



IMST – Innovationen machen Schulen Top

**Schreiben und Lesen**  
**kompetenzorientiert, fächerübergreifend, differenziert**  
**Innovation zwischen Standardisierung und Individualisierung**



# **INDIVIDUALISIERUNG UND DIFFERENZIERUNG IM ELEMENTAREN SCHREIBPROZESS – LEBENDIGE SPRACHE LEHREN – SPRACHE LEBENDIG LEHREN**

ID 845

**Sandra Rassel**

**Monika Seidl**

**Volksschule Erdbergstraße 76, 1030 Wien**

Wien, Juni 2013

# Inhaltsverzeichnis

<b>ABSTRACT</b> .....	<b>3</b>
<b>1 AUSGANGSSITUATION</b> .....	<b>4</b>
1.1 Persönliche Überlegungen.....	5
1.1.1 Annahme 1.....	5
1.1.2 Annahme 2.....	5
<b>2 THEORIE</b> .....	<b>6</b>
2.1 Methoden des Schriftspracherwerbs .....	6
2.1.1 Schriftspracherwerb mit der Fibel .....	6
2.1.2 Schriftspracherwerb ohne Fibel.....	7
<b>3 PRAKTISCHE UMSETZUNG - PROJEKTABLAUF</b> .....	<b>11</b>
3.1 Verfassen von Texten.....	11
3.1.1 Bildungsstandards.....	11
3.1.2 Umsetzung: Verfassen von Texten .....	12
3.1.3 Lernwörter und Buchstaben der beiden ersten Klassen .....	14
3.1.4 Schreibanlässe der beiden ersten Klassen.....	16
3.2 Lesen .....	20
3.2.1 Bildungsstandards.....	20
3.2.2 Umsetzung: Lesen.....	20
3.2.3 Zusätzliche Maßnahmen.....	22
3.3 Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen .....	23
<b>4 EVALUIERUNG</b> .....	<b>25</b>
4.1 Verfassen von Texten.....	25
4.1.1 Evaluierung vom Verfassen von Texten, Klasse 1b.....	25
4.1.2 Evaluierung vom Verfassen von Texten, Klasse 1c .....	30
4.2 Lesen .....	33
4.2.1 Evaluierung des sinnerfassenden Lesens, Klasse 1b.....	34
4.2.2 Evaluierung des sinnerfassenden Lesens, Klasse 1c .....	36
4.2.3 Beantwortung der Forschungsfrage .....	37
4.3 Abschlussreflexion .....	38
<b>5 LITERATUR</b> .....	<b>39</b>

## **ABSTRACT**

Unser Projekt beleuchtet den Schriftspracherwerb und das Lesenlernen in zwei ersten Klassen einer Wiener Volksschule. Das Verfassen von Texten von Anfang an spielt dabei eine entscheidende Rolle. Regelmäßige Befragungen der Kinder zum Verfassen ihrer Texte sowie die Analyse ausgewählter Schreibenlässe wie auch die monatliche Auswertung des Lesestandes jedes Kindes geben aufschlussreiche Einblicke und Informationen in die von uns gewählte Methode des individuellen Schriftspracherwerbs.

Schulstufe: 1  
Fächer: Deutsch  
Kontaktperson: Sandra Rassl  
Kontaktadresse: Volksschule Erdbergstraße 76, 1020 Wien

# 1 AUSGANGSSITUATION

An unserer Schule war es üblich, den Schriftspracherwerb unserer Schüler und Schülerinnen mit Hilfe einer Fibel anzuleiten. Welche Buchstaben bzw. Buchstabengruppen in welcher Reihenfolge erlernt wurden, war somit vorgegeben. Festgelegt war auch, welche Wörter gelesen bzw. geschrieben werden konnten. Für alle Kinder einer Klasse waren es die gleichen Wörter. Auf individuelle Lese- und Schreibstärken einzelner SchülerInnen konnte keine Rücksicht genommen werden.

Unser Lehrerinnenteam beobachtete übereinstimmend, dass bei einem solchen gleichschrittigen Vorgehen sowohl die Kinder, die in ihrer Entwicklung noch nicht "zusammenlauten" konnten, als auch jene, die mit erheblichen Vorkenntnissen in die Schule gekommen waren, zunehmend die Lust am Lesen und Schreiben verloren. Dies bewog uns, nach alternativen Methoden des Lese-/Schreibunterrichts zu suchen.

Bei dem Seminar: „Erstleseunterricht zeitgemäß: Sprache-Sprechen und Schreiben – als Grundlage für das Lesenlernen“ am 25. April 2012, lernten wir Marlene Walter und ihre Methode des individuellen Lesen- und Schreibenlernens kennen. Walter zeigt, wie – mit der von Bergk (2000) vorgestellten Methode des Schriftspracherwerbs – in einem gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern definierten Erlebnisrahmen an für Kinder bedeutsamen Wörtern gearbeitet wird: Sie zeigt, wie diese Wörter jeweils durchgliedert und wieder zusammengesetzt werden, wie über den Zusammenhang zwischen den Graphemen und Phonemen des Wortes gemeinsam laut nachgedacht wird, wie die Wörter als Wörter des Grundwortschatzes geübt und im Gedächtnis gespeichert werden, wie von Anfang an Kinder ihre eigenen Texte verfassen und diese einem Publikum vorstellen. Walter berichtete von der Freude der Kinder an ihrer individuell wachsenden Kompetenz beim sinnerfassenden Lesen (siehe Beschreibung der Lesebüchlein) und Schreiben eigener Geschichten. Sie hat uns überzeugt.

Als Dreierteam wollten wir im Schuljahr 2012/13 den uns bekannten engen Rahmen der Fibern sprengen und jede in ihrer ersten Klasse den Ansatz von Bergk und Walter versuchen umzusetzen und neben dem gemeinsamen Tun das Individuelle zuzulassen.

## 1.1 Persönliche Überlegungen

### 1.1.1 Annahme 1

Wir gehen in Anlehnung an Bergk und Walter davon aus, dass Wörter, die aus dem Lebensumfeld des Kindes ausgewählt und als Lernwort verwendet werden, besser im Gedächtnis bleiben, weil das Kind emotional an Erfahrenem anknüpfen kann.

Beispiele:

In der 1. Schulwoche (Lernfeld: Ich bin ein Schulkind) wird das Wort „ich“ gelernt. Das Kind kann sich als Individuum in seiner neuen Gemeinschaft einbringen, es schreibt / informiert darüber, was es im Kindergarten gerne gemacht hat oder was es zu Hause am Nachmittag gerne tut.

In der 2. Schulwoche (Lernfeld: Wir sind eine Gemeinschaft) wird das Wort „mag“ gelernt. Das Kind schreibt darüber, welches Obst, Gemüse es mag, welche Spiele und Freunde es mag, was es in der Schule mag.

Das Lebensumfeld des Kindes fließt täglich direkt in den Schreibanlass und damit in das Erlernen des neuen Wortes mit ein, jedes Kind hat seinen direkten Bezug dazu.

### 1.1.2 Annahme 2

Wir nehmen an, dass durch das Erlernen und Erlesen ganzer Wörter den Kindern von Anfang vermittelt wird, dass Erlesenes bzw. Buchstaben/Buchstabengruppen, die zu Wörtern gereiht sind, Sinn enthalten. Damit wird das Interesse gefördert und das Erfassen von Sinn beim Lesen von Anfang an trainiert. So können Kinder, wie Andresen das formuliert, „Vorstellungen über den Bedeutungsgehalt und Funktionen schriftlicher Texte entwickeln“. (Andresen, 2005, S. 183)

#### Unsere Forschungsfragen

Um die Effektivität und Wirkungsweise der von uns angewandten Methode in den Bereichen Erstlesen und Verfassen von Texten herausfinden zu können, sind wir folgenden Fragen nachgegangen:

*Werden durch diese Methode die Freude und das Interesse am Verfassen von Texten des Kindes entfaltet?*

*Ist die Methode geeignet, die Kinder zum sinnerfassenden Lesen anzuleiten?*

## 2 THEORIE

In diesem Teil der Arbeit wollen wir Pädagoginnen für unsere Praxis Wissenswertes zum Thema Schriftspracherwerb zusammenfassend darstellen.

Kinder, die in die Schule kommen, haben, so Brügelmann und Richter, haben schon vielfältige Vorerfahrungen mit Schrift gemacht. Sie schreiben ihren Namen, erkennen Markennamen (Billa, Merkur, Opel...) und beobachten Erwachsene und deren Umgang mit dem Schreiben und Lesen (vgl. Brügelmann/Richter, 1993/94: S. 64). Um aber abschätzen zu können, was es für SchulanfängerInnen bedeutet, lesen und schreiben zu lernen, sollten wir uns als schriftkundige Erwachsene vergegenwärtigen, welche abstrakten und sprachanalytischen Überlegungen zur Erfassung der Sprache/ der Schrift notwendig sind. Das Analysieren von Sprache und das Über-Sprache-Nachdenken sind sehr anspruchsvolle Leistungen. So antwortet ein Kind auf die Frage, was länger ist, das Wort Zug oder Lokomotive. „Der Zug, weil er länger ist.“ (Brügelmann, Richter, 1994, S. 71. ff.)

SchulanfängerInnen freuen sich auf die Schule. Wenn wir sie fragen, worauf sie sich am meisten freuen, antworten fast alle: „Ich freue mich, dass ich bald lesen und schreiben kann.“ Ganz klar, dass das Lesen- und Schreibenlernen als zentrale Aufgabe der Grundschule verstanden wird. Besonders wichtig erscheint uns über die unterschiedlichen Methoden, die beim Schriftspracherwerb eingesetzt werden, Bescheid zu wissen.

### 2.1 Methoden des Schriftspracherwerbs

Die beiden Hauptrichtungen, die sich in den vergangenen Jahrhunderten entwickelten, sind einerseits die einzelheitlichen und andererseits die ganzheitliche Leselernmethode. Diese gegensätzlichen Ansätze begegnen uns heute im günstigsten Fall als Integration beider Methoden.

#### 2.1.1 Schriftspracherwerb mit der Fibel

##### Einzelheitliches, synthetisches Verfahren

- Buchstabiermethode: Die Buchstabiermethode war die gängige Leselernmethode im 15. Jahrhundert. Zuerst wurde das Alphabet auswendig gelernt: [a, be, ce....]. Danach folgten Übungen zum Silbenlesen in einer Fibel. Das Zusammenlesen der Buchstaben geschah durch Buchstabenaddition ([a+be]=ab) (vgl. Schenk, 2004: S. 77). Kernproblem dieses Ansatzes ist, dass das Addieren der Buchstabennamen nicht zum Wortklang führt. Ähnliches erfahren wir auch heute noch im Anfangsunterricht, wenn Eltern und/oder Kindergartenpädagogen und –pädagoginnen gemeinsam mit den Kindern deren Namen buchstabieren und nicht lautieren. So wird aus MAMA eine EM-A-EM-A (vgl. Brügelmann, 1998, S. 72).
- Lautiermethode: Auf die Buchstabiermethode folgte die Lautiermethode. Das Lesen der Wörter wird durch „Zusammenschleifen“ der Laute zu Silben und der Silben zu Wörtern erreicht. Diese Methode konnte sich im 16. Jahrhundert nicht durchsetzen, sie war jedoch in der Geschichte des Schriftspracherwerbs von großer Bedeutung, da alle aktuellen Ansätze mehr oder weniger stark Bezug auf die gesprochene Sprache nehmen.
- Eine weitere Variante der Lautiermethode war die Sinnlautmethode, die sich bemühte einzelne Laute mit Sinn zu verknüpfen. Laute und Silben wurden aus Geschichten gewonnen. So rief das Kind, das sich schmutzig machte „iiii“; und „rrr“ machte der Wecker... Ausschließlich der Klang entschied über die Reihenfolge der Einführung der Buchstaben. Schwierigkeiten ergaben sich da, wo Laute durch mehrere Buchstaben repräsentiert werden bzw. wo der „Normallaut“ durch umgangssprachliche Färbung verändert wird (vgl. Jehmlich zit. ebenda, S. 73).
- Aus der Lautiermethode entwickelten sich Varianten der Anlautmethode. Verknüpft wurden die Laute gerne mit entsprechenden Bildern als Gedächtnisstütze (Esel für e).

### **2.1.1.2 Ganzheitlich-analytisches Verfahren**

Diese Methode geht vom Wort- bzw. Satzganzen aus. Betont werden das Erfassen des Inhalts und die Sinnentnahme als das eigentliche Ziel des Lesens. In der ersten Phase wird der Schwerpunkt auf das Einprägen von Wörtern und Sätzen gelegt. Die zweite Phase dient der Analyse der Buchstaben und Laute der in Phase eins eingepprägten Wörter. Die dritte Phase widmet sich der Synthese von Buchstaben und Lauten, also dem Erlesen von Wörtern (vgl. Schenk, 2004, S. 88 ff).

Übungsformen wie der Wortauf- und Wortabbau oder das Bilden von sinnvollen Wörtern durch das Austauschen von Buchstaben/Lauten sowie das Ergänzen der vorgegebenen Wortanfänge zu sinnvollen Wörtern werden heute noch eingesetzt (vgl. Menzel, 2002, S. 61). Wichtige Vertreter der ganzheitlichen Methode sind u.a. Brückl und Wittmann sowie die Brüder Kern.

## **2.1.2 Schriftspracherwerb ohne Fibel**

### **Der Spracherfahrungsansatz**

Der Spracherfahrungsansatz wird maßgeblich von Brügelmann (1989) und seinem Projekt „Kinder auf dem Weg zur Schrift“ initiiert.

Der Spracherfahrungsansatz ermöglicht Kindern individuelle Zugänge zur Schriftsprache und bietet Anknüpfungsmöglichkeiten an die jeweiligen Lernvoraussetzungen/Vorerfahrungen. Er verzichtet auf starre Methodenvorgaben und stellt eine Vielzahl von Lernmaterialien (Anlauttabellen, Wortlisten, Lesehefte bzw. Kinderbücher, Eigenfibeln) und Lernanlässe als Anregung zur Auswahl.

Es gibt keine verbindliche Vorgabe für einen Grundwortschatz, die Reihenfolge der zu erlernenden Buchstaben/Buchstabengruppen und Laute ist nicht festgelegt, es gibt kein vorgegebenes Lerntempo für alle Schüler und Schülerinnen einer Klasse (vgl. Brügelmann, 1989, S. 158 ff).

Brügelmann und Brinkmann (1998) zeichnen eine Didaktische Landkarte des Lesen- und Schreibens. Zunächst wird mit den Kindern gemeinsam ein Erlebnisrahmen / ein Projekt festgelegt, an dem alle arbeiten wollen. In acht Lernfeldern wird das Thema inhaltlich ausgestaltet.

### **Methode „Lesen durch Schreiben“**

Reichen (1994) geht davon aus, dass sich das Lesen als ein „automatisches Begleitprodukt“ aus dem Schreiben ergibt. Die SchulanfängerInnen lernen zunächst nur das Schreiben mit Zuhilfenahme einer Anlauttabelle. Die Lese- und Schreibkompetenz der SchülerInnen wird durch Bereitstellung didaktisch aufbereiteter, vielfältiger Unterrichtsmaterialien erhöht (vgl. Reichen, 1994, S. 71).

Die größte Schwierigkeit ergibt sich für das Kind beim Abhören der zu schreibenden Wörter in ihren Einzellauten (vgl. Schenk, 2004, S. 127 ff). Anfangs wird deshalb auf formgetreue Abbildung der Buchstaben und auf die rechtschriftlich korrekte Schreibweise verzichtet.

### **„Rechtschreiben lernen von Anfang an“**

Auch Bergk (1987) setzt in ihrer Methode auf das freie, kommunikative Schreiben von Anfang an. Sie spricht von einem „selbstverantwortlichen Schreiben“ und meint damit die Notwendigkeit die Verantwortung für das Geschriebene nach und nach in die Hand der SchülerInnen zu legen. Intention ist, dass SchülerInnen eigenständig ihre Texte schreiben und korrigieren. (vgl. Bergk, 2000, S. 9)

Der Kern ihrer Methode ist das Arbeiten an Schriftwörtern. Die Autorin nennt es „Arbeit am Wort“. Noch bevor SchülerInnen die Schreibbewegungen erlernt haben, arbeiten sie bereits am Wort, indem sie dieses in Buchstaben und Buchstabengruppen zerschneiden und wieder zusammenbauen und zusammenkleben. Dies sind erste Schritte der Wortanalyse (Zerschneiden der Wörter) und der Wortsynthese, denn das Kind setzt das bekannte Schriftwort aus seinen Teilen wieder zusammen. Als Orientierungshilfen stehen Leitbilder bereit, die die rituelle Abfolge des Erarbeitens des Schriftwortes darstellen und das selbstständige Tun der Kinder anleiten.

SchülerInnen sollen zum „Hypothesentestenden Schreiben“ hingeführt werden.

Bergk verwendet nicht ausschließlich „lautgetreue“ Wörter, die den Kindern suggerieren, sie müssten nur genau hinhören, dann wüssten sie schon, wie das Wort richtig zu schreiben wäre. So werden die Erfahrungen der SchülerInnen differenzierter und sie erhalten Einsichten, dass der Klang eines Lautes auch von seiner Position im Wort abhängt. (vgl. Bergk, 2000, S. 25 ff)

Für die Kinder bedeutet so ein Vorgehen Lernen ohne Stress und Langeweile. Die Schriftwörter erwachsen aus dem Lebensumfeld der Kinder oder kommen direkt von ihnen selbst, die Arbeit ist entdeckend, ruhig und planvoll. (Bergk, 2000, S. 10)

Die gemeinsamen Schriftwörter, die Lesewörter (Wörter, die anfangs nur gelesen werden) sowie die „eigenen Wörter“ der Kinder sammeln sie laut Bergk zu einem Grundwortschatz, den jedes Kind in einer Kartei aufbewahrt. Dieser Grundwortschatz ist individuell und vermeidet Über- bzw. Unterforderungen der SchülerInnen. So ergibt sich von Anfang an und bei allen weiteren Schreibansätzen eine natürliche Differenzierung durch das Kind selbst (vgl. Bergk, 2000, S. 9 ff).

Für Bergk steht das Schreiben für den Austausch mit anderen, das Schreiben als Reflexion eigener Ängste, Wünsche und Gefühle im Mittelpunkt des Schriftspracherwerbs. So schreibt sie: „Schreiben ist auf den ersten Blick ein individueller Vorgang: Es geschieht im Kopf und mit dem Stift oder Computer eines einzelnen Menschen. Wenn ich im Folgenden von Schreibinteraktionen spreche, so meine ich damit die Möglichkeiten, diesen individuellen Vorgang mit Formen der Interaktion zu verbinden, und zwar so, dass die Individualität darin nicht aufgehoben wird, sondern sich entfaltet, und zwar durch den Austausch und die Auseinandersetzung mit anderen Schreibenden.“ (Bergk, 1993, S. 3)

Begleitend zu den Schreibansätzen unterstützt Bergk den Lernprozess durch vielfältige Übungsmöglichkeiten, bei denen alle Sinne angesprochen werden z. B. Buchstaben- und Buchstabengruppenkarten, Druckereien, Schreibbilder, Buchstabenlaufen (Buchstabenform wird von SchülerInnen abgegangen), Buchstaben mit Knete nachbauen (vgl. Bergk, 2000, S. 111 ff).

### **Methode „Lebendige Sprache lehren - Sprache lebendig lernen“**

Marlene Walters Methode ist ein Spracherfahrungsansatz. Sie erläutert, dass sie die Kinder die Sprache lehrt, die sie leben und mit der sie sich im deutschsprachigen Umfeld verständigen können sollen. Damit ist für Walter das Schreibenlernen eine natürliche Fortsetzung der sprachlichen Entwicklung und das Schreibenlernen setzt individuell an kindlichen Vorerfahrungen an. So ist Sprache ein Mittel zur Kontaktaufnahme. Kinder lernen das Schreiben als Mittel kennen, um

- „Gefühle auszudrücken
- anderen etwas mitzuteilen,
- Kontakte zu knüpfen,
- die eigenen Gedanken zu ordnen,
- sich eigene Überlegungen bewusst zu machen,
- die gelebte Sprache schriftlich anzuwenden“ (Walter, 2012, S. 21)

Und die Kinder eignen sich dabei ein größeres Vokabular an, erlangen größere Sicherheit im schriftlichen Ausdruck, erproben mit Sprache kreativ umzugehen und erlernen anhand dessen Rechtschreiben und Grammatik (vgl. Walter, 2012: S. 21).

Von Anfang an also schreiben Kinder über sich, über ihre Freunde und ihre Familie, eben über ihr Lebensumfeld und über Dinge, die sie emotional berühren. Dies ist für jedes Kind eine starke Schreibmotivation und ein bedeutender sozialer Akt des Sich-Mitteilens (vgl. Bergk, 2000, S. 3 ff und Walter, 2012, S. 21).



## **Erarbeitung des Wortes der Woche**

Wie Marion Bergk erarbeitet Marlene Walter jede Woche ein Lernwort. Dieses Wort ist auf einem Streifen Papier vorgeschrieben und jeder Buchstabe ist mit Richtungspfeilen versehen. Zwischen den Buchstaben bzw. Lauten ist eine punktierte Linie, entlang der die Kinder das Wort nach dem Nachspuren zerschneiden. Durch das Nachspuren der Buchstaben wird das Wort als Ganzes eingepägt, beim wiederholten Zusammenbauen der Einzelteile durchlaufen die Kinder immer wieder Analyse- und Synthesephasen und festigen die Buchstabenanordnung des gelernten Wortes. Nach mehrmaligem Puzzeln des Wortes wird es in das Heft eingeklebt und das Kind schreibt mit dem Lernwort etwas zu einem vorgegebenen Schreibanlass (siehe Schreibanlässe 3.1). Das Lernwort der Woche erhalten die Kinder auf einer Karteikarte, welche sie in einem Karteikasten sammeln (siehe Karteiarbeit) (vgl. Bergk, 2000, S. 157 f und Walter, 2012, S. 38 ff).

## **Auswahl der Lernwörter**

Lernwörter werden so ausgewählt, dass sie helfen, eigene Gedanken der Kinder auszudrücken (was mag oder kann ich schon?), auf aktuelle Ereignisse eingehen zu können (eislaufen, wenn die Klasse eislaufen geht) und den sozialen Bereich der Kinder anzusprechen (Mama, Papa, Oma, Oma, Freund/Freundin) (vgl. Walter, 2012, S. 46).

## **Individuelle Wörter**

Zusätzlich zu den gemeinsam Lernwörtern „holen“ sich Kinder individuell Wörter, die sie zum Aufschreiben eigener Gedanken benötigen von der Lehrerin, die diese Wörter auf eine andersfarbige Karteikarte schreibt. Auch diese Wörter werden im Karteikasten des Kindes aufbewahrt.

## **Schreibanlässe**

„Das Wichtigste ist für mich der Gefühlsbezug der Kinder zu den Wörtern und Themen.“ (Walter, 2012, S. 38) Daher werden die Kinder zu Beginn der Unterrichtseinheit zum Thema des Schreibanlasses hingeführt und auf dieses durch Erzählungen, Fragen oder Geschichten der Lehrerin eingestimmt.

## **Tägliches Lesen**

Die aufgeschriebenen Sätze der Kinder zum Schreibanlass in der Schule und zu Hause werden täglich der Lehrerin vorgelesen. So erhalten die Kinder sofort Rückmeldung über ihre Bemühungen und die Lehrerin kann Interesse und Wertschätzung zeigen, was wiederum SchülerInnen motiviert und „...zu unglaublichen Leistungen anspricht.“ (Walter, 2012, S. 45)

## **Lesen**

Anfangs lesen die Kinder nur ihre selbst verfassten Sätze; so „[...] „lesen“ sie den Sinn heraus, den sie hineingelegt haben.“ (Walter, 2012, S. 69) und dies ist ja die ursächliche Bedeutung des Lesens. Erst später, wenn die Kinder erste individuelle Schritte im Zusammenschleifen von Lauten gemäß der Buchstabenfolge machen, erhalten sie ihr erstes Lesebuch. Es besteht aus 4 Wörtern pro Seite, die die Kinder erlesen. Wenn sie die Bedeutung des Wortes erfasst haben, machen sie eine Zeichnung dazu. Jede fertig bearbeitete Seite wird der Lehrerin vorgelesen, die anschließend zum Gelesenen Feedback gibt. In den weiteren Lesebüchern erliest das Kind Wortgruppen und ganze Sätze, bis es schließlich in Büchern liest.

## **Arbeit an den Buchstaben**

Marlene Walter benennt die Buchstaben, wie sie im Alphabet genannt werden ( (e)M, B(e)); „Wie er klingt bzw. klingen kann, [...]“ (Walter, 2012, S. 85) spüren die Kinder den einzelnen gelernten Lernwörtern nach. Jede Woche wird höchstens ein Buchstabe erarbeitet, parallel dazu wird die Buchstabenform und die korrekte Schreibweise geübt. Außerdem konzentriert Walter sich auf spezielle Laute wie sch, ch, sp, st... Die Reihenfolge der zu bearbeitenden Buchstaben ist abhängig vom Lernwort der Woche und wird von der Lehrerin ausgesucht.

## **Rechtschreiben**

Durch das Erlernen der wöchentlichen Lernwörter ergibt sich ein Grundwortschatz, den die Kinder rechtschriftlich abgesichert haben, da die Wörter immer wieder im Zuge der Schreibanlässe geschrieben und somit trainiert werden. Das sind im ersten Schuljahr immerhin ca. 50 Wörter. Mit der Zeit werden die Kinder dazu angehalten, bei Unsicherheit des aufzuscheidenden Wortes Hilfen anzuwenden. So können es im Heft nachsehen, das Karteiblatt im Karteikasten suchen, ein anderes Kind fragen oder die Lehrerin fragen. „Alles ist erlaubt – nur nicht, das Wort einfach nach Vermutung zu schreiben!“ (Walter, 2012, S. 97)

## **Karteiarbeit**

Jedes Kind sammelt die gemeinsamen Lernwörter und die individuellen Wörter in seinem persönlichen Karteikasten. Schon nach wenigen Wochen haben manche Kinder so viele Wörter, dass das Suchen eines bestimmten Wortes lange dauert und anstrengend ist. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit ein Buchstabenregister einzuführen und die Wörter nach ihrem Anfangsbuchstaben zu ordnen (erste Wörterbuch-Vorarbeit). Weiters verwendet Marlene Walter die Kartei für Rechtschreibübungen und Grammatikübungen sowie Wörterbuch-Vorübungen. Der Vorteil der Karteiarbeit ist eindeutig, dass die Kinder immer mit ihren „eigenen Wörtern“ arbeiten, die ihnen vertraut sind und die sie gefühlsmäßig ansprechen, und darüber mit der Rechtschreibung und Grammatik der deutschen Sprache vertraut werden (vgl. Walter, 2012, S. 103 ff).

## **Individualisierung und Differenzierung**

Durch die täglichen Schreibanlässe, an welchen jedes Kind ganz nach seinen sprachlichen Vorerfahrungen arbeitet, ist die Individualisierung sowie die Differenzierung von Anfang an gegeben. Marlene Walter gibt keine Mindestanzahl an Sätzen vor, die von den Kindern erreicht werden muss. Eine weitere Differenzierung ergibt sich durch die individuell „geholt“ Wörter von der Lehrerin zum Aufschreiben eigener Gedanken. So haben manche Kinder schon nach kurzer Zeit viele individuelle Wörter in ihrem Karteikasten, andere werden noch längere Zeit ihre Gedanken nur zum Teil verschriftlichen und zum anderen Teil zeichnerisch darstellen. Da Walter erst nach Sicherstellung, dass das Kind das Zusammenlauten beherrscht, die Lesebücher von den SchülerInnen bearbeitet lässt, ergibt sich auch im Bereich Lesen eine Differenzierung.

## **Kreative Gestaltungsmöglichkeit**

Um Kinder an den kreativen Umgang mit Sprache heranzuführen arbeitet Marlene Walter mit Gedichten und legt besonderes Augenmerk daran, Kinder an die Schönheit der Sprache heranzuführen. So schreiben Kinder einfache Gedichte wie das Elfchen (Gedicht aus elf Wörtern), ein Akrostichon oder später auch Avenidas (Gedicht in spezieller regelhafter Abfolge) und viele andere mehr.

Im nachfolgenden Kapitel 3 erläutern wir die praktische Umsetzung unseres Projektes.

## 3 PRAKTISCHE UMSETZUNG - PROJEKTABLAUF

Die Umsetzung des Projekts „Individualisierung und Differenzierung im elementaren Schreibprozess“ in unseren beiden ersten Klassen basierte auf dem Verfassen von Texten von Anfang an und ist mit dem Erlernen des sinnerfassenden Lesens verschränkt.

Wir gingen davon aus, dass Wörter, die aus dem Lebensumfeld des Kindes ausgewählt und als Lernwort verwendet werden, besser im Gedächtnis bleiben, weil das Kind emotional an Erfahrenem anknüpfen kann. Zum Beispiel: In der 1. Schulwoche wurde das Wort „Ich“ gelernt. Das Kind schreibt z. B., was es im Kindergarten gerne gemacht hat, oder was es zu Hause am Nachmittag gerne tut. In der 2. Schulwoche wurde das Wort „mag“ gelernt. Das Kind schreibt darüber, welches Obst, Gemüse es mag, welche Spiele und Freunde es mag, was es in der Schule mag. Das Lebensumfeld des Kindes fließt täglich direkt in den Schreibanlass und damit in das Erlernen des neuen Wortes ein.

Unsere zweite Annahme war, dass durch das Erlernen und Erlesen der Wörter den Kindern von Anfang an vermittelt wird, dass Buchstaben, die zu Wörtern gereiht sind, Sinn enthalten müssen. Damit wird das Interesse gefördert und die Sinnerfassung beim Lesen von Anfang an trainiert.

Wir betrachten in diesem Kapitel das Schreiben und Lesen, wie wir es durchführten, und nehmen Bezug auf den europäischen Referenzrahmen der acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen.

### 3.1 Verfassen von Texten

#### 3.1.1 Bildungsstandards

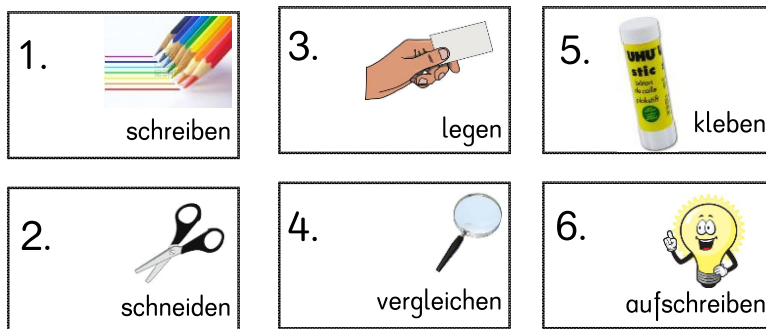
Die Bildungsstandards für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“ besagen, dass „die Fähigkeit, einen Text zu verfassen, [...] als komplexe Handlungskompetenz angesehen werden kann. Sie entwickelt sich in einem eigenaktiven Prozess. Eine moderne Schreibdidaktik muss demnach entwicklungsorientiert sein und viele Schreibanlässe anbieten, die ein vernetztes Wissen im Sinne einer umfassenden literalen Kompetenz schaffen. Grundlegende didaktische Aspekte stellen eine wichtige Basis für den Unterricht dar.“ (Prcha, 2012, S. 5)

„Sprechen ist direkt an ZuhörerInnen gerichtet und geschieht oft spontan bzw. ohne dass vorher viel Zeit für Überlegungen aufgewendet wurde. Beim Schreiben sollen nun sprachliche Äußerungen an sich selbst bzw. an gedachte LeserInnen gerichtet werden, die in der Regel nicht anwesend sind und das Geschriebene zu einem späteren Zeitpunkt lesen. Die Unmittelbarkeit des Mitteilens ist also nicht mehr gegeben. Das stellt Schreibende vor die Herausforderung, dass der Text klar und inhaltlich wie formal verständlich sein muss. Texte zu verfassen stellt daher nicht unerhebliche Anforderungen an das Denken, die Konzentrationsfähigkeit und das Durchhaltevermögen von Schreibenden. Ein wichtiges Ziel des Deutschunterrichts ist es daher, die SchülerInnen auf der Grundlage ihrer Mitteilungsbereitschaft und der Fähigkeiten, die sie in der mündlichen Sprachverwendung erworben haben, zu fördern und zu unterstützen, damit sie sich zunehmend selbstständig schriftlich äußern können.“ (Prcha, 2012, S. 6)

### 3.1.2 Umsetzung: Verfassen von Texten

Bei der Suche nach der dafür geeigneten Methode stießen wir auf Marion Bergk, die Ende der 80er Jahre ihr Konzept „Rechtschreiben lernen von Anfang an“ entwickelte. Sie ging davon aus, dass wir nur das erleben können, was etwas mit unserem Leben zu tun hat (vgl. Bergk, 2000, S. 39 ff). „Nur das bleibt uns gut im Gedächtnis, was dort an etwas anknüpft, [...]“ (Bergk, 2000, S. 39) Das entsprach genau unseren Vorstellungen.

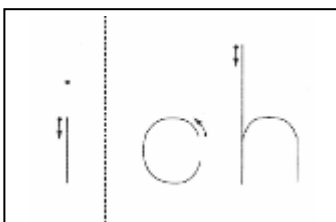
Für den Ablauf des Erlernens unserer gemeinsamen Lernwörter haben wir Leitbilder in Anlehnung an Marion Bergk (Bergk, 2000, S. 68 f) und Marlene Walter (Walter, 2012, S. 39 f) hergestellt, die für alle SchülerInnen ersichtlich in der Klasse hängen.



Unsere Leitbilder als Hilfestellung bei der Arbeit mit dem Lernwort

1. Nachspuren des Lernwortes. Nach Marion Bergk nennen wir es „Regenbogenschreiben“. Wichtig dabei ist die korrekte Schreibrichtung, die mit Pfeilen vorgegeben ist.
2. Zerschneiden des Lernwortes nach Buchstaben und Buchstabengruppen.
3. Buchstaben und Buchstabengruppen wieder zusammenfügen.
4. „Zwei-Finger-Kontrolle“: Kontrolle der aneinandergereihten Buchstaben und Buchstabengruppen mit dem Lernwort an der Tafel.
5. Aufkleben der Buchstaben und Buchstabengruppen.
6. Aufschreiben von eigenen Gedanken zum vorgegebenen Schreibanlass.

Am ersten Schultag lernten die Kinder das Wort „ich“, indem in einem kurzen Gespräch über den Schulbeginn und das Schulkind-Sein zu diesem Wort hingeführt wurde. Das Wort wurde groß auf die Tafel geschrieben. Einigen Kindern war es schon möglich, das Wort zu erlesen. Gemeinsam lasen wir das Wort und stellten es mit dem Satz „Ich bin ein Schulkind.“ in die reale Lebenswelt des Kindes. Jedes Kind bekam das Wort auf einem kleinen Blatt Papier.



Die weiteren Schritte waren das Nachspuren, Zerschneiden und Zusammenfügen des Lernwortes, Kontrolle mit dem Wort an der Tafel und das Aufkleben ins Heft. Die Hausaufgabe am ersten Schultag bestand darin, das Wort „ich“ rund um das aufgeklebte Wort im Heft zu schreiben.

Am nächsten Morgen hatte jedes Kind die Möglichkeit, seine Hausaufgabe der Lehrerin vorzulesen. So übte sich das Kind zum ersten Mal in der Sinnerfassung des ersten Wortes „ich“.

Weitere Schreibanlässe mit dem Wort „ich“ in der ersten Schulwoche:

- Was ich im Kindergarten gerne gemacht habe.
- Was ich zu Hause am Nachmittag gerne mache.
- Was ich am Spielplatz gerne mache.
- Was ich in der Schule gerne mache.

In der 2. Schulwoche wurde das Wort „mag“ gelernt. Das Kind schreibt darüber, welches Obst, Gemüse es mag, welche Spiele und Freunde es mag, was es in der Schule mag. Das Lebensumfeld des Kindes fließt täglich direkt in den Schreibanlass und damit in das Erlernen des neuen Wortes.

Anfangs vervollständigen die Kinder ihre Sätze mit gezeichneten Bildern. Schon nach wenigen Wochen bemerkten wir, dass einige Kinder Wörter in ihre Sätze einbauen wollten, die wir in der Klasse jedoch noch nicht gelernt hatten. Von Beginn an wurden die SchülerInnen dazu angehalten, sich nicht bekannte Wörter in einer rechtschriftlich korrekten Schreibung von der Lehrerin zu holen, die das benötigte Wort auf eine andersfarbige Karteikarte für das Kind aufschreibt. Dies ist der wohl größte methodische Unterschied zu Reichen, der von Anfang an mit einer Lauttabelle arbeiten lässt.

Die Kinder bekommen auch einen Karteikasten („Schatzkiste“) im Format A6, in dem jedes gemeinsame und persönliche Lernwort auf einer Karteikarte gesammelt wird. Woche für Woche kommen neue Wörter dazu. Diese Schatzkiste dient als Nachschlageinstrument der bisherigen Lernwörter. Wörter, die die SchülerInnen zum Verfassen des Schreibanlasses benötigen, suchen sie sich aus ihrer Kartei.

Nach einiger Zeit haben wir ein Register für die Schatzkiste eingeführt, und die bisherigen Lernwörter (gemeinsame und persönliche) wurden von den Kindern in alphabetischer Reihenfolge eingeordnet. Das war der Beginn eines wörterbuchähnlichen Gebrauchs der Karteikartensammlung. Von jetzt an wurde jedes Kind angehalten, seine eigenen Wörter zuerst zu durchsuchen, bevor ein neues Wort geholt wurde. Das wiederholte Lesen der Lernwörter wird dadurch trainiert.



Diese Vorgangsweise berücksichtigt die individuelle Lese- und Schreibstufe des Kindes, und so wird individuell auf die Lernfortschritte des Kindes eingegangen, wobei die Lese- und Schreibfreude erhalten bleibt.

Wir gehen von den wöchentlich angebotenen und ganzheitlich präsentierten Lernwörtern aus, die aus dem unmittelbaren Lebensumfeld des Kindes genommen werden, die das Kind emotional berüh-

ren und zum freien Schreiben motivieren und anleiten. „Das Wichtigste ist für mich der Gefühlsbezug der Kinder zu den Wörtern und Themen.“ (Walter, 2012, S. 38)

Parallel dazu wird wöchentlich, wie in der nachfolgenden Liste ersichtlich ist, ein Groß- und Kleinbuchstabe erlernt. Auf die korrekte Schreibrichtung wird beim wöchentlichen Lernwort ebenso geachtet wie bei der Erlernung der einzelnen Buchstaben. Hinzu kommt auch die kindgerechte Lautschulung (Anlaut) in Verbindungen mit Bildmaterial bzw. Gegenständen aus dem Lebensumfeld des Kindes.

### 3.1.3 Lernwörter und Buchstaben der beiden ersten Klassen

Woche	Lernwort	Buchstabe
1.	ich	I/i
2.	mag	M/m
3.	Mama/Mami	A/a
4.	Papa/Papi	P/p
5.	kann	N/n
6.	habe/hat	E/e
7.	nicht	T/t
8.k	festigen/Ich-Buch	
9.k	festigen/Ich-Buch	
10.	mein/meine	Ei/ei
11.	Oma/Omi/Opa/Opi	O/o
12.	Freund/Freundin	F/f
13.	spielen/spiele/spielt/gespielt	Sp/sp
14.	helfen	L/l
15.	kaufen	K/k
16.	freuen	Eu/eu
17.	Ferien	
18.	Ferien	
19.	Wiederholung	Wiederholung
20.	eislaufen	Ss
21.	werden/wird	W/w
22.	der/die/das	D/d
23.	Ferien	

24.	müssen/muss/musst	U/u; Ü/ü;
25.	brauchen/braucht	B/b
26.	alleine	R/r
27.	dürfen/darf	Gg
28.	Schi fahren; viel/viele	V/v; Sch/sch
29.	vielleicht /ja/nein	J/j
30.	Ferien	
31.	Hase	H/h
32.	gehen/gehe/geht/geht/gegangen	G/g
33.	Straße	St/st; ß
34.	Zahn/Zähne putzen/putze/geputzt	RS: -tzZ/z
35.	am liebsten/lieber/lieb	Pf/pf
36.	draußen	Sch/sch – C/c
37.	Wiese/Schnecke	RS:-ie; -ck
38.	Wald/Wälder	Ä/ä
39.	schwimmen/Wasser (Quelle)	Qu/qu
40.	essen/esse/isst/gegessen	
41.	das Ende/endlich	Y/y
42.	Schule	X/x
43.	Ferien	

### 3.1.4 Schreibanlässe der beiden ersten Klassen

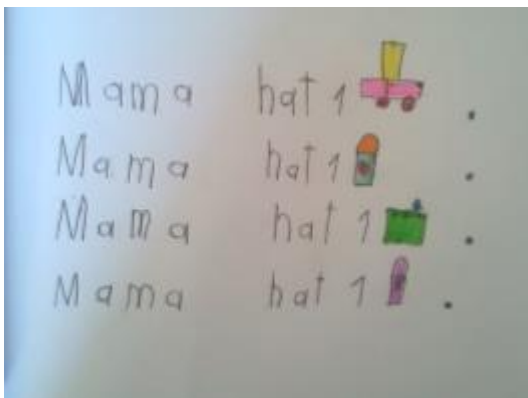
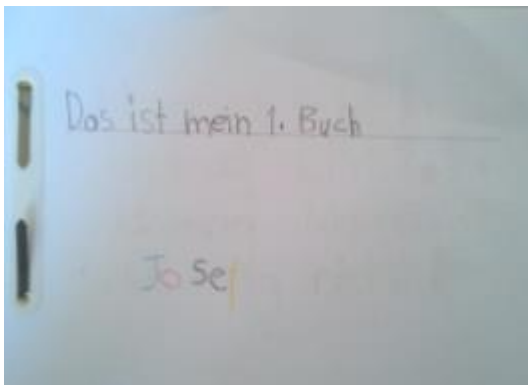
Woche	Lernwort	exemplarische Schreibanlässe
1.	Ich	Was hast du im Kindergarten gerne gemacht? Was machst du zu Hause gerne?
2.	mag	Welches Obst magst du? Welches Gemüse magst du? Welche Spiele magst du?
3.	Mama/Mami	Was mag Mama? Was macht Mama gerne? Wen mag Mama?
4.	Papa/Papi	Was mag Papa? Was macht Papa gerne? Wen mag Papa?
5.	kann	Was kannst du? Was kann deine Mama/Papa? Was kann dein Freund/deine Freundin?
6.	habe/hat	Was hast du in deiner Schultasche? Was hat Mama/Papa? Was hast/kannst/magst du?
7.	nicht	Was magst/kannst/hast du nicht? Was mag Mama/Papa/Freund/Freundin nicht?
8.k	festigen/Ich-Buch	Das Kind erzählt über sich, was es mag, kann, hat. Es erzählt über Mama und Papa, was
9.k	festigen/Ich-Buch	sie können, mögen, haben, nicht mögen, etc.
10.	mein/meine	Was kann deine Mama? Was mag dein Papa? Wie sieht dein/e Papa/Mama aus?
11.	Oma/Omi/Opa/Opi	Hast du eine(n) Oma/Opa? Was kann sie/er? Wer hat in der Klasse Omas u. Opas?
12.	Freund/Freundin	Wer ist dein Freund/deine Freundin? Was hat/kann/mag dein Freund/deine Freundin?
13.	spielen/spiele/spielt/gespielt	Was magst du spielen/magst du nicht spielen? Was mag dein Freund/deine Mama sp.?
14.	helfen	Wem helfe ich? Wer hilft mir? Wir sind Freunde – wir helfen einander!
15.	kaufen	Was magst/kannst du kaufen? Was kauft Mama/Papa/Oma/Opa/Freund/in?
16.	freuen	Was macht dir Freunde? Wann freut sich deine Mama/dein Papa/dein(e) Freund(in)?
17.	Weihnachtsferien	



18.		
19.	Wiederholung	Wiederholen der bisherigen Lernwörter mit verschiedenen Schreibanlässen.
20.	eislaufen	Wer mag eislaufen? Wer kann eislaufen? Kann deine Mama/Oma/dein Papa eislaufen?
21.	werden/wird	Was wirst du am Nachmittag machen? Was werden deine Freunde/Eltern machen?
22.	der/die/das	Benennung der Dinge in der Umgebung (Klasse, Wohnung, Zimmer, ...) mit Artikel.
23.	Semesterferien	
24.	müssen/muss/musst	Was musst du heute machen? Was müssen deine Freunde/Eltern/Großeltern machen?
25.	brauchen/braucht	Was brauchst du in der Schule? Was brauchst du in deinem Zimmer?
26.	alleine	Was kannst du schon alleine machen? Was macht Mama/Papa/Freund/Freundin allein?
27.	dürfen/darf	Was darfst du schon alleine machen? Was darfst du noch nicht tun?
28.	Schi fahren; viel/viele	Wer mag Schi fahren? Wer kann Schi fahren? Wer fährt Schi? Wer fährt nicht Schi?
29.	vielleicht /ja/nein	Interviews mit den KlassenkameradInnen: Gehst du am Wochenende schwimmen?
30.	Osterferien	
31.	Hase	Was braucht ein Hase? Magst du Hasen? Warum? Warum nicht?
32.	gehen/gehe/gehst/geht/gegangen	Wohin gehst du gerne? Wer geht mit dir wohin? Wohin gehen deine Freunde?
33.	Straße	Was siehst du auf der Straße? Was darf man/darf man nicht auf der Straße?
34.	Zahn/Zähne putzen/putze/geb.	Wer muss täglich 2x die Zähne putzen? Ich schreibe über meine Zähne ...

35.	am liebsten/lieber/lieb	Was isst du am liebsten? Was spielst du mit d. Freunden am liebsten.? Was ist dir lieber?
36.	draußen	Was kannst du draußen machen? Was machst du/deine Freunde draußen am liebsten?
37.	Wiese/Schnecke	Welche Tiere leben auf einer W.? Welche Pflanzen wachsen auf einer W.?
38.	Wald/Wälder	Was darf man in einem Wald machen/nicht machen? Was hast du im Wald erlebt?
39.	schwimmen/Wasser (Quelle)	Ich schreibe übers Schwimmen ... Interview: Wer geht gerne schwimmen?
40.	essen/esse/isst/gegessen	Was isst du am liebsten? Interview: Was essen deine Freunde gern? Was isst ein Baby?
41.	das Ende/endlich	Was kannst du am Ende der 1. Klasse endlich? Was ist jetzt zu Ende?
42.	Schule	Was magst du in der Schule (nicht)? Was hast du in der Schule gelernt?
43.	Ferien	Was kannst du endlich in den Ferien machen? Wer macht was in den Ferien?

**Auszüge aus dem Ich-Buch der 8. und 9. Schulwoche:**



Am Ende der ersten Klasse können die Kinder mit den bisher erlernten Lernwörtern selbstständig Sätze bilden und eigene Gedanken aufschreiben.

## **3.2 Lesen**

### **3.2.1 Bildungsstandards**

Diese 7 Lesestufen samt der zusätzlichen Maßnahmen ermöglichen dem Kind, die folgenden in den Bildungsstandards (Herland, 2011, S. 30 f) angeführten Kompetenzen zu erreichen:

- Festigung und Vertiefung der Lesemotivation bzw. des Leseinteresses (Die Schülerinnen und Schüler können beim Vorlesen interessiert und bewusst zuhören. Sie können Bücher und Texte nach eigenem Interesse in verschiedenen Medien selbst auswählen.)
- Verfügung über eine altersadäquate Lesefertigkeit und ein entsprechendes Leseverständnis (Die Schülerinnen und Schüler können ihre Lesefertigkeiten an einfachen Texten zeigen. Sie verfügen über ein sicheres Leseverständnis auf der Wort- und Satzebene und können ihre Verlesungen korrigieren.)
- Erschließung des Inhaltes von Texten mit Hilfe von Arbeitstechniken und Lesestrategien (Die Schülerinnen und Schüler können Informationen aus literarischen Texten sowie aus Sach- und Gebrauchstexten entnehmen.)
- Klärung des Textverständnisses und Gespräch über den Sinn von Texten (Die Schülerinnen und Schüler können ihr Textverständnis artikulieren und kommunizieren. Sie können zu einem Text Stellung nehmen und ihre Meinung begründen.)
- Nutzung von literarischen Angeboten und Medien (Die Schülerinnen und Schüler können Bücher und Medien zur Gewinnung von Informationen, zur Erweiterung ihres Wissens sowie zur Unterhaltung nutzen.)

### **3.2.2 Umsetzung: Lesen**

Wie unter 2.1.2.1.3 schon erklärt wurde, haben wir für das 1. und 2. Schuljahr die wachsende Kompetenz der Schülerinnen in aufbauende Lesestufen eingeteilt:

Sobald die SchülerInnen das Zusammenlauten beherrschen, bekommen sie ihr erstes Lesebuch.

Die theoretische Struktur der Lesekompetenz im Säulenmodell des IGLU-Testverfahrens (Bos, Hornberg u.a., 2008) wird zur jeweiligen Lesestufe als ergänzende Erklärung hinzugefügt.

Lesestufe 1: (Vor-)Lesen der eigenen Texte im Schul- und Hausheft. Jedes Kind liest seine selbst verfassten Sätze der Lehrerin täglich laut vor, diese gibt dem Kind positives Feedback, wie z. B. zum Schreibenanlass „Welches Obst magst du gerne?“. „Ich mag Erdbeeren und Bananen auch so gern wie du.“

Voraussetzung für Lesestufe 2: Zusammenlauten von Konsonant-Vokalverbindungen und umgekehrt (Mo, am, Li...)

Lesestufe 2: Erlesen einzelner Wörter und dazuzeichnen. Bei Marlene Walter heißen diese Büchlein „Ich verstehe, was ich lese“ (Walter, 2012, S. 76) Lesebuch Teil 1

Säule 1: Vorläuferkompetenzen (=Voraussetzungen für Textverstehen, d. h. rein technisches Lesen mit minimalem Textverständnis)

Sobald ein Kind zusammenlauten kann, bekommt es das erste Lesebuch. Dieses Lesebuch ist beim Kind auf dem Tisch, unter dem Schüttelpennal, wo es für das Kind jederzeit zugänglich ist. Wenn zwischendurch Zeit ist (nach einem Schreibenanlass, nach Mathematik, wenn die Lesepatin/der Lesepate hier ist), kann das Kind selbstständig in seinem Lesebuch arbeiten. Es liest eine Seite für sich, zeichnet das jeweilige Bild zum Wort und kommt dann zum Vorlesen. Es bekommt ein kurzes Feedback und die Seite wird abgezeichnet (z. B. mit einem Sternchen). Somit kann das Kind auf die nächste Seite weiterblättern und dort weiterlesen.

Lesestufe 3: Erlesen einzelner Wörter mit Konsonantenhäufungen. Lesebuch Teil 2

Mit dem Lesebuch 2 funktioniert die Vorgehensweise gleich wie mit Lesebuch 1.

Lesestufe 4: Erlesen von Wortgruppen und Sätzen und dazuzeichnen. Lesebuch Teil 3



Das Lesebuch 3 ist schon etwas komplexer mit seinen Wortgruppen. Das Kind muss hier schon zwei Dinge beim Zeichnen beachten: Das Adjektiv und das Nomen.

Lesestufe 5: Erlesen von mehreren zusammenhängenden Sätzen und dazuzeichnen. Lesebuch Teil 4

Säule 2: Nutzung von textimmanenter Information (einfaches Textverstehen auf Basis jener Informationen, die ausdrücklich im Text vorkommen)

Lesebuch Teil 4 besteht jeweils aus zwei Sätzen. Das Kind muss die Information aus dem ersten Satz mit der des zweiten Satzes kombinieren und das richtige Bild aufzeichnen.

Lesestufe 6: Erweiterung des Leseangebots auf „Goldene Büchlein“ von U. Andresen (Andresen, 2002) und „Lesebaum“-Bilderbücher.

Golden heißen sie, weil die Büchlein goldene Zahlen von 1 bis 100 tragen. Die ersten 50 Büchlein sind kleine Bilderbücher von 4-10 Seiten mit wenig Text. (Andresen, 2002, S. 29)



100 goldene Büchlein von Ute Andresen

Die weiteren 50 Bücher bestehen aus Bücher der Lesereihe „Lesebaum“, aus Erstlesebüchern und Sachbüchern.

Lesebaum ist ein aufbauendes Leseprogramm für Leseanfänger. Die Bücher sind in ihren Schwierigkeitsstufen fein differenziert, motivierend durch immer wiederkehrende Hauptpersonen und das Bücherlesen von Anfang an und führen die LeserInnen zum sinnerfassenden Lesen. (<http://www.lesebaum.de>, 22.2.13, 19:16)

Die Vorgangsweise mit diesen Büchern ist folgende: Wenn ein Kind ein solches Buch gelesen hat, kommt es zur Lehrerin und erzählt dieser den Inhalt des Buches, worum es gegangen ist, was es sich davon gemerkt hat. So sieht die Lehrerin, ob das Kind den Inhalt sinnerfassend lesen konnte. Falls nicht, gibt sie dem Kind Feedback, dass es das Buch nochmals lesen soll, um sich genau an den Inhalt erinnern zu können, um ihn ihr dann nochmals zu erzählen.

Lesestufe 7: Allesleser (In der Klasse stehen verschiedene Bücher zu verschiedenen Themenbereichen in der Klassenbibliothek bereit, die sich die Kinder je nach Interesse frei wählen können, um darin zu lesen.)

Genauso wie mit den Büchern von Lesestufe 6 ist es auch mit diesen der Stufe 7: Die Kinder lesen das Buch selbstständig und erzählen dann der Lehrerin, was sie gelesen haben.

Säule 2: Nutzung von textimmanenter Information (mittleres Textverstehen: Relevante Informationen im Text auffinden und miteinander in Beziehung setzen.)

### 3.2.3 Zusätzliche Maßnahmen

Zur Unterstützung dieser 7 Lesestufen liest jede Klassenlehrerin den Kindern im Rahmen des Unterrichts regelmäßig Bücher zu passenden Thematiken vor. Solche Themen passen z. B. in den Sachunterricht, zum sozialen Lernen, in den Deutsch- oder Mathematikunterricht. Diese Bücher stehen für die Kinder auch bereit, um sie selbst durchzublättern und darin zu lesen. So werden die Kinder laufend mit Literatur konfrontiert, die sie zum eigenen Lesen motiviert.

Jede Klasse besucht monatlich einmal die nahegelegene öffentliche Bücherei, in der sich jedes Kind Bücher ausborgen kann, um diese in der Schule und /oder zu Hause zu lesen.

Um die Leseerfolge für die Kinder „sichtbar“ zu machen, hat jedes Kind einen eigenen Lesepass, in den jedes vom Kind selbst gelesene Buch eingetragen wird.

Jede Klasse hat zwei Lesepatinnen/Lesepaten, die wöchentlich in die Klasse kommen, um mit den Kindern einzeln oder in Kleingruppen zu lesen.

### 3.3 Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen

Anschließend wird das Verfassen von Texten und das Lesen im Bezug zu den acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen betrachtet:

Die europäische Union hat in einem Referenzrahmen acht Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen entwickelt. „Kompetenzen sind hier definiert als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die an den jeweiligen Kontext angepasst sind. Schlüsselkompetenzen sind diejenigen Kompetenzen, die alle Menschen für ihre persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigen.“ (Europäische Kommission, 2007, S. 3) Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen:

„Muttersprachliche Kompetenz, Fremdsprachliche Kompetenz, Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit“. (ebenda, S. 3)

Die Schlüsselkompetenzen werden alle als gleich bedeutend betrachtet, da jede von ihnen zu einem erfolgreichen Leben in einer Wissensgesellschaft beitragen kann. Viele der Kompetenzen überschneiden sich bzw. greifen ineinander: Wichtige Aspekte in einem Bereich unterstützen die Kompetenzen in einem anderen Bereich. Kompetenzen in den wichtigsten Grundfertigkeiten — Sprechen, Lesen und Schreiben, Rechnen und Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) — sind eine wichtige Grundlage für das Lernen, und die Lernkompetenz fördert alle Lernaktivitäten. Eine Reihe von Begriffen taucht immer wieder im Referenzrahmen auf: Kritisches Denken, Kreativität, Initiative, Problemlösung, Risikobewertung, Entscheidungsfindung und konstruktiver Umgang mit Gefühlen spielen für alle acht Schlüsselkompetenzen eine Rolle.

Sprechen, Lesen und Schreiben, so wie wir es als Grundfertigkeit in unseren Klassen vermitteln, spielen auch eine wichtige Rolle in der muttersprachlichen Kompetenz, in der fremdsprachlichen Kompetenz (der Großteil unserer Kinder hat eine nichtdeutsche Muttersprache) sowie in der Lernkompetenz, sozialen Kompetenz und Eigeninitiative.

#### 3.3.1 Die muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenz

Beide Kompetenzen, die muttersprachliche sowie die fremdsprachliche, basieren auf der Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich [...] entsprechend den eigenen Wünschen oder Bedürfnissen ausdrücken und interpretieren zu können (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) (vgl. ebenda, S. 4 f).

Wir haben in unseren beiden Klassen einen erheblichen Anteil von Kindern, die eine nichtdeutsche Muttersprache haben, für die die deutsche Sprache eine Fremdsprache darstellt.

Das wöchentliche Lernwort ist unmittelbar aus der Lebenswelt des Kindes entnommen. Die damit verbundenen täglichen Schreibanlässe motivieren die Kinder, ihre Gedanken, Gefühle und Meinungen, sowie Tatsachen, erste Konzepte und Fragestellungen an andere Kinder gemäß ihren eigenen Wünschen oder Bedürfnissen mündlich und schriftlich auszudrücken. Jedes Kind hat täglich die Möglichkeit, seine Hausaufgabe und seinen Text der Schulübung der Lehrperson laut vorzulesen. Das stellt für das Kind ein tägliches Lesetraining der selbstverfassten Gedanken dar. Das Lesen der gemeinsamen Lernwörter sowie der Wörter, die sich das Kind aufschreiben hat lassen, wird dadurch trainiert.

#### 3.3.2 Die Lernkompetenz

Lernkompetenz — „Lernen lernen“ — ist die Fähigkeit, einen Lernprozess zu beginnen und weiterzuführen und sein eigenes Lernen, auch durch effizientes Zeit- und Informationsmanagement, sowohl

alleine als auch in der Gruppe, zu organisieren. Lernkompetenz umfasst das Bewusstsein für den eigenen Lernprozess und die eigenen Lernbedürfnisse, die Ermittlung des vorhandenen Lernangebots und die Fähigkeit, Hindernisse zu überwinden, um erfolgreich zu lernen. Lernkompetenz bedeutet, neue Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben, zu verarbeiten und aufzunehmen sowie Beratung zu suchen und in Anspruch zu nehmen (vgl. ebenda, S. 8).

Die „Schatzkiste“, in der die wöchentlichen gemeinsamen und persönlichen Lernwörter gesammelt werden, stellt einen wesentlichen Beitrag zum Lernprozess und Informationsmanagement dar, wodurch die Kinder Sicherheit im Nachschlagen erwerben und tägliches Lesetraining praktizieren. Durch den direkten Bezug der Schreibanlässe zum Lebensumfeld des Kindes wird auf frühere Lern- und Lebenserfahrungen aufgebaut, und durch den emotionalen Bezug werden Motivation und Selbstvertrauen grundgelegt und immer wieder entfacht. Der (schrift-)sprachliche Entwicklungsstand des Kindes wird individuell gefördert, da es sich jene persönlichen Wörter aufschreiben lassen kann, die es verwenden möchte, alles andere kann es noch zeichnen. Das Kind hat Zeit, die neuen Wörter zu lernen und kann jederzeit in der „Schatzkiste“ nachlesen, wenn Unsicherheiten vorhanden sind.

### **3.3.3 Die soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz**

Herzstück dieser Kompetenz ist die Fähigkeit, konstruktiv in unterschiedlichen Umgebungen zu kommunizieren, Toleranz aufzubringen, unterschiedliche Standpunkte auszudrücken und zu verstehen, zu verhandeln und dabei Vertrauen aufzubauen sowie Empathie zu empfinden. Der Einzelne sollte die Fähigkeit haben, mit Stress und Frustration umzugehen, diese auf konstruktive Weise zu äußern und zwischen Privat- und Berufsleben zu unterscheiden (vgl. ebenda, S. 9).

Jedes Kind hat täglich die Möglichkeit, seinen eigenen Standpunkt mündlich und schriftlich auszudrücken und durch Interviews von KlassenkameradInnen und Familienmitgliedern deren Meinungen kennenzulernen. Die Empathie- und Toleranzfähigkeit wird dadurch geschult und mögliche Stress- und Frustrationssituationen werden erlebt und bewältigt.



## 4 EVALUIERUNG

Wir gingen davon aus, dass Wörter, die aus dem Lebensumfeld des Kindes ausgewählt und als Lernwort verwendet werden, besser im Gedächtnis bleiben, weil das Kind emotional an Erfahrenem anknüpfen kann.

### 4.1 Verfassen von Texten

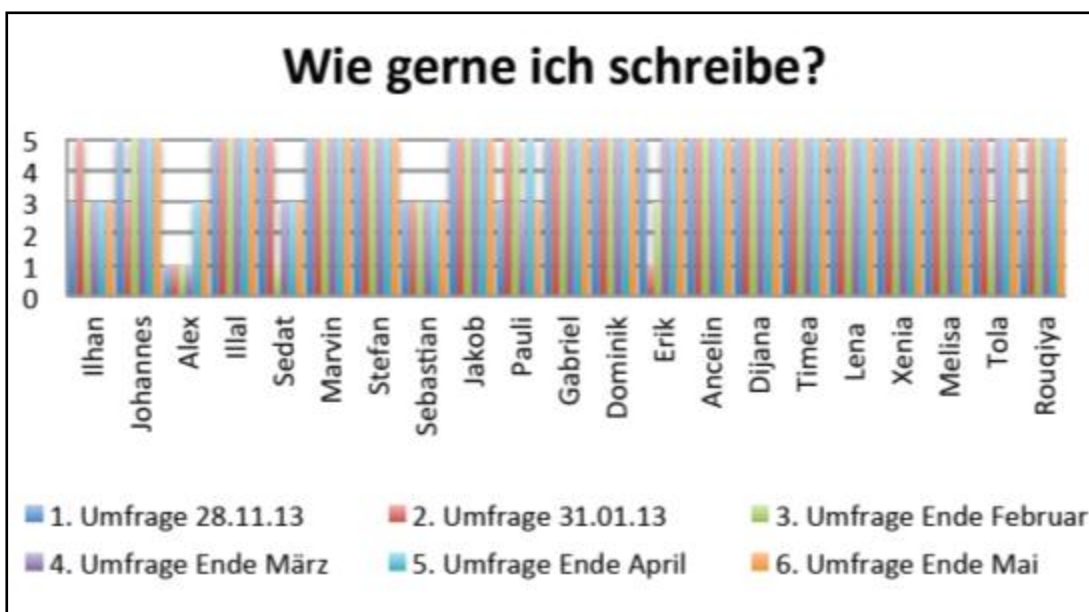
Um die Effektivität und Wirkungsweise der von uns angewandten Methode im Bereich Verfassen von Texten herausfinden zu können, sind wir der folgenden Frage nachgegangen: **Werden durch diese Methode die Freude und das Interesse am Verfassen von Texten des Kindes entfaltet?**

Durch sechs regelmäßige Befragungen der Kinder wurden sie dazu angehalten, über das Schreiben zu reflektieren und uns bekanntzugeben, wie sie sich dabei fühlen und wie gerne sie schreiben.

Unsere Vorgehensweise:

1. Zuerst wurden die drei Smileys und deren Bedeutung anhand der Frage „Wie gerne schreibst du eigene Texte?“ eingeführt.
  - ☺ Ich schreibe sehr gerne über mich und andere.
  - ☹ Manchmal schreibe ich gerne über mich und andere.
  - ☹ Ich schreibe gar nicht gerne über mich und andere.
2. Jedes Kind erhielt die drei Smileys auf einem kleinen Papierstreifen, und wählte den für ihn passenden aus und schnitt diesen mit der Schere ab.
3. Die Lehrerin wies die Kinder darauf hin, dass dies eine geheime Wahl ist
4. Die Lehrerin klebte die Smileys geordnet nach Geschlecht (blau=Buben, rot=Mädchen) und Reihung auf ein Blatt Papier und präsentierte es der Klasse. Daraus ergab sich ein Klassengespräch über das Schreiben, die Beweggründe und deren Bedeutung.

#### 4.1.1 Evaluierung vom Verfassen von Texten, Klasse 1b



Sechs Mädchen haben immer mit dem lachenden Smiley abgestimmt. Bei diesen Kindern ist die Grafomotorik gut entwickelt, sie schreiben gerne, schön und sauber und erzählen gerne von sich.

Tola hatte rund um die dritte Umfrage ein Leistungstief, das sie in späterer Folge wieder ausgleichen konnte. Zu dieser Zeit hatte sie wenig Lust zu schreiben und tat sich grafomotorisch etwas schwerer als die anderen Mädchen.

Fünf Buben stimmten ebenfalls immer mit dem lachenden Smiley ab. Alle fünf Buben sind grafomotorisch gut entwickelt, sind kommunikativ und schreiben gerne über sich und andere.

Ilhan, Alex und Sebastian haben in ihrer grafischen Entwicklung Schwierigkeiten, sodass ihnen das Schreiben große Mühe bereitet und viel Anstrengung kostet.

Erik hatte im Jänner und im Februar ein persönliches Tief und überhaupt keine Freude an der Schule. Seit März geht es ihm wieder gut, und er hat wieder Freude an der Schule und am Schreiben.

Für Pauli kann das Schreiben manchmal sehr anstrengend und Geduld abverlangend sein, weil das Sitzen und Schreiben für ihn eine Herausforderung ist.

Sebastian ist ein Kind mit nichtdeutscher Muttersprache und hat Schwierigkeiten, seine Gedanken zu formulieren und dann aufzuschreiben.

Sedat ist ein Vorschulkind und konnte bei der Einschreibung schon viele Buchstaben. Er war zu Beginn begeistert, weil sofort von allen erkannt wurde, wie viel er schon weiß. Doch ab der dritten Umfrage verlor er die Vorreiterrolle, weil seine KlassenkameradInnen schon aufholten und er keine Sonderstellung mehr einnehmen konnte. Für ihn ist Schreiben langweilig.

Johannes ist sprachlich weit entwickelt und schreibt sehr gerne und schön. Vielleicht war das Schreiben für ihn im Jänner nicht so spannend.

Marvin hat große grafische Schwierigkeiten, wenig Geduld und Selbstwertgefühl und trotzdem schreibt er (Ausnahme dritte Umfrage) sehr gerne, vielleicht weil er trotzdem immer noch positives Feedback erhält.

## Ausgewählte Schreibanlässe, Klasse 1b

Nachfolgend zeigen wir aus beiden Klassen anhand von jeweils zwei verschiedenen Kindern jeweils drei identische Schreibanlässe. Wir haben uns dafür entschieden, die von den Kindern verfassten Texte abzutippen, um nicht auf Grund des Schriftbildes, der Zeichnungen etc. eine Beeinflussung zu verursachen.

### Schreibanlass 1

Eine Handpuppe ist unser täglicher Begleiter und Initiator der Themen für den Schreibanlass. So hatte Mimi an diesem Tag erzählt, wie sehr sie Tiere liebt und es bestimmt keinen gibt, der Tiere so gern mag wie sie. Daraufhin widersprachen die Kinder und sie erzählten, welche Tiere sie denn mögen. Wir führten anfangs immer ein Klassengespräch zu den Schreibanlässen um Gedanken zu ordnen und diese auch zu verbalisieren. Etwa zum Zeitpunkt dieses Schreibanlasses stimmte das Mädchen mit dem mittleren Smiley ab.

Rouquia	Marvin
<p><i>Schreibanlass 1:</i>  <i>Welche Tiere magst du? (2. Schulwoche)</i>            (Die Sätze der Kinder sind nachfolgend abgetippt, <i>kursiv</i> gedruckte Wörter wurden von den Kindern gezeichnet.)</p>	
<p>ich mag <i>Katze</i>.            ich mag <i>Tiger</i>.            ich mag <i>Hase</i>.            ich mag <i>Schmetterling</i>.            ich mag <i>Reh</i>.            ich mag <i>Rentier</i>.</p>	<p>Ich mag Hasen.</p>
<p><i>Interpretation:</i></p>	
<p>Rouquia hat sieben Sätze formuliert, um ihre Vorlieben auszudrücken. Das „ich“ schreibt sie durchwegs mit kleinem Anfangsbuchstaben. Die Tiere sind jeweils nur einmal gezeichnet. Sie liest so vor:“ ich mag <u>eine</u> Katze. ich mag eine Tiger.“            Anfangs hat Rouquia Probleme mit der formgerechten Schreibweise, besonders der Ober- und Unterlängen der Buchstaben. Das ist ernüchternd für sie und dämpft ihre Schreibfreude.</p>	<p>Marvin hat einen Satz formuliert, um seine Vorliebe auszudrücken. Das Schreiben ist eine große Anstrengung. Nach einem Satz ist er zufrieden mit sich und beendet die Arbeit. Marvin geht sehr schnell vom Zeichnen zum Schreiben über, denn das Malen und Zeichnen fällt ihm noch schwerer als das Schreiben.</p>

## Schreibanlass 2

Das Interesse der Kinder aneinander ist groß. Mit Freude, Eifer und einem Notizblatt in der Hand befragen sie einander vor dem eigentlichen Schreibanlass. Dabei üben sie gleichzeitig das Fragen-Stellen, Zuhören und Notieren.

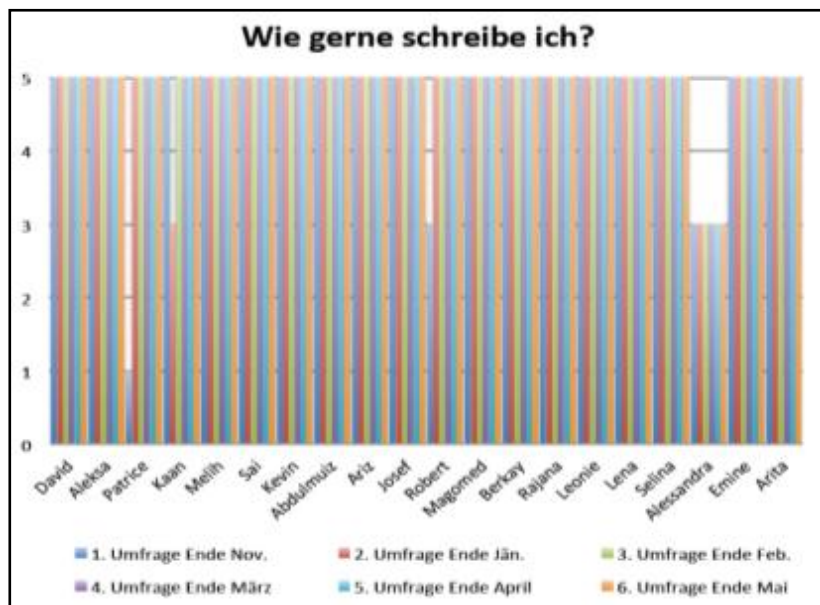
Rouquia	Marvin
<p><i>Schreibanlass 2:</i></p> <p><i>Was wirst du heute nachmittags machen? (21. Schulwoche)</i></p> <p>(Die Sätze der Kinder sind nachfolgend abgetippt, <i>kursiv</i> gedruckte Wörter wurden von den Kindern gezeichnet.)</p>	
<p>Ich werde <i>aufräumen</i>.</p> <p>Ich werde <i>lesen</i>.</p> <p>Ich werde <i>bei Tisch sitzen</i>.</p> <p>Ich werde spielen.</p> <p>Ich werde schreiben.</p> <p>Ich werde <i>fernsehen</i>.</p> <p>Ich werde meiner Mama helfen.</p> <p>Ich werde mein <i>Zimmer aufräumen</i>.</p> <p>Ich werde <i>ein Bilderbuch ansehen</i>.</p> <p>Ich werde <i>Zähne putzen</i>.</p>	<p>Ich werde mit meinem Hund Gassi gehen.</p> <p>Ich werde spielen.</p> <p>Ich werde malen.</p> <p>Ich werde <i>schreiben</i>.</p>
<p><i>Interpretation:</i></p>	
<p>Rouquia hat zehn Sätze formuliert, um die Pläne für nachmittags auszudrücken. Rouquia schreibt gerne und wird immer sicherer in der Buchstabenform. Durch diesen Umstand steigert sie stetig die Anzahl der Sätze sowie die Anzahl der geschriebenen Wörter. Sie ist stolz und liest gerne vor.</p> <p>(Nina ist ihre Katze.)</p>	<p>Marvin hat vier Sätze formuliert, um seine Pläne auszudrücken. Trotz der großen graphomotorischen Probleme teilt Marvin sich gerne schriftlich mit. Besonders gerne liest er seine Gedanken vor. Trotz der, teilweise fast unleserlichen Schrift, erhält er dafür immer ein positives Feedback von der Lehrerin.</p>

### Schreibanlass 3

Immer wieder ist der Schreibanlass so gestaltet, dass sich SchülerInnen zuerst ihre Informationen, die sie zum Schreibanlass benötigen, erfragen und notieren müssen. Entweder notieren sie sich Stichworte oder sie zeichnen das Wichtigste.

Rouquia	Marvin
<p><i>Schreibanlass 3:</i></p> <p><i>Was mag dein Freund / deine Freundin alleine machen? (26. Schulwoche)</i></p> <p>(Die Sätze der Kinder sind nachfolgend abgetippt, <i>kursiv</i> gedruckte Wörter wurden von den Kindern gezeichnet.)</p>	
<p>Dijana kann alleine gehen.</p> <p>Dijana kann Fahrrad fahren.</p> <p>Dijana kann alleine schreiben.</p>	<p>Timi kann alleine <i>in die Schule gehen</i>.</p> <p>Timi kann nicht alleine nach Hause gehen.</p> <p>Timi mag <math>4 + 8 = 12</math>.</p> <p>Timi kann alleine <i>in den Hort gehen</i>.</p> <p>Timi kann alleine <i>ein Buch lesen</i>.</p>
<p><i>Interpretation:</i></p>	
<p>Rouquia hat drei Sätze formuliert, um Tätigkeiten ihrer Freundin auszudrücken. Sie hat alle Wörter geschrieben und keine Zeichnung mehr verwendet.</p>	<p>Marvin hat fünf Sätze über Timi (Sitznachbarin) geschrieben. Zeichnungen sind in seiner Arbeit ungewöhnlich und kommen sehr selten vor, hier aber besonders oft. Marvin sind seine MitschülerInnen und Freunde wichtig und er schreibt gerne über sie. Ich vermute, dass er alles, was Timi über sich geäußert hatte, aufschreiben wollte und mit dem Zeichnen von jeweils einem Haus und einem Strichmännchen sich die Arbeit erleichtern wollte.</p>

## 4.1.2 Evaluierung vom Verfassen von Texten, Klasse 1c



Sechzehn Kinder (10 Buben und 6 Mädchen) stimmten bei jeder Umfrage mit dem lachenden Smiley ab, schreiben also sehr gerne über sich und andere.

Patrice ist grafomotorisch schwach und dadurch sehr langsam beim Schreiben. Vor allem zu Beginn des Schuljahres (wie auch die 1. Umfrage zeigt), hatte er wenig Lust zu schreiben. In weiterer Folge verbesserte sich zwar die Grafomotorik nur geringfügig, aber seine Motivation zu schreiben ist gestiegen, sodass er immer gerne schreibt.

Kaan hatte im Jänner weniger Lust zu schreiben, was sich dann aber wieder rasch geändert hat.

Robert ist grafomotorisch ebenfalls schwach und dadurch sehr langsam beim Schreiben. Vor allem zu Beginn des Schuljahres (wie auch die 1. Umfrage zeigt), hatte er wenig Lust zu schreiben. In weiterer Folge verbesserte sich seine Grafomotorik und dadurch auch seine Motivation zu schreiben.

Im Vergleich zu den bisherigen ersten Klassen, die wir geführt haben, zeigt sich für uns ganz deutlich, dass in den Klassen die Bereitschaft, die Motivation, das Interesse und die Freude am Schreiben viel höher und sinnstiftender ist. Wir führen das darauf zurück, dass die Kinder nicht von der Tafel für sie sinnlose Wörter und Sätze abschreiben müssen, sondern dass sie sich selbstständig ihre Gedanken zu einem Schreiben Anlass machen dürfen und diese dann aufschreiben können. Wir sind uns sicher, dass ein wesentlicher Beitrag für diese Schreibfreude das sofortige positive Feedback der Lehrperson beim täglichen Vorlesen der Sätze ist. Es gibt kein Kind, das nicht vorlesen möchte, im Gegenteil: Das Vorlesen wird von den Kindern eingefordert.

## Ausgewählte Schreibanlässe, Klasse 1c

Nachfolgend zeigen wir anhand von zwei verschiedenen Kindern (Josef und Alessandra) drei verschiedene Schreibanlässe. Josef stimmte bei den Umfragen, wie gerne er eigene Texte schreibe, durchgehend mit dem lachenden Smiley ab. Alessandra hingegen stimmte durchgehend mit „manchmal schreibe ich gerne über mich und andere“ ab.

Josef	Alessandra
<p><i>Schreibanlass 1:</i></p> <p><i>Welche Tiere magst du? (2. Schulwoche)</i></p> <p>(Die Sätze der Kinder sind nachfolgend abgetippt, <i>kursiv</i> gedruckte Wörter wurden von den Kindern gezeichnet.)</p>	
<p>ich mag <i>Hund</i>.</p> <p>ich mag <i>Schlange</i>.</p> <p>ich mag <i>Elefant</i>.</p>	<p>ich mag <i>Giraffe</i>.</p> <p>ich mag <i>Fuchs</i>.</p> <p>ich mag <i>Eichhörnchen</i>.</p>
<p><i>Interpretation:</i></p>	
Josef hat drei Sätze formuliert, um seine Vorlieben auszudrücken.	Alessandra hat drei Sätze formuliert, um ihre Vorlieben auszudrücken.

Josef	Alessandra
<p><i>Schreibanlass 2:</i></p> <p><i>Was wirst du mit deiner Oma / deinem Opa machen? (21. Schulwoche)</i></p> <p>(Die Sätze der Kinder sind nachfolgend abgetippt, <i>kursiv</i> gedruckte Wörter wurden von den Kindern gezeichnet.)</p>	
<p>Ich werde mit meiner Oma spielen.</p> <p>Ich werde mit meinem Opa Fußball spielen.</p> <p>Ich werde mit meiner Oma spazieren gehen.</p> <p>Ich werde mit meinem Opa malen.</p> <p>Ich werde mit meiner Oma schaukeln gehen.</p> <p>Ich werde mit meinem Oma Wii spielen.</p>	<p>Ich werde mit meiner Oma die <i>Hosen, Leiberl, Pullover bügeln</i>.</p> <p>Ich werde mit meiner Oma Tee machen.</p>
<p><i>Interpretation:</i></p>	
Josef hat sechs Sätze formuliert. Er hat sich die Wörter „spazieren“ und „schaukeln“ von der Lehrerin geholt und hat keine Zeichnungen anstatt von Wörtern gemacht.	<p>Alessandra hat zwei Sätze formuliert. Sie hat „Hosen“, „Leiberl“, „Pullover“ und „bügeln“ gezeichnet.</p> <p>Sie hat für ihre Arbeit mehr Zeit benötigt als Josef. Hier wird ersichtlich, dass der Schreibaufwand für Alessandra höher ist als für Josef.</p>

<b>Josef</b>	<b>Alessandra</b>
<p><i>Schreibanlass 3:</i></p> <p><i>Was mag dein Freund / deine Freundin alleine machen? (26. Schulwoche)</i></p> <p>(Die Sätze der Kinder sind nachfolgend abgetippt, <i>kursiv</i> gedruckte Wörter wurden von den Kindern gezeichnet.)</p>	
<p>Mein Freund mag alleine einkaufen.</p> <p>Mein Freund kann alleine Fahrrad fahren.</p> <p>Mein Freund mag alleine Lärm machen.</p> <p>Mein Freund kann alleine malen.</p>	<p>Meine Freundin mag alleine <i>einkaufen</i>.</p> <p>Meine Freundin kann alleine <i>Fahrrad fahren</i>.</p> <p>Meine Freundin mag alleine <i>Chips essen</i>.</p>
<p><i>Interpretation:</i></p>	
<p>Josef hat vier Sätze formuliert, um seine Vorlieben auszudrücken. Er hat sich die Wörter „Fahrrad“ und „Lärm“ von der Lehrerin geholt und hat keine Zeichnungen mehr anstelle von Wörtern gemacht.</p>	<p>Alessandra hat drei Sätze formuliert, um ihre Vorlieben auszudrücken. Sie hat „einkaufen“, „Fahrrad fahren“ und „Chips essen“ gezeichnet.</p> <p>Alessandra hat im Vergleich zu Josef um einen Satz weniger geschrieben und die angeführten Tätigkeiten gezeichnet. Hier wird wieder sichtbar, dass ihr das Schreiben schwerer fällt als Josef.</p>

Diese Gegenüberstellung erklärt, warum Alessandra bei der Abstimmung mit dem mittleren Smiley gestimmt hat. Es bestätigt, dass ihr das Schreiben mehr Mühe macht als Josef. Sie schreibt sehr langsam und schön, ihre Zeichnungen macht sie meist sehr sorgfältig und detailgenau, was viel Zeit in Anspruch nimmt und sie müde macht.

### **Beantwortung der Forschungsfrage**

Rückblickend auf unsere Forschungsfrage: „Werden durch diese Methode die Freude und das Interesse am Verfassen von Texten des Kindes entfaltet?“ können wir aufgrund unserer erhobenen Daten feststellen, dass diese Methode im überwiegenden Maß dafür geeignet ist.

Entgegen unserer Erwartung, dass Buben nicht so gerne schreiben, zeigen unsere Umfrageergebnisse (Kapitel 4.1.1 und 4.1.2), dass die Freude und Motivation am Schreiben bei fast allen Buben konstant vorhanden ist. Bei den Mädchen zeigte sich, dass Anfangsschwierigkeiten einerseits und die regelmäßige Abstimmung eines Mädchens mit dem mittleren Smiley aufgrund der langsamen Arbeitsweise gegeben war, bei allen anderen Mädchen zeigte sich ein konstanter Abstimmungshöchstwert.



## 4.2 Lesen

Um die Effektivität und Wirkungsweise der von uns angewandten Methode im Bereich des sinnerfassenden Lesens herausfinden zu können, sind wir der folgenden Frage nachgegangen:

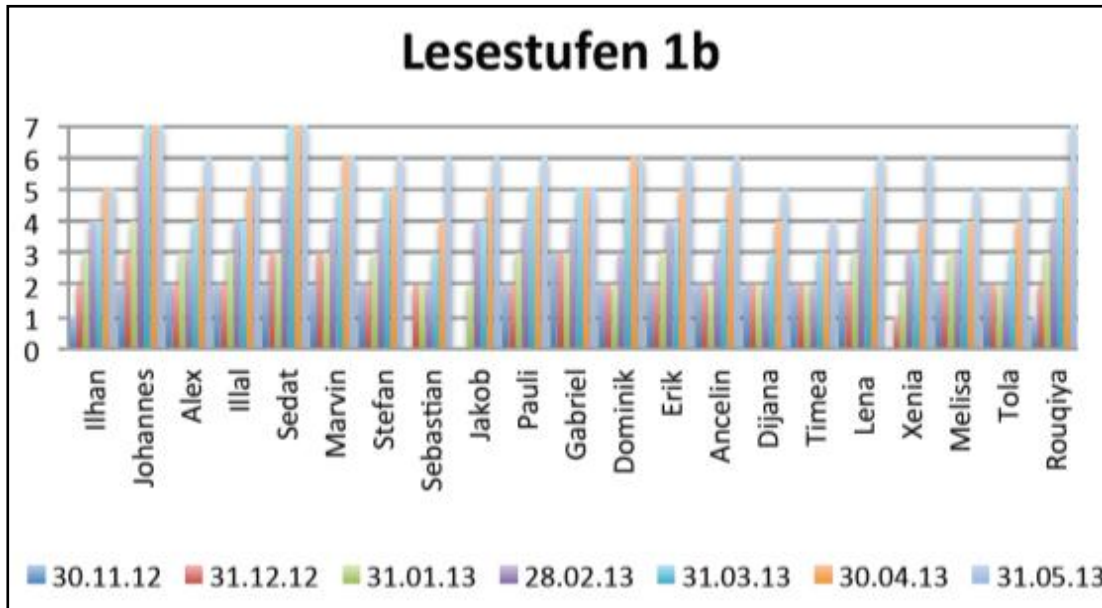
### **Ist die Methode geeignet, die Kinder zum sinnerfassenden Lesen anzuleiten?**

Wir haben den Leseprozess in folgende Stufen gegliedert (siehe Kapitel 3.2.2.):

- Lesestufe 1: (Vor-)Lesen der eigenen Texte im Schul- und Hausheft. Jedes Kind liest seine selbst verfassten Sätze täglich laut vor.
- Lesestufe 2: Erlesen einzelner Wörter und dazuzuzeichnen. Bei Marlene Walter heißen diese Büchlein „Ich verstehe, was ich lese“ (Walter, 2012: S. 76) (Lesebuch Teil 1)
- Lesestufe 3: Erlesen einzelner Wörter mit Konsonantenhäufungen. (Lesebuch Teil 2)
- Lesestufe 4: Erlesen von Wortgruppen und Sätzen und dazuzuzeichnen. (Lesebuch Teil 3)
- Lesestufe 5: Erlesen von mehreren zusammenhängenden Sätzen und dazuzuzeichnen. (Lesebuch Teil 4)
- Lesestufe 6: Erweiterung des Leseangebots auf „Goldene Büchlein“ von U. Andresen (Andresen, 2002) und „Lesebaum“ Bilderbücher.
- Lesestufe 7: Allesleser (In der Klasse stehen Bücher in drei verschiedenen Schwierigkeitsstufen bereit, die die Kinder je nach Interesse lesen können. Diese werden „Leseschatz- Bücher“ genannt.)

Seit dem zweiten Schultag liest jedes Kind seine Schulübung und seine Hausübung täglich der Lehrerin vor (Lesestufe 1). Sobald ein Kind das Zusammenlauten beherrschte, erhielt es sein erstes Lesebuch. Schritt für Schritt bearbeiteten die Kinder gemäß ihrer Entwicklungsstufe das jeweilige Lesebuch. Wir hielten diese Entwicklung jedes Kindes auf einer Liste fest und konnten dadurch das nachfolgende Diagramm erstellen:

## 4.2.1 Evaluierung des sinnerfassenden Lesens, Klasse 1b



3 Kinder (2 Buben/1 Mädchen) sind „Allesleser“.

12 Kinder (9 Buben/3 Mädchen) lesen die „Goldenen Büchlein“ bzw. Lesebaum-Bücher).

5 Kinder (2 Bub/3 Mädchen) befinden sich auf der Lesestufe 5 (4. Lesebuch).

1 Mädchen ist auf der Lesestufe 4 (3. Lesebuch).

Bereits im September erhielt Gabriel (Frühleser) das 1. Lesebuch

Mitte November erhalten 15 Kinder (9 Buben/6 Mädchen) das 1. Lesebuch.

Ilhan, Sebastian und Rouqiya erhalten das 1. Lesebuch im Dezember

Jakob und Xenia erhalten das 1. Lesebuch erst Jänner.

Bei einigen Buben beginnt das stete und konsequente Lesen in den Lesebüchern ab Jänner. Zu dieser Zeit erlebe ich die Kinder in einem „Rauschzustand“. Beim Erlesen der Bücher motivieren sie sich gegenseitig und es entsteht eine positive Stimmung die viele Kinder förmlich mitreißt.

Lena und Melisa lassen sich von der „Bubenmotivation“ anstecken und arbeiten vermehrt ab Jänner in den Lesebüchern.

Zu erkennen ist, dass es bei fast allen Kindern immer wieder zu „Stehzeiten“ kommt, während derer dem Lesen mit weniger Fleiß und Freude nachgegangen wird.

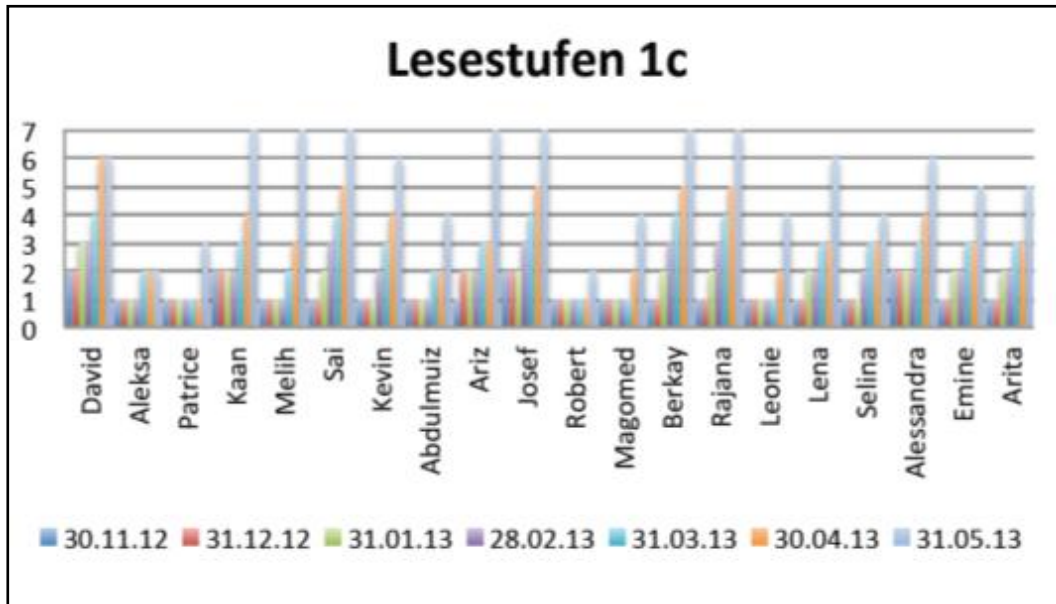
Längere „Stehzeiten“ zeigen Dijana, Timea und Tola. Sie haben Schwierigkeiten bei der Laut-Buchstaben-Zuordnung. Auch das Zusammenlauten ist für sie eine anstrengende Tätigkeit, die sie vermeiden wollen.

Ilhan und Gabriel (Frühleser) haben beide längere „Stehzeiten“. Beim Arbeiten sind beide langsam und verkürzen damit ihre Lesezeit.

Sebastian, der erst im Dezember das 1. Lesebuch bekommt und Unsicherheiten mit der Laut-Buchstaben-Zuordnung hat ist ein guter Leser geworden und hat mittlerweile großartig aufgeholt. Er liest beinahe flüssig.

Rouquia zeigt einen steten, gleichmäßigen Fortschritt beim Erlesen der Lesebücher.

## 4.2.2 Evaluierung des sinnerfassenden Lesens, Klasse 1c



7 Kinder (5 Buben/1 Mädchen) sind „Allesleser“.

4 Kinder (2 Buben/2 Mädchen) lesen die „Goldenen Büchlein“ bzw. Lesebaum-Bücher).

2 Kinder (2 Mädchen) befinden sich auf der Lesestufe 5 (4. Lesebuch).

4 Kinder (2 Buben/2 Mädchen) sind auf der Lesestufe 4 (3. Lesebuch).

1 Bub ist auf der Lesestufe 3 (2. Lesebuch).

2 Buben sind auf der Lesestufe 2 (1. Lesebuch).

David kam Ende Oktober in unsere Klasse und konnte schon zusammenlauten. Er bekam als einer der ersten sein erstes Lesebuch und liest sehr gerne. Er war in letzter Zeit öfter krank, deshalb sind seine Lesefortschritte etwas zurückgeblieben.

Aleksa brauchte länger mit dem Zusammenlauten, er liest jetzt in seinem zweiten Lesebuch, was für ihn aber eine erhebliche Anstrengung darstellt, Wörter zu erlesen. Er braucht dabei viel Unterstützung und Motivation, um eine Seite mit 5 Wörtern zu lesen.

Bei Patrice explodierte die Leseentwicklung im Mai. Er erlernte das Zusammenlauten zuerst schleppend, doch dann funktionierte es plötzlich bei ihm. Seither liest er sehr gerne, braucht aber immer eine konsequente Führung beim Lesen, um nicht abgelenkt zu werden.

Kaan, Melih, Sai, Ariz, Josef, Berkay und Rajana haben sich im Mai ganz besonders aufs Lesen konzentriert, sodass sie mit allen Goldenen Büchlein fertig wurden und jetzt routinierte Allesleser sind.

Abdulmuiz, Magomed, Leonie, Selina, und Arita haben viel Freude beim Lesen und sind auch schon recht sicher, gehen jedoch langsamer vor und vergessen öfters, dass sie zum Vorlesen kommen sollen.

Lena und Kevin sind beim Lesen ebenfalls etwas langsamer vorgegangen, haben jetzt aber die vier Lesebücher geschafft und lesen nun die Goldenen Büchlein, was ihnen großen Spaß macht.

Alessandra und Emine sind routinierte Allesleser, jedoch arbeiten sie sehr langsam und deshalb sind sie gerade beim Lesebuch 4.

Robert tut sich mit dem Zusammenlauten immer noch sehr schwer, er arbeitet gerade an seinem ersten Lesebuch, wo bei er sehr viel Unterstützung und Motivation braucht, um dabei bleiben zu können. Auch wenn er ein Wort erlesen und dazu gezeichnet hat, muss er es kurz später wieder von Neuem erlesen, was viel Zeit in Anspruch nimmt.

Die vielfältigen Leseangebote für die Kinder bieten ihnen täglich Gelegenheit, ihr Lesekönnen zu üben und Fortschritte zu machen. Im Vergleich zu den bisherigen ersten Klassen können wir sagen, dass unsere Kinder sich mit vielen verschiedenen Texten auseinandersetzen und nicht an ein gemeinsames Lesebuch gebunden sind.

### **4.2.3 Beantwortung der Forschungsfrage**

Rückblickend auf unsere Forschungsfrage: „Ist die Methode geeignet, die Kinder zum sinnerfassenden Lesen anzuleiten?“ können wir aufgrund unserer erhobenen Daten feststellen, dass diese Methode dafür geeignet ist.

Die im Kapitel 4.2 angeführten Lesestufen verdeutlichen in Verbindung mit unseren Lesestufen-Diagrammen (Kapitel 4.2.1. und 4.2.2.), dass jedes einzelne Kind auf unterschiedlichen Stufen sinnerfassend lesen kann.

### 4.3 Abschlussreflexion

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit unserer Methode und das Reflektieren unserer Unterrichtsarbeit stellen eine sehr bereichernde Erfahrung für uns dar.

Durch die von uns durchgeführten Umfragen und regelmäßigen Dokumentationen der Lesestufen erhielten wir fortwährend einen aussagekräftigen Überblick über den Iststand jedes einzelnen Kindes und die Effektivität unserer Unterrichtsarbeit.

Vor allem bei der Leseentwicklung der Kinder fiel uns durch unsere Dokumentationen immer sofort auf, wenn es zu Entwicklungsschüben oder Stillständen kam. Wir konnten darauf ohne Verzug reagieren (weitere individualisierende und differenzierende Unterstützung und Motivation).

Wir trafen uns regelmäßig im Team, in dem wir einen kollegialen Austausch und kollegiales Feedback übten und dadurch unsere persönliche Reflexion bereicherten.

Wir werden für das kommende Schuljahr bzw. die kommenden Schuljahre folgende Dinge beibehalten und weiterführen:

- tägliche Schreibanlässe zu Themen aus dem Lebensumfeld des Kindes
- Weiterführung der Lesepässe/Lesetagebücher
- Umfragen zur Schreibmotivation
- regelmäßige Dokumentation der Lesestufen
- kollegialer Austausch

Rückblickend auf die Arbeit in unseren bisherigen ersten Klassen stellen wir mit Freude fest, dass diese Methode samt wissenschaftlicher Begleitung, Datensammlung, -dokumentation und –evaluation und unsere kollegiale Zusammenarbeit sich qualitätssteigernd ausgewirkt haben.

## 5 LITERATUR

Andresen, Ute (2002). *Wort Welt wir; Viele verschiedene Kinder lernen miteinander ohne Fibel lesen und schreiben. Handbuch für LehrerInnen*. München: Atelier für Unterricht.

Bergk, Marion (2000). *Rechtschreibenlernen von Anfang an*. Frankfurt am Main: Diesterweg.

BIFIE (Hrsg.) (2012). *Themenheft für den Kompetenzbereich „Verfassen von Texten“*. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I + II. Graz: Leykam.

Bos, Wilfried, Hornberg, Sabine, Arnold, Karl-Heinz, Faust, Gabriele, Fried, Lilian, Lankes, Eva –Maria, Schwipert, Knut, Valtin, Renate. (Hrsg.) (2008). *IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Brügelmann, Hans (1989). *Kinder auf dem Weg zur Schrift*. Eine Fibel für Lehrer und Laien. Lengwil: Libelle

Brügelmann, Hans, Richter, Sigrun (1994). Der Schulanfang ist keine Stunde Null. In: Hans Brügelmann, Sigrun Richter (Hrsg.) *Wie wir recht schreiben lernen* (S. 62 - 77). Konstanz: Libelle.

Brügelmann, Hans, Brinkmann, Erika (1998). *Die Schrift erfinden. Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben*. Lengwil: Libelle.

Buck, Siegfried (2002). Fibel und Schriftspracherwerb heute. In: Arnold, Grominger (Hrsg.): *Geschichte der Fibel* (S. 367 - 390). Frankfurt am Main: Lang.

Herland, Gabriele (2011). Kompetenzorientierter Unterricht - Volksschule - Deutsch. In: BIFIE (Hrsg.) *Kompetenzorientierter Unterricht in Theorie und Praxis* (S. 30 - 31) Graz: Leykam.

Menzel, Wolfgang (2002). Geschichte der Methoden des Lesenlernens. In: Arnold, Grominger (Hrsg.): *Geschichte der Fibel* (S. 367 - 390). Frankfurt am Main: Lang.

Prcha, Ingrid (2012). Der Kompetenzbereich Verfassen von Texten. In: BIFIE(Hrsg.) *Themenbereich für den Kompetenzbereich "Verfassen von Texten"*. Deutsch, Lesen, Schreiben. Volksschule Grundstufe I+II (S. 5 - 18). Graz: Leykam.

Reichen, Jürgen (1994). Wie lernen Kinder lesen? In: *Grundschulunterricht* 41 (1994) 9, S. 69 - 71.

Schenk, Christa (2004). *Lesen und Schreiben lernen und lehren*. Hohengehren: Schneider Verlag.

Bergk, Marion (1993). *Schreibinteraktionen: Verändertes Sprachenlernen in der Grundschule*. <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/bergk-marion/PDF/Bergk.pdf> [20.05.2013]

Europäische Kommission (2007): *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen - Ein Europäischer Referenzrahmen*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. [http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_de.pdf) [10.05.2013]

Walter, Marlene (2006). Sprache lebendig lehren und lernen. In: *Erziehung und Unterricht (2006)* (März/April) [http://www.marlene-walter.at/artikeln/Sprache\\_lebendig\\_lehren\\_und\\_lernen.pdf](http://www.marlene-walter.at/artikeln/Sprache_lebendig_lehren_und_lernen.pdf) [20.5.2013]