Modul umfasst folgende Inhalte: Grundlagen zum Schriftsystem, Orthografie und Schriftspracherwerb, Mehrsprachigkeit, Diagnostik, Förderhinweise sowie Ideen und Materialien zur Entwicklung der Orthografie- und Schriftsprachentwicklung. Das Modul gliedert sich in Schulungs- und Implementationsphasen, wobei in diesen Phasen regelmäßige Online-Reflexionstreffen stattfinden, die die Selbstlernphasen der Teilnehmenden flankieren. Im Rahmen dieser Selbstlernphasen werden Videocasts und weitere unterstützende Materialien zur Verfügung gestellt. Zusätzlich ist im Rahmen der Modulentwicklung diese Broschüre entstanden, die wissenschaftliche Beiträge und *Good-Practice*-Beispiele enthält und im Verlauf des Projekts stetig erweitert werden soll.

Die vorliegende Broschüre enthält sieben Beiträge zum Themenbereich Schriftspracherwerb. Die Beiträge sind bewusst kurzgehalten und zudem pra-

xisorientiert verfasst, da sie sich in erster Linie an die 200 beteiligten Schulen der *SchuMaS-Initiative* richtet. Die Beiträge basieren zum einen auf Wirkstudien, die die vorgestellten Konzepte oder Materialien auf ihre Effizienz hin untersucht haben, und zum anderen auf *Good-Practice*-Beispielen, deren Wirksamkeit zwar nicht durch Studien belegt wurde, die sich jedoch in der Praxis bewährt haben.

Welches theoretische Konzept liegt der Entwicklung der Module zugrunde?

Grundlegend für die Konzeption der Module ist eine gemeinsame Verständigung darüber, welcher theoretische Ansatz und welche Terminologien zugrunde gelegt werden sollen.

Lesen- und Schreibenlernen gehört zu den zentralen Entwicklungsaufgaben jedes Grundschulkindes und nimmt daher zu Recht im Unterricht der Grundschule eine herausragende Rolle ein. Denn Lesen und Schreiben sind zugleich Grundlage für das Lernen in den Sachfächern; wer nicht richtig und flüssig lesen und schreiben kann, hat Schwierigkeiten bei der selbständigen Bewältigung von schriftlichen Aufgaben, etwa beim Verstehen von Textaufgaben in der Mathematik, dem Bearbeiten von Arbeitsblättern im Sachunterricht oder dem Lesen literarischer Texte. Lesen und Schreiben bilden nicht nur die Grundlage für das weitere Lernen der Schülerinnen und Schüler in allen Fächern, sondern sind auch eine notwendige Voraussetzung für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Auch aus diesem Grund kommt dem Lesen- und Schreibenlernen nicht nur in den Bildungsstandards und der Bildungsplanung eine so große Bedeutung zu, sondern auch in der öffentlichen Diskussion. Eltern, weiterführende Schulen, Ausbildungsbetriebe und Hochschulen erwarten zurecht, dass alle Schülerinnen und Schüler flüssig und sicher lesen und schreiben können. Aus diesem Grund sind die Didaktik und Methodik



des Lesens- und Schreibenlernens immer wieder Gegenstand fachlicher, bildungspolitischer und öffentlicher Debatten.

Lesen- und Schreibenlernen bedeutet, Schrift- und Textkompetenz zu erwerben. Darunter wird die Fähigkeit verstanden, geschriebene Texte flüssig zu lesen und zu schreiben und zu unterschiedlichen Zwecken, insbesondere zum Lernen, selbständig zu nutzen. Damit sind zwei unterschiedliche Fähigkeitsbereiche angesprochen, nämlich das flüssige Produzieren und Rezipieren von Schrift in Form einzelner Wörter und Sätze (= Schriftkompetenz) und das selbständige Lesen und Schreiben von Texten (= Textkompetenz). Schrift- und Textkompetenz können als literale Kompetenz zusammengefasst werden, als Fähigkeit, selbständig und zielorientiert im Medium der Schrift zu handeln.

Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfähigkeit erfolgt im Wesentlichen in den ersten beiden Schuljahren der Grundschule und wird häufig als Schriftspracherwerb oder Erstlesen und Erstschreiben bezeichnet. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Wörter und Sätze flüssig, d. h. automatisiert zu lesen und orthografisch richtig zu schreiben. Die kontroversen öffentlichen Diskussionen beziehen sich in der Regel auf den Bereich des basalen Schrifterwerbs und die dazu eingesetzten Methoden bzw. einzelne Aspekte von Methoden.

Der Erwerb der Textkompetenz beginnt oft bereits vor dem Eintritt in die Schule, u.a. beim Vorlesen und Betrachten von bebilderten Büchern, und dauert bis weit in die Adoleszenz. Damit ist die Fähigkeit gemeint, Texte unterschiedlicher Art selbständig, zielorientiert und zu unterschiedlichen Zwecken zu produzieren und zu rezipieren. Im schulischen Kontext wird Textkompetenz in praktisch allen Fächern zum selbständigen Lernen benötigt. Aus diesem Grund kommt der Schrift-

und Textkompetenz eine so zentrale Bedeutung zu, weshalb zurecht von einer Schlüsselqualifikation gesprochen wird.

Der frühe Schriftspracherwerb steht vor der besonderen Herausforderung, Schrift- und Textkompetenz parallel zu vermitteln. Dazu bedarf es eines umfassenden didaktischen Konzepts, das Teil der Schul- und Unterrichtsentwicklung ist, weil daran alle Fächer und Lehrkräfte beteiligt sind. Aus diesem Grund greift eine Diskussion über die richtige Methode der Schriftvermittlung zu kurz: Der Erwerb der Schriftkompetenz ist Teil der Entwicklung einer umfassenden literalen Kompetenz. Die Vermittlung dieser umfassenden literalen Kompetenz ist ein zentrales Element von Schul- und Unterrichtsentwicklung, weil diese Entwicklungsprozesse kontinuierlich und systematisch unterstützt werden müssen. Ziel einer sprachbezogenen Schul- und Unterrichtsentwicklung ist es, eine Verständigung im Kollegium über die Grundsätze und Prinzipien der unterrichtlichen Vermittlung im Anfangsunterricht herbeizuführen und nachhaltig zu implementieren.

Welche Prinzipien liegen dem Orthografieunterricht zugrunde?

Auf der Grundlage vorliegender Studien (z. B. Weinhold, 2009, 2010; Einsiedler, Frank, Kirschhock, Martschinke & Treinies, 2002; Bangel & Müller 2018; Hüttis-Graf & Wirsching, 2018) in Bezug auf den Erwerb der Schriftkompetenz können einige gesicherte Erkenntnisse festgehalten werden, aus denen sich wiederum Prinzipien für den Unterricht herleiten lassen. Diese fokussieren in erster Linie die Orthografie der deutschen Schrift, da diese nach wie vor ein zentrales Element im Schriftspracherwerb und in der didaktischen Vermittlung darstellt. Mit Blick auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften, die Unterrichtsentwicklung sowie die Beratung von Entscheidungsträgern bietet es sich an, diese Erkenntnisse ent-



lang des didaktischen Dreiecks *Lerngegenstand – Lernerinnen und Lerner – Lehrkräfte* (Günther, 2010) zu formulieren:

- **Lerngegenstand:** Die Orthografie ist ein sprachliches Werkzeug für die schriftliche Kommunikation (= Lesen und Schreiben) und hat damit einen für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbaren Zweck, wird also nicht um ihrer selbst willen erworben. Die Orthografie kann systematisch dargestellt werden und ist damit ein lehr- und lernbares System. Eine automatisierte Orthografie ist zugleich eine wichtige Voraussetzung für flüssiges Schreiben (Sturm et al., 2017). Die Vermittlung der Orthografie ist somit eine funktionale Voraussetzung für das Lesen und Schreiben von Texten.

- **Lernerinnen und Lerner:** Schülerinnen und Schüler eignen sich die Orthografie im Rahmen ihrer literalen Entwicklung implizit und explizit an. Kognitiv aktivierende Rechtschreibaufgaben und implizite Lernsettings fordern Schülerinnen und Schülern auf, sich eigenaktiv mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und Regelmäßigkeiten zu rekonstruieren. Explizite Verfahren leiten Schülerinnen und Schüler stärker an und binden die Aufgaben enger in strukturierte Lernangebote ein, die das Erkennen von Regelmäßigkeiten erleichtern. Schülerinnen und Schüler sind also auf einen jeweils passenden Input angewiesen, der ihnen dabei hilft, die Systematik zu erfassen und regelmäßig zu nutzen. Dabei gilt es bei der Unterrichtsentwicklung zu berücksichtigen, dass gerade Lernerinnen und Lerner mit Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben von strukturierenden Verfahren beim Schrifterwerb profitieren, d. h. bei Verfahren, die die Systematik der Orthografie didaktisch gezielt nutzen (Bangel & Müller, 2018).

- **Lehrkräfte:** Die Lehrkräfte benötigen ein umfangreiches Wissen über die Orthografie, über die Erwerbsprozesse sowie über geeignete

didaktische Konzepte als Teil der Unterrichtsentwicklung ihrer Schule. Dabei geht die Frage nach der „richtigen“ Methode deshalb in die falsche Richtung, weil die Vermittlung der Rechtschreibung ein komplexes didaktisch-pädagogisches Geschehen ist, das sich nicht auf einen Kanon an Methoden oder gar methodischen Verfahren (z. B. „Schreiben nach Gehör“) reduzieren lässt. Zudem lässt sich empirisch kein Nachweis führen, dass eine Methode den anderen eindeutig überlegen ist (z. B. Weinhold, 2009, 2010). Die Qualität des Unterrichts hängt zunächst von der Lehrkraft und erst in zweiter Linie vom Konzept ab (Hattie, 2013).

Die deutsche Orthografie ist in diesem Sinne ein notwendiges und nützliches Werkzeug für flüssiges Lesen und Schreiben und zugleich Bestandteil einer umfassenden Textkompetenz – und Orthografie kann man wegen ihrer Systematik gut lehren und lernen. Orthografie wird demnach als „Teil der schriftlichen Kommunikation“ (Kruse & Reichardt, 2016, 13) und damit als „ein sinnvolles und notwendiges Element einer am Leser orientierten schriftkulturellen Praxis“ (Budde et al., 2012, 122) aufgefasst. Für den Orthografieunterricht folgt daraus, dass die Vermittlung von orthografischen Kompetenzen im Kontext einer kommunikativen Schreib- und Lesepraxis erfolgen sollte.

Die Schrift steht dabei grundsätzlich im Dienst der Leserschaft, denn sie unterstützt die richtige Lesart. Wenn z. B. dem Vokal der ersten, betonten Silbe zwei oder mehr verschiedene Konsonanten folgen, dann ist der Vokal zumeist ungespannt, bzw. „kurz“ (*Kante, Torte*). Zwei Konsonanten sind sozusagen das Signal für die Vokalqualität „kurz“. Demzufolge müssen die Konsonanten in der Schrift verdoppelt werden, wenn der Vokal kurz gesprochen wird, aber nur ein Konsonant zu hören ist (*offen vs. Ofen*). Die deutsche Wortschreibung lässt sich im Wesentlichen durch das Zusammenspiel von drei Prinzipien (Becker-Mrot-



zek et al., 2015) beschreiben: dem *phonographischen*, dem *silbischen* und dem *morphologischen Prinzip*. Werden Wörter darüber hinaus in Sätzen bzw. Satzzusammenhängen verwendet, erfolgt eine zusätzliche Markierung durch die Groß- und Kleinschreibung, die im Sinne einer Leserorientierung (Ossner 2010) über das syntaktische Prinzip geregelt wird. Im Folgenden werden die für die Wortschreibung zentralen Prinzipien kurz skizziert.

Auf der Grundlage von *Graphem-Phonem-Korrespondenzregeln* wird der Bezug eines Schriftzeichens zur gesprochenen Sprache hergestellt. Resultat dieses Vorgangs ist das phonographische Prinzip bzw. die phonographische Wortschreibung (Becker-Mrotzek et al., 2015). Für viele Wörter – wie zum Beispiel *rot*, *Kraft*, *Brot* (ebd., 24) – stellt dies schon die endgültige Schreibung dar, aber für viele Wortschreibungen führt die alleinige Anwendung des phonographischen Prinzips noch nicht zur finalen Schreibweise (vgl. beispielsweise die phonographische Schreibung **farat* für das Wort *Fahrrad*). Die deutsche Schrift wird über das *phonographische Prinzip* hinaus von weiteren Prinzipien geprägt. Insbesondere silbenbezogene Regularitäten konkretisieren die phonographische Schreibung. Dabei bilden zweisilbige Wörter des Deutschen, die prototypisch dem trochäischen Aussprachemuster folgen (betonte – unbetonte Silbe), den Ausgangspunkt. Die Schreibsilbe und die Lautsilbe (analog: Sprechsilbe) stehen dabei in Relation zueinander. Demzufolge fungiert die gesprochene Sprache zwar als „Modell für Verschriftungen“ (Eisenberg, 2006, 302), dennoch wird der eigenständige Charakter des Schriftsystems hervorgehoben (Reichardt, 2015, 60). Diese Sichtweise ermöglicht es, systematische Strukturen der Schriftsprache in den Blick zu nehmen und zu beschreiben, die wiederum Ausgangspunkt für didaktische Modellierungen und die Initiierung von orthografischen Lernprozessen auf Seiten der Lernenden bilden können.

Neben den phonographischen und den silbischen Schreibungen bildet das *morphologische Prinzip* die Grundlage für einen weiteren Teil der deutschen Schreibungen. Wortstämme werden konstant beibehalten. Diese Regularität des Deutschen wird als Morphem- oder Schemakonstanz bezeichnet (Reichardt 2015, 25) und betrifft nicht nur die Auslautverhärtung wie in dem Wort *Hund*, sondern beispielsweise auch die Beibehaltung von Doppelkonsonantenschreibungen (*knallt* und nicht **knalt*, wegen der Grundform *knallen*), dem silbentrennenden-h (*geht*, wegen der Grundform *gehen*) und dem Dehnungs-h (*Fahrt*, wegen der Grundform *fahren*) (vgl. Müller, 2010, 48). Demnach sind die o. g. Muster „[...] so grundlegend, dass sie an verwandte Wörter ‚vererbt‘ werden“ (Bangel et al., 2017, 9).

Besonderheiten der Wortschreibung sind die h-Schreibungen. Das so genannte *Silbentrennende-h* tritt in zweisilbigen Wortformen wie *Ruhe*, *gehen*, *Mühe*, *drohen* und *hohen auf* und wird verschriftet, um die Silben optisch zu trennen und so die richtige Lesart zu erleichtern. Ausnahmen ergeben sich nach den meisten Diphthongen, nach denen regelhaft kein Silbentrennendes-h eingefügt wird, wie z. B. in *freuen*, *Reue*, *der treue Hund* (Fuhrhop, 2009). Bildet der Diphthong *ei* in der Grundform nicht den Abschluss des Wortes, wird das Silbentrennende-h wiederum geschrieben (wie z. B. in *Reihe* vs. *frei* oder *Schrei*).

Das *Dehnungs-h* wird häufig den Merkwortschreibungen bzw. Merkwörtern zugeordnet. Wörter, die über ein Dehnungs-h verfügen, sind beispielsweise *Kehle*, *fahren*, *dehnen*, *Sahne* und *nehmen*. Für diese kann als „Subregularität“ (Fuhrhop, 2009, 25) festgehalten werden, dass das Dehnungs-h die Funktion hat, Vokallänge in der Schrift zu markieren und vor allem dann in der Hauptsilbe geschrieben wird, wenn die unbe-



tonte Silbe mit *l*, *r*, *n* oder *m* beginnt (Bangel et al. 2017, 9). Allerdings trifft dies nicht immer zu, denn es gibt auch einige Wörter, in denen das Dehnungs-*h* nicht steht (z. B. *Schule* oder *Zone*) (Bangel et al., 2017, 9).

Wenn Wörter in wortübergreifenden Zusammenhängen verwendet werden, findet das syntaktische Prinzip Anwendung. Dieses umfasst orthografische Phänomene wie z. B. die Groß- und Kleinschreibung, die Zeichensetzung und die Zusammen- und Getrennschreibung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass bei vielen Wortschreibungen mehrere Prinzipien ineinandergreifen. Das phonographische Prinzip ist zwar grundlegend, aber es umfasst für die meisten Wörter nicht alle Informationen, die für deren Verschriftlichung erforderlich sind, sodass alle Prinzipien grundsätzlich zusammenwirken und von Anfang an zusammen gedacht werden sollten.

Worauf sollten Lehrkräfte also im Anfangsunterricht achten?

Die deutsche Orthografie ist systematisch beschreibbar und damit gut lehr- und lernbar. Die Lehrkräfte sollten über das oben erläuterte Fachwissen verfügen, die Zusammenhänge zwischen gesprochener und geschriebener Sprache reflektieren und darauf basierend (Fehl-)Schreibungen von Schülerinnen und Schüler einordnen sowie ihre didaktischen Entscheidungen treffen. Dabei geht es nicht etwa darum, nach der einen „wahren“ Theorie zu suchen. Es ist sinnvoller zu entscheiden, welche Strukturierungshilfen für die Didaktik des Schriffterwerbs zielführend und hilfreich sind. Kinder lernen Rechtschreibung nicht als Selbstzweck, sondern mit dem Ziel, fremde Texte zu lesen und eigene Texte zu verfassen, also um zu kommunizieren. Mit dieser Fähigkeit ist

ein Zugang zu Bildung und Teilhabe verbunden. Lehrkräfte sollten diese Motivation zum Lesen und Schreiben erhalten. Weil es unterschiedliche Lerntypen gibt, sollte eine Lehrkraft didaktische Konzepte und Methoden flexibel und adaptiv, also individuell auf die einzelnen Lernerinnen und Lerner abgestimmt, einsetzen können. Ferner zeigt sich in den Ergebnissen der zuvor genannten Studien, dass schwächere Kinder von klaren Unterrichtsstrukturen, also von angeleitetem Unterricht, profitieren. Des Weiteren ist es wichtig, dass die Konzepte und Methoden auch zu den Fähigkeiten der Lehrkraft passen. Die Lehrkraft muss sich bei der Anwendung der Methode sicher fühlen und diese muss dem persönlichen Unterrichtsstil entsprechen. Aus der Metaanalyse von Hattie (2013) geht hervor, dass eine der wichtigsten Komponenten für den Erfolg beim schulischen Lernen die Lehrkraft ist.

Zu den Beiträgen:

Den Auftakt bildet der Beitrag von **Necle Bulut**, die sich kritisch mit den Möglichkeiten und Grenzen von Anlauttabellen auseinandersetzt (S. 12–19). Eine mögliche Erweiterung von Anlauttabellen sind Hörtabellen, bei denen einzelne Laute hörbar gemacht werden können. Der Beitrag skizziert die didaktischen Konsequenzen aus einem kritischen Umgang mit (An-)Lauttabellen und zeigt deren Grenzen für den Einsatz in der Schule auf.

Im Mittelpunkt des Beitrags von **Julia Michalla** steht das basale Lesenüben mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (S. 20–26). Sie skizziert verschiedene Möglichkeiten des Einübens und fokussiert insbesondere den Erwerb der Lautsynthese, also das Synthetisieren der Laute im frühen Leselernprozess, der für viele Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungs- bzw. Förderbedarf eine zentrale Hürde darstellt. Die im Beitrag vorgestellten Übungen haben sich



in der persönlichen Erfahrung der Autorin, die selber als Sonderpädagogin tätig war, als hilfreich erwiesen und stellen damit *Good-Practice*-Beispiele dar. Sie basieren auf einschlägiger Literatur zum didaktisch-methodischen Vorgehen im Anfangsunterricht, sind jedoch nicht durch Studien, die sie auf ihre Wirksamkeit hin überprüft hätten, belegt.

Anna-Katharina Widmer skizziert in ihrem Beitrag die kognitive Aktivierung von Schülerinnen und Schülern, die als eine wichtige Basisdimension guten Unterrichts in der aktuellen Unterrichtsforschung gilt (S. 27–37). Sie legt dar, dass eine kognitive Aktivierung bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler insbesondere durch offene Aufgabenformate zum Nachdenken und Reflektieren angeregt werden. Das theoretische Konstrukt der kognitiven Aktivierung kommt ursprünglich aus der Lernpsychologie. Anna-Katharina Widmer hat das Konzept auf den Rechtschreibunterricht übertragen und in ihrer Dissertationsstudie überprüft. Sie konnte zeigen, dass insbesondere rechtsschreibschwache Kinder von einem kognitiv aktivierenden Unterricht profitieren (Hanisch, 2018). In ihrem Beitrag stellt sie Merkmale eines kognitiv aktivierenden Unterrichts anhand von konkreten Aufgabenbeispielen dar.

Auch **Beate Leßmann** greift in ihrem Beitrag über Rechtschreibgespräche die kognitive Aktivierung auf (S. 33–38). Sie definiert Rechtschreibgespräche als Lernarrangements, die Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit geben, die in der Schrift inhärenten Muster durch gemeinsame Gespräche zu entdecken und zu begreifen und diese Regularitäten schließlich auch bei der Verschriftung neuer, noch unbekannter Wörter, anzuwenden. In ihrem Beitrag stellt sie verschiedene Möglichkeiten dar, über Rechtschreibung zu sprechen: So skizziert sie z. B. den „harten Brocken des Tages“ und führt „Rechtschreibgespräche mit dem

Ampelplan“ aus. Sie führt in ihrem Fazit aber auch an, dass nicht das Nachdenken über schriftliche Strukturen allein zielführend für den Erwerb von Rechtschreibkompetenz ist, sondern zudem das Einüben von Wortschreibungen – insbesondere von individuellen Fehlerwörtern – Teil des Unterrichts sein sollte.

Chantal Knips widmet sich in ihrem Beitrag der syntaxbasierten Großschreibung nach Christa Röber-Siekmeyer (S. 39–44). Die Autorin verdeutlicht das unterrichtliche Vorgehen Schritt für Schritt, so dass Lehrkräfte hier eine konkrete Vorstellung von der Umsetzung im Unterricht erlangen können. Kennzeichnend für den syntaxbezogenen Ansatz zur Großschreibung ist, dass die Lehrkräfte hier nicht auf die Erklärung der Großschreibung über Wortarten zurückgreifen müssen. Weiterhin berichtet die Autorin, dass erste Studien positive Ergebnisse bezüglich syntaxbasierter Ansätze im Vergleich zu wortartbezogenen Ansätzen zeigen.

Während die vorgenannten Beiträge eher den Anfangsunterricht im Blick haben und schwerpunktmäßig die Vermittlung orthografischer Kompetenzen adressieren, greift **Sarah Breusch** in ihrem Beitrag das Thema „Schreibflüssigkeit“ auf (S. 45–51). Die Autorin definiert zunächst den Begriff der Schreibflüssigkeit nach Stephany et al. (2020) und erläutert die beiden Teilkompetenzen Transkriptions- und Formulierungsflüssigkeit. Die Transkriptionsflüssigkeit zielt dabei auf die Automatisierung der Verschriftlichung von Buchstaben, Wörtern und Sätzen. Die Formulierungsflüssigkeit hingegen meint die Fähigkeit des zügigen Formulierens und fokussiert damit eher den Bereich der Wortschatzarbeit. Der Beitrag skizziert zudem die Grundprinzipien der Förderung von Schreibflüssigkeit und stellt verschiedene Aufgabenformate zur Förderung derselben vor.



Den vorläufigen Abschluss bildet der Beitrag von **Cedric Lawida** zum Methodenpool des Mercator-Instituts (S. 52–59). Damit bindet der Autor ein fachübergreifendes Thema in die vorliegende Broschüre ein, denn der Methodenpool bietet Lehrkräften eine Möglichkeit zum Auffinden geeigneter sprachförderlicher Methoden zur direkten

Anwendung in der Schulpraxis. Diese können vor allem in einem sprachsensiblen Unterricht eingesetzt werden. Am Beispiel der Förderung der Schreibflüssigkeit in der Primarstufe verdeutlicht Cedric Lawida die Funktionsweise des Methodenpools und stellt Filtermöglichkeiten sowie weitere Spezifika in der Verwendung des Tools dar.

Literatur

- Bangel, M. & Müller, A. (2018). Strukturorientiertes Rechtschreiben. *Didaktik Deutsch*, 45, 29–49.
- Bangel, M., Bredel U., Gabriele, H., Astrid, M., Reißig, T. & Schröder, E. (2017). *Wir lernen lesen – vom Wort zum Satz zum Text*. Hamburg: Rohr Verlag.
- Becker-Mrotzek, M., Günther, H. & Jambor-Fahlen, S. (2015). *Lesen und Schreiben lehren und lernen – Ein integratives Konzept für den Anfangsunterricht*. Schulmanagement-Handbuch. Band 154. München: Oldenbourg.
- Bredel, U., Fuhrhop, N. & Noack, C. (2011). *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Gunter Narr Verlag.
- Budde, M., Riegler, S. & Wiprächtiger-Geppert, M. (2012). *Sprachdidaktik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Bulut, N. (2018). Individuelle Rechtschreibentwicklung. Eine Längsschnittuntersuchung zur Bedeutung von Einflussfaktoren auf die Wortschreibung. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Einsiedler, W., Frank, A., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S. & Treinies, G. (2002). *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 194–209.
- Eisenberg, P. (2006a). *Das Wort. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler.
- Eisenberg, P. (2006). *Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik*. Stuttgart: Metzler. Fuhrhop, N. (2009). *Orthografie*. Winter.
- Fuhrhop, N. & Müller, A. (2010). Schriftstrukturen entdecken. Basisartikel. In: *Praxis Deutsch* 221, 4–13.
- Günther, H. (2010). Strategiebasiertes Rechtschreiblernen. Beiträge zur Didaktik der Schriftlichkeit. In H. Günther, U. Bredel & M. Becker-Mrotzek (Hrsg.), *Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik (KöBeS, Vol.6)*, 6, 39–56. Verfügbar unter: <https://kups.uni-koeln.de/8219/1/Koebes62010.pdf>.
- Jagemann S., Weinhold S. (2018a): Schriftspracherwerb. In J. Boelmann (Hrsg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 253–270.
- Jagemann, S. (2018). Schriftsystematisches Professionswissen. Neuralgische Punkte und ein Vorschlag zur Modellierung. In S. Weinhold & S. Riegler (Hrsg.), *Rechtschreibung unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 13 – 28.



Kruse, N. & Reichardt, A. (Hrsg.) (2016). Grundschulunterricht Deutsch. Heft 3/2016. Thema: Silbe und Laut. Berlin: Oldenbourg.

Müller, A. (2010). Rechtschreiben lernen. Die Schriftstruktur entdecken – Grundlagen und Übungsvorschläge. Stuttgart & Seelze: Klett & Kallmeyer.

Ossner, J. (2010). Orthographie: System und Didaktik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Reichardt, A. (2015). Rechtschreibung im Textraum – Modellierungen der Schreibkompetenz in der Grundschule (Vol. 9). Gilles & Francke.

Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. In M. A. Meyer, M. Prenzel & St. Hellekamps (Hrsg.), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 9, 219–237.

Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S. & Henschel, S. (Hrsg.) (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann.

Sturm, A., Nänny, R., Wyss, S. (2017). Förderung hierarchie-niedriger Schreibprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben. Weinheim: Beltz, 266 – 284.

Weinhold, Swantje (2009). Effekte fachdidaktischer Ansätze auf den Schriftspracherwerb in der Grundschule. Lese- und Rechtschreibleistungen in den Jahrgangsstufen 1–4. Didaktik Deutsch, 27, 53–73.

Weinhold, S. (2010). Silben sind besser als Laute und Buchstaben. Grundschulmagazin, 4, 11–15.

Weinhold, S., Riegler, S. (Hrsg.) (2018). Rechtschreibung unterrichten: Lehrerforschung in der Orthographiedidaktik. Berlin: Erich Schmidt Verlag.



Möglichkeiten und Grenzen im Einsatz von (An-)Lauttabellen

Necle Bulut

1. Vorerfahrung der Lernenden

Betrachten wir das sprachliche Lernen von Vorschulkindern wird deutlich, dass sie vorwiegend ungesteuert die mündliche Sprache erworben haben und diese Kompetenzen immer weiter ausbauen. Der Grundgedanke Reichens (1981) zum selbstgesteuerten Lesenlernen mit der Anlauttabelle setzt hier an, denn Reichen ging davon aus, dass Kinder ebenso "selbsttätig" (Reichen, 1981, 696) das Lesen und das Schreiben erlernen können. Warum also sollte ein selbstgesteuerter und selbsttätiger Schriftspracherwerb nicht ebenfalls möglich sein? Nun, die Annahme einer Eins-zu-eins-Übertragung des impliziten und selbstgesteuerten Sprachenlernens auf den Schriftspracherwerb setzt auch dieselben Bedingung voraus. Das kommunikative Handeln mit und von Kindern erfolgt vorwiegend mündlich, was quantitativ und qualitativ einen wesentlichen Unterschied im Input aus der sozialen Umwelt ausmacht. Schriftsprachliches Lernen sollte daher bis zu einem gewissen Grad gesteuert erfolgen, allerdings unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen, die durch den mündlichen Spracherwerb aufgebaut wurden, denn es „spricht zwar einiges dafür, dass die Bedeutung expliziten Wissens für den Schriftspracherwerb geringer ist als gemeinhin vermutet, dennoch darf es nicht völlig vernachlässigt werden“ (Weingarten, 2002, 137).

Alle Kinder haben unabhängig davon, ob sie Deutsch, Türkisch, Arabisch oder Kurmandschi als Erstsprache erworben haben, kognitive Mechanismen ausgebildet, d. h. das Sprachenlernen ist durch kognitive Arbeit geprägt. Es wurden dadurch Systematiken entwickelt, um die Komplexität des sprachlichen Inputs aus der sozialen Umwelt zu strukturieren und zu reduzieren (Müller, 2015). Im Laufe des Spracherwerbsprozesses bilden sich diese kognitiven Funktionen weiter aus. Kinder sind dann in der Lage, durch Vergleichen, Analogien bilden oder Kategorisieren, Besonderheiten und Muster zu entdecken und ihre Beobachtungen zu bündeln und zu systematisieren. Dieses weniger memorierende, sondern vielmehr analytisch-kognitive und konstruierende Vorgehen sollte als entscheidende Ressource für das Lesen- und Schreibenlernen berücksichtigt werden (Müller, 2015), um bei den Lernenden innere Regelbildungsprozesse in Gang zu setzen.

Ein Vermittlungsvorgang unter Berücksichtigung der vorhandenen analytisch-kognitiven Fähigkeiten der Lernenden setzt einige didaktische Entscheidungen im Einsatz von Anlauttabellen voraus, auf die in diesem Beitrag eingegangen wird.



2. Ursprung der Anlauttabellen – eine kritische Einordnung

Die Anlauttabelle (ursprünglich "Buchstabentabelle", siehe Abb. 1) wurde als zentrales Hilfsmittel im Leselehrgang "Lesen durch Schreiben" von Reichen (1981) entwickelt.

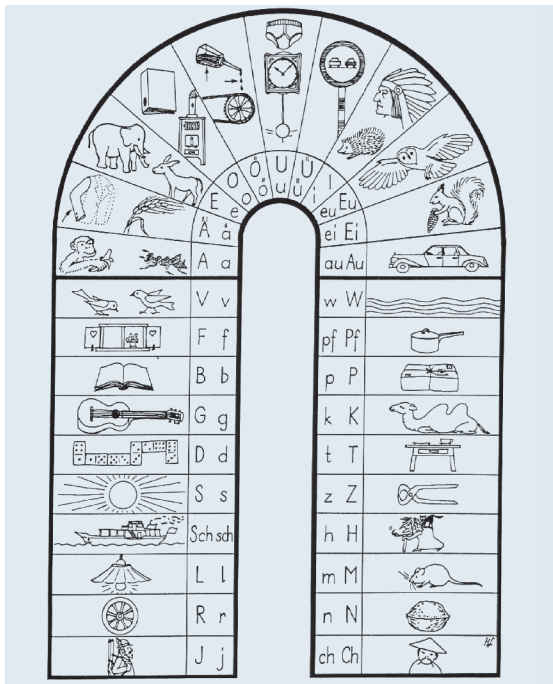


Abbildung 1: Buchstabentabelle (Reichen, 1981, 695)

Die torbogenförmige Buchstabentabelle besteht aus einer unvollständigen Liste von Graphemen¹ (als Klein- und Großbuchstaben) des Deutschen, denen jeweils ein Bild mit einem entsprechenden Anlaut zugeordnet ist. Vokale, Umlaute und Diphthonge sind im Bogen des Tores angeordnet, stimmhafte und stimmlose Konsonanten² (z. B. /b/ – /p/ oder /d/ – /t/) sind in beiden Säulen einander gegenübergestellt. Möchte ein Kind mit-

hilfe der Buchstabentabelle nun ein Wort schreiben, muss es zunächst das Wort in seine Phoneme zerlegen und zu jedem Phonem das passende Bild mit passendem Anlaut in der Tabelle finden, um schließlich den entsprechenden Buchstaben aufzuschreiben. Auf diese Weise soll in erster Linie ein „selbsttätiges, selbständiges und selbstgesteuertes Lernen“ stattfinden (Reichen, 1981, 696). Da Reichen (1981) Lesen und Schreiben als analoggegenläufige Prozesse auffasst, sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst ausschließlich schreiben lernen, unter der Annahme, dass sich das eigentliche Ziel, nämlich das Lesekönnen, nach einem halben Jahr automatisch einstellt (Reichen, 2001). Methodisch liegt dem Vorgehen der Gedanke des (reformpädagogisch prominenten) Werkstattunterrichts zugrunde, d. h. die Lehrkraft soll kaum in den Lernprozess eingreifen müssen, um zum selbstständigen und individuellen Lernen zu verhelfen, gemäß dem Leitgedanken „Kinder lernen umso mehr, je weniger sie belehrt werden“ (Reichen, 2001, 79).

Reichens (1981) Anliegen ist in erster Linie selbstgesteuertes Lesenlernen über den Weg des Verschriftens. Die Anlauttabelle soll nicht dem orthografisch richtigen Schreiben, sondern dem „Aufschreiben der <<Lautketten>>, d. h. phonetisch zergliederter Wörter“ dienen (Reichen, 1981, 694). Dabei wird aus Reichens Sicht die Wortwahl nicht künstlich eingeschränkt. Ganz im Gegenteil: Schreibanfängerinnen und -anfänger können Wörter aus ihrer Lebenswelt verschriften und lernen nach und nach eigenständig zu lesen. In diesem wohlgemeinten und lernerin-

1 Ein Graphem besteht vorwiegend aus einzelnen Buchstaben (z. B. <W>, <H>) oder aus Buchstabenkombinationen (z. B. <sch>, <ch>) des lateinischen Alphabets und ist bedeutungsunterscheidend: <Schrank> – <krank>. Es ist die minimale funktionale Einheit des Schriftsystems, die das Phonem als kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten der gesprochenen Sprache repräsentiert.

2 Alle Laute werden in stimmlose und stimmhafte Laute unterteilt. Bei stimmlosen Lauten kommen die Stimmbänder nicht zum Einsatz. Hält man bei Ihrer Aussprache ein Blatt Papier vor dem Mund, wird der ungebremste Luftstrom sichtbar. Bei stimmhaften Lauten werden die Stimmbänder eingesetzt, die bei der Aussprache am Kehlkopf fühlbar sind.



nen-/ lernerorientierten Ansatz wird zum einen nicht berücksichtigt, dass auf diese Weise nur einige phonographische Schreibungen korrekt verschriftet werden können, und zum anderen die wesentliche Funktion von Orthografie außer Acht gelassen. Ihre Grundbestimmung „ist [...] die Fixierung der wörtlichen Form eines Textes für einen Leser [...]. Die grafische Form muss so sein, dass sie dem Leser zugänglich ist, für ihn gewissermaßen einen Anweisungscharakter hat [...]“

(Maas, 2000, 40). Zur Leseorientierung beschränkt sich die deutsche Orthografie aber nicht nur auf das Abbilden von Lautketten. Eine vollständige Graphemtablelle könnte in Anlehnung an Reichens Konzept die Vermittlung des phonographischen Prinzips der Wortschreibung unterstützen. Das beschriebene Vorgehen stellt Lernende allerdings vor große Herausforderungen und schränkt z. T. den oben skizzierten analytisch-kognitiven Zugriff auf den Lerngegenstand ein.

3. Herausforderungen

In den Erläuterungen einiger Herausforderungen beschränke ich mich auf jene, die auch in der Weiterentwicklung der Buchstabentabellen, also in aktuellen Anlauttabellen, eine Rolle spielen. Auf die Vollständigkeit des Grapheminventars bspw. wird nicht näher eingegangen, da Lehrkräfte didaktische Reduktionen im Sinne der Lernenden vornehmen und selbst eine Entscheidung darüber treffen, ob alle Grapheme von Beginn an angeboten werden oder ob sukzessive eine Tabelle angereichert werden sollte. Der Fokus wird hier auf kognitiv ablaufende Prozesse, die im Einsatz von Anlauttabellen gefordert werden, gesetzt, d. h. Lernende erarbeiten ein Kategoriensystem von Phonem-Graphem-Korrespondenzen.

Die Identifikation von Wortanfängen in Anlauttabellen greift zunächst auf Vorerfahrungen der Kinder zurück, vorausgesetzt sie verfügen über die Fähigkeit der impliziten phonologischen Bewusstheit. Sie sind demnach in der Lage, Anlaute oder Reime zu identifizieren oder können Silben klatschen. Diese implizite phonologische Bewusstheit ist möglicherweise durch den Einsatz vieler Rhythmus- und Reimspiele im Kindergarten bereits erworben. Die in der Anlauttablelle dargebotenen Begriffe müssen für diesen Schritt allen Kindern bekannt sein.

Das Vorgehen setzt weiter voraus, dass die zu schreibenden Wörter in Einzellaute segmentiert werden können. Will ein Kind <rot> schreiben, muss es alle Phoneme bestimmen. Für dieses analytische Vorgehen ist die explizite phonologische Bewusstheit, Wörter in Laute zu zerlegen, notwendig. Meist bauen Grundschul Kinder eine explizite phonologische Bewusstheit erst in der Auseinandersetzung mit der Schriftsprache auf (Schnitzler, 2008). Die Phonemanalyse, also die vollständige lautliche Analyse eines Wortes mithilfe der Tabelle, ist so komplex, dass die Kinder bereits umfangreiche Erfahrungen oder entgegen dem o. g. Leitgedanken viel Unterstützung benötigen. Folglich muss diese Lautanalyse, die eine Explizitlautung³ und genaues Hinhören voraussetzt, eingeübt werden. Solche Unterstützungsmöglichkeiten bietet bspw. die Hörtabelle (siehe 4.2).

Weiterhin spielt die Auswahl des Wortmaterials eine wesentliche Rolle, um die Vorerfahrungen der Lernenden und ihre mithilfe des sprachlichen Lernens aufgebauten analytisch-kognitiven Ressourcen aufzugreifen. Die ausgewählten Wörter sollten regelmäßige Strukturen der Wortschreibung aufgreifen, damit Lernende Kategorien oder Analogien bilden und „ein graphematisches

³ In der Explizitlautung werden Wörter einzeln und normal betont. Dabei werden alle vorhandenen Laute berücksichtigt und der vokalische Kern für jede Silbe ausgesprochen.

Regelsystem“ (Weingarten, 2002, 139) aufbauen können. Das Sprachbuch „Zebra“ des Klett-Verlags beispielsweise bietet ein Erklärvideo zum Einsatz der Anlauttabelle an und führt Lernende mit dem Beispielwort <Sofa> ein. Im Grundwortschatz des Landes NRW (2021) gibt es insgesamt acht Wörter, die auf <a> enden: *Afrika, Amerika, da, Europa, Mama, Oma, Opa, Papa*. Es handelt sich dabei vorwiegend um (Kose-)Namen, deren Strukturen nicht auf nativ deutsche Wörter übertragbar sind. Eine falsche Übertragung auf das a-Schwa wie in

*<hinta> oder *<hunga> ist schon fast vorprogrammiert, wenn Beispiele mit nicht-regelhaften Wortstrukturen angeboten werden. Herkömmliche Anlauttabellen umfassen nicht alle Phonem-Graphem-Korrespondenzen, weil sie sich auf Anlaute beschränken und z. B. die Reduktionsvokale (das a-Schwa in *Kinder* oder das Schwa in *Schule*) nicht beinhalten. Als Begegnung auf u. a. diese Kritik wurden in der Folge Anlauttabellen weiterentwickelt zu Laut- oder Hörtabellen.

4. Weiterentwicklungen

4.1 Lauttabelle

Riegler (2010) schlägt die sog. Lauttabelle vor, die nach Vokal- und Konsonantgraphemen sortiert ist, um auch Laute zu erfassen, die nicht im Anlaut aufkommen, wie das /ɛ:/ in <Käfer> oder das /i:/ in <Biene> (siehe Abb. 2). Zur Übersichtlichkeit besteht die Lauttabelle nur aus Majuskeln

(Großbuchstaben). Die roten Stränge bilden die Vokalgrapheme ab, unter Berücksichtigung des Schwas als Reduktionsvokal (<Rabe>) und der Diphthonge (<EI, AU, EU>). Dabei werden lange und kurze Vokallaute einander gegenübergestellt: <Ameise> vs. <Affe>. Die Konsonantengrapheme

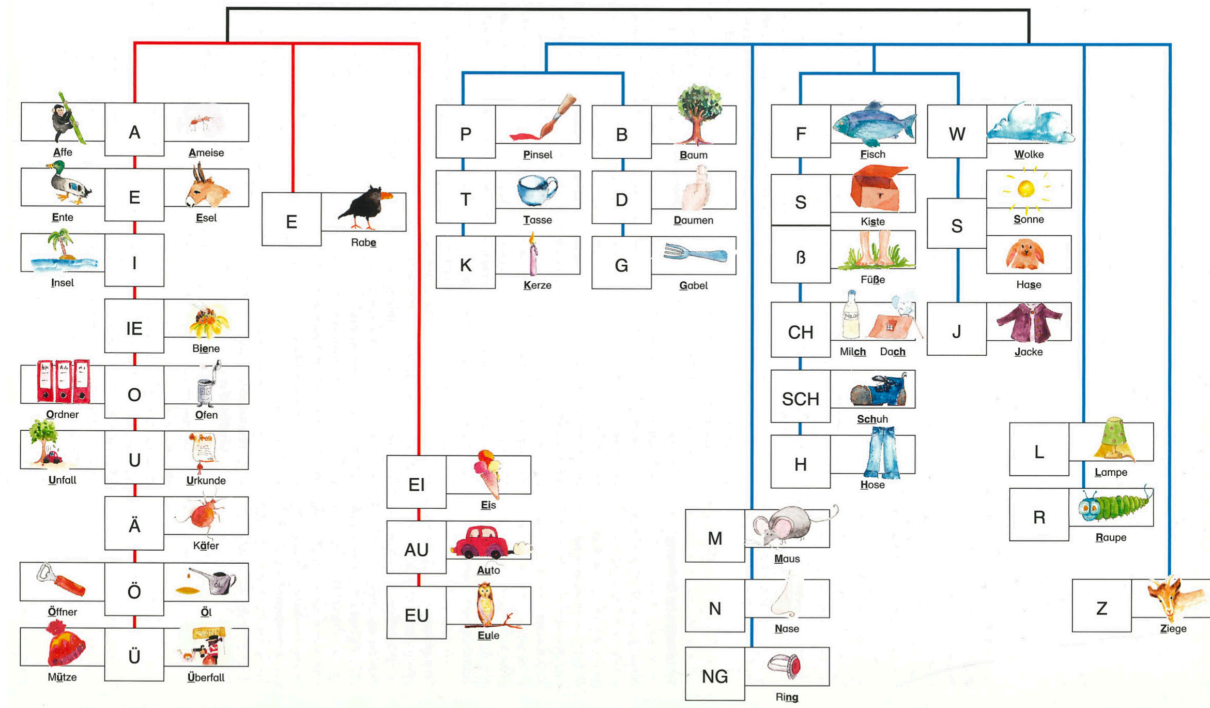


Abbildung 2: Lauttabelle (Riegler, 2010, 60)



sind unter den blauen Strängen nach Artikulationsart sortiert: stimmlose und stimmhafte Plosivlaute (/p/ vs. /b/), stimmlose und stimmhafte Frikative (/f/ vs. /v/), Affrikaten (/pf/), Nasale und Liquide. Die Kontrastierung stimmhafter und stimmloser Laute bietet zum einen Vergleichsmöglichkeiten und die Bildung von Kategorien, zum anderen unterstützt sie die morphologische Schreibung von Auslautverhärtungen. Die Lauttabelle bietet die Möglichkeit, das phonographische Prinzip der Wortschreibung selbstständig zu erlernen. Die in der Lauttabelle fehlenden Gra-

pHEME (bspw. <st>, <sp>) müssten durch die Lehrkräfte ergänzt werden. Zwei Probleme bleiben aber weiterhin bestehen: Auch diese Lauttabelle setzt explizite phonologische Bewusstheit voraus, denn der Einsatz erfordert von den Lernenden die Segmentierung von einzelnen Lauten aus einem Lautstrom. Daneben benötigen DaZ-Lernende oder Dialektsprecherinnen und -sprecher bei der Aussprache und in der Auswahl der Phoneme weitere Unterstützung, um nicht auf lexikalische und lautliche Inhalte der Erstsprache zurückzugreifen. Und hier setzt die Hörtablette⁴ an.

4.2 Hörtablette

Um mögliche bestehende Hürden bei der Vermittlung des phonographischen Prinzips zu überwinden, kann der Einsatz der Hörtablette (siehe Abb. 3) hilfreich sein. Dabei kann auf ein digitales Medium (u. a. PDF-Reader oder PowerPoint-Programm), einem Audio-Stift (z. B. dem *AnyBook Reader*, der bespielt werden müsste), zurückgegriffen werden, um einzelne Laute hörbar zu machen. Die für den Umgang mit Hör- oder Lauttabellen notwendige Voraussetzung der expliziten phonologischen Bewusstheit kann so durch die Abhörfunktion gefördert werden.

Die Hörtabellen liegen für Vokale und Konstanten getrennt vor und umfassen das gesamte Graphem-Phonem-Inventar des Deutschen mit Ausnahme der Fremdgrapheme (bspw. <c>). Die Hörtablette der Vokale unterscheidet lange und kurze Vokale und stellt diese übersichtlich einander gegenüber (/i:/ – /ɪ/). Die Konsonanten-Hörtablette folgt dem Kriterium der Stimmhaftigkeit mit Abbildung des Artikulationsortes. Die einzelnen Grapheme sind mit Hörpunkten ver-

sehen, die einzeln abgehört werden können, bis das passende Phonem gefunden ist. Zu hören ist jedoch nicht nur der Laut, sondern jeweils auch ein Beispielwort. Die Hörtablette kann durch Overlay-Folien um Lippenbilder oder Abbildungen der Beispielwörter ergänzt werden. Dieses Vorgehen erleichtert gerade Kindern, die kaum Deutsch sprechen können, den Zugang zu den Phonem-Graphem-Korrespondenzen, denn anders als im Einsatz von (An-)Lauttabellen ist die Identifikation des Anlauts allein durch eine Abbildung nicht notwendig. Ferner unterstützt das Hörbeispiel die Segmentierfähigkeit. Schriftkundige der lateinischen Alphabetschrift können mithilfe kontrastiver Overlay-Folien identifizieren, welche der ihnen bekannten Grapheme im Deutschen gleich oder anders zugeordnet werden. Auf diese Weise gelingt ein lautorientiertes Schreiben und die orthografische Richtschreibung von Wörtern, die ausschließlich auf dem phonographischen Prinzip basieren.

4 Interaktive Hörtablette verfügbar unter: <https://sprachdidaktik.uni-muenster.de/hoertabelle/> [10.01.2023]

	Pf pf <input type="radio"/>	F f <input type="radio"/>	Sch sch <input type="radio"/> Sp- sp- <input type="radio"/> St- st- <input type="radio"/>	Ch ch <input type="radio"/>	Qu qu <input type="radio"/>	H h <input type="radio"/>
	P p <input type="radio"/> -b] <input type="radio"/>	V v <input type="radio"/> W w <input type="radio"/>	s <input type="radio"/> ß <input type="radio"/>		Ch ch <input type="radio"/>	-hr <input type="radio"/> -hn <input type="radio"/> -hm <input type="radio"/> -hl <input type="radio"/>
	B b <input type="radio"/>		Z z <input type="radio"/>		X x <input type="radio"/>	
	M m <input type="radio"/>		T t <input type="radio"/>		K k <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
			-d] <input type="radio"/>		-g] <input type="radio"/>	
			D d <input type="radio"/>	J j <input type="radio"/>	G g <input type="radio"/>	
			N n <input type="radio"/>		-ng <input type="radio"/> -nk <input type="radio"/>	
			S s <input type="radio"/>		R r <input type="radio"/>	
			R r <input type="radio"/>			
			L l <input type="radio"/>			

Abbildung 3: Hörtablette (Berkemeier, 2015)

5. Fazit

Die beschriebenen Schwierigkeiten und Kritikpunkte sollen nicht zu einem didaktischen Ausschluss von Anlauttabellen führen, denn sie können durchaus als Hilfsmittel zur Vermittlung von Phonem-Graphem-Korrespondenz dienen. Allerdings müssen didaktisch einige sinnvolle Entscheidungen getroffen werden, wenn die Lautorientierung mithilfe von (An-)Laut- oder Hörtabellen (im Erstschriftunterricht) als Zugang zur Schrift gewählt werden. Dabei gilt auch zu berücksichtigen, dass damit nur ein Prinzip von vielen abgedeckt wird. Daher können die dargestellten Tabellen nicht das zentrale Hilfsmittel bleiben. Wird sich für den Einsatz einer (An-)Lauttablette

entschieden, sollte sie genau analysiert werden. Dabei sollte untersucht werden, ob sie die Phonem-Graphem-Korrespondenzen des Deutschen abdeckt oder fehlende Grapheme (wie <St/st, Sp/sp>) ergänzt werden müssen. Phonem-Graphem-Korrespondenzen, die nur in Fremdwörtern vorkommen (wie /ç/ in <Chinese>⁵ oder /a/ in <Sofa>) oder wenige Ausnahmen bilden (wie /i:/ in <Igel>), sollten nicht als Beispiel dienen. Anlauttabellen sollten daher erweitert werden um Laute und ihre grafischen Repräsentationen, die in der Wortmitte oder am Wortende geläufig sind. Zunächst sollten die regelhaften Graphem-Phonem-Korrespondenzen vermittelt

5 Anlauttabellen enthalten rassistische Bezeichnungen (I-Wort) und Typisierungen (Chinese), die auch aus diesem Grund als ungeeignet einzustufen sind.

werden und in einem zweiten Schritt weniger geläufige Verknüpfungen hergestellt werden. Dieses sukzessive Vorgehen ist in einer interaktiv gestalteten Laut- und Buchstabentabelle (Bulut & Escher, 2022) wie in Abbildung 4 möglich.

In Anlehnung an die Hörtabelle ist eine Laut- und Buchstabentabelle als Vorlage entstanden, die didaktische Flexibilität ermöglicht. Lediglich die Unterteilung in Vokale (Königsbuchstaben) und Konsonanten ist vorgegeben. Lehrkräfte können in diesem Rahmen die Reihenfolge und die Anordnung der Laute und Buchstaben, die mittels Klettunkten fixiert werden, selbst bestimmen und entscheiden, ob sie diese vollständig anbieten oder sukzessive mit den Schülerinnen und Schülern erweitern.

Sie können entscheiden, ob sie von den abhörbaren Lauten oder von den Buchstaben ausgehen.

Das ausgewählte Wortmaterial stammt vorwiegend aus dem Grundwortschatz NRW, das ebenfalls durch das Hinzufügen eigener oder weiterer Karten angepasst werden kann. Die Hörpunkte für die Laute können durch die Schülerinnen und Schüler selbst oder durch die Lehrkraft kodiert werden⁶.

Bei diesen Erweiterungen ist lediglich darauf zu achten, dass das Wortmaterial aus dem Kernbereich stammt, um eine systematische Einsicht in die Orthografie des Deutschen vorzubereiten. Sie erfordert die Vernetzung aller ihr zugrundeliegenden Prinzipien, die ineinandergreifen: das phonographische, das silbische, das morphologische und das syntaktische Prinzip. Alle Prinzipien sind gleichermaßen zu berücksichtigen (siehe dazu auch Beate Leßmann Beitrag *Rechtschreibgespräche und ihre Bedeutung für das Wortschatzlernen* in dieser Broschüre).



Abbildung 4: Laute und Buchstaben (Bulut & Escher, 2022)

⁶ Der bereits vorhandene Audiodatensatz kann auf Wunsch von der Autorin zur Verfügung gestellt werden.



Literatur

- Berkemeier, A. (2015). Hörtablette. In: Werkstattmaterialien zur Sprachförderung. Verfügbar unter <https://www.ph-heidelberg.de/hoertabelle> [abgerufen am 10.05.2022].
- Berkemeier, A. (2019). Schrift- und Orthographievermittlung in vielfältigen Lerngruppen. Ein Theorie-Praxis-Band mit kompatiblen Instrumenten für alle Schulstufen. Hohengehren: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bulut, N. & Escher, K. (2022). Laute und Buchstaben. Unveröffentlichte Arbeitsmaterialien. WWU Münster.
- Grundwortschatz NRW (2021). Verfügbar unter <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/grundwortschatz-nrw/startseite/index.html> [abgerufen am 19.04.2022].
- Maas, U. (2000). Orthographie. Materialien zu einem erklären-Handbuch des Deutschen. Osnabrück: Universität Münster.
- Müller, C. (2015). Sprachliches Wissen von Kindern am Schriftanfang. Anmerkungen zu dem Konstrukt „Phonologische Bewusstheit“. In H. Olfert & C. Röber (Hrsg.), Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Ersts Schreiben (S. 140–162). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reichen, J. (1981). Lesen durch Schreiben. Schweizer Schule, 68(18), 693–702.
- Reichen, J. (2001). Hannah hat Kino im Kopf. Die REICHEN-Methode Lesen durch Schreiben und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg: Heinevetter Verlag.
- Riegler, S. (2010). Auf die richtige Spur gesetzt. Das System der Buchstaben-Laut-Beziehung in einer Anlauttablette. Praxis Deutsch, Schriftstrukturen entdecken, 22, 58–60.
- Schnitzler, C. D. (2008). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Weingarten, R. (2002). Lexikon und Regel: Anforderungen an ein kognitives Modell zur Verarbeitung von Schriftsprache. In M. Bommers, C. Noack & D. Tophinke (Hrsg.), Sprache als Form (S. 137–150). Opladen: Westdeutscher Verlag.



Basales Lesen üben mit Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf – Fördermöglichkeiten aus der Praxis für die Praxis

Julia Michalla

Für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf (wie Lernen oder Sprache) ist der Lese- und Schreiblernprozess oftmals mit besonderen Herausforderungen verbunden. Die Heterogenität der Klasse im Anfangsunterricht erfordert eine Förderung auf der Grundlage ihrer individuellen Lernausgangslage im Lesen und Schreiben, um sie gezielt darin zu unterstützen, die nächste Kompetenzstufe zu erreichen. Im Bereich des Lesens stellt insbesondere der Erwerb der Lautsynthese, also das Zusammenschleifen der Laute im frühen Leselernprozess, für viele Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungs- bzw. Förderbedarf eine zentrale Hürde dar. Um diese erfolgreich zu meistern, bedürfen sie gezielter und kleinschrittiger Fördermaßnahmen. Denn verharren Kinder auf der alphabetischen Stufe des Rekodierens, zeigen sie langfristig oftmals erhebliche Schwierigkeiten im Bereich der Leseflüssigkeit und in Folge dessen auch im Leseverständnis (Klicpera, Schabmann, Gasteiger-Klicpera & Schmidt, 2020; Rosebrock & Nix, 2014). Ebenso stellt das Synthetisieren einen

Prozess dar, der für Lehrkräfte schwer zu vermitteln ist, da der Fokus einiger Kinder im Leselernprozess vom Einzellaut auf das Zusammenschleifen der Laute gelenkt werden muss (Sommer-Stumpenhorst & Hötzel, 2001). Doch mit abwechslungsreichen Methoden und dem entsprechenden phonologischen Wissen zu diesem Themenbereich können Sie Ihren Schülerinnen und Schülern die ersten Schritte wesentlich erleichtern.

Im Folgenden lernen Sie nun exemplarische Fördermethoden kennen, die sich in der Praxis für Lernende im Erstleseunterricht als besonders hilfreich erweisen, allerdings bisher nicht im Rahmen von wissenschaftlichen Studien evaluiert wurden. Im Unterrichtsalltag bieten sie jedoch vielfältige Anwendungs- und Differenzierungsoptionen. Dazu erhalten Sie Tipps für die praktische Umsetzung. Die Übungen bereiten den Kindern (und hoffentlich auch Ihnen als Lehrkraft) viel Freude beim Lernen und ermöglichen schnelle, motivierende Erfolgserlebnisse. Daher: Viel Spaß beim Ausprobieren!

1. Übungen zur Förderung der Lautsynthese

1.1 Lesen von Konsonant-Vokal-Verbindungen durch Hüpf-Silben – für einen bewegten Anfangsunterricht

Diese Übung bereitet Kindern viel Vergnügen und ermöglicht die neurodidaktisch förderliche Verknüpfung von Lernen und Bewegung (Kubesch, 2020). Aber Achtung: Sie kann auch für erhebliche Unruhe sorgen. Schaffen Sie daher vor Beginn Strukturen: Legen Sie bspw. zunächst eine verbindliche Reihenfolge für den Parcours fest und besprechen Sie einige Regeln, bevor es losgeht.

Vorbereitung

- Sie brauchen: Platz im Klasseraum, auf dem Flur oder auf dem Pausenhof.
- Papier, wenn möglich in zwei Farben für Konsonanten und Vokale.
- Drucken Sie Großbuchstaben oder Groß- und Kleinbuchstaben in DIN A4-Größe aus.
- Platzieren Sie im Raum an jeder „Station“ jeweils eine Silbe.

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage den Graphemen die entsprechenden Phoneme zuzuordnen. Sie können die Einzellaute zu Silben zusammenschleifen und nutzen dabei die Bewegung als rhythmisierendes Element.

Umsetzung

Die Kinder laufen/ hüpfen von Silbe zu Silbe im Parcours oder erlaufen die Treppenstufen und erlesen die Silben.

Differenzierungs- und Variationsmöglichkeiten

- Nutzen Sie unterschiedliche Schwierigkeitsgrade in der Konsonant-Vokal-Zusammensetzung (siehe Tipps zur Lautsynthese).
- Setzen Sie die Übung in Kleingruppen oder als Teamarbeit um.
- Legen Sie die Konsonant-Vokal-Verbindungen auf einzelne Treppenstufen und lassen Sie die Silben pro Stufe erlesen.

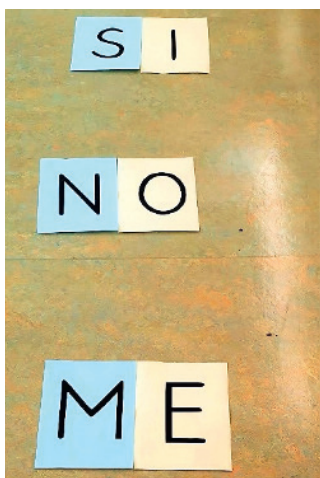


Abbildung 1: Übung Hüpf-Silben
(Bild: privat)

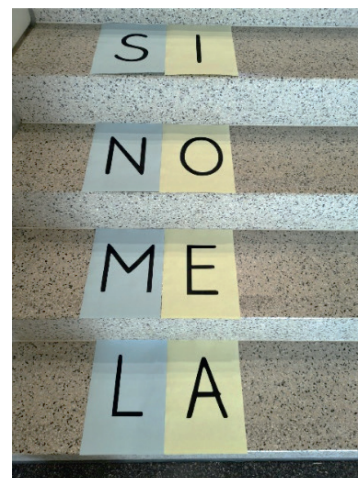


Abbildung 2: Silbenerlesen auf
Treppenstufen (Bild: privat)



Tipps zur Lautsynthese

Für das Üben des Synthetisierens gibt es eine Vielzahl von unterschiedlichen Methoden. Unabhängig davon für welche Sie sich entscheiden, ist dies bei jeder Übung zu beachten: vom Einfachen zum Komplexen. Durch die geschickte Auswahl der Buchstaben und Silben lässt sich so ohne viel Mühe eine Binnendifferenzierung umsetzen sowie der Schwierigkeitsgrad sukzessive erhöhen.

- Beginnen Sie bei der Wahl der Konsonanten mit den „dauerlautierbaren“ Buchstaben wie <f>, <l>, <m>, <n>, <r>, <s>, <w>, oder Silben wie <fe>, <la>, <mo>.
- Wenn dem Kind das Zusammenschleifen gelingt, fahren sie mit Plosivlauten , <d>, <g>, <k>, <p>, und <t> fort, Bsp. <pe>, <gi>, <tu>.
- Auch die Kombination Vokal-Konsonant wie in <am>, <im> stellt eine höhere Schwierigkeitsstufe dar.
- Am schwierigsten sind Konsonant-Vokal-Kombinationen mit <h>, <x>, <z>, <qu>, <st> und <sp>.
- Verbindungen von Konsonant-Vokal-Konsonant („geschlossene“ Silben wie <mam>) erhöhen den Schwierigkeitsgrad zusätzlich.

(Euker, 2018; Hoppe & Schwenke, 2013)

Wichtig!

Tun sich Kinder beim Zusammenschleifen trotzdem schwer, lassen Sie sie flüstern oder beim Lesen ausatmen. Das hilft, den beim Synthetisieren störenden „Glottisschlag“ beim Sprechen von isolierten Lauten zu vermeiden und erleichtert die Lautsynthese (Günther, 1987; Walter, 1996).

1.2 Synthetisierendes Lesen auf Wortebene

Im Erstleseunterricht mit schwachen Leserinnen und Lesern hat sich die Orientierung an Silben als „Miniganzheiten“ (Walter, 1996) bewährt. Im Erstleseunterricht mit schwachen Leserinnen und Lesern ist die Orientierung an Silben als „Miniganzheiten“ (Walter, 1996) weit verbreitet. Eine mögliche Ausrichtung der Planung von Förderung auf dieser Erwerbsstufe kann silbenbasiert sein. Neben dem phonologischen Rekodieren kommt auf der Wortebene der Zugriff auf das semantische Lexikon dazu. Damit ist die Fähigkeit gemeint, zu unterscheiden, ob

es sich bei der gelesenen Buchstabenfolge um ein Wort handelt oder um ein Pseudowort, das keinen Sinn ergibt. Dies erfordert eine höhere Leistung des Arbeitsgedächtnisses. Daher ist es auch bei zunehmendem Schwierigkeitsgrad der angebotenen Materialien bedeutsam, die Schülerinnen und Schüler durch Berücksichtigung der phonologischen Merkmale der deutschen Sprache im Leselernprozess zu unterstützen, um das Arbeitsgedächtnis hier zu entlasten (Klicpera, 2020).

1.3 Monsternamen – Rekodieren von Pseudowörtern im narrativen Kontext einer Geschichte

Witzige Monsternamen zu erlesen macht Kindern besonderen Spaß, wenn es dazu noch eine rahmende, kurze Geschichte gibt, die von der Lehrkraft vorgelesen oder erzählt wird. Das Erlesen von Pseudowörtern, das gezielt das Rekodieren fördert, erhält dadurch einen für die Lernenden sinnstiftenden Kontext (Dummer-Smoch & Hacketal, 2011). Geeignet ist diese Übung als Unterrichtseinstieg an der Tafel, als Einzel- bzw. Kleingruppenförderung oder als Partnerinnen-/ Partnerarbeit im Rahmen von kooperativen Lernformen.

Vorbereitung

- Überlegen Sie sich eine kurze Geschichte zu den Monstern („Die Klasse 1a bekommt heute Monsterbesuch“, „Einschulung an der Monsterschule“...).
- Sie benötigen Bilder von Monstern. Diese können auch zuvor im Sinne eines fächerverbindenden Unterrichts in Kunst von der Klasse selbst gestaltet werden. Dies erhöht die Motivation und begünstigt den Lernerfolg durch positive Assoziierung des Lerngegenstands (Roth, 2006).
- Für den Einsatz an der Tafel: Drucken Sie die Silben im DIN A3-Format aus, ebenso die Monster oder verwenden Sie die Originalbilder der Kinder.
- Für den Einsatz in der Arbeitsphase: Bereiten Sie entsprechende Arbeitsblätter mit Monsternamen vor.

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler können die Pseudowörter mit Hilfe der silbischen Strategie synthetisieren (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013). Die Schülerinnen und Schüler können die Pseudowörter mit Hilfe der silbischen Strategie, synthetisieren. Diese orientiert sich an Silben als Einheiten der Sprache (Fischer & Gasteiger-Klicpera, 2013). Dabei berücksichtigen sie bei der Zusammensetzung der Silben die Großschreibung von Namen am Wortanfang.

Umsetzung

Die Kinder kreieren individuelle Monsternamen, indem sie selbstständig die Silben zusammensetzen und die Monsternamen erlesen.



Abbildung 3: Übung Monsternamen an der Tafel (Bild: privat)



Abbildung 4: Übung Monsternamen mit Silbenkärtchen zum Kleben oder Kletten (Bild: privat)



Differenzierungs- und Variationsmöglichkeiten (in Anlehnung an Rembold, 2018)

- Nutzen Sie unterschiedliche Schwierigkeitsgrade in der Konsonant-Vokal-Zusammensetzung (siehe Tipps auf Wortebene).
- Durch „Reimanalogien“ kann das Kind im Synthese-Prozess unterstützt werden (Silo – Milo) (Euker, 2018).
- Sie erreichen eine stärkere Vorstrukturierung

des Materials, indem Sie die Monsternamen vorgeben und die Kinder die Monsternamen erlesen lassen (siehe Abb. 3).

- Für einen offeneren Prozess geben Sie den Lernenden Silbenkärtchen zum Kleben oder mit Klettband, sodass eigene Monsternamen kreiert und erlesen werden können.
- Differenzieren Sie zusätzlich qualitativ durch eine Erweiterung der Anzahl der Silben.

1.4 Puzzlewörter

Dieses Lernangebot betont einen spielerischen Umgang mit dem Lerngegenstand und soll dadurch leseschwachen Kindern einen hohen Aufforderungscharakter bieten. Einmal vorbereitet, lässt es sich immer wieder einsetzen. Der Bastelaufwand lohnt sich also!

Vorbereitung

- Drucken Sie die Wörter und Bilder als Puzzlemotiv aus.
- Teilen Sie die Puzzleteile für die Kinder in Briefumschlägen o. Ä. aus.

Ziele

Die Schülerinnen und Schüler beherrschen das Rekodieren einfacher Wörter. Sie können die Wortbedeutung erfassen und das Wort dem passenden Bild zuordnen.

Umsetzung

Die Lernenden erlesen die Wörter und verbinden die Wortpuzzleile mit den dazugehörigen Bildteilen.

Differenzierungs- und Variationsmöglichkeiten (in Anlehnung an Kobel, 2020)

- Nutzen Sie das Material in einer großen Version an der Tafel. Stellen Sie unterschiedliche Niveaustufen zur Verfügung, indem Sie die Konsonant-Vokal-Struktur an den Lernstand des Kindes anpassen.
- Nutzen Sie optische Markierungshilfen (siehe Tipps auf Wortebene).
- Lassen Sie Raum für verschiedene Sozialformen (z. B. durch Partnerinnen-/ Partnerkontrolle).



Abbildung 5: Puzzleteile (Bild: privat)

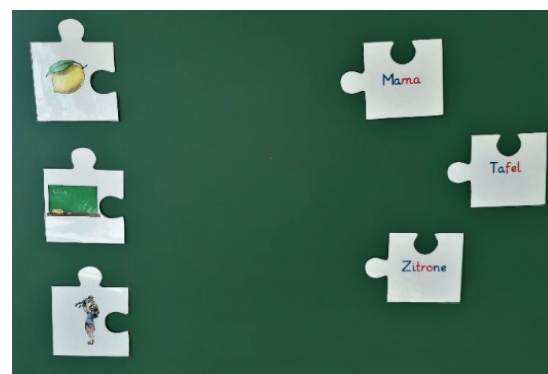


Abbildung 6: Puzzlewörter an der Tafel (Bild: privat)

Tipps zum Rekodieren auf Wortebene

Auch beim Lesen von mehrsilbigen Wörtern und Pseudowörtern können Kinder zielgerichtet gefördert werden. Visuelle Markierungshilfen sowie die Beachtung der phonologischen Merkmale der Wortstruktur bieten hier Differenzierungsmöglichkeiten.

1) Visuelle Markierungshilfen

Markieren Sie Silbengrenzen zum Beispiel mit einem Leerzeichen: Be sen (Walter, 1996) oder mit einer farblichen Abgrenzung **Besen** (Ecalte, Magnan & Calmus, 2009)

Heben Sie phonologisch schwierige Stellen in der Wortstruktur visuell hervor, wie <st> oder <ei>, in dem Sie diese mit einem Unterstrich versehen Stu fe, Sei fe (Euker, 2018)

2) Phonologische Merkmale

Wählen Sie Wörter und erste Sätze nach folgendem Schwierigkeitsgrad aus:

Tabelle 1: Schwierigkeitsstufen von Wörtern (angelehnt an Euker, 2018 mit freundlicher Genehmigung, modifiziert und gekürzt nach Dummer-Smoch & Hacketal, 2011)

Schwierigkeitsstufe	Phonologische Struktur	Beispielwörter
Einfach strukturierte Wörter	KV-KV, VKV, KV-KVK	böse, Oma, Salat
Wörter mit einfachen Konsonantenverbindungen	KVK-KV, KVK-KVK, KKV-KV, KKV-KVK	Silbe, Handel, Blume, fliegen
Wörter mit komplexen Konsonantenverbindungen	z. B. KVKK, KKVKK, KKKVKKK	Helm, Klang, Strumpf

2. Schlussbemerkung

Unter der Berücksichtigung einer heterogenen Lernausgangslage vieler Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht verfolgte dieser Beitrag die Absicht, gezielte und individualisierbare Fördermöglichkeiten für das basale Lesen exemplarisch vorzustellen. Die hier vorgestellten Übungen haben sich in der persönlichen Erfahrung der Autorin als hilfreich erwiesen und stellen somit Best-practice-Beispiele dar. Dabei wurden phonologische Aspekte der Silben- und Wortstruktur thematisiert, da deren

methodisch-didaktische Berücksichtigung bei der Planung des Unterrichts Kindern das Erstlesen erheblich erleichtern kann. Bewusst wurde ein kindorientierter, spielerischer Zugang gewählt, um Schülerinnen und Schüler zum Lesen zu motivieren. Es sind Interesse, Motivation und Begeisterung die positiv mit der Leistung unseres Gedächtnisses und somit auch mit erfolgreichen Lernprozessen korrelieren (Roth, 2006). Begeistern wir Kinder für das Lesen – von Anfang an!



Literatur

- Dummer-Smoch, L. & Hackethal, R. (2016). Kieler Leseaufbau. Handbuch (9. Auflage). Kiel: Veris.
- Ecalte, J., Magnan, A. & Calmus, C. (2009). Lasting effects on literacy skills with a computer-assisted learning using syllabic units in low-progress readers. *Computers & Education*, 52(3), 554–561.
- Euker, N. (2018). Entwicklung und Evaluation eines silbenbasierten Leselehrgangs bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung (unveröffentlichte Dissertation). Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Fischer, U. & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Prävention von Leseschwierigkeiten. Diagnose und Förderung im Anfangsunterricht. In *Didaktik Deutsch, Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 18(35), 62–81.
- Hoppe, I. & Schwenke, J. (2013). Auf den Anfang kommt es an. Basale Lesefähigkeiten sicher erwerben. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Berlin.
- Klicpera, C., Schabmann, A., Gasteiger-Klicpera, B. & Schmidt, B. (2020). *Legasthenie – LRS* (6. Auflage). München: Reinhardt.
- Kobel, K. (2020). *Lernspiele für die 1. Klasse – Lesen & Schreiben*. 66 leicht herstellbare Deutsch-Spiele zur individuellen & differenzierten Förderung im 1. Schuljahr. Donauwörth: Auer.
- Kubesch, S. (2016). Der Sport macht's! In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis*. (2., aktualisierte und erweiterte Ausgabe), 137–160, Bern: Hogrefe.
- Rembold, D. (2018). *Ideenreise* Webpage. Verfügbar unter <https://ideenreise-blog.de> [abgerufen am 25.04.2022].
- Roth, G. (2006). Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, 49–59. Weinheim und Basel: Beltz.
- Sachser, N. (2006). Neugier, Spiel und Lernen: Verhaltensbiologische Anmerkungen zur Kindheit. In U. Herrmann (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*, 19–30, Weinheim und Basel: Beltz.
- Sommer-Stumpenhorst, N. & Hötzel, M. (2001). *Richtig Schreiben lernen – von Anfang an*. Berlin: Cornelsen.
- Walter, J. (1996). *Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche*. Bern: Hogrefe.

Abbildungen

- Alle Abbildungen in diesem Beitrag: Material erstellt mit dem Worksheet Crafter; www.worksheetcrafter.com [abgerufen am 19.04.2022].
- Abbildung 3 und 4: Modifiziert, mit freundlicher Genehmigung, nach Rembold, D. (2018). *Ideenreise* Webpage. Verfügbar unter: <https://ideenreise-blog.de> [abgerufen am 25.04.2022].

Nachdenken über Schrift – kognitiv aktivierender Rechtschreibunterricht

Anna-Katharina Widmer

1. Kognitive Aktivierung – was ist das?

Kognitive Aktivierung gilt in der aktuellen Unterrichtsforschung als eine wichtige Basisdimension guten Unterrichts. Lehrkräfte in einem kognitiv aktivierenden Unterricht schaffen es, ihre Schülerinnen und Schüler zum Nachdenken herauszufordern und sie dadurch zu einer vertieften inhaltlichen Auseinandersetzung anzuregen (Lipowsky, 2020). Dies gelingt durch den Einsatz offener Aufgabenformate, durch die Anregung zur Reflexion, beispielsweise eigener Lernerfolge, oder durch den Einbezug des Vorwissens der Kinder. Viele Studien zeigen, dass sich ein derartiger, kognitiv aktivierender Unterricht besonders positiv auf die Leistungen der Kinder auswirkt: Sie lernen mehr und können ihr neu erworbenes Wissen besser mit bereits bestehenden Wissensstrukturen im Gehirn vernetzen und in Beziehung zueinander setzen (für einen Forschungsüberblick siehe Hanisch, 2018). Dies gilt auch für den Rechtschreibunterricht – wird dieser hoch kognitiv aktivierend gestaltet, verbessern die Schülerinnen und Schüler ihre orthografischen Leistungen mehr als in einem Unterrichtssetting auf weniger kog-

nitiv anregendem Niveau. Dies gilt auch für rechtsschreibschwächere Lernende, die ebenfalls von einem kognitiv aktivierenden Rechtschreibunterricht profitieren konnten (Hanisch, 2018).

Studien zur Unterrichtspraxis zeigen jedoch auf, dass der Unterricht – unabhängig von Fach und Klassenstufe – oft nur ein geringeres kognitives Aktivierungspotenzial aufweist, Inhalte eher kleinschrittig aufbereitet werden und die Kinder überwiegend reproduzieren (Klieme, Schümer & Knoll, 2001; Lotz, 2016). Es besteht also Handlungsbedarf. Eine wichtige Stellschraube, um das kognitive Aktivierungspotenzial des Unterrichts zu erhöhen, ist der Einsatz kognitiv anregender Aufgaben, da sie als „Träger der kognitiven Aktivitäten der Schüler“ (Neubrand, Jordan, Krauss, Blum & Löwen, 2011, 16) gelten. Wenn also die Aufgaben geschickt ausgewählt werden, sind die ersten wichtigen Weichen für einen kognitiv aktivierenden Unterricht gelegt. Welche Gestaltungsmerkmale kognitiv aktivierende Aufgaben aufweisen, wird im Folgenden beispielhaft an Rechtschreibaufgaben gezeigt.



2. Wie sind Rechtschreibaufgaben mit hohem kognitiven Aktivierungspotenzial gestaltet?

2.1 Ziel eines kognitiv aktivierenden Rechtschreibunterrichts

Für die Beurteilung einer Aufgabe ist es zunächst notwendig zu überlegen, worauf die Aufgabe eigentlich abzielen soll. Kognitive Aktivierung steht für herausforderndes, vertieftes Nachdenken – was bedeutet das im Kontext des Rechtschreibunterrichts in der Grundschule? Ziel ist es, dass die Lernenden über das Orthogrfiesystem nachdenken und dementsprechend Schreibungen erarbeiten, vergleichen und reflektieren. Hier-

bei spielen geeignete Rechtschreibstrategien eine wichtige Rolle. Sie helfen den Kindern, die orthografischen Strukturen nachzuvollziehen und zu systematisieren. Schlussendlich führt ein kognitiv aktivierender Rechtschreibunterricht zu einer erhöhten Rechtschreibbewusstheit und langfristig zu verbesserten orthografischen Leistungen (Widmer, 2022).

2.2 Aufgaben mit hohem kognitiven Aktivierungspotenzial

Damit eine Aufgabe das Potenzial besitzt, kognitiv aktivierend auf möglichst viele Kinder zu wirken, sollten verschiedene Merkmale bei der Auswahl beachtet werden (siehe Zusammenfassung Widmer, 2022).

1. Fokus auf den Lerninhalt

Aufgaben besitzen unterschiedliche Funktionen – sie sollen Lerninhalte erarbeiten, sichern oder Transferleistungen bewirken. Entscheidend dabei ist immer, dass der Lerninhalt und damit das Orthogrfiesystem fokussiert wird. Das hört sich zunächst ganz plausibel an, doch wirft man einen Blick in Arbeitshefte für den Rechtschreibunterricht, gewinnt man manchmal den Eindruck, dass die Kinder mehr Kreuzworträtsel lösen und lustige Sätze miteinander verbinden als tatsächlich über orthografische Strukturen nachzudenken. Natürlich ist ein Kreuzworträtsel mit Umlautwörtern eine willkommene Abwechslung, doch im Sinne der kognitiven Aktivierung wäre es notwendig, zumindest im Nachhinein mit den Kindern über die Schreibweise der Wörter im Rätsel zu sprechen oder sie dazu aufzufordern, schriftlich festzuhal-

ten, welche Rechtschreibstrategien beim Schreiben der Kreuzworträtselwörter helfen oder Ähnliches.

2. Herausforderung

Soll eine Aufgabe ein Kind kognitiv aktivieren, muss sie herausfordernd genug gestaltet sein. Die Aufgaben sollten deshalb so gut wie möglich individuell an die Leistungsniveaus der einzelnen Schülerinnen und Schüler angepasst werden – was für den einen hoch kognitiv aktivierend und herausfordernd ist, ist für einen anderen zu leicht oder zu schwer und dementsprechend wenig kognitiv aktivierend. Es gibt aber auch Aufgaben, die allein durch ihre Aufmachung und Struktur ein eher geringes kognitives Aktivierungspotenzial für alle Schülerinnen und Schüler bieten. Dies ist z. B. bei der Aufgabe in Abbildung 1 der Fall. Die Aufgabe, die für die zweite Klasse konzipiert wurde, verlangt von den Schülerinnen und Schülern lediglich, in Lücken das ‚Schlawiner-e‘, also den Schwa-Laut, einzufügen. Die kognitive Aktivierung durch diese Aufgabe dürfte bei vielen Kindern gering sein – vermutlich



Abbildung 1: Aufgabe mit geringem kognitiv aktivierenden Aufgabenpotenzial (Trapp, 2021)

wird schnell überall der Buchstabe <e> eingefügt, jedoch weniger über die Wortstruktur und die orthografische Schwierigkeit des Schwa-Lautes nachgedacht. Wichtiger wäre es bei dieser Thematik, dass die Kinder die Endungen <-er>, <-el> und <-en> als eine Einheit verinnerlichen und diese Wortbausteine dementsprechend auch in der Aufgabe als ‚Signalgruppe‘ verwendet werden. Auch der Gebrauch adäquater Strategien, die darauf hinweisen, dass jede Silbe einen Vokal beinhaltet, wäre sinnvoller und würde die Kinder mehr zum Nachdenken über Schrift anregen, als das bloße Ausfüllen der <e>-Lücken.

3. Rechtschreibwissen verbalsisieren und reflektieren

Kognitiv aktivierend wird eine Rechtschreibaufgabe bezeichnet, welche die Schülerinnen und Schüler zum Sprechen über Schrift anregt. Dies kann in ganz unterschiedlichen Kontexten geschehen: im Plenum, in Partnerinnen/Partner- oder Gruppenarbeit oder zusammen mit der Lehrkraft in einer Freiarbeitsphase. Wichtig ist, dass die Kinder immer wieder dazu angehalten werden, über Orthografie zu sprechen, indem sie beispielsweise ihre eigenen Schreibungen begründen und dabei ihr Rechtschreibwissen offenlegen. Einen spielerischen Zugang zu

Rechtschreibgesprächen zeigt der Beitrag von Widmer (2021), bei dem Rechtschreibdetektiv Pippo zusammen mit den Kindern auf die Suche nach Rechtschreibtricks geht. Rechtschreibgespräche bieten eine gute Gelegenheit, das eigene strategische Vorgehen bei der Verschriftung von Wörtern zu reflektieren, denn die sogenannten „inneren Regeln“ (Eichler, 1991), die jede Schreiberin oder jeder Schreiber individuell konstruiert hat, müssen nicht unbedingt den geltenden orthografischen Regeln entsprechen, wie folgendes Beispiel einer Zweitklässlerin zur Umlautschreibung zeigt:

„Weil ähm, wenn es man, wenn man es nur [ɔɪə] ähm sagt, dann wird es mit <e-u> geschrieben. Weil das dann keine Mehrzahl ist. Also immer die Mehrzahlen. Deswegen dann wird es <ä-u> geschrieben.“ (Hanisch, 2018)

Das Mädchen hat zwar schon Wissen zur Umlautschreibung abgespeichert, jedoch muss dieses noch verändert werden, damit auch richtige Wortschreibungen entstehen. Durch die kognitiv aktivierende Anregung, über ihre persönlichen Rechtschreibstrategien zu sprechen, werden derartige Denkstrukturen für die Lehrkraft sichtbar und durch Impulse in Aufgaben und/oder Gesprächen können sie zusammen mit dem Kind weiterentwickelt werden.

4. Wechsel der Aufgabenformate

Sehr häufig findet man in Übungsheften für den Rechtschreibunterricht Aufgabenformate, bei denen – wie im obigen Beispiel (siehe Abb. 1) – das Ausfüllen von Lücken gefordert wird. Je nach Aufgabenstellung kann dies durchaus kognitiv aktivierend sein – aber nicht auf Dauer. Ein Wechsel verschiedener Aufgabentypen kann kognitiv aktivierend wirken, um Transferleistungen und eine Umkehrung der Denkrichtung von den

Schülerinnen und Schülern anzuregen (Pracht & Löffler, 2012). Folgende Aufgabenstellung aus dem Heft *a-o-m* – Denkwege in die Rechtschreibung (2. Klasse) zeigt, wie Kinder dazu aufgefordert werden, ‚mal andersherum‘ zu denken:

„Der Schmettalink. Der Schmetterlink flikt durch die welda. [...]. Suche dir vier Wörter von Martina aus. [...]. Überlege, welche Aufgaben ihr helfen könnten.“ (Balhorn & Büchner, 2005, 35)

Hanke (2006) schlägt vor, Schülerinnen und Schüler potenziell schwierige Stellen in einem Wort identifizieren und geeignete Problemlösestrategien suchen zu lassen. Rechtschreibstrategien werden sozusagen rückwärts angewandt:

„Das Wort ist bereits korrekt verschriftet vorhanden; es muss damit nicht – wie

üblicherweise – die Schreibung konstruiert, sondern vielmehr das Wort nach sinnvoll einsetzbaren Rechtschreibstrategien analysiert werden.“ (Hanisch, 2018, 162)

5. Erweiterung des kognitiven Aktivierungspotentials von Aufgaben

Ergebnisse von Hlebec (2011) legen nahe, dass in Lehrwerken häufig reproduzierende Aufgaben enthalten sind, die wenig Potenzial zur kognitiven Aktivierung bieten. Doch manche Aufgaben lassen sich trotzdem im Unterricht verwenden – falls die Lehrkraft das kognitive Aktivierungspotenzial „im Nachhinein“ erhöht, z. B. durch gezielte Impulse und Fragen, die unter anderem das Vorwissen der Kinder aktivieren. Außerdem kann beispielsweise die Wortauswahl aus einer Aufgabe – wie im Beispiel mit dem Kreuzworträtsel – für weitere kognitiv anregende Rechtschreibgespräche genutzt werden.

Tabelle 1: Aufbau einer kognitiv aktivierenden Unterrichtsstunde (Hanisch, 2018)

Aufbau einer kognitiv aktivierenden Unterrichtsstunde		
1.	Plenum	<ul style="list-style-type: none"> • Problemstellung (z. B. <Bäcker> - <lecker>) • Advance Organizer
2.	Einzelarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Aktivierung der inneren orthografischen Problemlösestrategien
3.	Gruppenarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich der individuellen Problemlösestrategien • Kognitiv aktivierende Aufgaben zum Sammeln und Vergleichen der Wortschreibungen in Wortfamilien • Trickformulierung
4.	Plenum	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentation und Diskussion der Gruppenergebnisse • Gemeinsame Formulierung einer Strategie

3. Wie läuft ein kognitiv aktivierender Rechtschreibunterricht ab?

Die Gestaltung eines kognitiv aktivierenden Rechtschreibunterrichts hört nicht bei der Auswahl passender Aufgaben auf: „Nicht das Aufgabenmaterial allein garantiert einen Lehr-Lern-Prozess, der die Schüler tatsächlich kognitiv aktiviert; entscheidend ist hierfür die ‚Dramatur-

gie‘ der Stunde.“ (Klieme et al., 2001, 48; Herv. i. O.). Was ist damit gemeint?

Einen Überblick über einen exemplarischen Aufbau einer kognitiv aktivierenden Unterrichtsstunde zur Umlautschreibung dient Tabelle 1 (Hanisch, 2018).



Die Unterrichtsstunde beginnt im Plenum mit einer kognitiv aktivierenden Problemstellung: „Warum wird ‚Bäcker‘ mit ‚ä‘ geschrieben, das Reimwort ‚lecker‘ aber mit ‚e‘?“. Die nachfolgenden kognitiv aktivierenden Aufgaben sollen in komplexe und authentische Kontexte integriert werden. Dies bedeutet, dass ein Einbezug realer, orthografischer Herausforderungen notwendig ist. Gelingen kann dies, wenn beispielsweise reale Fehlerquellen aus den Schülerinnen- und Schülertexten als ‚Aufhänger‘ für die Unterrichtsstunde verwendet werden. Schlussendlich bedeutet die Integration in reale Kontexte auch, dass immer wieder der Sinn und Zweck der Orthografie, nämlich die bessere Lesbarkeit eines Textes, für die Kinder erfahrbar gemacht wird. Dies schließt das Verfassen eigener Texte und die anschließende rechtschriftliche Bearbeitung ein.

Zu Beginn der Stunde werden sogenannte Advance Organizer verwendet. „Der Advance Organizer ist eine von der Lehrkraft vorbereitete Orientierungs- und Organisationshilfe für den Unterricht“ (Riedl & Schelten, 2013, 11). In dieser Unterrichtsstunde wäre es beispielsweise möglich, die neu zu erarbeitenden Inhalte zur Umlautschreibung vorab dem bereits durch andere Rechtschreibstrategien bekannten morphematischen Rechtschreibprinzip mittels einer Mindmap zuzuordnen. Generell gelten Strukturierungselemente im Unterricht als wichtige kognitive aktivierende Unterstützung für die Lernenden. Kognitiv strukturierende Elemente (Einsiedler & Hardy, 2010) sind beispielsweise ein für die Kinder kenntlich gemachter Aufbau des Unterrichts, die Nennung des Unterrichtsziels sowie Inhaltsübersichten und Zusammenfassungen. Kognitive Aktivitäten können dadurch besser in die richtige Richtung gelenkt werden – in einem strukturierten Unterricht ist es damit einfacher, das Unterrichtsqualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung umzusetzen. Es folgt eine Phase der Einzelarbeit, in der die inneren orthografischen Problemlösestrategien

aktiviert werden sollen. Dafür wird den Kindern die Frage gestellt, woher sie wissen, bei welchen Wörtern man den Buchstaben <ä> oder <e> benötigt. Es handelt sich um eine kognitiv aktivierende Aufgabe, da die Lernenden ihr Rechtschreibwissen verbalisieren und reflektieren.

Anschließend vergleichen die Kinder in Gruppenarbeit ihre inneren Regeln: Sie diskutieren gemeinsam, wie man die Herausforderung der <ä>-<e>-Schreibung meistern kann. Um die Problemlösung zu unterstützen, werden weiterhin kognitiv aktivierende Aufgaben zum Sammeln und Vergleichen der Wortschreibungen in Wortfamilien bearbeitet. Während der Aufgabenbearbeitung ist es wichtig, dass die Lehrkraft erkennt, welches Kind adaptive, also passgenaue, Lernunterstützung benötigt. Dabei ist entscheidend, dass die kognitive Selbstständigkeit der Kinder gewahrt bleibt: Den Lernenden soll nicht das Denken abgenommen, Lösungen sollen nicht vorweggenommen werden. Kognitiv aktivierendes Handeln zeichnet sich dadurch aus, dass die Lehrkraft – wenn nötig – die Aufgabe in Teilaufgaben segmentiert, wichtige Aspekte der Aufgabenstellung herausstellt und dabei immer wieder zur Aufgabenbearbeitung ermuntert und so die Motivation aufrechterhält. Denkbar wäre auch eine adaptive Änderung des Herausforderungsniveaus für einige Kinder oder aber auch passende Hilfestellungen, welche die Lösungen nicht vorgeben, aber die Aufgabe womöglich verständlicher machen, wodurch die Denkprozesse der Kinder während der Aufgabenbearbeitung unterstützt werden. Schlussendlich formulieren die Kinder in den Gruppen einen „Trick“, der dann in der letzten Unterrichtsphase im Plenum diskutiert wird. Alle Gruppentricks werden besprochen, Vor- und Nachteile herausgearbeitet und am Ende gemeinsam eine passende Rechtschreibstrategie formuliert. Wie bereits beschrieben, gelten derartige Rechtschreibgespräche als kognitiv aktivierend. Dabei ist es wichtig, dass die Lehrkraft eine akti-



vierende Gesprächsführung aufrechterhält: Sie stellt verschiedene Positionen gegenüber, sie hebt wichtige Aspekte hervor, sie fordert Präzisierungen ein, sie gibt Hilfestellungen bei der Formulierung, sie korrigiert nicht jeden Fehler sofort, sondern gibt den Kindern die Möglichkeit in eigenständiger Ko-Konstruktion Wissen gemeinsam zu erarbeiten und sie gewährt den Kindern genügend Nachdenkzeit. All diese Elemente führen dazu, dass ein Unterrichtsgespräch ein höheres kognitives Aktivierungspotenzial aufweisen kann. In diesem Beitrag wurde gezeigt, wie das Unter-

richtsqualitätsmerkmal der kognitiven Aktivierung in der Praxis umgesetzt werden kann. Es bezieht sich nicht nur auf die Aufgaben selbst, sondern auch auf die Einbettung der Aufgaben in den Unterricht, der insgesamt kognitiv aktivierend gestaltet werden sollte, um die Schulleistungen zu verbessern. Es liegt in der Hand der Lehrkraft, wie gut ihr Lehrangebot an die Schülerinnen und Schüler ist, die es – je nach ihren individuellen Voraussetzungen – für sich und ihre Lernentwicklung nutzen (Helmke, 2014).

Literatur

Balhorn, H. & Büchner, I. (2005). a-o-m. Denkwege in die Rechtschreibung. Band 2. Hamburg: Verlag für Pädagogische Medien. Ernst Klett Verlag.

Eichler, W. (1991). Nachdenken über das richtige Schreiben. Innere Regelbildung und Regelfehlbildung im Orthographieerwerb. *Diskussion Deutsch*, 22(117), 34–44.

Einsiedler, W. & Hardy, I. (2010). Kognitive Strukturierung im Unterricht: Einführung und Begriffsklärung. *Unterrichtswissenschaft*, 38(3), 194–209, [abgerufen am 14.03.2013].

Hanisch, A.-K. (2018). Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster, New York: Waxmann (Internationale Hochschulschriften, 648).

Hanke, P. (2006). Methoden des Rechtschreibunterrichts. In U. Bredel (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. 1. Teilband (2. Aufl.), 785–801, Paderborn, München, Wien, Zürich: Ferdinand Schöningh.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. 5. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hlebec, H. (2011). Aufgaben im weiterführenden Rechtschreibunterricht. In U. Bredel & T. Reißig (Hrsg.), *Weiterführender Orthographieerwerb (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 5)*, 422–440. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Klieme, E., Schümer, G. & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung. In BMBF (Hrsg.), *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente*, 43–57. Bonn: BMBF.

Lipowsky, F. (2020). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie (3. Aufl.)*, 69–118, Berlin, Heidelberg: Springer VS.

Lotz, M. (2016). Kognitive Aktivierung im Leseunterricht der Grundschule. Eine Videostudie zur Gestaltung und Qualität von Leseübungen im ersten Schuljahr. Wiesbaden: Springer VS (Research).

Neubrand, M., Jordan, A., Krauss, S., Blum, W. & Löwen, K. (2011). Aufgaben im COACTIV-Projekt: Einblicke in das Potenzial für kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand.



Pracht, H. & Löffler, C. (2012). Analyse des kognitiven Aktivierungspotenzials von Aufgaben zum Orthographieerwerb. In A. Ballis & A. Peyer (Hrsg.), Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen, 49–68. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Riedl, A. & Schelten, A. (2013). Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner (Pädagogik).

Trapp, N. (2021). Schlawiner-e – Material zur Einführung. Online verfügbar unter: <https://fraulocke-grundschtulante.de/2017/05/schlawiner-e-material-zur-einfuehrung/> [abgerufen am 19.04.2022].

Widmer, A.-K. (2019). Rechtschreibbewusstheit. Orthographisches Wissen in orthographisches Können überführen. Grundschule Deutsch, 64, 7–9.

Widmer, A.-K. (2021). Wortschreibungen als Gesprächsanlass. Rechtschreibdetektiv Pippo auf der Suche nach Rechtschreibtricks. Grundschulunterricht Deutsch, 72, 22–24.

Widmer, A.-K. (2022). Kinder im Rechtschreibunterricht kognitiv aktivieren. In C. Röber & H. Olfert (Hrsg.), Schriftsprach- und Orthographieerwerb: Erstlesen, Erstschreiben (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 2, 243–268. Baltmansweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Rechtschreibgespräche und ihre Bedeutung für das Wortschatzlernen

Beate Leßmann

Der Schrift liegen wiederkehrende Muster zugrunde. Für das Erlernen der Rechtschreibung ist dies günstig. Denn so müssen nicht lauter einzelne Wörter memorierend geübt werden, sondern stattdessen kann sich die Arbeit auf Strukturen der Schriftsprache konzentrieren. Wer verstanden hat, warum Wald am Ende mit <d> und nicht mit <t> geschrieben wird, kann sich auch die Schreibungen *Hund* und *Kind* erklären. Das Erkennen elementarer Schriftstrukturen bietet eine Basis, sich in Zweifelsfällen beim Schreiben weiterzuhelfen. Und das ist das wichtigste Ziel des Rechtschreiblernens.

Rechtschreibgespräche sind Lernarrangements, in denen die wiederkehrenden Strukturen der

Schrift anhand von Wörtern und Formulierungen entdeckt, begriffen und schließlich für das Erklären der richtigen Schreibung genutzt werden. Einbringen können sich alle Kinder – mit ihrem jeweiligen Wissen und Können. Heterogene Lernvoraussetzungen der jeweiligen Gruppe bilden eine produktive Basis für die Verständigung über Schriftstrukturen, durch die individuell unterschiedliche Verstehensprozesse initiiert werden. Ausgehend von Einzelschreibungen wird auf kognitiv aktivierende Weise (Hanisch 2018, Widmer i. d. Bd., 27 ff.) übergreifendes Rechtschreibwissen expliziert, und zugleich wird implizites Wissen und Können durch Analogiebildungen und Vergleiche genährt (Hoffmann-Erz, 2015).

1. Verschiedene Wege, über Rechtschreibung zu sprechen

Für die Durchführung von Rechtschreibgesprächen liegen unterschiedliche Arrangements vor. Hier werden drei unterschieden:

1. Der harte Brocken des Tages

Den Kindern einer Klasse wird ein Wort diktiert, das als „harter Brocken des Tages“ nach Erichson (2004/2015) bewusst mehrere Stolperstellen enthält – wie beispielsweise Geburtstagspäckchen oder Tennissockenverkäuferin (Erichson, 2015, 264). Die „privaten“ Schreibungen der Kinder (Spitta, 2015, 228) sind Ausgangspunkt des

Gesprächs, d. h. ihre individuellen Schreibungen werden zunächst in Teams diskutiert und schließlich mit Hilfe von „Faustregeln und Strategien“ (Brinkmann & Brügelmann, 2018, 5) mit der ganzen Klasse geklärt und aufgeschrieben. Ein Plakat mit den wichtigsten Regeln und Strategien bietet dafür Unterstützung (Brinkmann & Brügelmann, 2018).

2. Rechtschreibgespräche mit dem Ampelplan

Rechtschreibgespräche nach Leßmann (2016, 18–27) können sich auf ein einzelnes Wort, eine

Formulierung, einen Satz oder auf eine themenbezogene Wörtersammlung beziehen. Die Wörter bzw. Formulierungen resultieren vor allem aus den eigenen Texten der Kinder und umfassen daher ihren Wortschatz. Die Kinder schreiben die ausgewählten Wörter entweder mit einem Finger auf den Tisch oder mit einem Stift auf ein Blatt. Unmittelbar danach werden die Kinder mit der Normschreibung an der – traditionellen oder digitalen – Tafel konfrontiert, sodass sie im Vergleich mit der Norm ihre bzw. mögliche Stolperstellen ausmachen können. Diese sind Ausgangspunkt des gemeinsamen klärenden Gesprächs, das sich – mit Hilfe eines „Ampelplans“ (siehe Abb. 1) – vorrangig an drei Aspekten orientiert: Markieren von Stolperstellen am korrekt geschriebenen Wort (rot), Erklären durch Zerlegen von Wörtern bzw. Sätzen (gelb), Anwenden und Benennen von Strategien und Regeln (grün). Dem gemeinsamen Erklären (gelb) können Partnerinnen- oder Partnergespräche vorausgehen. Das Nachschlagen im Wörterbuch kann zudem integriert werden.

3. Rechtschreibcheck

Zunehmend etablieren sich Strukturierungsvorschläge, bei denen ein einzelnes vorgegebenes und an der Tafel korrekt abgebildetes Wort nach zuvor festgelegten Aspekten untersucht wird (siehe Abb. 2). Dafür werden Analyseaspekte wie „Anzahl der Silben“, „lange, kurze Vokale“, „groß oder klein“, „Wortart“, „Artikel“, „Verlängern“, „Ableiten“, „Wortbausteine“ etc. für das Gespräch in einer festen Abfolge vorgegeben. Digitale Tafeln ermöglichen hier die Auswahl vorgegebener Optionen – etwa des korrekten Artikels – und deren einfache Zuordnung zum geschriebenen Wort per Drag and Drop. Das eher „überprüfende“ Verfahren anhand vorgegebener Aspekte soll hier als „Rechtschreibcheck“ bezeichnet



Abbildung 1: Rechtschreibampel für Wortschreibungen (Download: <https://www.beate-lessmann.de/material/material-rechtschreiben> [19.04.2022])

werden, da die für Gespräche typischen Prozesse des gegenseitigen Verständigens und des daraus resultierenden begreifenden Verstehens dem eher schnellen Abchecken vorgegebener Aspekte weichen.

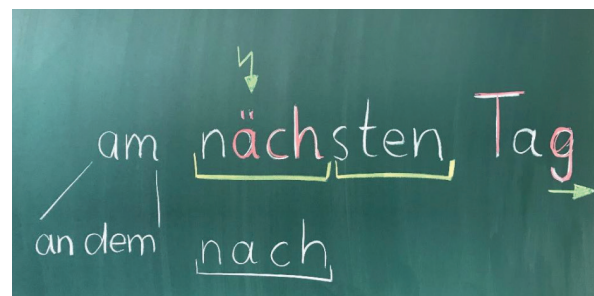


Abbildung 2: Rechtschreibgespräch zu einer Formulierung aus einem Kindertext (Bild: privat)

2. Rechtschreibung erklären – aber wie?

Wer Rechtschreibgespräche im Unterricht initiieren und pflegen möchte, wird sich neben der methodischen Ausrichtung und der Quelle der Wort- bzw. Satzauswahl vor allem damit auseinandersetzen, welche gegenstandsspezifischen Strukturen (Funke, 2021, 65) in welchem Maße zum Klären und Erklären genutzt werden sollen. Wie gut Lernende Schreibungen erklären können, "steht und fällt mit der adäquaten Gegenstandserfassung und somit der Professionalität der Lehrperson" (Geist, 2008, 127).

Rechtschreibdidaktisch werden vier Prinzipien (Eisenberg, 2006, 301 ff.) unterschieden:

- phonographisch
- silbisch
- morphematisch
- syntaktisch

Als Mischsystem kommt jedem der Prinzipien in der deutschen Schriftsprache Bedeutung zu. Diese Prinzipien sind keine „Regeln“, die es zu lernen gilt, sondern Wege, die Strukturen einer historisch gewachsenen Schrift zu beschreiben. Sie zu verstehen, heißt fachliche Bezugspunkte für die Bildung eines eigenen didaktischen Handlungsgerüsts zu entwickeln.

Das *phonographische Prinzip* – die Zuordnung von Phonemen und Graphemen (vereinfacht gesagt von Lauten und Buchstaben) – gilt als grundlegender Zugang zur Schriftsprache (Brinkmann, 2015, 166). In ersten Rechtschreibgesprächen im 1. Schuljahr wird hier der Schwerpunkt liegen, nicht aber, ohne auf weitere Prinzipien zu verweisen und entsprechende Muster anzubahnen.

Wird im 1. Schuljahr mit einer Anlauttabelle gearbeitet, so kann bereits das frühe gemeinsame Schreiben mit der ganzen Klasse unter Leitung der Lehrperson als Rechtschreibgespräch bezeichnet werden. Möglichkeiten wie Grenzen des phonographischen Zugangs werden dabei bald erfahrbar. Beim Schreiben des Wortes „Riese“ (www.beate-lessmann.de/filme/ein-riese [19.04.2022]; siehe Abb. 3) werden den Lauten entsprechende Zeichen zugeordnet. Dabei sollte thematisiert werden, was über eine einfache Laut-Buchstaben-Zuordnung hinausgeht, z. B. dass langes /i:/ regelhaft durch die zwei Buchstaben <ie> abgebildet wird oder dass der Buchstabe <s> sowohl für stimmhaftes /z/ wie stimmloses /s/ steht, und dass der unbetonte Schwa-Laut /ə/ durch den Buchstaben <e> wiedergegeben wird, der ganz unterschiedlich klingen kann. Um zu erklären, dass *Riese* am Anfang mit einem großen <R> geschrieben wird, bedarf es anderer Prinzipien.



Abbildung 3: Film "ein Riese" – Rechtschreibgespräch im 1. Schuljahr (Bild: privat)

Das *silbische Prinzip* wird im Anfangsunterricht in der Regel als lautliche Zerlegung von Wörtern und Sätzen genutzt. Intuitives Wissen basiert auf prosodischen Vorerfahrungen aus Schoß- oder Klatschspielen und Liedern. Das Wort *Riese* wird beim langsamen Sprechen unbemerkt in seine lautlichen Silben /ri:/ und /zə/ zerlegt. Im ersten Schuljahr hilft der prosodische Bezug, die Aufmerksamkeit überhaupt auf die Sprache zu lenken, bald aber – nämlich für den Erwerb rechtschriftlicher Fähigkeiten, die sich ja auf Muster der geschriebenen Sprache beziehen – ist die prosodisch-mündliche Zergliederung hinderlich bzw. kontraproduktiv. Schwingen oder Klatschen von Silben sind keine verlässlichen Strategien. Warum sollte etwa *Va-ter* anders als *Mut-ter* geklatscht werden? Dass bei *Mutter* der Laut /t/ durch ein doppeltes <t> abgebildet wird, muss ein Kind bereits wissen, um es korrekt klatschen zu können, oder es muss das geschriebene Wort sehen.

Wer mit dem *silbischen Prinzip* weiterhin arbeiten möchte, wird daher anstelle von Schwingen oder Klatschen mündlich gesprochener Silben die Aufmerksamkeit nun auf die nur im Schriftlichen erkennbaren Silben richten. Dafür stehen silbenanalytische Ansätze bereit (z. B. Röber, 2009), bei denen die Schreibweisen von Wörtern durch das Zuordnen von Silben in Häuser, Zimmer und Garagen erklärt werden. Damit wird methodisch ein Weg beschritten, der weniger das Ziel verfolgt, sich

in Situationen des Schreibens bei Unsicherheiten selbstständig weiterzuhelfen (da das geschriebene Wort dann nicht sichtbar ist), als vielmehr eine Sprachanalyse korrekt geschriebener Wörter. Dass für silbenanalytische Verfahren bislang kaum bemerkenswerte Lerneffekte nachgewiesen werden konnten (Bredel, 2020) – und selbst Studierende an ihre Grenzen stoßen (ebd.) –, mag daran liegen, dass die Silbenanalyse komplex und kognitiv äußerst voraussetzungsreich (Schröder, 2014, 24) und damit zugleich zeitintensiv ist.

Das *morphematische Prinzip* birgt zuverlässige Strategien, die verständlich und verhältnismäßig einfach anwendbar sind. Anders als Silben richten sich Morpheme auf die Bedeutung von Wörtern. Sie sind die kleinsten bedeutungsunterscheidenden Einheiten (*-ig* oder *-e* nach *Ries/ries* führt zu unterschiedlichen Bedeutungen). Wörter in Wortbausteine zu zerlegen, hilft, wiederkehrende Muster zu erkennen (z. B. die Endung *-en* in der Grundform der Verben oder *-nis*, *-heit*, *-keit* in Nomen) und die Strategien des Ableitens und Verlängerns zielführend einzusetzen (siehe Abb. 4). Das Thematisieren des unbetonten Schwa-Lauts /ə/ in *Riese* allein hilft, eine Vorstellung von Wortbausteinen implizit anzubahnen. An Wörtern wie *Wahrheit*, *Freundlichkeit* oder *Erlebnis* lassen sich morphematische Strukturen nachhaltig erarbeiten (Filme: www.beate-lessmann.de/filme/rechtschreiben/rechtschreibgesprach [19.04.2022]).

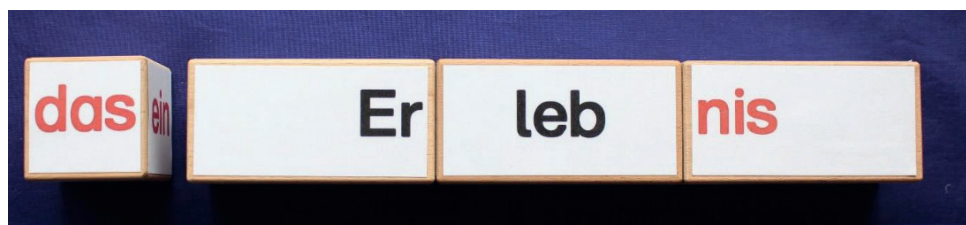


Abbildung 4: Mit Wortbausteinen Wörter zerlegen und Schreibweisen erklären, URL: www.beate-lessmann.de/filme/erlebnis (Bild: privat)



Die Schreibweise einer überschaubaren Anzahl von Wörtern lässt sich nicht erklären. Diese Wörter werden als „Merkwörter“ thematisiert und gesondert gesammelt (z. B. die häufig vorkommenden Fürwörter *mir* und *wir*).

Das syntaktische Prinzip leitet die Großschreibung und das Markieren von wörtlicher Rede, von Satzanfängen und -enden sowie von Satzteilen, dafür ist der Blick über das einzelne Wort hinaus unerlässlich. Formulierungen wie „ein Riese“ oder „ein mutiger Riese“ (www.beate-lessmann.de/filme/ein-riese [19.04.2022]) bahnen bereits im 1. Schuljahr Vorstellungen über die satzinterne Großschreibung

an. Der Aufbau von Wissen um „Artikelwörter“ (bestimmte, unbestimmte, besitzanzeigende) und um „Schiebewörter“ (Adjektivattribute) wie mutiger ist dafür grundlegend.

Kurz gefasst: In Rechtschreibgesprächen werden die schriftsprachlichen Ebenen Buchstabe, Silbe, Wortbausteine, Wort und wortübergreifende Einheiten im Gespräch gemeinsam untersucht. Lautbezogene Werkzeuge wie Anlauttabellen oder Silbenschwingen/-klatschen dienen als „Durchgangsstrategien“ (Leßmann, 2022) der Einführung in die Schriftsprache, helfen langfristig aber nicht, die Rechtschreibung zu verstehen.

3. Mit Rechtschreibgesprächen das Wortschatzlernen stützen

Erkenntnisbildende Gespräche über die Rechtschreibung sind zugleich die Basis für ein Wortschatzlernen, das sich nicht im kopierenden Abschreiben erschöpft, sondern auf Strukturen der Schrift ausgerichtet ist. Das Üben von Wörtern beispielsweise mit einer Fünf-Fächer-Lernkartei – bekannt als „Wörterklinik“ (Leßmann, 2016, 31 ff., siehe Abb. 5) – verdichtet sich mit dem o. g. Ampelverfahren aus Rechtschreibgesprächen insofern, als hier bereits vor dem

übenden Abschreiben der Blick auf die Strukturen der Wörter gelenkt wird: Die Lernenden markieren Stolperstellen (rot), um sich durch Zerlegen der Wörter (gelb) die Schreibungen zu erklären und Strategien oder Regeln (grün) zielgerichtet anzuwenden (siehe Abb. 6). In Mini-Rechtschreibgesprächen tauschen sie sich darüber mit einem anderen Kind aus. Diese Vorarbeit zum Abschreiben stützt die explizite wie die implizite Musterbildung.

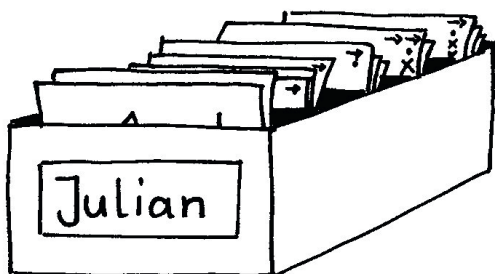


Abbildung 5: Wörterklinik (Bild: privat)

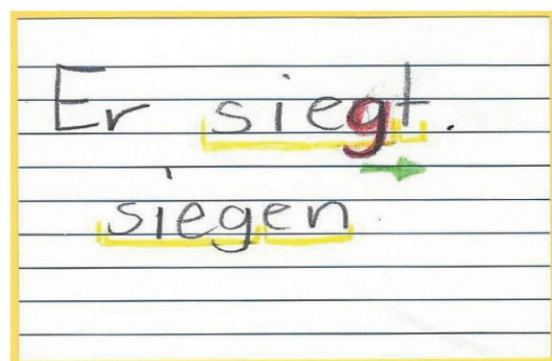


Abbildung 6: Lernwörter für die Wörterklinik, markiert nach dem Ampelsystem (Bild: privat)



4. Grenzen

Gemeinsame Rechtschreibgespräche mit der Klasse leisten viel. Nicht ersetzen werden sie allerdings das individualisierte Üben der individuellen Fehlerwörter, das mit analogiebildenden Übungen verbunden ist (siehe Abb. 7 und 8), sowie den

Erwerb und die Anwendung elementarer Arbeitstechniken wie die eigenständige Textkorrektur und das Nachschlagen im Wörterbuch, die für den Rechtschreiberwerb grundlegend sind (Leßmann, 2016).

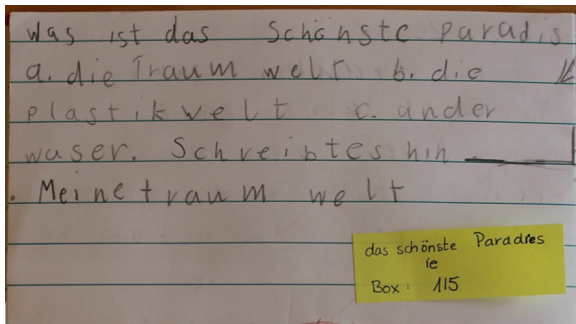


Abbildung 7: Wortauswahl für Rechtschreibgespräche und für das individuelle Üben (Bild: privat)



Abbildung 8: Übungskarte aus der Rechtschreibbox (Dieck): Hören und Schreiben von Wörtern mit ie (Bild: privat)

Literatur

Bredel, U. (2020). Zur Begegnung traditioneller mit systematischen Zugängen zur Schrift bei (künftigen) Lehrkräften. *Didaktik Deutsch*, 48, 86–91.

Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015). *Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht*. Frankfurt/Main: Grundschulverband e.V.

Brinkmann, E. (2015). Wie eignen sich Kinder die Rechtschreibung an? In E. Brinkmann (Hrsg.), *Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 140 (S. 164–174). Frankfurt: Grundschulverband.

Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (2018). *Bremer Rechtschreibforscher*innen. Bericht über Intention, Ablauf und Ergebnisse der Erprobung 2017/2018*. Ein gemeinsames Projekt des Grundschulver-

bands und der Bremer Behörde für Kinder und Bildung zur Förderung der Rechtschreibkompetenz von Schüler*innen in 3. Klassen in Bremen und Bremerhaven. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15827/pdf/Brinkmann_Bruegelmann_2018_Bremer_Rechtschreibforscherinnen.pdf [abgerufen am 19.04.2022].

Eisenberg, P. (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik. Bd. I: Das Wort*. Stuttgart: Metzler.

Erichson, C. (2015). Der harte Brocken des Tages. In E. Brinkmann (Hrsg.), *Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 140 (S. 258–265).

Erichson, C. (2004). Der harte Brocken des Tages. *Grundschule Deutsch*, 1(2), 14–17.



Funke, R. (2021). Üben und Rechtschreiblernen: Selbstverständliches im Selbstverständnis des Faches. *Didaktik Deutsch*, 50, 60–75.

Geist, B. (2018). Wie Kinder in Rechtschreibgesprächen Rechtschreibungen erklären und wie die Lehrperson sie darin unterstützt. In S. Riegler & S. Weinhold (Hrsg.), *Rechtschreiben unterrichten* (S. 111–129). Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Hanisch, A.-K. (2018). Kognitive Aktivierung im Rechtschreibunterricht. Eine Interventionsstudie in der Grundschule. Münster, New York: Waxmann (Internationale Hochschulschriften).

Hoffmann-Erz, R. (2015). *Lernprozesse im Orthographieerwerb*. Berlin: wvb.

Leßmann, B. (2016). *Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht. Teilband II B*. Heinsberg: Dieck-Verlag.

Leßmann, B. (2022): *Rechtschreibstrategien. Lehr- und Lernvoraussetzungen*. In: *Grundschule Deutsch* 74, 7–10.

Röber, C. (2009). *Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen: Grundlagen der silbenanalytischen Methode. Ein Arbeitsbuch mit Übungsaufgaben*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Schröder, E. (2014). Über Fehler sprechen – Schreibungen untersuchen lernen. *Praxis Deutsch*, 248, 24–30.

Spitta, G. (2015). 12 Tipps zum Verbinden von freiem Schreiben und Rechtschreiblernen. In E. Brinkmann (Hrsg.), *Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 140 (S. 227–231). Frankfurt: Grundschulverband.

Informationen und Material

<https://www.beate-lessmann.de/rechtschreiben/rechtschreibgespraeche.html> [abgerufen am 19.04.2022].

Rechtschreibboxen (Übungskarten für das individuelle Rechtschreibtraining) Kartenfassung oder digital: Dieck-Verlag Heinsberg www.dieck-buch.de

Filme aus Rechtschreibgesprächen:

<https://www.beate-lessmann.de/filme.html?tag=10:rechtschreibgespraeche> [abgerufen am 19.04.2022].

Der syntaxbasierte Ansatz nach Röber-Siekmeyer

Chantal Knips

Syntaxbasierte Ansätze

Syntaxbasierte Ansätze sind hilfreich bei der Vermittlung der satzinternen Großschreibung. In den vergangenen Jahrzehnten wurden verschiedene Ansätze einer syntaxbasierten Vermittlung der satzinternen Großschreibung erarbeitet (z. B. Günther & Nünke, 2005; Noack, 2006; Rautenberg, Wahl, Helms & Nürnberger, 2016). Das wohl populärste Werk zu diesem Thema stammt von Röber-Siekmeyer (1999), die aufbauend auf den Überlegungen von Maas (1992) ein Konzept entwickelte, mit dessen Hilfe man bereits in der zweiten Klasse die satzinterne Großschreibung – aufbauend auf einem syntaxbasierten Ansatz – vermitteln kann.

Vielfach wird der syntaxbasierte Ansatz als zu kompliziert und anspruchsvoll für den Unterricht in Grundschulen angesehen. Jedoch gibt es inzwischen erste Studien, die den wortartenbezogenen und den syntaxbasierten Ansatz in der Praxis miteinander vergleichen und erste positive Ergebnisse bezüglich der syntaxbasierten Ansätze berichten (Nünke & Wilhelmus, 2002; Wahl, Rautenberg & Helms, 2017). Zudem zeigt Röber-Siekmeyer ihr Vorgehen anhand von Beispielen aus zweiten Klassen auf, in denen ihr Ansatz durchgeführt wurde. Dieses Vorgehen soll im Folgenden skizziert werden.

Der syntaxbasierte Ansatz nach Röber-Siekmeyer (1999)

Röber-Siekmeyer stellt ihr Verfahren sehr ausführlich vor. Dabei beschreibt sie insgesamt 14 Einheiten. Abbildung 1 gibt einen Überblick über die 14 angesprochenen Einheiten bei Röber-Siekmeyer (1999). Die ersten sechs Einheiten des Verfahrens sollen hier anhand eines Treppengedichts skizziert werden.

Ein wichtiger Aspekt des Vorgehens von Röber-Siekmeyer ist das selbstständige Entdecken der Regularitäten. Die Schülerinnen und Schüler werden dazu mit Treppengedichten (Beispiel siehe Abb. 2) vertraut gemacht. Treppengedichte

bestehen für gewöhnlich (zunächst) aus zwei Nominalgruppen und einem Prädikat, wobei die Nominalgruppen mit jeder Zeile verlängert werden, indem beispielsweise ein Adjektiv eingefügt wird.

Schritt 1

Zunächst wird den Schülerinnen und Schülern ein Treppengedicht (siehe Abb. 2) gezeigt, wobei die oberen vier Zeilen farblich markiert werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun zunächst Beobachtungen anstellen.

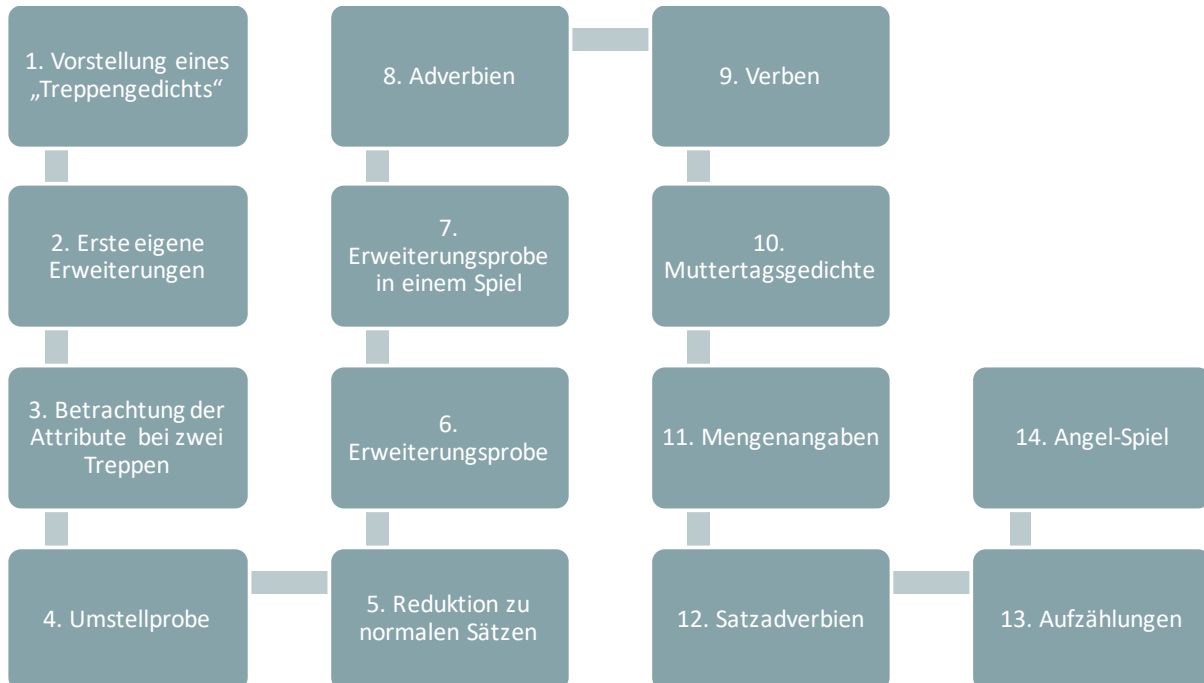


Abbildung 1: Mögliches Vorgehen bei einem syntaxbasierten Ansatz (nach Röber-Siekmeyer, 1999, 121–139)

der Riese
der große Riese
der große, zottelige
der große, zottelige, liebe Riese
sitzt
auf der Wiese

Abbildung 2: Beispiel für ein Treppengedicht (Quelle: privat)

die kleine, süße, graue Maus
die kleine, süße, graue Maus
die kleine, süße, graue Maus
die kleine, süße, graue Maus
läuft
durch das Haus

Abbildung 3: Treppengedicht mit vier gleich langen Zeilen (Quelle: privat)

Dabei sollte v. a. zur Sprache kommen, dass die ersten vier Zeilen des Gedichts immer länger werden, wobei sich jedoch das erste und letzte Wort nicht verändern (vgl. Röber-Siekmeyer, 1999, 121). Im Anschluss an diese erste Auseinandersetzung mit einem Treppengedicht erhalten die Schülerinnen und Schüler ein weiteres Treppengedicht. Jedoch sind in diesem die ersten vier Zeilen alle gleich lang und entsprechen somit der vierten Zeile (siehe Abb. 3).

Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es nun, das Gedicht so auszuschneiden und

aufzukleben, dass es vom Aufbau her dem ersten Treppengedicht entspricht. So setzen sich die Schülerinnen und Schüler produktiv mit dem Treppengedicht auseinander und beschäftigen sich mit dessen typischem Aufbau.

Schritt 2

Nun wird den Schülerinnen und Schülern ein Treppengedicht präsentiert, welches drei leere Zeilen enthält (siehe Abb. 4). Die Aufgabe ist nun, nach dem Schema der ersten beiden Treppengedichte die Zeilen zu füllen. Bei der von Röber-Siekmeyer (1999) beschriebenen



<p>die Katze</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>säubert ihre Tatze</p>
--

Abbildung 4: Treppengedicht zum Ausfüllen (Quelle: privat)

Durchführung dieses Schritts in einer zweiten Klasse erkannte „ein Kind das erste Mal, dass immer das letzte Wort jeder roten Zeile großgeschrieben wird.“ (Röber-Siekmeyer, 1999, 122). Diese Erkenntnis wird sodann an den beiden zuvor bearbeiteten Treppengedichten geprüft und festgehalten, dass ab nun alle Großbuchstaben markiert werden (z. B. durch eine festgelegte Farbe). Nun wird überlegt, wie man das letzte, großgeschriebene Wort nennen könnte.

"Sie [die Schülerinnen und Schüler] suchen eine Bezeichnung für dieses Wort und nennen es 'Stufenwort', weil es die Stufen bildet, auf die 'man beim Hochgehen tritt'. Der rote Teil des Gedichts wird als 'die Treppe' bezeichnet." (Röber-Siekmeyer, 1999, 122)

Dieses Vorgehen zeigt einen wichtigen Aspekt des von Röber-Siekmeyer beschriebenen Vorgehens. Die Schülerinnen und Schüler werden – wann immer möglich – in alle Überlegungen aktiv mit einbezogen. So kann sich beispielsweise in jeder Klasse ein ganz eigenes Vokabular entwickeln, mit dem die einzelnen Elemente bezeichnet werden. Wichtig ist, dass nach der schülerinnen- und schülerseitigen Erkenntnis diese als Regel festgehalten wird. Zur Festigung der bisher gelernten Aspekte bietet es sich an, die Schülerinnen und Schüler weitere Treppengedichte (siehe Abb. 3) ausfüllen zu lassen.

Schritt 3

Im nächsten Schritt werden die Attribute der Treppengedichte fokussiert. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler zunächst ein Treppengedicht mit zwei Treppen ausfüllen (siehe Abb. 5).

<p>ein Reh</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>steht</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>im Schnee</p>
--

Abbildung 5: Treppengedicht zum Ausfüllen mit zwei Treppen (Quelle: privat)

Nach dem Ausfüllen der leeren Zeilen sollen sich die Schülerinnen und Schüler jene Wörter anschauen, die vor dem letzten Wort in jeder Zeile stehen – also dem Stufenwort. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler feststellen, dass die Attribute innerhalb einer Treppe immer die gleiche Endung haben. Dies sollte schließlich auch für alle sichtbar markiert werden (siehe Abb. 6).

<p>ein Reh ein <u>kleines</u> Reh ein <u>kleines</u>, <u>braunes</u> Reh ein <u>kleines</u>, <u>braunes</u>, <u>einsames</u> Reh steht im <u>kalten</u> Schnee im <u>kalten</u>, <u>weißen</u> Schnee im <u>kalten</u>, <u>weißen</u>, <u>feinen</u> Schnee im Schnee</p>

Abbildung 6: Treppengedicht mit zwei Treppen und markierten Flexionsendungen der Attribute (Quelle: privat)

So werden die Schülerinnen und Schüler schließlich auf die Flexionsendungen aufmerksam gemacht.

Um die neue Erkenntnis zu überprüfen, sollten die Schülerinnen und Schüler nun alle bisherigen Treppengedichte untersuchen und die jeweiligen Flexionsendungen unterstreichen. Dazu schlägt Röber-Siekmeyer (1999) das Arbeiten in Einzel- oder Gruppenarbeit vor (Röber-Siekmeyer, 1999, 123). So kann schließlich festgestellt werden, dass die Wörter vor dem Stufenwort folgende Endungen haben können: <e> <en> <er> oder <es>. Dazu ist es erforderlich, dass die zuvor behandelten Treppengedichte diese Einsicht ermöglichen und entsprechendes Wortmaterial bereithalten.

Zudem ist es wichtig, für die Attribute eine passende Bezeichnung zu finden. Diese sollte wie bereits in Schritt 2 von den Schülerinnen und Schülern eingebracht werden. Röber-Siekmeyer (1999) beschreibt dazu folgende Schülerideen, in einer zweiten Klasse:

"Bei der Suche nach einer Bezeichnung für die Attribute werden die Formulierungen wie 'Dazwischen-Wörter', 'Dazu-Wörter', 'Verlängerungs-Wörter', 'Schiebe-Wörter', 'Reintun-Wörter', 'Drängel-Wörter' und 'Einfüll-Wörter' genannt. Die Lehrerin schlägt 'Einfüll-Wörter' vor, die Kinder stimmen zu." (Röber-Siekmeyer, 1999, 123)

Schritt 4

Anschließend erfolgt die Umstellprobe. Dazu sollen die Schülerinnen und Schüler ein Treppengedicht zerschneiden und überlegen, wie man das Gedicht sinnvoll umstellen kann. Das Ergebnis ist dann ein Gedicht, bei dem die beiden Treppen vertauscht sind (siehe Abb. 7).

im kalten Schnee
im kalten, weißen Schnee
im kalten, weißen, feinen Schnee
im Schnee
steht
ein Reh
ein kleines Reh
ein kleines, braunes Reh
ein kleines, braunes, einsames Reh

Abbildung 7: Treppengedicht mit vertauschten Treppen (Quelle: privat)

Anschließend soll nun lehrerinnen- oder lehrerseitig angeleitet werden, dass eine Bezeichnung für das Prädikat gefunden wird – das Wort, das sich nicht verschieben ließ. Im von Röber-Siekmeyer (1999) geschilderten Vorgehen, wird das Prädikat schließlich als „Mittelwort“ (Röber-Siekmeyer, 1999, 124) bezeichnet. Anschließend wird das Prädikat im aktuellen und allen vorherigen Treppengedichten eingekreist. Zudem können nun die bisherigen oder aber neue Treppengedichte umgestellt werden, indem sie zerschnitten und in einer anderen Reihenfolge aufgeklebt werden. So wird das Gelernte nicht nur gefestigt, sondern auch deutlich gemacht, dass es sich auf weitere Fälle übertragen lässt.

Schritt 5

Um die Arbeit mit freien Texten anzubahnen, erfolgt im fünften Schritt eine „Reduktion der »Treppengedichte« zu normalen Sätzen“ (Röber-Siekmeyer, 1999,). Dazu wird an der Tafel gezeigt, wie man aus einem Treppengedicht einen Satz bilden kann (siehe Abb. 8).


<p>das Krokodil das grüne Krokodil schwimmt im Nil im tiefen Nil</p>		<p>das grüne Krokodil schwimmt im tiefen Nil</p>
--	---	--

Abbildung 8: Reduktion eines Treppengedichts (Quelle: privat)



Im Anschluss an dieses Vorgehen an der Tafel erarbeiten die Schülerinnen und Schüler nun selbstständig Sätze aus vorgegebenen Treppengedichten, indem sie diese ausschneiden und aufkleben. Sinnvoll ist, dass die Schülerinnen und Schüler an den so angefertigten Sätzen die eingeübten Markierungen (der Flexionsendungen, Großschreibung etc.) vornehmen.

Schritt 6

Der sechste Schritt ist die Umkehrung des fünften Schritts. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler aus vorgegebenen Satzphrasen Treppengedichte bauen. Während anfangs die Großschreibung noch vorgegeben wird, fällt diese schließlich weg und soll von den Schülerinnen und Schülern selbstständig vorgenommen werden (siehe Abb. 9). So müssen die Schülerinnen und Schüler nun selbstständig feststellen, welche Wörter es großzuschreiben gilt.

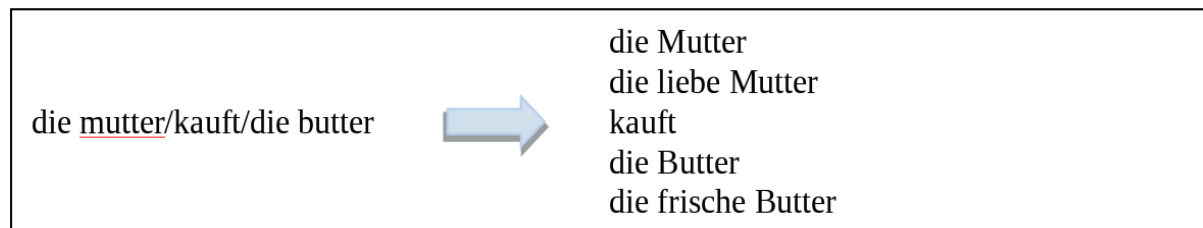


Abbildung 9: Erweiterung zum Treppengedicht (Quelle: privat)

Abschließend

Das hier beschriebene Vorgehen nach Röber-Siekmeyer (1999) sieht noch weitere Einheiten vor, in denen unter anderem auf Mengenangaben (z. B. drei Liter Wasser) und Adverbien eingegangen

wird. Es bietet sich daher an, auch auf diese Einheiten, die bei Röber-Siekmeyer (1999) ausführlich beschrieben werden, zurückzugreifen, sobald die ersten sechs Schritte durchgeführt wurden.

Fazit

Die Schülerinnen und Schüler bekommen bei der Arbeit mit dem syntaxbasierten Ansatz nach Röber-Siekmeyer (1999) zunächst einen eigenproduktiven und entdeckenden Zugang zur satzinternen Großschreibung, bei dem auf das Zurückgreifen auf Wortarten verzichtet wird. Dieses Vorgehen zeichnet sich dabei vor allem durch seine linguistische Fundierung aus. Vorteilhaft ist zudem, dass auch Kinder mit geringeren deutschsprachlichen Kompetenzen mit Hilfe dieses Vorgehens (in teilweise angepasster Form) ein Zugang zum Aufbau

von Sätzen im Deutschen geboten werden kann. Zu beachten ist jedoch, dass das Vorgehen nur bei einfachen Sätzen funktioniert, da beispielsweise bei Sätzen wie „Mein Bruder mag Mutter Natur“ oder „Der auf den Seitenstreifen zu findende Müll verschmutzt die Umwelt“ die Umstellprobe nicht ihre Funktion erfüllt, alle Stufenwörter zu identifizieren. Dennoch eignet sich dieser Ansatz, um Schülerinnen und Schülern einen ersten Einblick in die Regularitäten der satzinternen Großschreibung zu geben.



Literatur

Günther, H. & Nünke, E. (2005). Warum das Kleine großgeschrieben wird, wie man das lernt und wie man das lehrt. Duisburg: Waxmann.

Maas, U. (1992). Grundzüge der deutschen Orthographie. Tübingen: Niemeyer.

Noack, C. (2006). Aber Wie-Wörter schreibt man doch klein! Praxis Deutsch, 198, 36-43.

Nünke, E. & Wilhelmus, C. (2002). ‚Wandern‘ ist ein Wiewort und Wiewörter werden großgeschrieben. In C. Röber & D. Tophinke (Hrsg.), Schriffterwerbskonzetez zwischen Sprachwissenschaft und Pädagogik (S. 202-225). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Rautenberg, I., Wahl, S., Helms, S. & Nürnberger, M. (2016). Syntaxbasierte Didaktik der Großschreibung ab Klasse 2. Einführung, Methodensammlung, Kopiervorlagen. Offenburg: Mildenerger.

Röber-Siekmeyer, C. (1999). Ein anderer Weg zur Groß- und Kleinschreibung. Leipzig: Klett-Grundschulverlag.

Wahl, S., Rautenberg, I. & Helms, S. (2017). Evaluation einer syntaxbasierten Didaktik zur satzinternen Großschreibung. Didaktik Deutsch., 22 (42), 32-52.



Schreibflüssigkeit im Unterricht fördern

Sarah Breusch

Heute ist ein schöner, sonniger Tag und Elif beschließt, mit ihrem Hund Benni, eine große Runde Gassi zu gehen. Fröhlich marschieren die beiden los, doch als Elif um die nächste Häusercke biegt, bleibt sie vor Überraschung wie angewurzelt stehen. Benni reißt sich los und sprintet voraus.

Was haben Elif und Benni wohl hinter der Häusercke gesehen? Und was geschieht weiter? Schreibe die Geschichte zu Ende.

So oder so ähnlich könnte eine kreative Schreibaufgabe lauten. Doch was müssen die Schülerinnen und Schüler eigentlich können, um eine solche Aufgabe zu lösen? Und welche Schwierigkeiten können auftreten? Hierzu zwei fiktive Beispiele von einer Schülerin und einem Schüler:

1. Patrick hat direkt Bilder von den Geschehnissen hinter der Häusercke vor Augen. Doch ihm fallen nicht die richtigen Worte und Formulierungen ein, um seine Ideen in ganze und zusammenhängende Sätze zu bringen.
2. Francesca braucht sehr lange, um die richtigen Buchstaben für die Wörter zu finden und diese zu verschriften. Vor lauter Nachdenken über die Buchstaben und Wörter vergisst sie, was sie eigentlich schreiben wollte.

Damit Patrick und Francesca die Möglichkeit haben, ihren Text zu planen und auszuformulieren, was sogenannte „hierarchiehohe“ Fer-

tigkeiten darstellt, muss erst eine Grundlage an schriftsprachlichen Fähigkeiten geschaffen werden. Hierbei spricht man von „hierarchie-niedrigen“ oder auch „basalen“ Fertigkeiten, wozu, neben der Leseflüssigkeit, die Schreibflüssigkeit gehört (Philipp, 2021; Stephany, Lemke, Linnemann, Goltsev, Bulut, Claes, Roth & Becker-Mrotzek, 2020). Sie bildet eine wichtige Grundlage für den Schreibprozess, denn nur mit automatisierten Schreibfähigkeiten wird das Arbeitsgedächtnis entlastet und kognitive Kapazitäten für hierarchiehöhere Aspekte des Schreibens werden frei (Stephany et al., 2020).

Die Fähigkeit der Schreibflüssigkeit entwickelt sich über den Verlauf des Schriftspracherwerbs hinweg. Schülerinnen und Schüler in der zweiten Jahreshälfte der ersten Klasse schreiben laut einer Erhebung von Malecki & Jewell (2003) in den USA im Durchschnitt fast 14 Wörter in drei Minuten. Am Ende der sechsten Klasse werden durchschnittlich 58 Wörter in drei Minuten geschrieben, am Ende der achten Klasse 67 Wörter. Dabei nimmt auch die Akkuratheit immer weiter zu. In der ersten Hälfte der ersten Klasse werden durchschnittlich 53 % der Wörter richtig geschrieben, in der zweiten Hälfte der ersten Klasse bereits 71 %. Am Ende der achten Klasse erreichen Schülerinnen und Schüler im Durchschnitt eine Akkuratheit von 91 % (ebd.).

Die Definition für die Schreibflüssigkeit nach Stephany et al. (2020) lautet folgendermaßen:

Definition Schreibflüssigkeit

Schreibflüssigkeit umfasst ...

1. ... die *Transkriptionsflüssigkeit*: die Fertigkeit, auf Buchstaben-, Wort- und Satzebene sprachliche Einheiten leserlich und grammatikalisch korrekt sowie mühelos zu verschriften
2. ... die *Formulierungsflüssigkeit*: die Fertigkeit, kohärente Propositionen auf Text-

Abbildung 1: Definition Schreibflüssigkeit (vgl. Stephany et al., 2020, 163)

Die Automatisierung der Transkriptionsflüssigkeit verfolgt das Ziel, Buchstaben, Wörter und Sätzen mit möglichst geringen kognitiven Kapazitäten, also weniger bewusster Steuerung, zu

verschriften. Die Formulierungsflüssigkeit dagegen ist stärker steuerbar und aufmerksamkeitsfordernder. Es müssen hier immer neue Inhalte verschriftet werden, was eine Automatisierung nur begrenzt ermöglicht (ebd). Das Konstrukt der Schreibflüssigkeit nach der Definition von Stephany et al. (2020) ist somit ein Zusammenspiel von kontrollierten und unbewussten Prozessen, die es je nach individuellem Förderbedarf der Lernenden zu unterstützen gilt.

Werfen wir, mit dieser Definition im Hinterkopf, nochmal einen Blick auf die Schülerin Francesca und den Schüler Patrick. Francesca fällt es schwer, die richtigen Buchstaben und Wörter aufzuschreiben. Sie hat also Schwierigkeiten im Bereich der *Transkriptionsflüssigkeit*. Patrick dagegen findet nicht die richtigen Worte und Formulierungen für seine Ideen. Er benötigt also Unterstützung bei der *Formulierungsflüssigkeit* (Stephany et al., 2020).

1. Wirksamkeit von Schreibflüssigkeitstrainings

Wirksamkeitsstudien zu komplexen Schreibflüssigkeitstrainings liegen bisher nur wenige vor. Studien untersuchten meist nur einzelne Bestandteile der Schreibflüssigkeit. So wird in manchen Studien nur die Flüssigkeit der Handschrift betrachtet (Limpo, Parente & Alves, 2018; Hurschler-Lichtsteiner, Wicki & Falmann, 2018), in anderen nur die Transkriptionsfähigkeit (Alves et al., 2016). Es lassen sich jedoch Grundprinzipien für die Förderung basaler Fähigkeiten aus der Literatur ableiten (Graham, 2010; Sturm, 2017) (Abb. 2).

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts *Lese- und Schreibflüssigkeit – Konzeption, Diagnostik, Förderung* (2015–2019) wurde am Mercator-Institut ein Training zur Schreibflüssigkeit entwickelt, welches auf dem oben genannten Konstrukt der Schreibflüssigkeit, bestehend aus Transkriptions- und Formulierungsflüs-

sigkeit, beruht (Abb. 1) (vgl. Stephany et al., 2020). Es orientiert sich an den Grundprinzipien der Förderung basaler Fähigkeiten (Abb. 2).

Grundprinzipien der Förderung basaler Fähigkeiten

- kurze Trainingseinheiten (10–30 Min.) (Limpo & Graham, 2020) in kurzen Zeitabständen (z.B. täglich)
- mehrfache Wiederholung der Aufgabenformate
- Verbindung von Aufgaben zu basalen Schreibfertigkeiten und Aufgaben zur Textproduktion an ausgewählten Stellen

Abbildung 2: Grundprinzipien der Förderung basaler Fähigkeiten (Boscolo, 2012; Graham, 2010; Philipp, 2021; Stephany et al., 2020; Sturm, 2017; Sturm & Weder, 2016)

Erste Untersuchungen der Wirksamkeit des Trainings zeigen, dass vor allem schwache Schreibenden und Schreiber von dem Training profitieren. Sowohl in der Transkriptions- als auch in der Formulierungsflüssigkeit zeigen sich Verbesserungen (ebd.). Breusch & Knips (2021) adaptierten das Training für schwächere Schülerinnen und Schüler der fünften Klasse. Aus diesen beiden Trainings

programmen werden im Folgenden Übungen vorgestellt, die Sie in Ihrem Unterricht nutzen können. Die Übungen trainieren unterschiedliche Aspekte der Schreibflüssigkeit und befinden sich teilweise an einer Schnittstelle zwischen beiden Fertigkeiten. Sie können daher nicht immer strikt einem der beiden Teilbereiche Transkriptions- und Formulierungsflüssigkeit zugeordnet werden.

2. Schulung der Graphomotorik

Graphomotorische Fähigkeiten stellen einen wichtigen Bestandteil der *Transkriptionsflüssigkeit* dar (siehe Fallbeispiel Francesca). Sie können durch wiederkehrende Schreib- und Abschreibaufgaben trainiert werden. Dabei ist es sinnvoll, die Zeit der Aufgabenbearbeitung zu begrenzen und zu stoppen, um den Aspekt des zügigen Schreibens zu betonen. Zwei mögliche Aufgabenformate sind die *Alphabet-Task* und das *Abschreiben von wiederkehrenden kurzen Texten*.

Alphabet-Task

Die Alphabet-Task (Berninger et al., 1994) dient dem Training des automatisierten und mühelosen Verschriftens von Buchstaben. Es wird sowohl die Graphomotorik als auch das schnelle Abrufen von Graphemen aus dem Langzeitgedächtnis trainiert (Stephany et al., 2020).

Die Aufgabe der Schülerinnen und Schüler ist es, die Buchstaben des Alphabets in der korrekten Reihenfolge und ohne Auslassungen so schnell wie möglich aufzuschreiben. Dafür haben sie eine Minute Zeit. Die Lehrkraft stoppt die Zeit und anschließend wird die Anzahl der Buchstaben gezählt, die die Schülerinnen und Schüler geschafft haben (ebd.). Außerdem kann im Anschluss eine Bewertung der Leserlichkeit der geschriebenen Buchstaben durchgeführt werden,

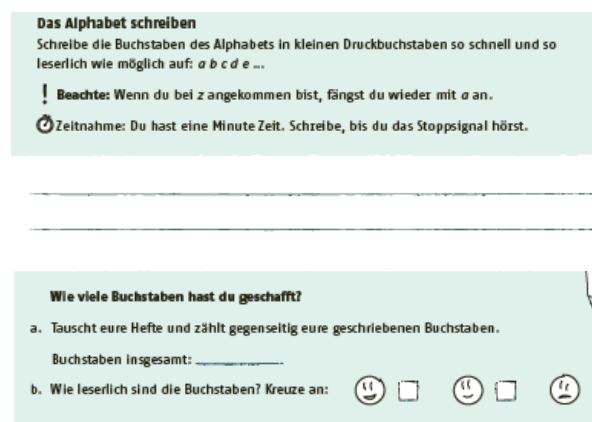


Abbildung 3: Aufgabenformat „Das Alphabet schreiben“ (Breusch & Knips, 2021, 19; basierend auf Stephany & Lemke, 2021)

beispielsweise durch die Sitznachbarin oder denSitznachbarn (siehe Abb. 3). Es handelt sich hierbei um eine sehr zeitökonomische Aufgabe, die Sie als Routine in den Unterricht integrieren können. Es kann auch eine Ergebnissicherung etabliert werden, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihren Lernverlauf zu sehen (Abb. 4, siehe folgende Seite).

Abschreiben von wiederkehrenden kurzen Texten

Bei diesem Aufgabenformat wird die Graphomotorik auf Wort- und Satzebene trainiert. Die Schülerinnen und Schüler sollen in zwei bis drei Minuten einen kurzen Text oder Textabschnitt so schnell und gleichzeitig so leserlich wie möglich

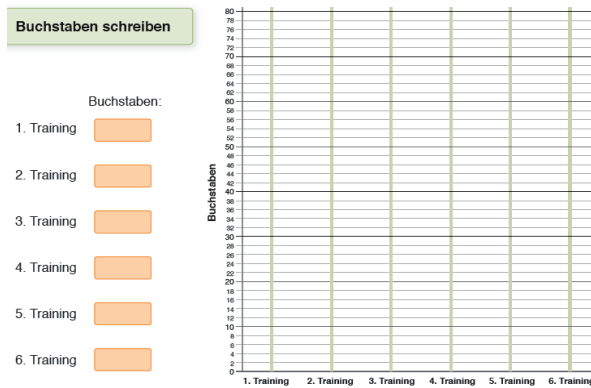


Abbildung 4: Ergebnissicherung zur Alphabet-Task über die Zeit (Lemke & Stephany, 2018, 46)

abschreiben. Auch hier wird die Zeit gestoppt (Abb. 5).¹ Anschließend werden die geschriebenen Wörter gezählt, welche zur Ergebnissicherung und Verlaufskontrolle in eine vergleichbare Übersichtstabelle wie in Abbildung 4 eingetragen werden können. Möglich ist auch hier zusätzlich eine qualitative Bewertung der Leserlichkeit und der orthografischen Richtigkeit geschriebener Wörter durch die Sitznachbarin oder den Sitznachbarn (Abb. 5).

Sie können hier gerne denselben Text über eine längere Zeitspanne nutzen, da es nicht um den Inhalt, sondern die Wiederholung der Schreibhandlung geht. Dieses Aufgabenformat bietet

Eine Geschichte abschreiben

1. Lies die Geschichte von Mila leise durch.

2. Schreibe die Geschichte ab. Beginne mit der Überschrift.

! Beachte: Schreibe so schnell, aber auch so richtig und so leserlich wie möglich. Du kannst es in der vorhandenen Zeit nicht schaffen, die ganze Geschichte abzuschreiben.

 **Zeitnahme:** Du hast drei Minuten Zeit. Schreibe, bis du das Stoppsignal hörst.

Wie viele Wörter hast du in drei Minuten geschafft?

- Tauscht eure Hefte. Unterstreicht die Wörter, in denen ein Schreibfehler ist.
- Zählt gegenseitig eure geschriebenen Wörter.
- Zählt dann alle **richtig** geschriebenen Wörter.

Wörter insgesamt: _____ Richtige Wörter insgesamt: _____




d. Wie leserlich sind die Wörter? Kreuze an:   



Abbildung 5: Aufgabenformat „Eine Geschichte abschreiben“ (Breusch & Knips, 2021, 29; basierend auf Stephany & Lemke, 2021)

sich somit auch zur Etablierung einer Routine an, die beispielsweise immer zu Beginn einer Unterrichtsstunde durchgeführt wird. Empfehlenswert ist es, die Schülerinnen und Schüler einen neuen Text leise lesen zu lassen, bevor sie ihn abschreiben (Abb. 5). Möglich ist es auch, den Text fachspezifisch an den Inhalt anzupassen, den Sie gerade in Ihrem Unterricht behandeln. So kann diese Aufgabe inhaltlich sinnvoll auch fächerübergreifend eingesetzt werden. Der Text kann zwischen 50 und 100 Wörtern umfassen, abhängig vom Jahrgang und Leistungsstand der Klasse sowie von der vorgegebenen Zeit.

3. Automatisierung der Wort- und Satzproduktion

Die Automatisierung des Wortabrufs ist eine wichtige Voraussetzung, um flüssig schreiben zu können (siehe Fallbeispiel Patrick). Diese Fähigkeit kann durch verschiedene Aufgabenformate trainiert werden, bei denen einzelne Worte bis hin zu ganzen Sätzen abgerufen und aufgeschrieben werden sollen. Hierzu gehört auf Wortebene beispielsweise das Benennen von Bildern, das Aufzählen von Gegenständen, das

Zuordnen von Begriffen zu einer semantisch passenden Kategorie (Bsp.: Möbel: Sofa, Bett, Stuhl, Schrank etc.) oder das Ergänzen von passenden Verben zu einem Nomen (Bsp.: Fahrrad – fahren). Auf Satzebene können unter anderem Aufgaben wie das Bilden eines Satzes aus einer Subjekt-Verb-Verbindung oder das Vervollständigen von Sätzen durchgeführt werden.

¹ Mila ist eine Figur, die die Schülerinnen und Schüler durch das Trainingsheft *Die Textprofis. Wir trainieren flüssig schreiben*. (Breusch & Knips, 2021) begleitet. Für die Adaption der hier vorgestellten Übungen in Ihren eigenen Unterricht können Sie die Figur Mila ignorieren.



Im Folgenden werden zwei mögliche Aufgabenformate ausführlicher vorgestellt.

Verben ergänzen

Bei *Verben ergänzen* geht es darum, zu einem vorgegebenen Nomen ein passendes Verb zu finden. Beispiele hierfür sehen Sie in Abbildung 6. Eine solche Aufgabe kann schnell und einfach zum jeweils in der Stunde behandelten Thema erstellt werden und trainiert zeitökonomisch den Abruf und das Verschriften von Verben. Um den Flüssigkeitsaspekt noch mehr zu betonen, kann auch hier eine Zeitvorgabe von ein paar Minuten gemacht und die Zeit gestoppt werden. Eine Erweiterungsmöglichkeit zum Training der Satzproduktion ist es, die Schülerinnen und Schüler aus den entstandenen Subjekt-Verb-Verbindungen Sätze bilden zu lassen (Abb. 6). Damit kann die basale Schreibfähigkeit der Wortfindung

und -produktion in einen größeren Kontext der Satz- und Textproduktion eingebettet werden, was von Stephany et al. (2020) empfohlen wird. Denn Schreiben ist nicht reiner Selbstzweck, sondern hat eine Kommunikationsfunktion, welche sich beim Formulieren von Sätzen und Texten entfalten kann (Boscolo, 2012; Sturm, 2017; Sturm & Weder, 2016).

Sätze vervollständigen

Zur Unterstützung der Satzproduktion kann den Schülerinnen und Schülern ein Satzgerüst zur Verfügung gestellt werden. In Abbildung 7 ist dies beispielsweise ein Satzanfang, der von den Schülerinnen und Schülern (auf Basis eines vorgegebenen Bildes) vervollständigt werden soll. Hierbei kann zudem der Wortschatz von Positionsverben wie *liegen*, *stehen* oder *hängen* erarbeitet werden.

Ergänzen und Sätze bilden

1. Mila muss vor der Schule schon ganz schön viele Dinge machen. Kannst du erraten, was Mila alles macht? Ergänze passende Verben.

⌚ Zeitnahme: Du hast zwei Minuten Zeit. Schreibe, bis du das Stoppsignal hörst.

zur Schule <u>gehen</u>	Brotbox
Bus	Wecker
Zähne	Müslí
Schuhe	Fahrrad

2. Bilde Sätze mit den Wortpaaren aus Aufgabe 1. Schreibe zu jedem Satz noch einen weiteren, dazu passenden Satz.

⌚ Zeitnahme: Du hast drei Minuten Zeit. Schreibe, bis du das Stoppsignal hörst.

Ich bin gestern zu Fuß zur Schule gegangen. Dabei musste ich mich beeilen.

2. Was hat Mila alles in Ihrem Zimmer? Ergänze den Satz.

⌚ Zeitnahme: Du hast zwei Minuten Zeit. Schreibe, bis du das Stoppsignal hörst.

In Milas Zimmer ...

ist ein Bett.

sind Bilder.

Abbildung 7: Aufgabenformat „Sätze vervollständigen“ (Breusch & Knips, 2021, 8; basierend auf Stephany & Lemke, 2021)

Abbildung 6: Aufgabenformat „Verben ergänzen“ (Breusch & Knips, 2021, 44; basierend auf Stephany & Lemke, 2021)

4. Aufgaben zum Training der Formulierungsflüssigkeit

Die Formulierungsflüssigkeit kann auf Phrasen-, Satz- und Textebene trainiert werden, beispielsweise durch das Bilden von kom-

plexen Sätzen, durch die Nutzung von Konjunktionen oder das Erweitern von Phrasen zu Sätzen oder kurzen Texten (Saddler, 2012).



Sätze verknüpfen

In diesem Aufgabenformat werden den Schülerinnen und Schülern Haupt- und Nebensätze vorgegeben, die durch eine passende Konjunktion miteinander verbunden werden sollen (Abb. 8). So wird die Nutzung von Konjunktionen zur Formulierung komplexer Sätze vermittelt. Anschließend können die Schülerinnen und Schüler die verbundenen Sätze abschreiben, was wiederum die Transkriptionsfähigkeit trainiert. Daraufhin können weitere Sätze mit der behandelten Konjunktion geschrieben werden, um die freie Formulierungsfähigkeit komplexer Sätze zu üben. Eine Erweiterungsmöglichkeit zur Erhöhung des Schwierigkeitsgrads ist es, mehrere mögliche Konjunktionen vorzugeben.

Sätze verknüpfen

- Hier sind einige Satzteile durcheinandergeraten. Verbinde die passenden Satzteile mit einem **aber**.
! Beachte: Die Sätze müssen Sinn ergeben.

Mila soll aufräumen,	die Sachen werden lebendig.
Mila zaubert,	sie hat keine Lust.
Mila will alle Sachen an ihren Platz zaubern,	sie weiß den Zauberspruch nicht.
Mila will den Zauber beenden,	beim Zaubern geht etwas schief.

2. Schreibe die Sätze nun ab.

Mila soll aufräumen, aber sie hat keine Lust.

3. Schreibe nun zwei eigene Sätze auf, in denen ein **aber** vorkommt.

Abbildung 8: Aufgabenformat „Sätze verknüpfen“ (Breusch & Knips, 2021, 14; basierend auf Stephany & Lemke, 2021)

5. Fazit

Das flüssige Schreiben ist ein komplexer Prozess, der die Transkriptions- und die Formulierungsflüssigkeit umfasst (Stephany et al., 2020). Dieser Beitrag skizziert das theoretische Konstrukt der Schreibflüssigkeit und stellt Ideen zur Umsetzung von Übungsaufgaben vor. Bei der Umsetzung der Übungen sind die Grundprinzipien der Förderung basaler Fähigkeiten (Abb. 2) relevant: mehrmals durchgeführte, kurze Trai-

Was fällt dir dazu ein?

Die komplexe Fähigkeit des Formulierens beginnt mit (1) dem Abruf von Informationen aus dem Langzeitgedächtnis, geht über in (2) das Übertragen dieser Informationen in eine lexikalische und syntaktische Form und endet im (3) Erzeugen einer graphematischen Form durch das Verschriften (Stephany et al., 2020). Diesen Prozess kann man auf verschiedene Weise in Teilschritte unterteilen. Beispielsweise können die Schülerinnen und Schüler zu einem vorgegebenen Thema zuerst einmal stichwortartig, also ohne das Formulieren vollständiger, syntaktisch korrekter Sätze, schriftlich Ideen sammeln. Anschließend können aus diesen Stichpunkten Sätze oder kleine Texte gebildet werden (Abb. 9).

Was fällt dir dazu ein?
Mila hat aufgeschrieben, was ihr zum Wort *Fußball* einfällt.

Fußball Fußball gucken, ins Stadion gehen, Mannschaft, Tor, spielen wir in der Pause, Bratwurst, Eifmeter, gewinnen, verlieren, Fußballverein

- Mila hat schon angefangen, aus ihren Stichworten Sätze zu bilden. Schreibe weitere Sätze auf. Dazu kannst du Milas Stichworte benutzen.

Es gibt viele Menschen, die am Wochenende gerne Fußball gucken. Manche schauen Fußball im Fernsehen und andere gehen ins Stadion, um ihre Mannschaft anzufeuern.

Abbildung 9: Aufgabenformat „Was fällt dir dazu ein?“ (Breusch & Knips, 2021, 24; basierend auf Stephany & Lemke, 2021 & Sturm, o.J.)

ningseinheiten mit wiederkehrenden Aufgabenformaten sind effektiver als einmalig durchgeführte, lange Einheiten (Stephany et al., 2020).

Für das Projekt „Schule macht stark – SchuMaS“ wurden die im Text vorgestellten Übungen und Materialien nochmals adaptiert und für die Verwendung in der Primarstufe aufbereitet („Texte meistern – Wir lernen flüssig schreiben“).



Literatur

- Alves, R. A., Limpo, T., Fidalgo, R., Carvalhais, L., Pereira, L. Á. & Castro, S. L. (2016). The impact of promoting transcription on early text production: Effects on bursts and pauses, levels of written language, and writing performance. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 665–679.
- Berninger, V. W., Cartwright, A. C., Yates, C. M., Swanson, H. L. & Abbott, R. D. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6, 161–196.
- Boscolo, P. (2012). Teacher-based writing research. In V. W. Berninger (Hrsg.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (61–86). New York: Psychology Press.
- Breusch, S. & Knips, C. (2021). *Die Textprofis. Wir trainieren flüssig schreiben*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache: Köln.
- Graham, S. (2010). Want to improve children's writing? Don't neglect their handwriting. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 76(1), 49–55.
- Hurschler-Lichtsteiner, S., Wicki, W. & Falmann, P. (2018). Impact of handwriting training on fluency, spelling and text quality among third graders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(6), 1295–1318.
- Lemke, V. & Stephany, S. (2018). *Flüssig schreiben – Die Schreibolympiade. Teil 1*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (unveröffentlichtes Material).
- Limpo, T. & Graham, S. (2020). The role of handwriting instruction in writers' education. *British Journal of Educational Studies*, 68(3), 311–329.
- Limpo, T., Parente, N. & Alves, R. A. (2018). Promoting Handwriting in fifth graders with slow handwriting: a single-subject design study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 31(6), 1343–1366.
- Malecki, C. K. & Jewell, J. (2003). Developmental, Gender, and Practical Considerations in Scoring Curriculum-Based Measurement Writing Probes. *Psychology in the Schools*, 40(4), 379–390.
- Philipp, M. (2021). *Schreiben lernen, schreibend lernen. Prinzipien des Aufbaus und der Nutzung von Schreibkompetenz*. Wiesbaden: Springer.
- Saddler, B. (2012). *Teacher's Guide to Effective Sentence Writing*. New York: Guilford Press.
- Stephany, A., Lemke, V., Linnemann, M., Goltsev, E., Bulut, N., Claes, P., Roth, H.-J. & Becker-Mrotzek, M. (2020). Lese- und Schreibflüssigkeit diagnostizieren und fördern. In Titz, Weber, Wagner, Ropeter, Geyer & Hasselhorn (Hrsg.), *Sprach- und Schriftsprachförderung wirksam gestalten: Innovative Konzepte und Forschungsimpulse* (156 – 181). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stephany, S. & Lemke, V. (2021). *Die Schreibstarken. Schreibflüssigkeit trainieren in der Grundschule*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (unveröffentlichtes Material).
- Sturm, A. (2017). Förderung hierarchieniedriger Schreibprozesse. In: M. Phillip. (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen* (266–284). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturm, A. & Weder, M. (2016). *Schreibkompetenz, Schreibmotivation, Schreibförderung. Grundlagen und Modelle zum Schreiben als soziale Praxis*. Seelze: Kallmeyer.
- Sturm, A. (o.J.). *Bildlich ausmalen*. Verfügbar unter https://wiki.edu-ict.zh.ch/media/quims/fokusa/42_ms_basal_asso-zieren_2015-09.pdf [abgerufen am 02.08.2022].

Den Methodenpool zur Gestaltung des eigenen Unterrichts nutzen – Ein Beispiel zur Förderung der Schreibflüssigkeit

Cedric Lawida

Um sprachliche und fachliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Sinne des sprachsensiblen Fachunterrichts fördern zu können, ist für Lehrkräfte die Kenntnis geeigneter sprachlicher Hilfen und Methoden als Bestandteil des Prinzips des Scaffoldings (Gibbons, 2002) von Belang. Mit dem Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht stellt das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache über seine Webseite Lehrpersonen eine Online-Methoden-

sammlung bereit, die das Auffinden von geeigneten sprachförderlichen Methoden erleichtert. Durch die Nutzung von Filtern zu den *Kategorien Allgemeine Förderbereiche, Sprachhandlungen, Altersgruppen, Zeitlicher Rahmen* und *Sozialformen* können Sie als Lehrerinnen und Lehrer schnell und unkompliziert Methoden selektieren, die den Bedarfen Ihres Unterrichts gerecht werden (siehe Abb. 1).



The screenshot shows a web interface for a 'Methodenpool' (Method Pool). At the top, there are navigation tabs: 'SUCHE', 'LISTE', 'GLOSSAR', and '? INFO'. Below these, there are five filter categories, each with a dropdown arrow: 'Allgemeine Förderbereiche', 'Sprachhandlungen', 'Altersgruppen', 'Zeitlicher Rahmen', and 'Sozialformen'. The main content area displays '57 Methoden' and a link to 'Auswahl löschen ✕'. A large, cloud-like arrangement of method names is shown, including: Wortgeländer, Sprachenportfolio, Text-/Satzpuzzle, Wörterbingo, Wimmeln, Peer-Review, Marktplatz*, Persönliches Wörterbuch*, Wort zum Text, Lückentext, Feedbackmethoden, Gruppenpuzzle, Schreibrahmen, Definitionskarte, Bildsequenzen, Fantasiereise*, Kugellager, Lernplakat*, Sprechblasen, Info-Ecke*, Begriffsnetz, Abstand nehmen, Brainstorming*, Fehlersuche*, Platzdeckchen*, Debatte, Aquarium, 15 Fragen*, Assoziativ einsteigen, Lautlesetandem, Tabuwörter, Disco*, Barrierespiele, ABC-Methode, Bilddiktat*, Dictogloss*, Perspektivenwechsel, Kopfstand, Collagen erstellen*, Brief an mich selbst, Grafiken aushandeln, Satzbaukästen, Schreibplan*, Gegenstand zum Text, Fünf-Schritt-Lesemethode, Reziprokes Lesen, Würfeln, Partner-Kreuzworträtsel, Sätze zuordnen, Schreibkonferenz*, Vier-Eck-Gespräche, Wortschatz aktivieren*, and Wort- und Phrasensammlungen*.

Abbildung 1: Methodenpool und Filteroptionen (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>, [abgerufen am 25.04.2022]).

Am Beispiel der Förderung der Schreibflüssigkeit in der Primarstufe soll die Funktionsweise des Methodenpools verdeutlicht werden: Zu einem Unterrichtsthema mit neu eingeführtem Fachwortschatz wollen Sie die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, die entsprechenden Wörter sicher und flüssig zu schreiben (vgl. zur Schreibflüssigkeit Stephany, 2019). Dazu möchten Sie den Lernenden eine Übungssequenz ermöglichen, die dem Verfassen eines Textes mit dem betreffenden Wortschatz vorangeht. Unter dem Filter *Allgemeine Förderbereiche* finden Sie zunächst die passende Fertigkeit *flüssig schreiben*. Die Kategorie *Sprachhandlung* spielt für das Förderziel zunächst keine Rolle, da die nachfolgend vorgestellte Methode unabhängig von der zu fördernden Sprachhandlung (wie *anleiten*, *argumentieren* oder *beschreiben*) eingesetzt werden kann. Mit den Filtern zur *Altersgruppe* (1.-2. oder 3.-6. Klasse), zum *zeitlichen Rahmen* (Unterrichtsphase) und den *Sozialformen* (Einzelarbeit) grenzen Sie Ihre Kriterien weiter ein. Der Methodenpool zeigt Ihnen nun eine Auswahl geeigneter Methoden an. Dabei ist zu beachten, dass die Schriftgröße der angezeigten Methode umso größer ist, je besser sie zu Ihren Suchkriterien passt. Für das konkrete Beispiel ist demnach die Methode *Wörterbingo* am geeignetsten (siehe Abb. 2).

Wählen Sie eine Methode aus, wird Ihnen über einen Klick auf *PDF öffnen* die Handreichung mit ausführlichen Erläuterungen zur Methode angezeigt. Die Handreichungen sind zu allen Methoden einheitlich aufgebaut, was die Orientierung erleichtern soll (siehe zum Aufbau Abb. 3). Der Abschnitt *Für wen und wofür* verdeutlicht dabei die Zielgruppe und den Zweck der Methode und schließt auch an Forschungserkenntnisse (in diesem Fall zur Schreib- und Leseflüssigkeit) an. Der folgende Abschnitt *So wird's sprachsensibel gemacht* ist besonders relevant für den konkreten Einsatz in Ihrem Unterricht. In einzelnen Schritten wird erklärt, wie Sie die Methode in Ihrem Unterricht umsetzen. Die Methode *Wörterbingo* sieht dazu vor, dass sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Laufdiktates die Schreibung von Wörtern auf im Klassenraum verteilten Zetteln einprägen und die Wörter dann in ihr Bingofeld übertragen. Anschließend kontrollieren sie die Rechtschreibung der Wörter mit ihrer Partnerin oder ihrem Partner, bevor das Bingo-Spiel mit der gesamten Klasse gespielt wird. Um Stolpersteine bei der Umsetzung zu vermeiden, sind besonders die *Tipps* in der gelben Box der Handreichung hilfreich, die auf Praxiserfahrungen beruhen. Zum *Wörterbingo* wird z. B. vorgeschlagen, Wörter mit variierendem Schwierigkeitsgrad zu verwen-

SUCHE	LISTE	GLOSSAR			? INFO
Allgemeine Förderbereiche ▾	Sprachhandlungen ▾	Altersgruppen ▾	Zeitlicher Rahmen ▾	Sozialformen ▾	
2 Methoden					Auswahl löschen ✕
<p>Partner-Kreuzworträtsel</p> <p>Wörterbingo</p>					

Abbildung 2: Anzeige geeigneter Methoden (<https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/>, [25.04.2022])



den, um die Aufrechterhaltung der Motivation zu gewährleisten. Der Abschnitt *Vermitteln* nimmt die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ein. Für den vorliegenden Fall ist es beispielsweise notwendig, dass das Spielkonzept von *Bingo* in der Lerngruppe bekannt ist und dass die Lernenden leserlich schreiben, sodass der Partnerin oder dem Partner eine Korrektur der Rechtschreibung möglich ist. Die Erläuterungen zu Mehrsprachigkeit einbeziehen fokussieren stets die sprachliche Heterogenität der Lerngruppe und geben Impulse dazu, wie die mehrsprachigen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Methode ergiebig eingebunden werden können. Für das flüssige Schreiben kann es diesbezüglich z. B. nützlich sein, metasprachlich zu agieren und Rechtschreibregeln hinsichtlich der Laut-Buchstaben-Zuordnung im Sprachenvergleich zu thematisieren. Der letzte Abschnitt *Variieren* betrifft schließlich Variationsmöglichkeiten in der Umsetzung der jeweiligen Methoden. Für das Wörterbingo ist hier etwa der Hinweis zur Differenzierung der Methode zu finden, in dem eine frequenzbasierte Auswahl der Wörter in bestimmten Kontexten vorgeschlagen wird. Natürlich können Sie die Methoden auch um eigene Ideen erweitern und so ganz flexibel an Ihre Lerngruppe anpassen. Auch die Verknüpfung mehrerer Methoden des Methodenpools ist möglich. Für die Förderung der Schreibflüssigkeit auf Wortebene ist etwa denkbar, ein *persönliches Wörterbuch* durch die Lernenden anlegen zu lassen, in denen sie Wörter notieren können, deren richtige und flüssige Schreibung ihnen schwerfällt. Um das flüssige Schreiben über die Wortebene hinaus auf Satzebene zu fördern, kann die Bereitstellung der Methode *Satzbaukästen* eine wichtige Strukturierungs- und Orientierungshilfe für Schülerinnen und Schüler im Schreibprozess darstellen. Die Methodenhandreichungen schließen jeweils mit Informationen zum benötigten *Material* und den Quellenangaben, mithilfe derer Sie sich bei Bedarf oder Interesse

Aufbau einer Methodenhandreichung anhand des Beispiels Wörterbingo

Kurz zusammengefasst – knappe Beschreibung der Methode

Für wen und wofür – Zweck: Schreibflüssigkeit, Zielgruppe: 1.-6. Klasse

So wird's sprachsensibel gemacht – schrittweise Umsetzung: Laufdiktat, Korrektur, Bingo

Tipps – Hinweise für die Praxis, etwa variierender Schwierigkeitsgrad der Wörter

Vermitteln – Vermittlung der Methode, Konzept von Bingo muss bekannt sein

Mehrsprachigkeit einbeziehen – Nutzung mehrsprachiger Kompetenzen der SuS, z. B. metasprachliche Reflexion von Rechtschreibregeln

Variieren – Abwandlungen, z. B. zur Differenzierung über die frequenzbasierte Wahl von Wörtern

Material, Quellen

Abbildung 3: Aufbau einer Methodenhandreichung anhand des Beispiels Wörterbingo (Quelle: privat)

tiefer in die Hintergrundinformationen zu den entsprechenden Methoden einarbeiten können. Neben der spezifischen Eignung der über die Filter zugeordneten Methoden lassen sich Methoden des Methodenpools (ggf. unter Abwandlung) auch für weitere Zwecke einsetzen. Als kognitive Grundlage ist für das flüssige Schreiben z. B. der automatisierte Abruf (etwa von Wortschatz oder weiterer sprachlichen Informationen) wichtig (Stephany, 2019). Diese Kompetenz kann als Vorbereitung zum eigentlichen Schreiben mit einer Vielzahl von Methoden zur Beherrschung und Festigung von Wortschatz (wie die *ABC-Methode* oder dem *Begriffsnetz*) angebahnt werden. Die im Methodenpool verfügbaren Methoden können Sie demnach individuell und kreativ umsetzen und miteinander verknüpfen.

Literatur

Gibbons, P. (2002). Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.

Stephany, S. (2019). Schreibflüssigkeit. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (Basiswissen sprachliche Bildung).

Weiterführende Links

Ausführliches How-To zum Methodenpool mit Erläuterungen zu den Allgemeinen Förderbereichen und Sprachhandlungen:

<https://methodenpoolapp.de/pdfs/info/Methodenpool>

[HowTo_2022.pdf](#) [abgerufen am 01.02.2023].

Impressum

Herausgeber:
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
Universität zu Köln
Triforum
Albertus-Magnus-Platz
50923 Köln

0221 470-5718
info@mercator.uni-koeln.de
www.mercator-institut-sprachfoerderung.de

Das Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache ist ein durch die Stiftung Mercator initiiertes und gefördertes Institut der Universität zu Köln.



STIFTUNG
MERCATOR

Diese Broschüre darf, unter Einhaltung der gängigen Zitierregeln und mit Angabe der Quelle, gern weiterverwendet werden:

Jambor-Fahlen, Simone & Wanka, Rebekka (Hrsg.) (2023). Schule macht stark. Deutsch – Modul 1: Schriftspracherwerb. Broschüre. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Verantwortlich

Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek &
Dr. Simone Jambor-Fahlen

Redaktion

Dr. Simone Jambor-Fahlen,
Rebekka Wanka

Umsetzung

Sarah Breusch, Antonia Stiegemann,
Deborah Falsaperna, Rebekka Wanka

Autorinnen und Autoren

Sarah Breusch, Dr. Necle Bulut,
Dr. Simone Jambor-Fahlen, Chantal Knips,
Cedric Lawida, Beate Leßmann, Julia Michalla,
Rebekka Wanka, Dr. Anna-Katharina Widmer

Gestaltung von Cover, Rückseite und Zeichnungen:

BAR PACIFICO/Etienne Girardet &
Fabian Hickethier
www.bar-pacifico.de

© 2023 Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache

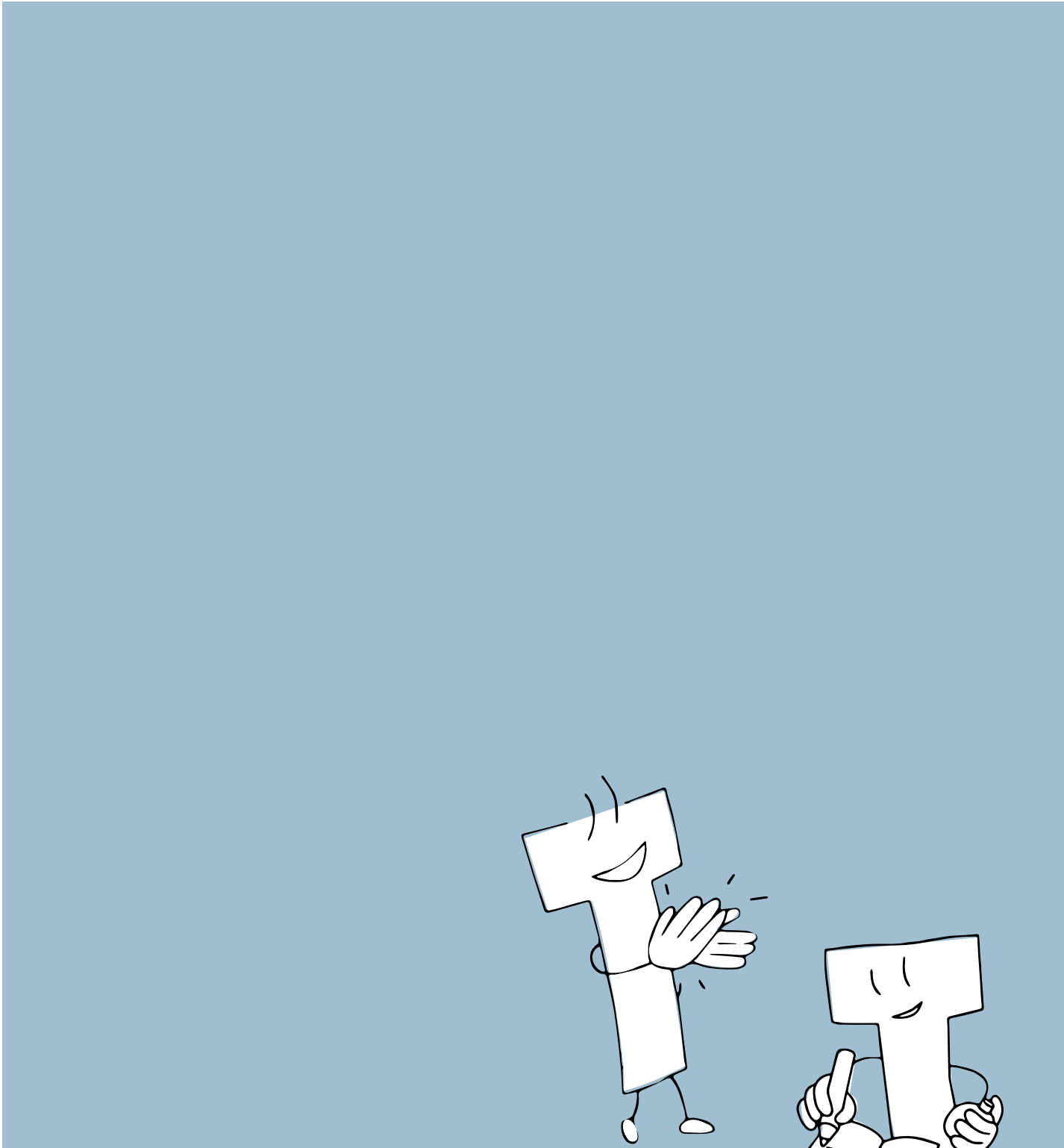
GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



MERCATOR
INSTITUT
für Sprachförderung
und Deutsch
als Zweitsprache



mercator-institut-sprachfoerderung.de



STIFTUNG
MERCATOR

Ein Institut der Universität zu Köln, initiiert und
gefördert durch die Stiftung Mercator.

