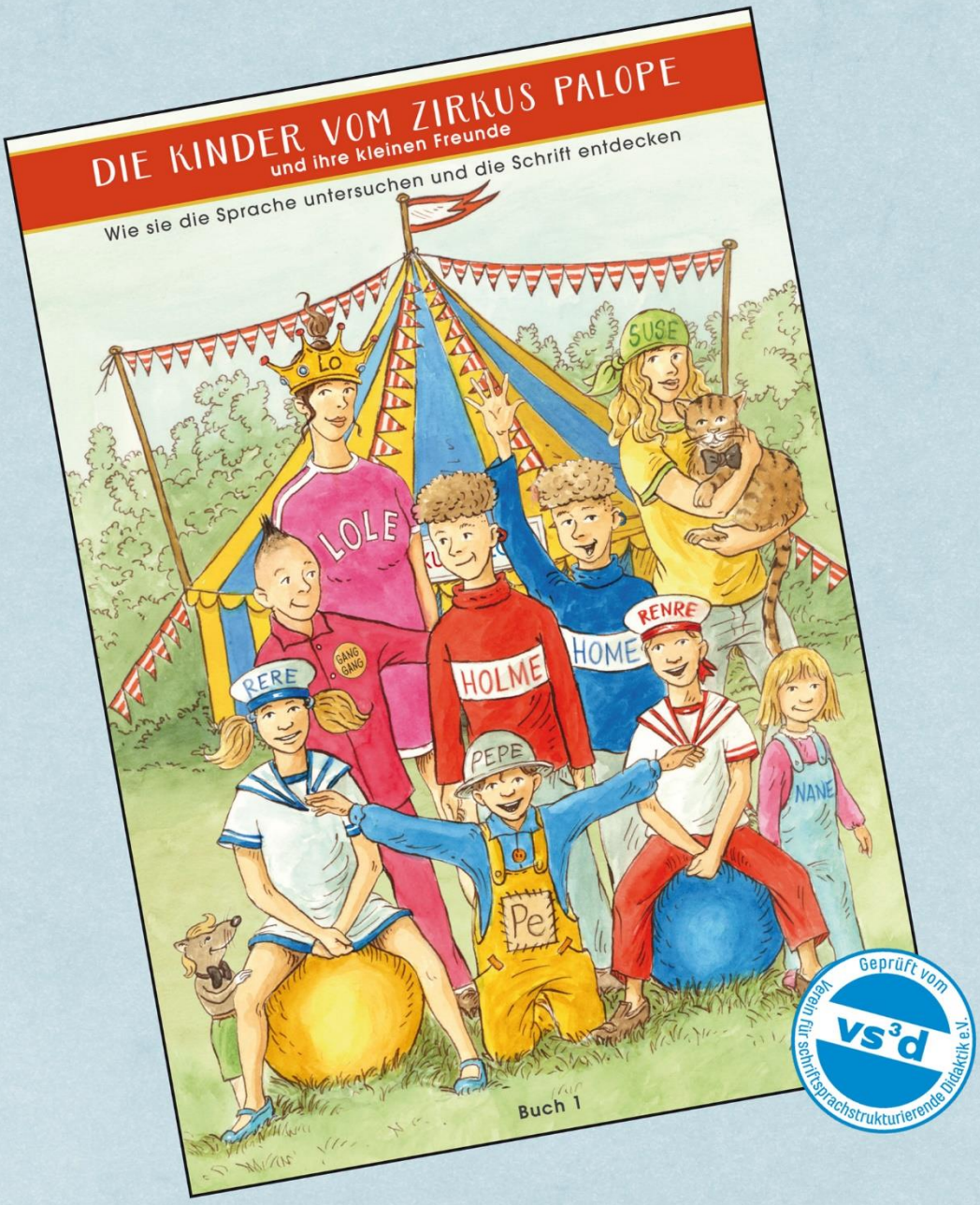
DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
und ihre kleinen Freunde

Begleitbuch

für den Unterricht des ersten Schuljahres

Teil 1

zu Buch, Arbeitsheft 1 und 2



Christa Röber

Rafaela Häusle

Magdalena Berchtold

Begleitbuch für den Unterricht Teil 1: Einleitung und Kapitel 1-8

Autorinnen:
Christa Röber war über 20 Jahre in unterschiedlichen Funktionen im Schuldienst tätig. Seit 1990 lehrte sie an mehreren Hochschulen, ab 1995 als Professorin in der Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt sprachlicher Anfangsunterricht an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Seit ihrer Pensionierung lehrt sie an der Universität Freiburg. 1983 – 2011 hat sie einen Verein in Osnabrück geleitet, der mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen außerschulische Hilfe anbietet. Die Entwicklung des Konzeptes PALOPE begann sie 2014. Dieses setzt ihre über vierzigjährigen Erfahrungen in der schriftsprachlichen Praxis, Forschung und Lehre für die Arbeit in heterogenen Grundschulklassen um.

Rafaela Häusle und Magdalena Berchtold sind Volksschullehrerinnen in Vorarlberg. Rafaela Häusle hat das Konzept der schriftsprachstrukturierenden Didaktik von Christa Röber bereits 2008 kennengelernt und es in der Einzelförderung von Kindern an ihrer Schule umgesetzt. 2012 starteten beide Lehrerinnen in Klassen der ersten Schulstufe mit dem Unterricht nach diesem Konzept. Seitdem leiten sie auch Fortbildungen zu dessen Umsetzung im Unterricht. Als Ausbildungslehrerinnen betreuen sie Studierende der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg in ihren Praxisphasen. Seit 2016 arbeiten beide Lehrerinnen als Autorinnen an der Entstehung des Lehrbuchs für die Grundschule „Die Kinder vom Zirkus Palope“ mit. Sie unterrichten zusätzlich seit 2019 an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg im Bereich Deutsch.

Im Rahmen der Fortbildungen der beiden Lehrerinnen entstand eine Gruppe Interessierter, die sich seitdem regelmäßig trifft, um sich über ihre Unterrichtserfahrungen auszutauschen. Aus dieser Gruppe ging der Kreis derjenigen hervor, die seit 2016 an der Erprobung des Konzeptes in ihren Klassen teilnehmen. Rafaela Häusle und Magdalena Berchtold gehören ebenfalls zu dieser Gruppe der „Lehrerinnen der ersten Stunde“.

DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE

und ihre kleinen Freunde

Begleitbuch

für den Unterricht des ersten Schuljahres

Teil 1

zu Buch, Arbeitsheft 1 und 2

von
Christa Röber
Rafaela Häusle
Magdalena Berchtold

Illustrationen und Layout
Hinrich van Hülsen
Magdalena Berchtold

2021

Inhalt

Vorwort 7
In PALOPE verwendete Benennungen sprachlicher Strukturen. Erklärung der verwendeten graphischen Zeichen 11

0. Einleitung 13
0.1 Was ist das Spezifische des Konzeptes „Die Kinder vom Zirkus Palope“? 13

0.2 Wie ist PALOPE inhaltlich gestaltet? 14

0.3 Welches (schrift-)sprachliche Wissen erwerben die Kinder bei PALOPE für das Rechtlesenlernen von Beginn an? 14
0.3.1 Warum ist das Rechtlesenlernen von Beginn an für den (Schrift-)Spracherwerb von entscheidender Bedeutung? 14
0.3.2 Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Ausbau des Wortschatzes und dem Lesenlernen? 17
0.3.3 Welches Wissen müssen die Kinder für das Rechtlesenlernen erwerben? 17

0.4 Mit welchen Mitteln ermöglicht PALOPE den Wissensaufbau für das Rechtlesen von Beginn an? 18

0.5 Wie lernen die Kinder die Buchstaben, das Material für das Lesenlernen? 20
0.5.1 Aus welchen Schritten besteht das „Buchstabenlernen“? 20
0.5.2 Mit welchen Namen sollen die Buchstaben benannt werden? 21
0.5.3 Wie lernen die Kinder die Bewegungsabläufe für das Schreiben der Buchstaben? 22
0.5.4 Wie lernen die Kinder, die Buchstaben für das Rechtlesenlernen zu nutzen? 22
0.5.5 In welchen Schritten werden die Kinder an die Aufgabe des Wörterlesens herangeführt? 23
0.5.6 Wie lernen die Kinder bei PALOPE das Lesen der „ersten Wörter“? 24
0.5.7 Wie lernen die Kinder bei PALOPE das Lesen der Wörter mit der Dopplung des Konsonantenbuchstabens („Zwillinge“) zwischen den beiden Vokalbuchstaben (<Holle>)? 26

0.6 Warum ist das Rechtschreibenlernen von Beginn an für den (Schrift-)Spracherwerb wichtig und wie kann es beginnen? 27

0.7 Welches schriftsprachliche Wissen erwerben die Kinder bei PALOPE von Anfang an für das Rechtschreibenlernen? 28
0.7.1 Welches sind die Ziele der ersten Schreibaufgaben für die Kinder? 28
0.7.2 Mit welchen Mitteln strebt PALOPE den systematischen Aufbau des Wissens für das Rechtschreiben an? 28
0.7.3 Weshalb behindert das Sprechen einer „Pilotsprache“ das Rechtschreibenlernen? 30
0.7.4 Weshalb werden die Kinder schon früh auch an morphologische und syntaktische Schreibungen herangeführt? 31
0.7.5 Mit welchen Mitteln werden den Kindern morphologische Wortformen und ihre Funktionen dargestellt? 31

0.8 Zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Materialien 33
0.8.1 Schwerpunkte der Gestaltung der Materialien 33
0.8.2 Zum Verzicht auf frühes „freies Schreiben“ 37

0.9 Information der Eltern über die Arbeit mit PALOPE 38

1. Kapitel: Einstieg in die Arbeit mit PALOPE 41
1.1 Ziele des Kapitels 41
1.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 41
1.2.1 Einstimmung auf das Thema des Unterrichts: Kennenlernen der Zirkusfamilie 41
1.2.2 Motorische Vorübungen für das Schreiben 42
1.2.3 Kennenlernen der Figuren der Erzählung 43
1.2.4 Spiele zur Wahrnehmung der Rhythmen (der Prosodie) von Wörtern 46

2. Kapitel: Pepe 48
2.1 Ziele des Kapitels 48
2.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 48
2.2.1 Vorstellung der Figur und ihrer Umgebung. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Pepe> 48
2.2.2 Strukturierendes Schreiben von Trochäen mit Hilfe eines Bildes (Zirkuswagen mit Anhänger). Hinweis auf die zwei lautlichen Funktionen des e-Buchstabens in diesem Wort 56

3. Kapitel: Pape 62
3.1 Ziele des Kapitels 62
3.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 62
3.2.1 Vorstellung der Figur und ihrer Umgebung. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Pape> 62
3.2.2 Erarbeitung der Struktur des Wortes <Ape> 66
3.2.3 Arbeit an der Strukturierung von Wörtern: Erkennen des e-Buchstabens in der zweiten Silbe von Trochäen als Zeichen der Zweisilbigkeit eines Wortes 69
3.2.4 Ganzheitliches Erlernen der ersten „kleinen Wörter“ in Sätzen 70

4. Kapitel: Mame 73
4.1 Ziele des Kapitels 73
4.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 73
4.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Mame> 73
4.2.2 Spiele mit Silben für das erste Lesen 77
4.2.3 Erkennen des regelhaften Wechsels zwischen Vokal- und Konsonantenbuchstaben in jeder Silbe 78

5. Kapitel: Nane 82
5.1 Ziele des Kapitels 82
5.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 82
5.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Nane> 82
5.2.2 Sprachspiele zur Wahrnehmung der Artikulation von Silben mit [m] und [n] 85
5.2.3 Wortgrenzen in Buchstabenschlangen anhand unterschiedlicher Kriterien finden 88

6. Kapitel: Fiefen 93
6.1 Ziele des Kapitels 93
6.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 93
6.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Fiefen> 93
6.2.2 <e> und <en> als Markierung des Plurals von Nomen und der Flexion von Verben 99

7. Kapitel: Tute 104
7.1 Ziele des Kapitels 104
7.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 104
7.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Tute> 104
7.2.2 Kombinieren von bekannten und neuen Silben, Lesen der neu entstandenen Wörter 107
7.2.3 Üben der silbischen Analyse eines geschriebenen Wortes mit einer graphischen Hilfe (dem Bild eines Lassos) 108

8. Kapitel: Lole 113
8.1 Ziele des Kapitels 113
8.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 113
8.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Lole> 113
8.2.2 Reduktionssilben mit <el> wahrnehmen und schreiben 118
8.2.3 Elementare Merkmale eines Satzes: die „Partnerschaft“ zwischen Subjekt und Prädikat und deren Markierungen im Geschriebenen und im Gesprochenen 120
8.2.4 Wörter mit und ohne Bedeutung unterscheiden 125

Vorwort

„Die Kinder haben Spaß daran, Regelmäßigkeiten zu entdecken und können Regeln gut erklären. Es ist ein konkretes, strukturiertes Konzept, das Kindern, die noch Probleme haben, Halt gibt …“

„Manche DaZ-Lerner können ihre Erkenntnisse sehr genau formulieren – da sie Deutsch als Zweitsprache haben, haben sie schon anders über alles nachgedacht. Viele DaZ-Lerner sind bei den Strukturierungen super, da sie erkannt haben, dass sie ihnen helfen …“

„Sie entdecken eine Schwierigkeit in einem Wort und freuen sich darüber …“

„Ein DaZ-Lerner, der noch ziemliche Sprachschwierigkeiten hat (sehr undeutliche Sprache) macht bei dem Schreiben in die Wagenbilder NIE einen Fehler. Hätte der lautiert, hätte er noch alle möglichen Laute „gehört“ – so wusste er, wie die vielen Positionen zu besetzen sind ...“

„Alle wollen Lesen und Schreiben lernen. Alle profitieren auf ihrem Niveau. DaZ-Lerner lernen sehr strukturiert noch die Sprache mit, Schwache machen langsamer. Bekommen aber gute Grundlagen und für gute Leser/Schreiber ist es ideal, weil sie die Regeln für die Wörter anwenden und so (fast) fehlerfrei schreiben …“

Auszüge aus Antworten einer anonymen Befragung von Lehrerinnen der PALOPE-Erprobungsklassen

Diese Kommentare schrieben einige der zwanzig Lehrerinnen im Rahmen einer Befragung der PH Vorarlberg/Österreich zu ihren Erfahrungen mit den PALOPE-Materialien. Sie hatten ein, zwei oder drei Jahre mit ihnen gearbeitet. Die Texte bestätigen unsere Annahmen, die wir hatten, als wir begannen, das Material zu erstellen: Es soll eine Basis für den Unterricht derjenigen sein, die auf der Suche nach einer erfolgreichen didaktischen Unterstützung für ihre Arbeit mit **allen** Kindern sind, insbesondere mit denjenigen, die ihre Hilfe am meisten brauchen.

Dass es möglich ist, ein Konzept wie PALOPE zu entwickeln, ist außer unseren eigenen langjährigen Erfahrungen im Unterricht der Grundschule zahlreichen sprachtheoretischen und sprachdidaktischen Darstellungen, Forschungsarbeiten und Diskussionen relevanter Themen der vergangenen drei Jahrzehnte zu verdanken, die unsere Erfahrungen bestätigen. Die Überlegungen betreffen insbesondere folgende Fragen:

- Können Kinder schnell und sicher lesen lernen, wenn ihnen der Unterricht als einziges Hilfsmittel Buchstaben zur Verfügung stellt, diese mit „Lautnamen“ bezeichnet und deren „Zusammenziehen“ übt?
- Können Kinder Texte lesbar schreiben lernen, wenn der Unterricht von ihnen erwartet, zunächst Buchstaben „zu hören“ und diese dann zu schreiben, sie dann aber, nur um einer Norm (der Rechtschreibnorm) zu genügen, eine unbegrenzte Anzahl von Wortbildern auswendig lernen müssen?

Diese Fragen lassen sich spätestens seit 2001 bzw. 2003, den ersten Veröffentlichungen internationaler Untersuchungen zum schriftsprachlichen Leistungsstand von Fünfzehnjährigen (PISA) bzw. von Viertklässlern (IGLU), nicht mehr uneingeschränkt bejahen. Viele diagnostische empirische Untersuchungen haben in den letzten zwanzig Jahren die Ergebnisse dieser Untersuchungen auf nationaler

Ebene kontrolliert, bestätigt und präzisiert. Die dreijährlich sich wiederholenden internationalen Untersuchungen konnten zunächst zwar minimale Verbesserungen des Leistungsstands der Kinder und Jugendlichen in Deutschland und Österreich verzeichnen. Die letzten Untersuchungen von 2015 (vor der Aufnahme der Flüchtlingskinder von 2015 in den Regelunterricht) und 2018 haben jedoch sogar einen Rückfall hinter den Leistungsstand von 2000 und 2003 gezeigt: Mehr als ein Fünftel der Grundschulkinder beendet das vierte Schuljahr noch immer, ohne in der Lage zu sein, geschriebene Texte verstehen und Texte lesbar verfassen zu können.

Das Unterrichtsmaterial „Die Kinder vom Zirkus Palope", das hier für die Arbeit im ersten Schuljahr vorgestellt wird, ist auch, aber bei weitem nicht nur, eine Reaktion auf diese beunruhigende Situation. Denn die aktuelle Kritik am Anfangsunterricht ist nicht neu, sie ist schon Jahrzehnte vor PISA – vor allem von sprachwissenschaftlicher Seite – vorgebracht worden. Das lässt davon ausgehen, dass die Resultate der Untersuchungen nicht primär den sozialen Veränderungen der vergangenen Jahre in diesen Ländern (wie dem starken Zuzug von Migrantenfamilien) geschuldet sind, sondern die Ursachen für die derzeitige Situation umfassender zu suchen sind.

Entsprechend beantwortet das Konzept die eingangs formulierten Fragen in folgender Weise:

- Zum Lesen- und Schreibenlernen bedarf es einer stringenten Hinführung der Kinder zu den einzelnen Teilzielen des Schrifterwerbs im Rahmen einer für sie erkennbaren Progression. Diese muss widerspruchsfrei sein, um den Kindern auf ihrer ständigen Suche nach kausalen, regelhaft zu verknüpfenden Zusammenhängen ein verstehendes Lernen zu ermöglichen. Die Gestaltung der Progression ergibt sich durch eine strukturierende Modellierung des Lerngegenstands, also der gesprochenen Sprache sowie der Zeichen der Schrift, mit denen das Gesprochene regelhaft repräsentiert wird: der Orthographie. Die Komplexität dieser Aufgabe erfordert eine Steuerung des Lernens durch den Unterricht, die die sprachanalytischen Fähigkeiten der Schulanfänger zu ihrem Ausgangspunkt macht.
- Die Prämisse so einer Progression für die Lehre, das wird deutlich, ist die Modellierung der Orthographie als ein Konstrukt, das bis auf wenige Randbereiche systematisch ist. Diese Prämisse ermöglicht es, Schrift für Schriftanfänger von Beginn an als ein Regelsystem erkennbar zu machen. Dass jedes Lernen von Geburt an auf Regelsuche und Regelfinden basiert, hat die Kognitionspsychologie hinlänglich nachweisen können. Darum ist an den Fähigkeiten der Schulanfänger, Aufgaben kausal, regelsuchend lösen zu können, nicht zu zweifeln.

Diese Antworten umreißen das Konzept PALOPE. Es ist das Resultat sprachdidaktischer Arbeit der vergangenen dreißig Jahren mit einer gleichzeitigen permanenten Erprobung in der Unterrichtspraxis. In dieser Zeit hat es zahlreiche Präzisierungen und Erweiterungen erfahren. Die Gestalt, die es jetzt hat und die hier sowohl in seiner sprachbezogenen Verankerung als auch in seinen unterrichtlichen Anwendungsmöglichkeiten zu beschreiben ist, wird seit 2014 entwickelt. In dieser Form ist es das Resultat einer dreijährigen Erprobung in 21 Klassen mit 380 Kindern. Die Ergebnisse der Erprobung waren so überzeugend, dass wir das Lehrwerk „Die Kinder vom Zirkus Palope" für das erste Schuljahr im August 2019 veröffentlicht haben. Im Sommer 2020 folgte das Material für das zweite Schuljahr. Das Material für das dritte und vierte Schuljahr befindet sich noch in der Erprobung und wird in den Folgejahren ebenfalls veröffentlicht.

Unsere Beobachtungen haben u.a. ergeben, dass sich das Konzept in besonderem Maße für Kinder eignet, die außerschulisch nicht so eine reiche Ausstattung für das schulische Lernen erlangen konnten wie andere Kinder. Gerade ihnen bescheinigen die Lehrerinnen einen unerwartet großen Erfolg (s.o.) – unerwartet, gemessen an den üblichen Aussagen über diese Gruppe. Mit ihm verbinden sie die hohe Motivation dieser Kinder, die sie gleichfalls beobachten. Dem Lernen der sprachlich gut ausgestatteten Kinder kommt es entgegen, weil es ihren bereits gewohnten analytischen Umgang mit Sprache aufnimmt und verstärkt.

Das Konzept PALOPE unterscheidet sich nicht allein in seiner sprachstrukturierenden Gestaltung von den herkömmlichen Materialien, es geht auch einen Sonderweg in seiner Veröffentlichung, da es als erstes Lehrwerk für den Schrifterwerb als „Open Educational Ressource“ unter einer freien und offenen Lizenz und unabhängig von Schulbuchverlagen veröffentlicht wird. Dafür haben sehr viele Gründe und Erfahrungen gesprochen – auch die, dass Schulbuchverlage in einem Bedingungsgefüge gefangen sind, das es ihnen nicht möglich macht, das Wagnis einer Neukonzeption einzugehen, die in starkem Maße die vertrauten Wege verlässt, daher nicht kalkulierbar ist.

Wir haben folgenden Kollegen und Kolleginnen für ihre Unterstützung in dieser langen Phase zu danken:

- Linda Kauffeldt, Musikerin, die die PALOPE–Lieder für das erste Schuljahr komponiert und gesungen hat
- Karin Winkler, Osnabrück, die seit 1988 alle Phasen der Vorarbeiten für PALOPE als Lehrerin mitgestaltet und zahlreiche vorbereitende Beobachtungen in ihren Klassen zugelassen und selbst durchgeführt hat
- Pia Frick, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, die unsere Arbeit mit ihrer Forschung und Lehre intensiv unterstützt hat
- Monika Budde, Humboldt-Universität zu Berlin, die unsere Materialien und dieses Begleitbuch intensiv aus sprachwissenschaftlicher Perspektive kommentiert hat
- Regina Schneeberger, Götzis, die für uns filmt
- Antje Baumann, Essen, die das Lied „Pepes Traum“ geschrieben und komponiert hat
- Annemarie Friedrich, Eberbach-Neugersdorf, die 2018 die Arbeit mit PALOPE als Lehrerin außerhalb des begleiteten, geschützten Raums der Erprobungsregion in Vorarlberg begonnen und darüber schriftlich berichtet hat
- Karen Lehmann, Universität Leipzig, die die wissenschaftliche Begleitung der Arbeit in der Klasse von Annemarie Friedrich durchgeführt und darüber ebenfalls einen Bericht verfasst hat
- Marina Ruß, Zürich, deren Arbeiten aus logopädischer Perspektive uns wichtige Anregungen für Teile der Gestaltung unseres Konzeptes gegeben haben
- dem Verein zur pädagogischen Arbeit mit Kindern aus Zuwandererfamilien, e.V. (VPAK), Osnabrück, in dessen mehrsprachigen Schülergruppen das Projekt seinen Anfang nahm
- der Pädagogischen Hochschule Freiburg, die das Projekt über viele Jahre unterstützt hat und es noch immer unterstützt

weiterhin

- den vielen Spendern, die es im Rahmen einer Crowdfunding-Aktion ermöglicht haben, die ersten Drucke der Materialien für das erste Schuljahr 2019 zu finanzieren

weiterhin

- den „Lehrerinnen der ersten Stunde“ in Vorarlberg, die an der Erprobung von PALOPE seit 2016 teilgenommen haben bzw. weiterhin teilnehmen und trotz der vielen Vorläufigkeiten, die sie bei ihrer unterrichtlichen Arbeit in Kauf nehmen mussten, bereit waren, unsere Fragen während der Erprobung zu berücksichtigen und zu beantworten[1]

vor allem

- Hinrich van Hülsen, bildender Künstler, Osnabrück, der die Illustrationen und das Layout gestaltet hat und bereit war, Tag und Nacht auf unsere häufig sehr spontanen und immer eiligen Wünsche einzugehen oder auch eine Seite das fünfte Mal zu verändern

[1] Beatrix Bitschnau, Katharina Brändle, Maria Brugger, Maria Butzerin-Scherrer, Ingrid Ender, Jeanny Fraidl, Theresa Grabher, Patrizia Griss, Margit Hagen, Elke Haslwanter, Helga Hofer, Judith Jäger, Martina Klien, Verena Kloser, Beate Ludescher-Kohler, Birgit Mayer, Petra Pomberger, Hannah Reiner, Irmgard Rothmund, Andrea Rottmar, Kornelia Salomon, Sonja Stern, Verena Ströhle

und

- Tobias Thelen, Universität Osnabrück, der die Vorarbeiten zu PALOPE seit 1995 kennt und begleitet hat und der jetzt als Vorstandsmitglied des Vereins für schriftsprachstrukturierende Didaktik (Vs³D e.V.) durch die digitale Verbreitung dafür sorgt, dass Interessierte über die Materialien informiert werden und Möglichkeiten erhalten, sie auch gedruckt zu erwerben

und in besonderer Weise

- Utz Maas, Universität Graz, der uns mit seinen schrifttheoretischen Arbeiten, die immer zugleich anwendungsbezogene Konsequenzen als Antworten auf unsere Fragen sichtbar machen, das Tor für die Gestaltung dieses alternativen Konzeptes zum Schrifterwerb geöffnet hat.

Freiburg und Götzis, Februar 2021

Christa Röber, Rafaela Häusle, Magdalena Berchtold

In PALOPE verwendete Benennungen sprachlicher Strukturen. Erklärung der verwendeten graphischen Zeichen

[ˈma:.lə]	eckige Klammern:	Markierung von Lautschriftschreibungen
[ˈma:.lə]	Punkt:	Markierung der Silbengrenze
[ˈma:.lə]	Oberstrich:	Zeichen für die Betonung der folgenden Silbe
[ˈma:.lə]	Doppelpunkt:	Zeichen für Langvokale und für gedehnt gesprochene Konsonanten
< >	spitze Klammern:	Markierung von orthographischen Schreibungen
|	senkrechter Strich:	Markierung der Grenze zwischen Stammmorphem und Flexionsmorphem bzw. Wortbildungsmorphem
	blauer Rahmen:	Hervorhebung genereller didaktischer und fachlicher Informationen
grün	grüne Schrift:	Markierung von Vorschlägen für Formulierungen von und für Kinder im Unterricht

Bezeichnungen zum Beschreiben der Beobachtungen der eigenen Artikulation:	
Beobachtungen mit der „Kamera im Mund“	Bild für das Wahrnehmen kinästhetischer Bewegungen im Mund, die nicht mit einem Spiegel sichtbar gemacht werden können (wie z.B. der Punkt, an dem die Zunge bei der Bildung von Konsonanten den Gaumen berührt)
„Wind“	die Behauchung von Konsonanten (wie z.B. [h, p, t, k]) (mit der Hand vor dem Mund spürbar)
der Mund „explodiert“	die schnelle Öffnungsbewegung bei der Bildung von Plosiven ([b, p, d, t, g, k])
„Biene“, „summen“	Markierung der Stimmhaftigkeit/der geringen Spannung von Konsonanten
„Schlange“, „zischen“	Markierung der Stimmlosigkeit/der starken Spannung des Lautes für den ß-Buchstaben

Beschreibungen von grammatischen Auffälligkeiten und deren Symbolisierung:	
„laute/leise Silbe“	betonte/unbetonte Silbe
„Wagensilbe“	betonte Silbe
„Anhängersilbe“	unbetonte, reduzierte Silbe
„1. und 2. Wagenzimmer“, „1. und 2. Anhängerzimmer“	Anfänge und Reime beider Silben
„Freunde“	Laute/Buchstaben im Reim von Wörtern mit Kurzvokal <L**am**pe>
„Wagenwort“	Trochäus mit einer Reduktionssilbe, der, silbisch gegliedert, in das Wagenbild eingetragen werden kann
„Bausteinwort“, „großer Baustein“, „kleiner Baustein“	Wort, das, in Morpheme gegliedert, in Bausteine eingetragen werden kann Stammmorphem (<be/**mal**/t>) Flexionsmorphem (<be/mal/**t**>) oder Wortbildungsmorphem (<**be**/mal/t>)
„Lasso“	Linie zur Abtrennung der Reduktionssilbe von der betonten Silbe
„kleine Wörter“	Wörter, die als Ganzwörter abgespeichert werden
„graues Wort“	die Verbgruppe im Satz (wie z.B. <malt>, <hat … gemalt>, <will … malen>)

„immer-Regel“	Regeln (z.B. die Schreibung von <er> für den offenen Schwalaut in der Reduktionssilbe: <Reiter …>), die nur so wenige Ausnahmen haben, dass sie auf eine Liste passen (die Schreibung von Wörtern mit <a> in der unbetonten Silbe: <Sofa, rosa …>)
„oft-Regel“	Regeln, die für die überwiegende Mehrzahl aller Fälle zutreffen (wie z.B. <er> als Markierung maskuliner Nomen (<der Raser, der Maler>, aber <die Mutter>)

0. Einleitung

0.1 Was ist das Spezifische des Konzeptes „Die Kinder vom Zirkus Palope“?

Es ist das zentrale Merkmal des Konzeptes „Die Kinder vom Zirkus Palope“, dass es den Kindern von Beginn an einen **regelgeleiteten Zugang zur Schrift** zeigt und damit auch zu der Sprache, die die Schrift repräsentiert und die ihnen noch weitgehend fremd ist („Schriftsprache“, auch als „**Bildungssprache**“ bezeichnet). Es nutzt das Zeichensystem der Schrift, das als „**Orthographie**“ bezeichnet wird (Buchstabenfolgen, Großschreibung, Satzzeichen …), um den Kindern mit der Betrachtung der Zeichen sprachliche Strukturen, als „**Grammatik**“ bezeichnet, zu veranschaulichen. Denn die Kinder brauchen das Strukturwissen, um die Sprache zu erwerben, die sie sprechend, lesend, schreibend für die Teilhabe am Leben in dieser Gesellschaft benötigen.

PALOPE wendet sich **an alle Kinder in deutschsprachigen Grundschulen**.

Die bisherige Erprobung hat (in Übereinstimmung mit den Resultaten zahlreicher Untersuchungen der Unterrichtsforschung der letzten Jahre) ergeben, dass **insbesondere Kinder mit noch geringen sprachlichen Kenntnissen** sehr von der regelorientierten Arbeit profitieren. Die anderen Kinder nutzen das Angebot des systematischen Wissensaufbaus, um sich des Wissens, das ihnen implizit zur Verfügung steht, bewusst zu werden und es als Regelwissen und Kontrollwissen zu nutzen.

Das Spezifische an PALOPE lässt sich vor dem Hintergrund des derzeitigen schriftsprachlichen Unterrichts für den Anfangsunterricht in folgender Weise zusammenfassen:

Das Konzept **verhindert,**

- dass Kinder am Leseanfang, um ein Wort zu lesen, Buchstaben benennen und versuchen, die Bedeutung des geschriebenen Wortes aus den sinnlosen Verlautungen zu erschließen,
- dass Kinder Wörter schreiben, ohne gelernt zu haben, wie Wörter für alle lesbar zu schreiben sind, und dass durch morphologische Markierungen auf Zusammenhänge in Sätzen hingewiesen wird,
- dass Kinder annehmen, die Schrift hätte keine Systematik, keine Regularität, wäre daher nicht durch logisches Kombinieren zu erschließen, und „richtiges“ Schreiben sei die Wiedergabe auswendig gelernter Wortbilder, die lediglich dazu dienten, der orthographischen Norm zu genügen.

Das Konzept hingegen **zeigt** den Kindern,

- wie sie von Beginn an **ein geschriebenes Wort** so aussprechen können, wie es „klingt“, sodass es von ihnen **sofort verstanden werden kann** – sie lernen **von Beginn an rechtlesen,**
- wie sie beim Rechtlesenlernen sehen können, worauf sie ihre Aufmerksamkeit beim Sprechen und Hören eines Wortes richten müssen, damit sie ein Wort **für alle sofort lesbar schreiben können** – sie lernen **von Beginn an rechtschreiben,**
- dass die **Schrift** (bis auf einen sehr kleinen Randbereich von „Merkwörtern“) **systematisch** ist, es daher sowohl für das Lesen als auch für das Schreiben **Regularitäten** gibt, **die sie von Beginn an entdecken und lernen können und die sie befähigen, von Beginn an Wissen über die Schrift aufzubauen**. Dieses gibt ihnen die Gelegenheit, neuen Aufgaben kompetent begegnen zu können – sie lernen **durch den Wissenserwerb von Beginn an sprachbezogenes Wahrnehmen und Denken.**

0.2 Wie ist PALOPE inhaltlich gestaltet?

Vom ersten Tag an in der Schule wollen die Kinder, wenn sie mit Geschriebenem konfrontiert werden, **wissen, „was da steht“.** Für sie ist der Inhalt des Geschriebenen zunächst das wichtigste, und er bleibt für sie auch dann von Interesse, wenn sie allmählich und zusehends mehr Aufmerksamkeit dafür entwickeln, wie Lesen und Schreiben funktioniert und was man an der Schrift entdecken kann.

Der **Inhalt**, den wir für die ersten zwei Schuljahre gewählt haben, ist eine kontinuierliche Geschichte, die **Geschichte der Kinder des Zirkus' Palope**, eines Familienzirkus' mit drei Generationen: die Großeltern Pape und Mame sowie deren zwei Söhne und die Tochter, die Familien mit Kindern haben. Sie alle wirken im Zirkus mit – sowie auch Zau, der Zauberer, ein weiterer Sohn von Mame und Pape. Am Anfang des ersten Buches werden alle Personen sowie die Tiere der Familie vorgestellt.

Der zentrale Ort des Geschehens in diesem ersten Buch ist die **Zirkusschule**. In ihr können die Zirkuskinder beim Lernen beobachtet werden. Alle Aufgaben und Übungen im Buch sowie in den beigefügten Arbeitsheften sind mit den Aktivitäten in der **Zirkusschule** verknüpft. So bilden die Namen der Akteure im Zirkus die „ersten Wörter“ für das Lesen- und Schreibenlernen der Schulkinder. Der Unterricht in der Zirkusschule kann als **Muster für das Lernen nach dem Konzept PALOPE** gelten.

Die Texte sind am Anfang durchgängig comicartig als Sprechblasen der Akteure gestaltet, also zunächst sprachlich reduziert, um den Kindern ihr baldiges Lesen zu ermöglichen. Sie bedürfen also ausführlicher Erläuterungen der Lehrerin[2], die auch der Absicherung des Wortverstehens der Kinder zu gelten haben (für die es im Folgenden Empfehlungen gibt).

Beides, sowohl die durchgängige Geschichte, mit der eine anhaltende inhaltliche Spannung verbunden ist, als auch das konsequente Bemühen, den Schulkindern Texte anzubieten, deren sprachdidaktische Gestaltung an ihr bereits Gelerntes anknüpft, hat sich in starkem Maße als **motivierend** erwiesen.

Für die Progression der unterrichtlichen Angebote gilt daher durchgängig folgendes Prinzip: **Die Aufgaben sind so zu gestalten, dass deren Lösung nichts von den Kindern erwartet, was nicht an Wissen anknüpft, das ihnen bereits im Unterricht vermittelt werden konnte.** Diese Zielsetzung versucht, die Auswirkungen der **sozialen Differenzen** – so wie es die Aufgabe der Grundschule ist – zu **minimieren**.

0.3 Welches (schrift-)sprachliche Wissen erwerben die Kinder bei PALOPE für das Rechtlesenlernen von Beginn an?

0.3.1 Warum ist das Rechtlesenlernen von Beginn an für den (Schrift-)Spracherwerb von entscheidender Bedeutung?

Die Aufgabe beim Lesenlernen besteht darin, den **graphischen Zeichen, den Buchstabenfolgen, eine Bedeutung zu geben.** Dieses Ziel nennen wir: **das Geschriebene verstehen können**. Wie ist das jedoch bei unserer Alphabetschrift möglich? Nichts an der Gestaltung der einzelnen Zeichen verweist auf die Bedeutung der Wörter, die mit ihnen geschrieben sind. Dadurch unterscheidet sich die Buchstabenschrift z.B. von **Piktogrammen**, ebenfalls graphische Zeichen, die direkt darstellen, was sie sagen wollen: So weiß jeder, der eine Treppe kennt, wenn er ein Piktogramm sieht, auf dem eine Treppe mit einem Pfeil nach oben skizziert ist, dass dieses Bild als ein Hinweis darauf zu interpretieren ist, dass der Weg über eine

[2] Um das Lesen zu erleichtern, haben wir uns aufgrund dessen, dass überwiegend Frauen an Grundschulen unterrichten, entschieden, lediglich das Wort „Lehrerin(nen)“ zu verwenden. Wir hoffen auf das Verständnis der Lehrer.

Treppe nach oben zu nehmen ist. Diese Unmittelbarkeit der Information hat die Buchstabenfolge eines Wortes nicht.

Um geschriebene Wörter verstehen zu können, müssen die Kinder daher **wissen,** wie sie den Zusammenhang zwischen der Schreibung und der Bedeutung des Wortes herstellen können. Sie müssen eine „Übersetzung" vornehmen können. Auf dem Weg zu diesem Wissen (dessen Aufbau hier im Folgenden ausführlich beschrieben wird) erlernen die Kinder zunächst einen **Zwischenschritt**: Sie lernen, **der Buchstabenkette eine Lautung** zu geben**.** Denn wenn es ihnen gelingt, das geschriebene Wort richtig auszusprechen, können sie **am Leseanfang mit dem „Klang" des Wortes dessen Bedeutung verbinden**, weil sie das Wort dann, wenn sie es hören, „verstehen" – d.h., sie erinnern sich durch das Hören so an dessen Bedeutung. Darum lesen alle Kinder am Anfang laut.[3]

Dieser Zwischenschritt, bei dem die Kinder die Buchstabenfolge, die sie sehen, „verlauten", hat am Lernanfang also eine große Bedeutung für das Erinnern, der Grundlage des Verstehens. Die **entscheidende Frage** für den Beginn des schulischen Leseunterrichts ist daher: Wie gelingt es ihm, die Kinder bei diesem wichtigen Zwischenschritt für die „Übersetzung" vom Sehen hin zum Verstehen erfolgreich zu unterstützen? **Die Beantwortung dieser Frage lässt zwischen den üblichen Lesekonzepten und dem Rechtlesekonzept unterscheiden**.

Es ist verwunderlich, dass seit mehr als vier Jahrhunderten Erwachsene Kinder am Leseanfang auffordern, beim Lesen eines Wortes **einen Buchstaben nach dem anderen von links nach rechts zu benennen und die dabei entstehenden isolierten Verlautungen „zusammenzuziehen" („Synthese")**, obwohl die Unzulänglichkeit dieser Methode dabei überdeutlich wird (vgl. 0.3.3). Die Hilflosigkeit einer großen Gruppe[4] von Kindern (teilweise sogar bis zum Ende der Grundschulzeit und darüber hinaus), die sich zeigt, wenn sie trotz ihrer Anstrengungen nicht erfolgreich lesen lernen, lässt fragen, **aus welchen Gründen diese Methode noch immer den Leseunterricht bestimmt**. Zwar hat es im Laufe der 500-jährigen Geschichte der Lesedidaktik immer wieder Versuche gegeben, dieses Dilemma zu lösen. Sie blieben jedoch erfolglos, weil sie letztlich – bis auf den heutigen Tag, wie es die sog. Silbenfibeln zeigen – alle an der buchstabenorientierten Links-Rechts-Synthese festhielten und festhalten.[5]

Die Lesedidaktik gliedert den Prozess des Lesenlernens in einen **„Zugang von unten" und einen „Zugang von oben".** Diese Modellierung beschreibt Lesen zum einen als die **Auseinandersetzung mit dem Zeichensystem**, zum anderen als die **Verarbeitung des (laut oder leise) Verlauteten** entsprechend den grammatischen und inhaltlichen Erwartungen der Leser, die sich beim Lesen aufbauen. Demnach steht die Beschäftigung der Leser mit den Zeichen der Schrift am Anfang jedes Leseprozesses und sie interpretieren diese entsprechend ihres **orthographischen und grammatischen Wissens**. Diesem ersten Schritt folgt die Kontrolle der Verlautung durch die **inhaltlichen und grammatischen Erwartungen an den Text.** Werden diese nicht erfüllt („das kann nicht sein, da stimmt was nicht"), geht der Blick wieder zurück und die Buchstabenfolgen werden erneut interpretiert. Angesichts dieses Prozesses wird die **Bedeutung eines schon früh erlernten Dekodierens der Buchstabenfolge** deutlich: Je besser der erste Schritt beherrscht wird, umso „flüssiger" gelingt – natürlich – das Lesen.

---

[3] Das Lernen von tauben und stummen Kindern kann an dieser Stelle nicht thematisiert werden.

[4] Alle internationalen und nationalen Untersuchungen zur Lesefähigkeit deutschsprachiger Grundschulkinder seit 2003, der ersten IGLU-Untersuchung, weisen nach, dass zwischen einem Fünftel und einem Drittel von ihnen (je nach Definition der Ansprüche) die Grundschule verlässt, ohne befähigt worden zu sein, schulisch relevante Texte zu lesen.

[5] So begründeten die Brüder Kern erst in den 30er, später noch einmal in den 50er Jahren ihre Renaissance der „Ganzheitsmethode", bei der die Kinder zunächst eine große Anzahl von Wörtern „ganzheitlich" als „Wortbilder" auswendig lernten, mit der Kritik des Lautierens. Allerdings unterschied sich das Synthetisieren und Analysieren, das den Kindern im Anschluss an das „ganzheitliche" Lernen einen strukturierenden Zugang zur Schrift vermitteln wollte, nicht von den herkömmlichen einzelbuchstabenorientierten Methoden, sodass der erhoffte Erfolg ausblieb, damit auch die berechtigte Kritik an dem buchstabenorientierten Lautieren aus dem Blickfeld der Didaktik verschwand.

Folgt man dieser Modellierung des Leselernprozesses, zeigt sich die Bedeutung der Qualität des „Zugangs von unten“: Je kompetenter die Leser die Zeichen der Schrift orthographisch deuten können, umso sicherer sind sie bei den Assoziationen des „Zugangs von oben“. Gelingt es nicht, den Lesern schon früh die notwendige Sicherheit im Umgang mit dem Geschriebenen zu vermitteln, ist die Gefahr groß, dass es ihnen kaum oder nur frustrierend langsam gelingt, die Bedeutung von Sätzen und Texten zu erschließen. Das lässt vermuten, dass ein erfolgreiches Rechtlesenlernen am Schriftsprachanfang positive Folgen auch für alles weitere sprachliche Lernen und Handeln hat. Denn **Rechtlesenlernen bedeutet** zu lernen, ein Wort, einen Satz, einen Text so analysieren und interpretieren zu können, dass sich für die Leser und für ihre Zuhörer die **Bedeutung direkt erschließt**.

Mit diesem strategischen Ziel des Rechtlesenlernens ist ein weiteres, letztlich allem Lernen übergeordnetes Ziel verbunden: Lernen, insbesondere schulisches Lernen, ist immer mehr als ein Zuwachs an Kenntnissen und Strategien. Ein Wort „rauszukriegen“, kann am Anfang eine gute Leistung sein, hat aber nicht zwangsläufig eine nachhaltige, metasprachliche, also auch auf weitere Leseaufgaben übertragbare Wirkung. Schulisches Unterrichten hat jedoch darauf abzuzielen, dass das am Einzelnen erlernte Vorgehen auf weitere Lernprozesse übertragbar ist. Um Lernprozesse für dieses übergeordnete Ziel wirksam werden zu lassen, müssen die Kinder bei jedem Detaillernen die Möglichkeit haben, über es hinausblickend, **systematische, reguläre Zusammenhänge hinter jedem Einzelnen erkennen** zu können. So erhält die Beschäftigung mit den Einzelfällen dann eine weiterreichende, **ihre entscheidende Funktion, wenn sie dazu beiträgt, einen kontinuierlichen, sich widerspruchslos ergebenden Lernprozess anzuregen, der über jeden Einzelfall hinausweist.**

Anders ausgedrückt: **Unterricht ist nur dann als didaktisch angemessen zu bezeichnen, wenn er den Kindern Gelegenheit gibt, denkend Generelleres, Systematisches zu entdecken**. So lässt sich z.B. durch das Vergleichen von ausgewählten Einzelfällen (wie die didaktisch konstruierten Namen der Zirkusangehörigen) etwas finden, das letztlich für alle Varianten zutrifft, die strukturell den Einzelfällen gleichen (vgl. das Gleiche bei <Rere, Home, Pape> einerseits und bei <Renre, Holme, Palme> andererseits, was zugleich den Kontrast zwischen beiden Gruppen erkennbar macht).

Noch anders ausgedrückt: Unterricht ist dann gut, wenn er die Kinder von Anfang an anleitet und befähigt, **in einer Kette von didaktisch ausgewählten Einzelfällen Regularitäten zu entdecken**. So nutzt er die Möglichkeiten, die dem Unterricht als einem geplanten Vorgehen gegeben sind: Er führt den Kindern die Schrift von Anfang an als ein System vor, dessen Zusammenhang sich durch Regeln ergibt („Wenn ich ein Wort mit „Zwillingen“ wie bei <Holle> sehe, muss ich es wie ein schnelles Wort sprechen.“, „Wenn ich <zwei Männer> schreibe, muss ich <ä> nehmen, weil <Mann> dazugehört.“ [6]). Der Unterricht zeigt den Kindern so zugleich die Lernbarkeit der Schriftsprache, denn Regeln veranschaulichen Kausalitäten, die die Kinder beim Lernen von Beginn an suchen, und vermittelt ihnen damit **Sicherheit und Vertrauen in die Verlässlichkeit der Schrift** als Basis für erfolgreiches Lernen.

Das frühe Erkennen der Systematik der Schriftsprache trägt zugleich zu einer Zunahme der **Aufmerksamkeit der Kinder auf die gesprochene und geschriebene Sprache bei**. So lernen sie, Auffälligkeiten wahrzunehmen. Dabei werden die Kinder aktiviert, auch außerhalb des Unterrichts bereits erlernte Regeln anzuwenden sowie neue Regularitäten zu entdecken und auszuprobieren („Warum hat <roter> <e> und <r> hinten und <rosa> <a>?“).

So lässt sich als wesentliches Ziel des schriftsprachlichen Lernens, das mit dem Rechtlesenlernen beginnt, nennen: Kinder lernen den Schriftsprachgebrauch als eine sprachliche Tätigkeit kennen, die ihnen eine erfolgreiche Reflexion, Planung und Kontrolle des Lesens, Verstehens, Sprechens und Schreibens ermöglicht – und sie dabei kognitiv fordert.

[6] Zitate von Erstklässlern

0.3.2 Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Ausbau des Wortschatzes und dem Lesenlernen?

Zahlreiche Untersuchungen zum Lesenlernen auch im deutschen Sprachraum verweisen auf einen engen Zusammenhang zwischen der **Größe des Wortschatzes der Kinder und dem Erfolg des Lesenlernens:** Kinder mit einem großen Wortschatz lernen nach diesen Resultaten schneller lesen.

Dafür werden zahlreiche Ursachen genannt**. Es ist anzunehmen, dass auch die Methode, mit der die Kinder lesen lernen, eine Ursache für diese Korrelation ist**. Denn Kinder mit einem geringen Wortschatz sind bei der „Übersetzung" des geschriebenen Wortes in ein gesprochenes, das das Verstehen ermöglicht, stärker darauf angewiesen, dass ihnen ihre Verlautung der Buchstabenfolge das Wort von Anfang an verständlich macht. Kinder, die nur wenige Wörter gesichert abgespeichert haben, haben weniger Chancen, ihre synthetisierten Verlautungen zu „übersetzen" als Kinder, die eine größere Auswahl haben.

Die Nachteile eines wenig ausgebauten Sprachschatzes gelten sowohl für Kinder mit Deutsch als Erstsprache als auch (vor allem) für mehrsprachige Kinder am Anfang ihres Deutscherwerbs. Das **Rechtlesenlernen unterstützt beide Gruppen deshalb in besonderer Weise** – die erste Gruppe deshalb, weil es den „Übersetzungsprozess" in starkem Maße erleichtert. Kinder der zweiten Gruppe, die einem Wort noch nicht begegnet sind, haben durch das Rechtlesen die Möglichkeit, sich seinen „Klang" zu erarbeiten und ihn für das Sprechen und Verstehen zu speichern.

Auf den didaktischen Themenkomplex des Wortschatzerwerbs geht das Konzept PALOPE aus diesem Grunde nur wenig ein. Wörter, die in Buch 1 erarbeitet werden, sind illustriert, sodass die Kinder ihre Bedeutung dadurch erschließen können. Eine Unterstützung erhalten alle Kinder zusätzlich, indem über die Bedeutung im Unterricht gesprochen wird und sie den Kindern durch den Gebrauch des Wortes innerhalb eines Kontextes (ein Satz oder ein längerer Text) dargestellt wird.

Grundsätzlich gilt die Erwartung, dass Kinder bei der Hinführung zu einem sicheren Lesen auch motivierte Leser werden – bekanntlich trägt vor allem häufiges Lesen zur Erweiterung des Wortschatzes bei. Dennoch ist es notwendig, die Bedeutung von Wörtern, die die Kinder neu erwerben, im Unterricht zu klären und mit ihnen Sätze zu bilden.

0.3.3 Welches Wissen müssen die Kinder für das Rechtlesenlernen erwerben?

Die Fähigkeit des Rechtlesens basiert auf dem Erwerb von einem stabilen, widerspruchsfreien schriftsprachlichen Wissen und Können und lässt sich exakt beschreiben.

Es umfasst folgende Teilfähigkeiten:

- Sie müssen erkennen können, **an welcher Stelle die Buchstabenfolge eines Wortes silbisch gebündelt werden muss**, denn geschriebene Wörter lassen sich erst dann verstehen, wenn sie in Silben ausgesprochen werden.
- Sie müssen erkennen können, dass eine Silbe **zu betonen** ist, denn zweisilbige Wörter haben eine betonte Silbe am Anfang, der eine Reduktionssilbe folgt – sie sind **Trochäen** (<**Hü.**te>, <**Hüf**.te>, <Hütte>).
- Sie müssen erkennen können, ob die **betonten Silben trochäischer Wörter** einen **Langvokal** oder einen **Kurzvokal** haben (<Hü.te> vs. <Hüf.te>, <Hütte>). Das erkennen sie, wenn sie beobachten, ob die erste Silbe **mit einem Vokal endet** („offene Silbe": <Hüte>) oder ob sie **mit einem Konsonanten endet** („geschlossene Silbe": <Hüf.te>). Wörter wie <Hütte>, ein **„Schärfungswort"**, bei dem die Silbengrenze nicht festlegbar ist, sind an der Buchstabendopplung als Wörter mit Kurzvokal erkennbar (sie bedürfen einer ausführlicheren Darstellung, die an späterer Stelle erfolgt).

- Sie müssen erkennen können, dass die unbetonten Silben der Trochäen, als **Reduktionssilben** bezeichnet, nur wenige Varianten in ihren **Reimen** haben und diese auch spezifisch auszusprechen sind (<Schul**e**>, <Schül**er**>, <schul**en**>). (Auch das wird später ausführlich beschrieben.)

Mit anderen Worten: Wenn die Kinder **am Schriftanfang lernen**,

- wie sie die Buchstabenfolgen silbisch zu bündeln haben
- welche Silbe die betonte Silbe ist
- wie sie die betonte und die unbetonte Silbe entsprechend deren Schreibung je als lautliche Einheit auszusprechen haben,

dann können sie die **Wörter sofort so vorlesen, wie sie „normal" klingen**, und können sie sofort **verstehen** – dann können sie rechtlesen.

Dieses Wissen lässt sich erwerben, weil es **von der Schrift regelhaft angezeigt** wird: es ist **orthographisches Wissen.**

Mit anderen Worten: **Der Erwerb des orthographischen Blicks auf das Geschriebene entsteht beim Rechtlesenlernen und ist zugleich die Bedingung für das Rechtlesen – das Wissen, das die Kinder dabei erwerben, dient** (um das vorwegzunehmen) **auch dem Rechtschreibenlernen.**

0.4 Mit welchen Mitteln ermöglicht PALOPE den Wissensaufbau für das Rechtlesen von Beginn an?

Die Vorbereitung der Kinder auf das Rechtlesen besteht aus zwei Aufgaben: Als erstes lernen die Kinder **die „ersten Wörter"** kennen – **Wörter mit der größten strukturellen Einfachheit.** Es sind die **Namen** der Personen und Tiere der Zirkusfamilie. Namen sind **Kunstwörter**, sie lassen sich daher **konstruieren**: <Pepe, Pape, Lole, Suse …>. Die Wahl von konstruierten Namen als erste Wörter garantiert, dass alle Kinder **einen gleichen ersten Arbeitswortschatz**, damit eine gleiche sprachliche Ausgangssituation haben, die angesichts der Heterogenität der Klassen nicht garantiert ist, wenn „alltägliche" Wörter aus einer angenommenen „Lebenswelt" der Kinder für die ersten Analysen gewählt werden.

Die sprachdidaktische Funktion der **Konstruktionen** ist es, den Kindern auf die einfachste Weise die Gelegenheit zu geben,

1. die **Systematik des Aufbaus deutscher Wörter** im Geschriebenen und im Gesprochenen zu entdecken, da deren Wahrnehmung die Basis für das Rechtlesen ist, und sie
2. sukzessive die **Buchstaben** als Repräsentanten für die Lautung der Silben/Wörter lernen zu lassen (vgl. 0.5).

Diese beiden Funktionen tragen auch dazu bei, allen Kindern die **standardsprachliche Aussprache** der Wörter, die – je nach Dialektregion – mehr oder weniger weit von ihrer alltäglichen Sprache oder ihrer Erstsprache entfernt ist, wahrnehmbar zu machen. Kinder ohne Deutschkenntnisse haben so die Gelegenheit, Wörter in ihrer standardsprachlichen Form (nicht in der alltäglich gesprochenen Form) zu erwerben. Das allmählich anwachsende Wissen über standardsprachliche Formen, das nahezu alle Kinder erst mit dem **Lesenlernen** aufbauen, hat eine **große Funktion für das Schreibenlernen:** Es ermöglicht den Kindern, Wörter so aussprechen zu können, dass sie die Aufmerksamkeit für die Merkmale entwickeln können, die beim Schreiben zu beachten sind, um die Wörter rechtschreiben, also allgemein lesbar schreiben zu können.

Der Gewinn des allmählichen Erwerbs der Standardsprache infolge der systematischen Analyse der geschriebenen Wörter besteht letztlich darin, dass den Kindern ermöglicht wird, sich nach und nach mit der

„anderen“ Sprache, der Schriftsprache („Bildungssprache“), auseinanderzusetzen. Sie begegnet ihnen in gesprochener und vor allem in geschriebener Form innerhalb und außerhalb der Schule in vielen gesprochenen und in allen geschriebenen Texten (Sendungen, Büchern …). Erfahrungsgemäß trägt die intensive Arbeit an der Schriftsprache dazu bei, dass die Kinder in die Lage kommen, die Standardsprache **als zweite Sprache** (zweites „Register“) zu erwerben, um sie verstehen und in Situationen, in denen sie erwartet wird, „prestigefördernd“ anwenden zu können.

Zu Beginn der Arbeit üben die Kinder **in Spielen** die Namen, also die Wörter, an denen sie ihre ersten Leseerfahrungen machen, „ganzheitlich“ auszusprechen, üben, sie als **Wortbilder** wiederzuerkennen. Unter „Aussprechen“ verstehen wir das Verlauten eines geschriebenen Wortes, dessen „Wortbild“ die Kinder bereits kennen – wie hier die Namen in der Zirkusfamilie. „Aussprechen“ beruht also auf einem Wiedererkennen, Erinnern, es ist daher kein Lesen, das eine Aktivierung von regelgeleitetem Wissen erfordert.

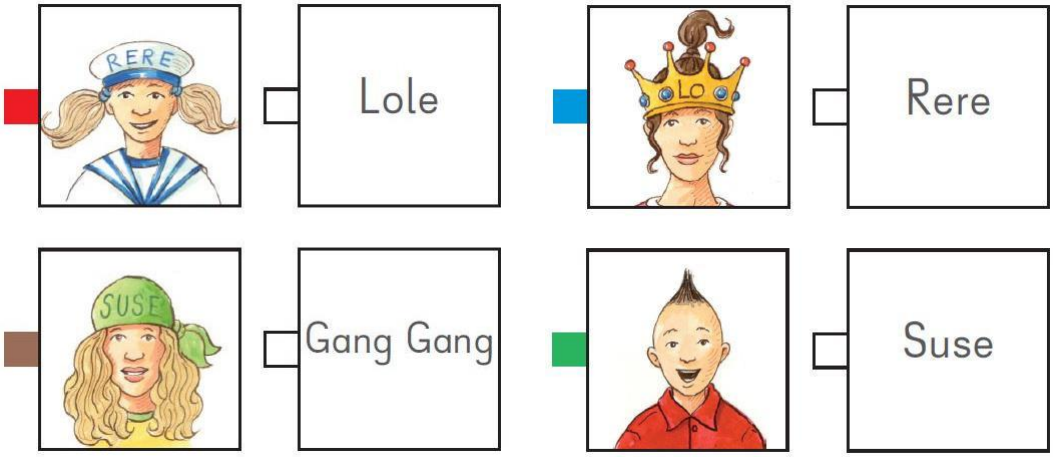


Abb. 1: Arbeitsheft 1, S. 9

Die zweite Aufgabe besteht darin, Wörter als Bezeichnungen von Abbildungen, die mehrere Silben und unterschiedliche **Betonungsmuster** (eine unterschiedliche **„Prosodie“**) haben

1. silbisch auszusprechen,
2. die **Anzahl ihrer Silben** zu benennen und
3. zu bestimmen, welche der Silben die betonte Silbe des Wortes ist (<**Füß**e, **Hän**de, Ge**sicht**, **Bein** …>[7]).

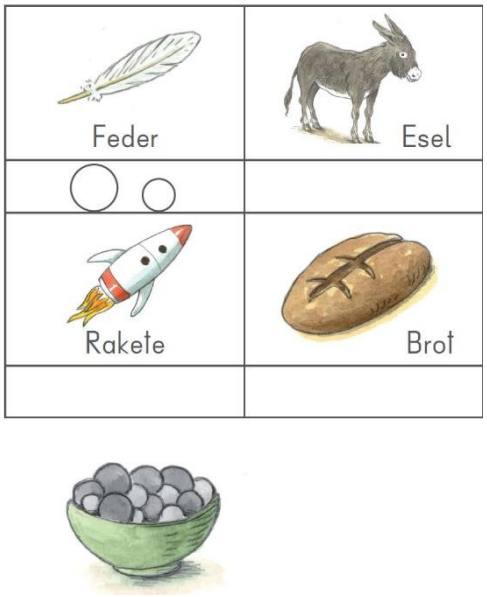


Abb. 2: Arbeitsheft 1, S. 18

Diese Aufgabe lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf ein **entscheidendes Merkmal der Wörter**, das für deren Verstehen beim **Aussprechen**, (lauten) **Vorlesen**, (leisen) **Lesen**[8] von Bedeutung ist: auf den **Rhythmus der Wörter**. So konnten unsere Untersuchungen zeigen, dass Kinder, die zwar die Silben eines Wortes aussprechen, ihnen aber nicht die **richtige Betonung geben** konnten, weitaus weniger als rechtlesende Kinder die Fragen nach der Bedeutung des gelesenen Textes

[7] Die Wörter dieser Übungen bilden in aller Regel Wortfelder. Sie können auch als Übungen zur Wortschatzerweiterung genutzt werden. Es muss unbedingt darauf geachtet werden, dass Wörter mit der dritten Wortgestalt (<Hütte>) hier nicht gewählt werden, weil ihr Syllabieren problematisch ist (vgl. Kap. 19).

[8] Unter **Vorlesen** verstehen wir das laute Lesen, unter **Lesen** das leise, schnelle und ggf. in einem späteren Stadium das „diagonale“ Lesen. (Alle Modi des Lesens sind – natürlich – immer ein „verstehendes Lesen“ – sodass das häufig gebrauchte Attribut <verstehend> redundant, also überflüssig ist.)

beantworten konnten. Zugleich ist bekannt, dass Kinder erst dann, wenn sie die unterschiedliche Prosodie von Wörtern wie <Hüte, Ofen> einerseits, <Hütte, offen> andererseits beim Lesenlernen zu berücksichtigen gelernt haben, Wörter mit der Buchstabendopplung **richtig schreiben** können.

Bei PALOPE legen die Kinder zum Lösen dieser Aufgabe **große und kleine Holzscheiben, Steine, Knöpfe o.ä.** zu den Abbildungen, wenn sie die Aufgaben bearbeiten. Später zeichnen sie in den Arbeitsheften große oder kleine bzw. unterschiedlich gefärbte Kreise zu ausgewählten Abbildungen. So haben die Kinder die Möglichkeit, die Aufgabe, den **Rhythmus von Wörtern zu entdecken**, langsam, kontrollierend zu lösen. Diese Übungen haben besonders für Kinder mit Erstsprachen, die andere Rhythmen als das Deutsche haben, eine große Bedeutung: Sie müssen sich die Betonungsmuster des Deutschen erst aneignen.

Mit dieser Aufgabenstellung unterscheidet sich das Üben hier von Übungen des Syllabierens von Wörtern, die andere Lehrwerke anregen und die auch im Kindergarten üblich sind: In fast allen anderen Klassen, in denen Syllabieren praktiziert wird, ist es mit motorischen Begleitungen wie **Klatschen,** Schwingen, Schreiten verbunden. **Wir lehnen das aus mehreren Gründen ab. So ist immer wieder zu beobachten, dass** viele Kinder nicht mit der **paradoxen Aufgabe** fertig werden, Wörter spontan auszusprechen und sie gleichzeitig – bewusst – nach festgelegten Fragestellungen zu analysieren. Oft heben sie dabei die Betonungsunterschiede der Silben in den Wörtern auf und **betonen alle Silben.**

Weiterhin spricht gegen die Begleitung des Sprechens durch Bewegungen, dass sie eine Gruppe von Kindern dazu bringt, sich hauptsächlich mit ihrer Motorik zu beschäftigen, sodass sie dabei deren **Synchronisierung mit dem Sprechen vernachlässigen.** So klatschen einige öfter, andere weniger oft als nötig. Diese Aufgabe scheint sie zu **überfordern.**

Das letzte Argument: Das **Sprechen selbst**, also die Produktion von Silbenreihen, ist bereits eine **Folge motorischer Bewegungen**. Sprechen hat also eine natürliche Motorik (<E.ne.me.ne.mu …>), macht daher jede weitere, bewusst herbeigeführte Motorik **überflüssig**.

0.5 Wie lernen die Kinder die Buchstaben, das Material für das Lesenlernen?

0.5.1 Aus welchen Schritten besteht das „Buchstabenlernen“?

Im Anschluss an diese vorbereitenden Aufgaben werden die Kinder schrittweise mit dem Lesen und Schreiben der Namen konfrontiert.[9] Die Voraussetzung des schriftsprachlichen Lernens ist das „**Buchstabenlernen“. Es geschieht mit Hilfe der systematisch ausgewählten „ersten Wörter“**, ist daher Teil der Analyse dieser Wörter, die entsprechend konstruiert sind.

Jeder „neue“ Buchstabe ist Teil eines „neuen“ Namens (<Pepe, Pape, Mame, Nane …>). Die **Reihenfolge** der ausgewählten Buchstaben bietet den Kindern von Anfang an Möglichkeiten, die **Lautbildung zu beobachten,** deren markante Merkmale zu entdecken und durch Kontrastierungen mit ähnlich gebildeten Lautungen Gleiches und Ungleiches **benennen** zu können.

Um die doppelte Beobachtung (Aufbau der Wortgestalt und die artikulatorischen Bewegungen entsprechend der Buchstabenfolge) zu erleichtern, haben alle „ersten Wörter“ die **gleiche Wortgestalt** (<Pepe, Pape, Mame, Lole, Suse …>): Es sind Wörter, die im Reim der betonten Silbe einen Langvokal haben (zunächst **in „offenen Silben“**, d.h. ohne Folgekonsonant in der Silbe, z.B. <Ma> von <Mame>, später auch in „geschlossenen Silben“, z.B. <mal, malt> zu <malen>).

[9] Im Folgenden wird die Systematik der Lernbereiche Lesen- und Schreibenlernen getrennt dargestellt, obwohl diese selbstverständlich im Unterricht parallel stattfinden.

So wird es möglich, dass die Kinder, angeleitet durch den Unterricht, schon sehr bald beim Vergleichen der erlernten Wörter **„Metawissen“**[10] erwerben: Die Auswahl der Wörter lässt die Kinder die Gruppe der **Vokalbuchstaben von** der der **Konsonantenbuchstaben unterscheiden,** indem sie deren jeweilige **Position in der Silbe als regelhaft** entdecken (Konsonantenbuchstaben vor Vokalbuchstaben bei diesen Wörtern). Zugleich lernen sie, dass die **Lautung eines Buchstabens von seiner Position im Wort abhängt** (z.B. <e> in <Pepe> und <r> in <Rere, Tor, Feder>). Durch die Beachtung der Wortstruktur können sie das **Merkmal für die bedeutsame silbische Gliederung der Buchstabenfolge** erkennen: Die Silbengrenze liegt vor dem Konsonantenbuchstaben vor dem e-Buchstaben der unbetonten Silbe. Mit dem Erwerb dieses Wissens ist zugleich die Fähigkeit verbunden, die **Silben richtig zu betonen und zu artikulieren**.

Dieses schon früh komplex angelegte Lernen ist die Basis des **Rechtlesens, dessen Können zur Sicherheit der Kinder** beiträgt. Denn das **Entdecken von Systematik bedeutet Lernbarkeit** und **motiviert** so zum eigenen Suchen nach weiteren Regularitäten.

Dieses Lernen ist **orthographisches Lernen –** daraus folgt: **orthographisches Wissen, das so erworben wird, bringt Sicherheit beim Lesenlernen.**

Bei PALOPE gehören deshalb folgende drei Teilaspekte zum Aufgabenkomplex „Buchstabenlernen“:
- das Lernen des **Namens** jedes Buchstabens,
- das Lernen des **Bewegungsablaufs** für das Schreiben, damit das Abspeichern seiner graphischen Form, und
- das Lernen, wie die Buchstaben eines Wortes zu nutzen sind, um das geschriebene Wort so **aussprechen/lesen** zu können, dass seine Bedeutung zweifelsfrei erkannt werden kann.

0.5.2 Mit welchen Namen sollen die Buchstaben benannt werden?

Buchstaben haben als graphische Zeichen, ebenso wie Ziffern, einen Namen, der es ermöglicht, über sie zu sprechen: So wie das Zeichen <2> „Zwei“ heißt, gleichgültig, ob die Ziffer in <12> oder <20> erscheint, heißt der Buchstabe <d> immer [de:]/<D>, gleichgültig, ob er zu den Wörtern <da> oder <Bad> gehört.

Diejenigen, die annehmen, dass es möglich und für das Lesen- und Schreibenlernen nützlich sei, wenn der Name eines Buchstabens mit dem, was Schriftkundige als „Laut“ „für“ ihn erwarten, übereinstimmt, geben den Buchstaben einen zweiten, als „kindgerecht“ bezeichneten Namen, den sog. **„Lautnamen“**: [də]. Bekanntlich trägt diese Hilfsmaßnahme jedoch wenig zum Lesen eines Wortes bei. Denn sowohl der Name [de:] als auch der **Name [də] sind selbst Silben**, können daher nicht Teile von Silben sein. Daraus folgt: Das Benennen der „Lautnamen“ beim Lautieren ([ˈhə.ˈʔu:.ˈn:.ˈdə.ˈʔe:]/<Hunde>) führt ebenso zu der Bildung von fünf Silben wie das Benennen der Buchstabennamen (dem **„Buchstabieren“**, das die Lautierer ja ablehnen) – **beide Methoden** sind weit von der Aussprache des Wortes <Hunde> entfernt, denn das Wort hat nur zwei Silben. **Beide „Synthesen“ führen daher nicht zum Rechtlesen**.

Aus diesem Grunde bezeichnen wir Buchstaben **ausschließlich mit dem „Erwachsenennamen“** ([de:, pe:]). Allerdings – und das scheint uns gravierend zu sein – unterscheidet sich unser unterrichtlicher Sprachgebrauch zur Benennung von Buchstaben doch sehr von dem außerunterrichtlich üblichen. Uns ist es sehr wichtig, dass die Kinder von Anfang an auf die **für das Lernen außerordentlich bedeutsame Differenzierung von Laut und Buchstabe** aufmerksam gemacht werden. Darum sprechen wir von dem **„p-Laut“** („m-Laut, l-Laut …“) wenn es sich um die Beschreibung von Gesprochenem handelt, von dem **„p-Buchstaben“** (usw.), wenn es sich um die Beschreibung des Geschriebenen handelt: **<Suppe> hat einen**

[10] „Metawissen“ ist ein Wissen auf einer „höheren“ Ebene, das die Kinder Regelwissen erwerben lässt, wenn sie gleiche Formen mit minimalen Unterschieden vergleichen und dabei Generalisierbares entdecken – wie z.B. die Ähnlichkeit der Reduktionssilben.

p-Laut, aber zwei p-Buchstaben, <Rot> hat einen r-Laut und einen r-Buchstaben, <Tor> hat (in den meisten Dialektregionen) nur den r-Buchstaben, <sagt> hat einen k-Laut, jedoch einen g-Buchstaben usw. (Während Lehrerinnen diese Unterscheidung konsequent durchführen sollten, ist von den Kindern diese Differenzierung natürlich noch nicht zu erwarten.)

0.5.3 Wie lernen die Kinder die Bewegungsabläufe für das Schreiben der Buchstaben?

Zwei Vorbemerkungen:

1. Das Erlernen des **Handschreibens** hat eine **wichtige Funktion für die Lernprozesse der Kinder**, die auch Auswirkungen auf das Lesenlernen hat. Methodisch ist nicht zu unterschätzen, dass es ein **entspannendes Moment im Ablauf des Unterrichts** ist. Das scheint uns so selbstverständlich, dass die Diskussion um das Handschreiben hier, wo weitreichendere Aspekte zum Schrifterwerb dargestellt werden, nicht aufgenommen wird.
2. Die amtlichen Vorgaben der meisten Kultusministerien, die einen Beginn mit der **Druckschrift** (als die „Leseschrift") empfehlen, erübrigt auch eine Diskussion des Themas Druckschrift vs. Schreibschrift am Schriftanfang an dieser Stelle.[11]

Das **Buchstabenschreibenlernen** wird auch bei PALOPE durch Anleitungen zum Zeichnen von einfachen, buchstabenähnlichen Linien und Bögen in den Arbeitsheften vorbereitet. Das Schreiben jedes Buchstabens erfolgt dann nach **genauen Anweisungen**, die es den Kindern ermöglichen, sich einen langfristig bewährten **Bewegungsablauf zur Produktion der Buchstabenform** anzueignen. Da dies bei PALOPE überwiegend als Schreiben von Silben und Wörtern geschieht, tragen auch diese Übungen zur Beschäftigung mit der Wortstruktur bei.

0.5.4 Wie lernen die Kinder, die Buchstaben für das Rechtlesenlernen zu nutzen?

Die Kinder müssen am Leseanfang lernen, Buchstaben als **„Befehle" für die Steuerung ihrer Artikulationsorgane** (z. B. Zunge, Lippen) zu interpretieren: Jeder Buchstabe innerhalb der Buchstabenfolge eines Wortes hat eine artikulatorische **Bewegung** zur Folge, die die Silben und Wörter entstehen lässt. Die **lautlichen Unterschiede** der Wörter werden also durch unterschiedliche artikulatorische Bewegungen produziert und diese lassen die Lautungen entstehen, die die **Bedeutung von Wörtern unterscheiden** lassen. So erfordert das Sprechen von <Rat> eine andere artikulatorische Bewegung als das von <Rot>, und <Rot> hat eine andere Bewegung als <Tor> (obwohl beide Wörter die gleichen Buchstaben haben). Alle drei Lautungen, die durch die unterschiedlichen Artikulationsbewegungen entstanden sind, zeigen die je andere Bedeutung der Wörter an.

Kindern deutscher Erstsprache sind die artikulatorischen Bewegungen, die zu den Lautungen der Wörter führen, bereits bekannt (das gehört zum „Spracherwerb"), für sie ist es „lediglich" ein **Bewusstmachen** ihrer Sprechbewegungen für das Lesen- und Schreibenlernen. Aber auch das verlangt ihnen, wie immer wieder deutlich wird, durchaus Anstrengungen ab.

[11] Die Einführung der Schreibschrift erfolgt bei PALOPE am Beginn des zweiten Schuljahres.

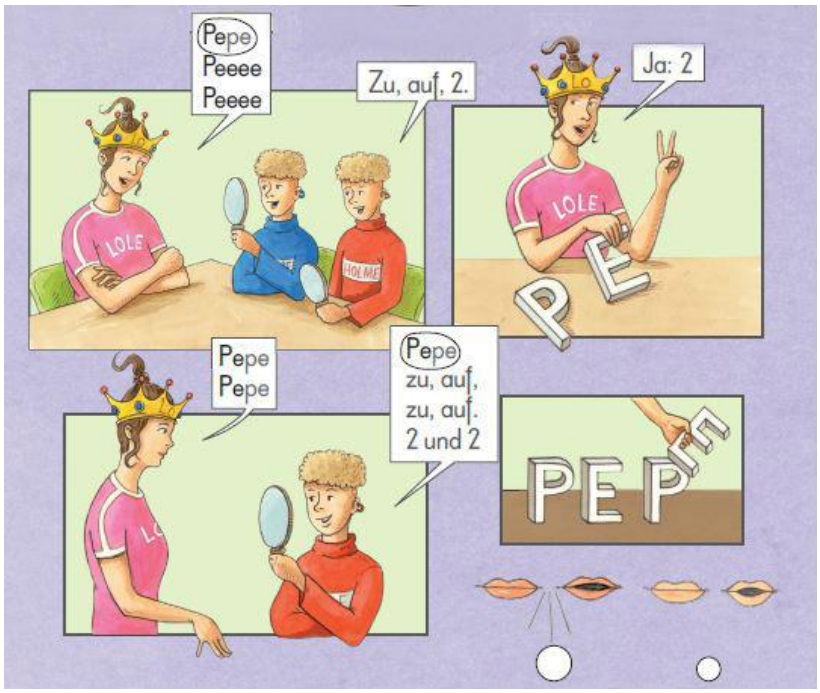


Abb. 3: Buch 1, S. 8

Anders ist es hingegen für **Kinder mit Erstsprachen**, die **andere Lautsysteme** als das Deutsche haben. Für sie besteht ein doppelter Lerngewinn: Sie haben in einem Schriftsprachunterricht, der sich bemüht, die Aufmerksamkeit der Kinder zielgerichtet auf die standardsprachliche Artikulation zu lenken, beim Lesenlernen die Chance, **wesentliche Merkmale der deutschen Lautbildung zu lernen, weil die Schrift sie regelhaft anzeigt** (wie z.B. den lautlichen Unterschied zwischen <Hüte> und <Hütte>, <singen> und <sinken>).

Die **Lieder von PALOPE,** die die jeweiligen schriftsprachlichen Themenbereiche aufnehmen, verstärken sowohl das schriftliche als auch das lautliche Lernen aller Kinder.

0.5.5 In welchen Schritten werden die Kinder an die Aufgabe des Wörterlesens herangeführt?

Der erste Schritt der Lehre bei PALOPE ist, wie gesagt, die **Aussprache der „ersten Wörter“**, von denen die Kinder eingangs ganzheitlich gelernt haben, „wie die Wörter heißen“ (<Pepe, Pape, Suse, Lole …>). Das Sprechen der Wörter bei der gleichzeitigen **Betrachtung des Geschriebenen** lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die **silbische Gliederung der Buchstabenreihe**, dabei zugleich auf den Zusammenhang von **artikulatorischer Bewegung und Lautung jeder Silbe sowie deren Schreibung**.

Die **Wahrnehmung des Zusammenhangs zwischen artikulatorischer Bewegung und Lautung** wird dadurch **verstärkt**, dass die Kinder angehalten werden, ihre **Mundbewegungen** im Spiegel oder bei einem anderen Kind zu betrachten und sie zu beschreiben. So sehen sie bei diesen Silben (<Pe>, <Pa>, <Ma>…), wenn sie sie sprechen, die **Bewegung** zwischen deren Beginn und deren Ende. Zusätzlich erhalten sie die Möglichkeit, **die lautliche Einheit der Silbe zu gliedern:** Sie hören **zwei Laute**. Bei der Betrachtung der geschriebenen Silbe sehen sie **zwei**

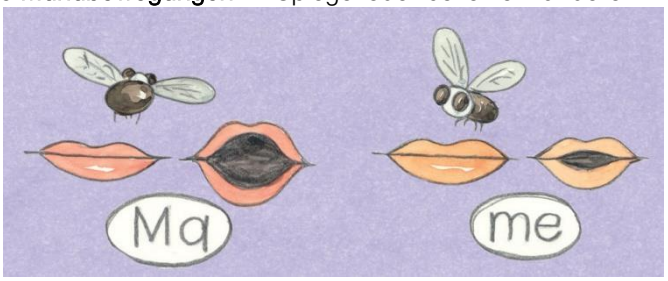


Abb. 4: Buch 1, S. 22

Buchstaben: der erste Schritt zum Entdecken der Verbindung von Lauten als den hörbaren Produkten der (zu sehenden und zu spürenden) Artikulation und Buchstaben ist gemacht.

Bei dieser Beobachtung ihrer Artikulation, parallel zu der Betrachtung des Geschriebenen, **erfahren** sie bei jedem Wort aufs Neue:

- Die **silbische Gliederung der Buchstabenfolge ist daran zu erkennen**, dass die zweite Silbe immer mit dem Buchstaben vor dem e-Buchstaben der zweiten Silbe beginnt.
- Eine **Bewegung beim Sprechen** der Silben wird in der Regel mit **zwei Buchstaben** wiedergegeben (<Re> von <Rere>).
- Zwei Silben, d.h. zwei Bewegungen, werden mit vier Buchstaben wiedergegeben (<Re.re>).
- (Zu einem späteren Zeitpunkt:) Eine Silbe mit **zwei Bewegungen** (in aller Regel mit Kurzvokal) wird mit **drei Buchstaben** wiedergegeben (<Ren> von <Renre>).
- Eine immer **gleiche artikulatorische Bildung** wird (in diesen Wörtern) mit immer den **gleichen Buchstaben** wiedergegeben.
- **Ein Buchstabe** kann **mehrere artikulatorische Bewegungen** „befehlen". Die jeweilige Variante hängt von seiner **Position in den Wörtern** ab (vgl. z.B. <e> bei <Pepe> und <Renre>).

Die **Wiederholung** der gleichen Wortgestalt der „ersten Wörter" bestätigt die Resultate immer wieder aufs Neue – trotz wechselnder Buchstabenfolgen – und weisen so schon früh den Weg zu **Regelbildungen, zu einer strukturierenden Wahrnehmung der Wörter.**

0.5.6 Wie lernen die Kinder bei PALOPE das Lesen der „ersten Wörter"?

Das Entdecken, dass ein Bezug zwischen der Artikulation der Wörter und ihrer Buchstabenfolge besteht, ist jedoch dann **keine wirkungsvolle Hinführung** zum Rechtlesen, wenn die Kinder dazu angehalten werden, das **übliche Synthetisieren von links nach rechts** vorzunehmen. Denn dieses Vorgehen führt, wie erwähnt, zwangsläufig dazu, dass die Kinder Silben innerhalb einer Silbe sprechen (bei <Pa> [ˈpə.ˈʔa:] oder [ˈpe:.ˈʔa:])[12] und nicht das lautliche, rhythmische Kontinuum, das Silben sind. Damit wird die Einheit der Silbe zerstört, **das Lesen unverständlich**.

Um den Kindern die Möglichkeit zu geben, Silben am Leseanfang artikulatorisch so aufzubauen, dass sie von Beginn an die Wörter bilden, „die da stehen", beginnt PALOPE mit einem **Reimspiel,** bei dem das erste Reimwort die **Aussprache des Vokals der ersten Silbe** ist (<e> bei <Pe.pe>):

[ʔe:]/<e>[13]
[pe:]/<Pe>

Denn die Herauslösung der Langvokale aus einer Silbe erhält deren Lautung, die sie innerhalb des zu lesenden Wortes haben, weil sie auch bei ihrer Isolierung Reim einer Silbe sind – sie haben am Anfang lediglich einen anderen Konsonanten als im Wort: den sog. **Glottisverschluss ([ʔ]).** Darum reimt sich die erste Silbe (<e>) mit der zweiten (<Pe>).

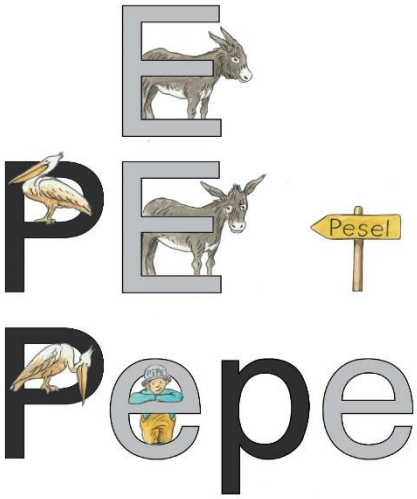


Abb. 5: Buch 1, S. 7

[12] Betonte Silben, die mit einem Vokalbuchstaben beginnen, haben auch einen Konsonanten am Silbenanfang, den sog. Glottisverschluss ([ʔ]).
[13] Dass <e> bereits von vorschulischen Kindern als Silbe/Wort wahrgenommen wird, zeigt eine Feststellung einer Dreijährigen, die sich darüber freute, dass der Name des Vaters ihrer Freundin, Eric, „genauso anfängt wie E-Roller".

Abschließend wird diese Silbe **durch die unbetonte Silbe ergänzt**. Deren Lesen fällt den Kindern leicht, weil der Konsonant am Anfang eine Wiederholung des Konsonanten der ersten Silbe ist, verbunden mit dem zunächst immer gleichen „reduzierten“ Vokal der unbetonten Silbe ([ə], als „Schwa“ bezeichnet), der immer mit <e> geschrieben wird: **Die Kinder sprechen jetzt das Wort, das geschrieben wurde – ohne Verzerrung.** Auch für das Üben dieser Aufgaben steht ein **Lied** zur Verfügung, das diese Abfolge rhythmisiert vielfach wiederholen lässt.

Eine besondere Bedeutung erhält dieses Einüben des reimenden Lesens bei **Wörtern mit Kurzvokal in geschlossenen Silben** (<Renre, Holme, Tante>). Das Spezifische dieser Wortgestalt erfahren die Kinder durch den **Vergleich mit Wörtern mit Langvokal**: So erarbeiten sie, worin der **lautliche Unterschied zwischen <Rere> und <Renre>** sowie zwischen <Home> und <Holme> besteht. Als erstes entdecken die Kinder dabei die für sie ungewohnte Tatsache, dass **am Ende der betonten Silbe ein Konsonant** zu spüren und zu hören ist. Danach stellen sie fest, dass keiner der Vokale, die sie bisher kennengelernt haben (ausschließlich Langvokale), in dem Wort wahrnehmbar ist. Erst durch die angeleitete Beobachtung ihrer Artikulation, bei der sie **in der ersten Silbe zwei Bewegungen** („zu, auf, zu“) sehen und spüren können, schließen sie, dass **hier drei Laute** zu hören, daher **drei Buchstaben** zu schreiben sind.

Bei ihren Beschreibungen des Unterschieds stellen sie in fast allen Klassen, in denen der Unterricht in dieser Weise abgelaufen ist, einen kausalen **Zusammenhang zwischen dem „zusätzlichen“ Konsonanten am Ende der ersten Silbe und der „anderen“ Lautung des Vokals** her: Sie beschreiben durchgängig, dass der Konsonant die Ursache für die „Veränderung“ des Vokals ist und beschreiben diese Wahrnehmung mit den Bildern, dass der Konsonant den Vokal „**quetscht**“ oder „**stoppt**“ usw.

Mit diesen Beschreibungen treffen die Kinder die Definition des Reims in Wörtern mit **Kurzvokal als eine enge Verbindung zwischen Vokal und Folgekonsonant,** die als „fester Anschluss“ bezeichnet wird. Sie ist mit der Bildung der Aussprache der Diphthonge (<ei, au, eu>) vergleichbar, bei denen die Bewegung der Zunge von der einen Lautbildung zur anderen so schnell ist, dass der erste Laut als „kurz“ (im Vergleich zu dem „langen“) wahrgenommen wird. Wird der feste Anschluss aufgehoben, wird der Kurzvokal zu einem Langvokal. Daraus folgt: **Ein Kurzvokal kann nicht ohne Folgekonsonant gesprochen werden, er verliert dann sein charakteristisches Merkmal**.

Entsprechend lautet das erste Reimwort für das Lesen von <Renre> <en> und von <Holme> und das Aussprechen der Wörter setzt sich fort als

en	ol
Ren	Hol
Renre	Holme

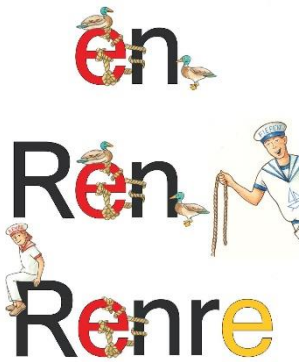


Abb. 6: Buch 1, S. 71

Auch diese Darstellung trägt zur **Veranschaulichung der silbischen Gliederung der Wörter** bei: Die Kinder erfahren hier eine weitere Bestätigung für ihre Entdeckung, dass die zweite Silbe immer mit dem Konsonantenbuchstaben vor dem e-Buchstaben beginnt – eine Beobachtung, die, wie sie allmählich feststellen können, für alle Wörter dieser beiden Wortgestalten ausnahmslos gilt.

Um dieses Wörterlesen zu üben, enthalten die Arbeitshefte **zahlreiche Aufgaben**, in denen die Kinder angehalten werden, **die zu lesenden Wörter zunächst nur graphisch zu bearbeiten**. Als Bild dient ihnen hier ein **„Lasso“**, das sie um die Reduktionssilbe werfen. Dabei wenden sie ihr Wissen über die Markierung der Silbengrenzen an (vor dem Konsonantenbuchstaben vor dem <e> der letzten Silbe). Dann beginnen sie das bekannte Reimspiel, um zur Aussprache des Wortes, zum Rechtlesen zu kommen.

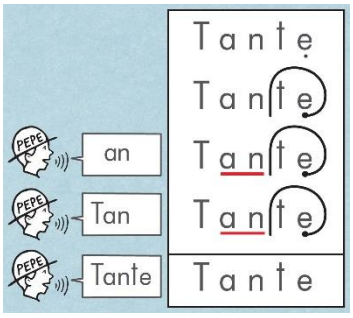


Abb. 7: Buch 1, S. 72

0.5.7 Wie lernen die Kinder bei PALOPE das Lesen der Wörter mit der Dopplung des Konsonantenbuchstabens („Zwillinge“) zwischen den beiden Vokalbuchstaben (<Holle>)?

Diese Wörter, als „**Schärfungswörter“** bezeichnet, sind dadurch gekennzeichnet, dass sie ebenfalls einen **Kurzvokal** haben. Ihm folgt jedoch (im Gegensatz zu <Holme>, <Tante>) ein einziger Konsonant im Wort. Das Schreiben von **zwei Buchstaben** für diesen Konsonanten ist **ein graphisches Zeichen** für das Lesen – es zeigt, dass das gesamte Wort **anders auszusprechen ist als die beiden bereits analysierten Wortgestalten** ([ˈhʏtə] vs. [ˈhy:.tə] oder [ˈhʏf.tə]/<Hütte> vs. <Hüte> oder <Hüfte>, <offen> vs. <Ofen> oder <Osten>). Dass diese Wörter „in der Mitte“ mit nur einem Konsonanten gesprochen und gehört werden, lassen spontane **Kinderschreibungen wie „Supe, belen“** sichtbar werden, ebenso wie die Tatsache, dass die Kinder, wenn sie beim Lesen zwei Konsonanten entsprechend den beiden Buchstaben bilden, **Kunstwörter** produzieren (<Sup.pe, bel.len>).

Das Besondere in der Schreibung dieser Wörter, die Doppelschreibung des Konsonantenbuchstabens, ist für Kinder sehr auffällig. Um zu wissen, wie diese Auffälligkeit für das Lesen der Wörter umzusetzen ist, brauchen sie wieder eine **Lenkung durch den Unterricht, die ihnen die Bedeutung der Buchstabendopplung für das Lesen erfahrbar macht**. Leseprotokolle auch noch aus der vierten Klasse zeigen dies deutlich. Das Spezifische der Lautung dieser Wortgestalt, das sie beim Aussprechen der Wörter herzustellen haben, erarbeiten die Kinder erneut durch Vergleiche mit den zuvor kennengelernten Wortgestalten: [ˈhʏtə] vs. [ˈhy:.tə] oder [ˈhʏf.tə]/<Hütte> vs. <Hüte> oder <Hüfte>, <offen> vs. <Ofen> oder <Osten>. Sie stellen fest, dass **die beiden Silben eine untrennbare Einheit** bilden – die **Wörter können beim Sprechen nicht in zwei Silben gegliedert werden** („Dann geht das Wort kaputt.“). Häufig wird der Konsonant auch als **„Silbengelenk“** bezeichnet, was ebenfalls auf seine silbenverbindende Funktion hinweist.

Diese Wörter werden als **„Schärfungswörter“** bezeichnet, weil der Konsonant „in der Mitte“ besonders „scharf“ (kraftvoll, stark) artikuliert wird (vgl. [t] bei <bieten>/<bitten> oder [p] bei <Lupe>/<Suppe>).

Für das Rechtlesen (und das Rechtschreiben) ist **entscheidend**, die Kinder darauf hinzuweisen, dass die beiden Silben eine Einheit darstellen, die nicht getrennt werden kann, ohne dass das Wort seinen Charakter verliert, „kaputt geht“[14].

Das Reimspiel, mit dem die Aussprache von <Holle> eingeführt wird, hat entsprechend folgenden Aufbau:

olle
Holle

Die Kinder bezeichnen diese Wörter im Kontrast zu den beiden anderen Gruppen als **„schnelle Wörter“** und/oder als **„Wörter ohne Pause“**.

Für die Hinführung zum Lesen dieser Wortgestalt **unterstreichen** die Kinder das gesamte Wort ohne den Konsonantenbuchstaben am Wortanfang (<olle>) und lesen dann nur zweistufig (<olle, Holle>). So lernen sie, die Konsonantendopplung in Wörtern als Zeichen für deren besondere Aussprache wahrzunehmen, um die Wörter sofort korrekt aussprechen zu können.

Abb. 8: Buch 1, S. 119

[14] Die Worttrennung am Zeilenende ist eine Übereinkunft für das Schreiben, die sich nicht ins Gesprochene „zurückübersetzen“ lässt, vgl. z.B. <sin.gen>, bei dem [n] und [g] getrennt gesprochen werden müsste, <ba-cken>, das mit Langvokal gesprochen werden müsste, oder <Kat-ze>, das mit [t] und [ts] gesprochen werden müsste.

Dieses kleinschrittige strukturbasierte Vorgehen, so hat sich immer wieder erwiesen, bietet einer großen Zahl von Kindern einen Schutzraum, in dem sie ihre Beobachtungen immer wieder wiederholen können und jedes Mal erfahren, dass ihr Wissen „funktioniert“. So entwickeln sie eine **Sicherheit**, die auch denjenigen, die sich kaum an Unterrichtsgesprächen beteiligen, den Mut gibt, sich zu äußern. Dazu tragen nicht zuletzt auch die symbolisierenden Bilder wie das des Wagenbildes und das des Lassos bei, die es ihnen ermöglichen, Beschreibungen zu finden, mit denen sie ihr Wissen ausdrücken können.

Erfahrungsgemäß sind in jeder Klasse Kinder, die bereits **als Leser eingeschult** werden oder die sehr schnell ohne die Begleitung durch die wiederholenden Übungen eines Lehrwerkes lesen lernen. Es hat sich als günstig erwiesen, wenn diese Kinder relativ früh in **Differenzierungsphasen** an das **Lesen von Wörtern mit Kuzvokal und von Schärfungswörter** herangeführt werden, indem die **entsprechenden Seiten im Buch** (Kapitel <Renre> und <Holle>) betrachtet werden. In aller Regel reichen bei diesen Kindern nur wenige Übungen, um sie vor den Problemen der Links-Rechts-Synthese zu bewahren.

0.6 Warum ist das Rechtschreibenlernen von Beginn an für den (Schrift-)Spracherwerb wichtig und wie kann es beginnen?

Besteht die **Funktion des Rechtlesens** darin, einen Text schnell und sicher lesen zu können, so besteht die **Funktion des Rechtschreibens** darin, einen Text so schreiben zu können, dass ihn alle, die ihn lesen wollen, schnell und sicher lesen können. So erhöht sich für die Schreiber die Chance, dass ihre Texte in ihrem Sinne interpretiert werden.

Wird die Rechtschreibung aus dieser Perspektive gesehen, verliert sie ihren Druck, den sie normalerweise erhält, wenn es lediglich um „richtig/falsch“ geht („So schreibt man das, merke es dir, dann machst du keine Fehler.“). Durch die Betonung ihrer Funktion für ein schnelles und sicheres Lesen kann richtiges Schreibenkönnen zu einem sachbezogenen Motivationsfaktor werden: **Nicht das ängstliche Vermeiden von Fehlern, sondern das Herstellen einer optimalen Lesbarkeit ist das Ziel des Rechtschreibenlernens.**

Lernen generell, daher auch das Lernen am Schriftanfang, gelingt nur dann, wenn die Lerner die Möglichkeit haben, das „neue“ Wissen mit dem „alten“ Wissen verbinden zu können. Deshalb hat der Unterricht das sprachliche Wissen und die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder, die sie mit dem Sprechenlernen, verstärkt mit dem Lesenlernen, erworben haben, aufzunehmen. Das bedeutet für das Schreibenlernen: Die Kinder haben die Aufgabe, **ein Wort, das sie beim Lesenlernen standardsprachlich[15] auszusprechen gelernt haben**, so zu analysieren, wie es orthographisch repräsentiert wird, und daher, um lesbar zu sein, zu schreiben ist: **Schreibenlernen ist der Erwerb orthographischer Zeichen, Schreiben das Nutzen der orthographischen Zeichen von Beginn an**.

Mit anderen Worten: So wie Leser wissen müssen, wie sie die orthographischen Markierungen, die sie zu sehen gelernt haben, zu interpretieren haben, müssen Schreiber wissen, wie sie orthographische Markierungen zu produzieren haben, damit die Leser die erlernten Markierungen, die sie erwarten, vorfinden.

Die bereits erwähnte Verknüpfung des Rechtlesenlernens mit dem Rechtschreibenlernen lässt die **Ziele, die mit dem Rechtlesenlernen verbunden werden**, auch auf das **Rechtschreibenlernen** beziehen.

[15] Die Orthographie repräsentiert die Strukturen der Standardsprache, da nur sie garantieren kann, dass alle Leser, unabhängig von der jeweiligen Variante ihrer alltäglichen Sprache, die Texte lesen können.

Daraus folgt:

- So wie sich die Kinder für das anfängliche Lesenlernen die Fähigkeit aneignen müssen, die Buchstabenfolgen ausgewählter Wörter so zu analysieren, dass sie das Wort richtig aussprechen, also rechtlesen können,
- müssen sie sich für das anfängliche Schreibenlernen die Fähigkeit aneignen, die Lautung gesprochener Wörter so zu analysieren, dass sie die Buchstabenfolge produzieren können, die zum Rechtlesen notwendig ist, sie müssen also rechtschreiben können.

Diesen Aneignungsprozess für das Schreiben können Kinder nicht ohne unterrichtliche Hilfe leisten, er muss ihnen durch den Unterricht gezeigt werden. Das Zeigen gibt ihnen die Möglichkeit, den Lernprozess mit dem Sehen, d.h., mit dem Lesenlernen zu beginnen. Vor diesem Hintergrund könnte man das **Rechtschreibenlernen als eine Folge des Rechtlesenlernens** bezeichnen.

0.7 Welches schriftsprachliche Wissen erwerben die Kinder bei PALOPE von Anfang an für das Rechtschreibenlernen?

0.7.1 Welches sind die Ziele der ersten Schreibaufgaben für die Kinder?

Die Grundlage für das Rechtschreibenlernen ist, ebenso wie für das Rechtlesenlernen, der Erwerb von einem stabilen, widerspruchsfreien **Wissen darüber, wie die Schrift die Standardsprache repräsentiert**, von Anfang an. Das orthographische Wissen lässt sich ebenfalls exakt beschreiben, wenn es der phonologischen Beschreibung folgt (die betont, dass Silben, nicht Laute die kleinsten artikulatorischen Einheiten des Gesprochenen sind): Es ist das **Wissen** darüber, wie **standardsprachlich gesprochene Wörter** für deren **Analyse für das Schreiben** zu sprechen, zu hören, artikulatorisch zu erspüren und graphisch zu repräsentieren sind,

- um sie **in Silben gliedern zu können** (<Hü.te>)
- um die **betonten** und die **unbetonten Silben** bestimmen zu können (<**Hü**.te>)
- um die **Wortgestalt** der Wörter bestimmen zu können (<Hü.te, Hüf.te, Hütte>)
- um die **unbetonten Silben schreiben** zu können
- um die **betonten Silben entsprechend der jeweiligen Wortgestalt schreiben** zu können
- um die **artikulatorischen Bewegungen beim Sprechen der Wörter als Hinweis für die Buchstabenzahl und -wahl beobachten und interpretieren** zu können

Mit dem Aufbau dieses Wissens, beginnend mit dem Schreiben der „ersten Wörter", erwerben die Kinder **die Fähigkeit, Wörter orthographisch wahrzunehmen.** Entsprechend besteht das **Ziel des Rechtschreibunterrichts darin, die Wahrnehmung der Kinder so zu lenken,** dass sie in die Lage kommen, ihre Aufmerksamkeit auf die genannten Aufgaben zu richten.

0.7.2 Mit welchen Mitteln strebt PALOPE den systematischen Aufbau des Wissens für das Rechtschreiben an?

Folgende Übungen, die als Vorbereitung des Rechtlesenlernens genannt wurden (das ganzheitliche Erkennen der „ersten Wörter"/der Namen der Zirkusmitglieder, die silbische Analyse gesprochener Wörter, das „Buchstabenlernen" mit seinen einzelnen Elementen), dienen ebenfalls der Vorbereitung des Rechtschreibenlernens. Erweitert werden sie durch die Anleitung der Kinder bei der gezielten **Beobachtung der Artikulation** bei ihrer Aussprache der zu schreibenden Wörter. Denn die **gesprochenen Wörter sind das Material**, mit dessen Analyse die Kinder die Schreibhandlung beginnen. So lernen die Kinder bei der angeleiteten Kontrolle ihrer Aussprache der zu schreibenden Wörter, **die Aufmerksamkeit auf die artikulatorischen Merkmale zu richten, die sie für das Schreiben der „ersten Wörter" wahrzunehmen lernen**

müssen. Die Fähigkeit der Kinder, Wörter wie die „ersten Wörter“ syllabieren zu können, ermöglicht es dem Unterricht, sie zu folgenden Beobachtungen ihrer Artikulation anzuleiten:

- die **Anzahl der artikulatorischen Veränderungen** (der artikulatorischen Bewegungen) in einer Silbe wahrnehmen (z.B. bei <Rere> eine, bei <Renre> zwei Bewegungen in den betonten Silben)
- entsprechend der Anzahl der Bewegungen die **Anzahl der Buchstaben bestimmen**, die für eine Silbe mit einer Bewegung bzw. mit zwei Bewegungen zu schreiben sind (eine Bewegung = zwei Buchstaben wie bei <Re> (<r>, <e>), zwei Bewegungen = drei Buchstaben wie bei <Ren> (<r>, <e>, <n>)) – lernen, dass der Anfang und das Ende einer Bewegung mit einem Buchstaben markiert werden
- durch diese Analysen des Wortes systematisch die **Grenze zwischen den beiden Silben** bestimmen (<Re.re>/<Ren.re>)
- die artikulatorischen Bewegungen in mehreren Wörtern vergleichend und differenzierend wahrnehmen und beschreiben, um **erste Regularitäten** zu erkennen („bei <Pe> am Ende anders als bei <Pa>, bei <Pa> am Anfang anders als bei <Ma> …“)
- entsprechend dem, was sie beim „Buchstabenlernen“ gelernt haben, entscheiden, **welche Buchstaben** die wahrgenommene Lautung ihrer Analyse repräsentieren

So wie die Kinder für das Lesenlernen zuerst ihnen bekannte Wörter (die Namen als „Wortbilder“) ausgesprochen haben, besteht der Beginn des **Schreibenlernens von Wörtern** darin, dass sie diese „bekannten“ Wörter **abschreiben**. Allerdings ist das Abschreiben kein schlichtes Aneinanderreihen von Buchstaben entsprechend einer Vorlage. Vielmehr steht ihnen dafür ein **Schema** zur Verfügung, in das sie die Buchstabenfolge einzutragen lernen, indem sie sie silbisch gliedern und jede Silbe zusätzlich strukturieren: Es lässt somit den Aufbau der Wörter sichtbar werden. Das Schema ist das Bild eines **Zirkuswagens mit Anhänger.** Beide Wagenbilder sind für das Strukturieren aufgeteilt: in ein kleines „Zimmer“ links für die Konsonantenbuchstaben am **Silbenanfang** (<R> bei <Rere/Renre>), ein großes „Zimmer“ für den **Reim der Silbe** (<e> bei <Re.re>, <en> bei <Ren.re>).

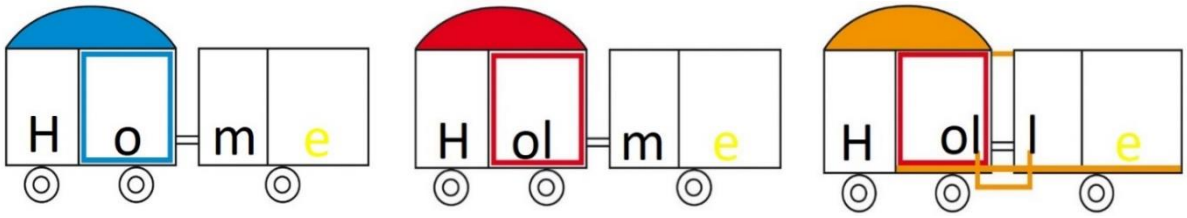
Das **Eintragen in das Bild** lässt die Kinder den Wortaufbau, den sie für das Lesenlernen durch das Starten mit dem Reim der betonten Silbe (<e>/<Re>) und der Vervollständigung des Wortes durch die unbetonte Silbe bereits kennengelernt haben, wiedererkennen. Diese **Struktur der Wörter begegnet ihnen jetzt beim Schreiben wieder.**

Rituale, die die Aufmerksamkeit steuern, begleiten das Eintragen der Wörter in das Wagenbild. So erhalten die Wagenbilder für die „ersten Wörter“ (z.B. <Home>) eine andere Farbe und mit ihr zugleich eine andere Bezeichnung als die der anderen Wortgestalten (wie <Holme>):

- die Wagenbilder für die Wörter mit Langvokalen (<Home>) werden blau markiert und die Buchstaben für die Langvokale werden „die Blauen“ genannt
- die Wagenbilder für die Wörter mit Kurzvokalen in der betonten Silbe (<Holme>) werden rot markiert und die Buchstaben für die Kurzvokale werden „die Roten“ genannt
- die Konsonantenbuchstaben werden „die Schwarzen“ genannt (sie werden wie alle Buchstaben weiterhin mit Bleistift geschrieben)

Die „**schnellen Wörter**“ (<Holle>) bekommen auch hier eine besondere Aufmerksamkeit: Sie erhalten nicht nur eine besondere Farbe (**orange**), sondern das Wagenbild, das sie symbolisiert, hat auch eine **andere Darstellung**: Beide „Wagen“ werden mit einer „**Klammer**“ zusammengehalten, die die **Untrennbarkeit der Wörter** im Gesprochenen symbolisiert. Die Vokale in der betonten Silbe sind hier Kurzvokale und die Vokalbuchstaben erhalten daher wieder die rote Farbe.

Der e-Buchstabe in allen Anhängern hat die **gelbe** Farbe und wird als das „**Gelbe-e**“ bezeichnet.



Zahlreiche Übungen in den Arbeitsheften haben das Ziel, den Kindern zu ermöglichen, standardsprachlich gesprochene Wörter einer der drei Wortgestalten/Wagenbilder zuzuordnen. Die Entwicklung der **Fähigkeit, diese phonologischen/prosodischen Differenzierungen am Anfang jeder Wortschreibung leisten zu können**, sehen wir als eines der Hauptziele des frühen Lese- und Schreibunterrichts in dieser Lernphase an. Wenn das den Kindern immer besser gelingt, zeigt das, dass sie auf dem Weg sind, eine **stabile Basis für das Lesen und Schreiben** auch weiterer Formen deutscher Wörter zu erlangen (z.B. <Gesicht, Schokolade, versuchen …>).

Das Wissen, das sie jetzt bereits erworben haben, ermöglicht es ihnen zugleich, ihre Schreibungen zu überprüfen, indem sie sie (recht)lesen – das Wissen ist somit ein stabiles Kontrollwissen für sie, ist damit ein wichtiger Beitrag zu der Autonomisierung ihres gesamten schriftsprachlichen Handelns und Könnens.

0.7.3 Weshalb behindert das Sprechen einer „Pilotsprache“ das Rechtschreibenlernen?

Der Wissenserwerb, der über den Erwerb der Lese- und Schreibtechnik hinausgeht, gelingt – wie schon mehrfach angesprochen – nur dann, wenn im Unterricht die übliche dehnende Kunstsprache zur Analyse der Wörter vermieden wird. Diese Methode des Dehnens wird häufig als **„Pilotsprache“** bezeichnet (die Bezeichnung soll veranschaulichen, dass sie die Kinder „wie ein Pilot“ zum richtigen Schreiben führt). Damit ist ein **einzelbuchstabenorientiertes Aussprechen von Wörtern** gemeint, bei dem jeder Buchstabe die eingeübte Lautierung erhält: [ˈge:.ˈhe:n] statt [ˈge:.ən] für <gehen>, [ˈki:n.ˈde:r] statt [ˈkɪn.dɐ] für <Kinder> oder [ˈte:l.ˈle:r] statt [ˈtɛlɐ] für <Teller>.

Diese Methode halten wir aus folgenden Gründen für **fragwürdig:**

- Sie ist **zirkulär**, denn das buchstabenorientierte Sprechen, das erwartet wird, können die Kinder erst dann leisten, wenn sie bereits wissen, wie ein Wort zu schreiben ist – was sie mit Hilfe der Pilotsprache jedoch erst lernen sollen. So sind Schreibungen, die die Grenzen des „deutlichen Sprechens“ aufzeigen, anzutreffen, weil Schreiben etwas ganz anderes ist, als Laute wahrzunehmen und in einem 1:1-Verhältnis mit Buchstaben wiederzugeben (z.B. „Gbuaztak“/ <Geburtstag> oder Schreibungen des Wortes <Fernseher> von Erst- und Zweitklässlern wie „Fensa, Feaner, Feansea“).
- Die Pilotsprache als eine **Kunstsprache** hat das **Ziel, die phonologischen Merkmale,** die für das Rechtlesen und Rechtschreiben eines Wortes entscheidend sind, **zugunsten des „Hörbarmachens von Buchstaben“** zu verändern **– eine kontraproduktive Zielsetzung,** denn sie ignoriert die Funktion der Schrift, phonologische Strukturen wie die Betonungen und die Differenzierung der Silben für das Rechtschreiben und Rechtlesen erkennen zu lernen (z.B. haben Siebtklässler die Frage, weshalb sie <Treppe> mit <pp> geschrieben haben, mit der pilotsprachlichen Aussprache „Trep-pe“ beantwortet, und auf die Frage, warum sie im gleichen Text <holen> mit <ll> geschrieben haben, antworteten sie mit der Aussprache „hol-len“).

Die beiden Argumente zeigen, dass das Dilemma dieses Unterrichts die **Annahme** ist, dass gesprochene Sprache aus Einzellauten bestünde und dass die Schrift gesprochene Sprache so abbilden würde, dass jedem Laut ein Buchstabe entspräche (und umgekehrt). Diese Annahme ist mit der weiteren Annahme

verbunden, dass Kinder am Schulanfang „ganz natürlich“ Wörter in Laute im Sinne der Pilotsprache gliedern könnten – Prämissen, die, wie jeder Besuch in einem ersten Schuljahr zeigt, weder den Möglichkeiten der Anfänger noch den Regularitäten der Schrift entsprechen – **also doppelt falsch sind.**

Das Sprechen einer Pilotsprache stört und behindert also den Erwerb eines zielführenden Rechtschreibwissens, möglicherweise verhindert es ihn sogar ganz.

0.7.4 Weshalb werden die Kinder schon früh auch an morphologische und syntaktische Schreibungen herangeführt?

Es gibt mehrere Gründe, die Kinder möglichst früh auf Merkmale der Sprache und der Schrift aufmerksam zu machen, die Grenzen von grammatischen Einheiten wie Wörtern und Wortstämmen überschreiten. Das betrifft im Anfangsunterricht sowohl die **morphologischen Veränderungen der Wörter** (<malen> – <mal/t>) als auch die **Zusammenhänge zwischen Wörtern in Sätzen.** Zum einen spricht für eine schon frühe Ausweitung des Wortschreibens, dass die Kinder, wenn sie versuchen, außerhalb des Unterrichts Texte zu lesen, sehr schnell auf morphologische Merkmale stoßen, die jeder Satz enthält. Zum anderen lässt sich mit morphologischen und syntaktischen Betrachtungen zeigen, dass auch die Zusammenhänge auf dieser Ebene **regelbasiert** sind und – wie die Wortschreibungen – Funktionen erfüllen, die das **Lesen erleichtern**, daher beim Schreiben zu produzieren sind.

Aus diesen Gründen begegnen die Kinder bei PALOPE, bevor alle die Sicherheit zur Identifizierung der Wortgestalten erlangt und das gesamte Buchstabenrepertoire des Deutschen erlernt haben, ersten morphologischen Strukturen (<mal/t>, <mal/st>). Sie geben Gelegenheit, **auf grammatische Zusammenhänge in Sätzen hinzuweisen, die dem sicheren Verstehen dienen** (<**du** mal/**st, sie** mal/**t**>).

0.7.5 Mit welchen Mitteln werden den Kindern morphologische Wortformen und ihre Funktionen dargestellt?

Die morphologische Gliederung von Wörtern ist eine andere als die den Kindern vertraute, die silbische, die sie spontan vornehmen können und die sie bisher, veranschaulicht durch das Wagenbild, im Unterricht analysiert haben. Die morphologische Gliederung basiert nicht auf der spontanen Wahrnehmung. Sie zu sehen, **erfordert eine abstrahierende Leistung**, die von den Kindern erst zu erlernen ist. Um ihnen das Lesen und das Schreiben morphologischer Wortformen darzustellen, wird bei PALOPE das silbenorientierte Wagenbild durch ein zweites **Bild, das eines großen und eines kleinen Bausteins,** ergänzt. Der „große Baustein“ zeigt das **Stammmorphem**. Die Kinder entdecken es in einer Folge morphologisch unterschiedlich gebildeter Wörter (zunächst Verben) mit dem gleichen Stammmorphem als jene Buchstabenfolge in den Wörtern, die in allen Formen gleich ist (<**mal**/e, **mal**/t, **mal**/en>). Der „kleine Baustein“ zeigt die **Flexionsmorpheme** (mal/**e**, mal/**t**, mal/**en**>) oder (später) die **Wortbildungsmorpheme** (<**ver**/malen, **be**/malen>).

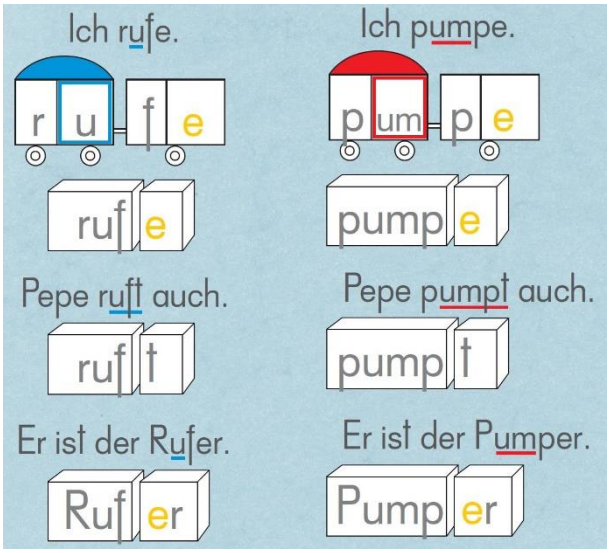


Abb. 9: Buch 1, S. 75

Die Arbeit mit den Bildern der Bausteine bedarf eines komplexen, reflektierten Zugangs, den der Unterricht vermitteln muss. Er zielt darauf ab, dass den Kindern das Lesen von Sätzen erleichtert wird.

Indem sie lernen,

- in Wörtern das Stammmorphem zu erkennen, das auf die Bedeutung der Wörter hinweist (<**mal**/t, **mal**/en>, <**grün**/em>)
- das Flexionsmorphem als einen Bezug des Wortes zu anderen Satzteilen zu sehen (<**er** mal/**t**, sie mal/**en>**, <auf grün/**em** Rasen>).

Mit der Flexion von Verben (später auch von Nomen und Adjektiven) lernen die Kinder zugleich die **morphologische Konstantschreibung** mit ihren orthographischen Besonderheiten, die zum einen auf die „Vererbung" der Schreibung der Trochäen auf die Einsilber hinweisen:

- die **Auslautverhärtung** (<graben/grab>, <reden/red>, <sagen/sag>, <lesen/lies>)
- die **Vererbung der Schärfungsschreibung** (<kommen/komm>)
- die **Vererbung des Silbentrennenden-h's** (<gehen/geht>)

und zum anderen auf die „Vererbung" der Schreibung der Einsilber auf die Trochäen hinweisen:

- die **Umlautschreibung** (<Hand/Hände>, <Faust/Fäuste>)
- die **Vererbung des Dehnungs-h's** (<Huhn/Hühner>)

(Das Dehnungs-h und seine Vererbung werden erst im dritten Schuljahr systematisch behandelt.)

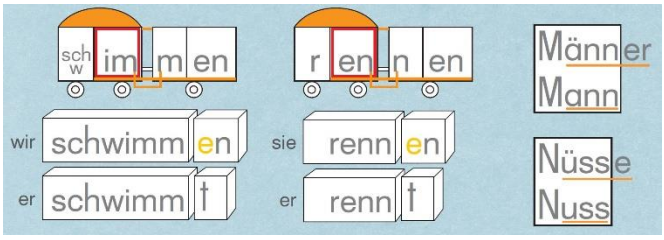


Abb. 10: Buch 1, S. 121

Da flektierte Wörter in aller Regel Teile von Sätzen sind, rückt mit der Thematisierung der Morphologie das **Lesen und Schreiben von Sätzen** ins Blickfeld. Auch für das Strukturieren von Sätzen erhalten die Kinder von Beginn an eine graphische Unterstützung, die ihnen das Gliedern erleichtert: ein **Schema**, das – in Übernahme der **topologischen Felder** der sprachwissenschaftlichen Grammatik – die Systematik des Satzbaus veranschaulicht. Damit hat es die gleiche Funktion wie das Wagenbild für die Wortschreibungen. Das Feldermodell zeigt ihnen, dass sich die Gliederung der Sätze durch die **„Verbzweitstellung"** (<Fiefen | **malt** | Pepe>) bzw. die **„Verbklammer"** (<Fiefen | **will** | Pepe | **malen**>) ergibt. So gliedert sich der Satz in vier **„Felder",** die unterschiedlich, aber regelhaft zu füllen sind: **Nominalgruppen**[16] sind nur in den Feldern vor und nach dem flektierten Verb (in „Feld 1"und „Feld 3") anzutreffen. Die Verben in „Feld 2" und „Feld 4" werden grau unterlegt und werden daher als **„die grauen Wörter"** bezeichnet.

---

[16] Nominalgruppen (nominale Phrasen) sind die Wortfolgen in Sätzen, die bei den grammatischen Proben (Umstell-, Ersetzungs-, Weglassproben) zusammenbleiben. An ihrem rechten Rand steht ein Wort, das die Merkmale eines Nomens trägt (deklinierbar) und das die grammatische Form der Wörter links von ihm bestimmt.

- Das Wort am rechten Rand kann zu jeder Wortart gehören:
  <Der Blonde | liebt | das Wandern | am Sonntag.>
- Sie können aus einem einzigen Wort bestehen:
  <Blonde | lieben …>
- Sie können erweitert werden:
  <Der flotte Blonde | liebt …>
- Sie können durch „Stellvertreter" ersetzt werden:
  <Er | liebt | es | sonntags.>

Das Feldermodell trägt auch dazu bei, dass die Kinder Nominalgruppen erkennen lernen. Wörter sind dann zu Nominalgruppen zu bündeln, wenn sie bei Umstellungen von Feld 1 in Feld 3 oder umgekehrt zusammenbleiben („**Umstellprobe**“).

Das frühe Arbeiten mit Nominalgruppen hat über die Erarbeitung des Satzbaus hinaus eine weitere Funktion: Es bereitet das Erlernen der satzinternen **Großschreibung** vor. Deren Funktion ist es, dem Lesen durch die **graphische Strukturierung der Sätze** zu dienen: Großgeschrieben werden in deutschen Sätzen Wörter aller Wortarten, wenn sie das letzte Wort einer Nominalgruppe sind, das nach links durch Attribute erweiterbar ist (<Der finale **R**ums | des **N**euen | beim **N**achspielen war das **A**us | für die gegnerische **E**lf.>).

Die Aufgaben zum Satzlesen und -schreiben lassen viele Kinder Sätze überhaupt erst als Einheiten der geschriebenen Sprache erkennen. Dazu trägt auch das Einüben ihrer **orthographischen Markierung bei** (**großer Anfangsbuchstabe, Satzschlusszeichen**). Dieses Lernen wird durch die Darstellung entsprechend der Gliederung des Feldermodells unterstützt. Die Symbole erinnern die Kinder an die Zusatzaufgaben beim Gestalten der Sätze: der grüne Stift an den großen Anfangsbuchstaben und die Punkte an das Setzen des Schlusszeichens.

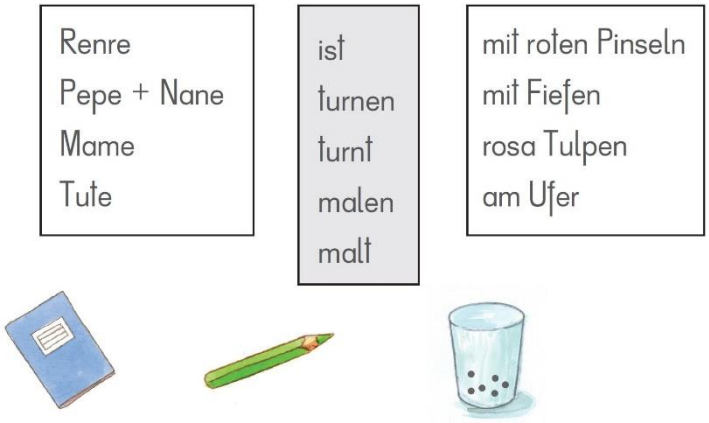


Abb. 11: Arbeitsheft 3, S. 27

0.8 Zur didaktischen und methodischen Gestaltung der Materialien

0.8.1 Schwerpunkte der Gestaltung der Materialien

Die Gestaltung der Szenen, die einen Blick in die Zirkusschule bieten, nehmen unsere Erfahrungen aus Hospitationen, aus dem eigenen Unterricht sowie aus dem von Lehrerinnen, insbesondere aus den Erprobungsklassen, auf. So geben Formulierungen der Dialoge zwischen den Figuren Äußerungen aus Protokollen von Unterrichtsbesuchen teilweise wörtlich wieder. Vor diesem Hintergrund können die dargestellten Szenen als Modell für eine Arbeit mit diesem Konzept gelten.

Unsere Beobachtungen und Dokumentationen haben dazu geführt, folgende Details als Schwerpunkte zu gestalten, denn sie tragen nach Aussagen der Lehrerinnen wesentlich zum Gelingen des Unterrichts bei und haben eine stark motivierende Wirkung:

- Die **inhaltliche Gestaltung** der beiden Bücher für das erste und das zweite Schuljahr sowie die der Übungen in den Arbeitsheften ist durch eine **fortlaufende Erzählung** bestimmt. Eine längere Erzählung kann durch ihren Spannungsbogen Kinder stärker als mehrere unverbundene Texte motivieren, sich den Aufgaben zuzuwenden. Die Entscheidung, die Erzählung in einem **Zirkus** spielen zu lassen, ergab sich durch eine vorbereitende Befragung von Kindern in sechs ersten und acht zweiten Schuljahren, die aus fünf Themen dasjenige, von dem sie „am liebsten etwas hören

wollten“, auswählen sollten (dem Thema „Zirkus“ folgte das Thema „Märchen“, das ebenfalls in PALOPE viel Platz gefunden hat).

- Die Erzählung wurde so gestaltet, dass die **Zirkuskinder** im Zentrum der Darstellungen stehen. Sie sind ebenfalls Schulkinder, eignen sich daher als Identifikationsfiguren. Märchenhafte Elemente kommen durch **die Tiere und die Geistlein**, ebenfalls im Zirkus lebend, hinzu. Alle Figuren haben charakteristische Züge, erhalten dadurch feste Rollen innerhalb der Erzählung.
- Im Zentrum der Darstellungen stehen Szenen aus der **Zirkusschule**. Sie sind comicartig gestaltet. Das ermöglicht die Wiedergabe von **Dialogen**, in denen sehr häufig das **didaktische Thema der jeweiligen Seite** – ebenfalls modellhaft – angesprochen wird. Die Sprache der **Dialoge** ist relativ reduziert. Damit sollen Sprachanfängern im Deutschen das Verstehen und Leseanfängern die ersten Leseversuche erleichtert werden. In den ersten Monaten liest die Lehrerin die Texte vor und erläutert sie. Die Dialogform der Textgestaltung ermöglicht, die Szenen als Rollenspiele nachspielen zu lassen.
- Die Entscheidung, das Lesen- und Schreibenlernen mit den **Namen der Zirkusfiguren** zu beginnen, beruht neben den genannten sprachsystematischen Vorteilen (s.o.) zugleich auf der Beobachtung, dass Kinder bei ihrer Beschäftigung mit Buchstaben **Bedeutung, Information** erwarten. Bedeutung wird von **Wörtern** transportiert, Namen sind Wörter, sie bezeichnen Personen, tragen somit Bedeutung.
- Die Entscheidung, die Namen als didaktisch gestaltete Konstruktionen an den Anfang zu stellen, ermöglicht zugleich, den Kindern Strukturen wahrnehmbar zu machen. Diese provozieren **Vergleiche** und diese lassen die Kinder **Regularitäten** entdecken. Regelsuche ist „Nüsseknacken“, geistige Anstrengung. Diese Anforderung sowie die Sicherheit, die bei den Kindern durch das Entdecken von **Regeln** entsteht, trägt ebenfalls bei der Mehrzahl der Kinder in nicht geringem Maße zur Hinwendung zur Schrift bei – lässt die Kinder **kognitiv aktiv** werden.
- Zugleich garantieren die Namen als „erste Wörter“ einen **gemeinsamen analytischen Ausgangspunkt für alle Kinder der Klasse**. Das ist nicht unbedingt gegeben, wenn „lebensweltliche“ Bezeichnungen für den Lese- und Schreibanfang gewählt werden. Denn Bezeichnungen sind nicht immer in allen „Wortschätzen“ vorhanden und werden oft umgangssprachlich/dialektal ausgesprochen.
- Somit entspricht die Entscheidung für die konstruierten Namen einem der zentralen pädagogischen Prinzipien des Konzeptes: dass **keine Leistungen für die analytische Arbeit im Unterricht erwartet werden können, wenn die Grundlagen für die Arbeit nicht vorweg vermittelt wurden.**
- Ein weiteres wichtiges Moment für das Lernen ist das **Üben**. Die Bedingung dafür, dass die Kinder auch diese Aufgaben motiviert annehmen, ist, dass sie sie nicht mechanisch durchführen, sondern dass sie ihnen Gelegenheit geben, sie als **Bestätigung des gelernten Wissens über Zusammenhänge** wahrzunehmen.
- Da Üben vielfach Wiederholen bedeutet, kommt den **Liedern und Spielen** von PALOPE ebenfalls eine motivierende Funktion zu.
- Ein weiterer Faktor, der zur Sicherheit der Kinder beim Lernen beiträgt, ist die **Ritualisierung der Unterrichtsabläufe** über einen langen Zeitraum. So folgt die Einführung jedes neuen Namens und der mit ihm verbundenen neuen Lerninhalte folgendem **Muster**:
    1. **Vorstellung der Figur** mit Hilfe von Versen und Liedern, verbunden mit einer ersten, zunächst noch unsystematischen **Betrachtung ihres Namens und seiner Schreibung** als „neues Wort“ und die **Benennung der „neuen“ Buchstaben**
    2. die **Aussprache des Namens mit einem Sprachspiel**, das es ermöglicht, das Wort mit der richtigen **Prosodie** auszusprechen und zugleich die **Struktur des Wortes** zu erkennen (s.o.)
    3. die Betrachtung der **Buchstabenformen** sowie das Üben des Bewegungsablaufs für ihr **Schreiben**

4. die angeleitete **standardsprachliche Aussprache** des Wortes und die **Beobachtung der Artikulationsbewegungen beim Sprechen**, da das gesprochene Wort das Material für die Analysen ist, die die Kinder für das Schreiben zu lernen haben
5. die Bestimmung der **Anzahl der zu schreibenden Buchstaben**, die aufgrund der Beobachtung der Artikulationsbewegungen vorzunehmen ist
6. das Schreiben des Wortes in ein **Bild** (Zirkuswagen mit Anhänger), das den Kindern die **Wortstruktur** erneut bewusst macht sowie **altersangemessene Formulierungen** zur Beschreibung von Auffälligkeiten zur Verfügung stellt
7. der gezielte **Vergleich** zwischen dem „neuen" Wort und den bereits bekannten Wörtern, der es ihnen ermöglicht, **Gleiches und Ungleiches** zu entdecken und beides zum Anlass zu nehmen, nach **Regularitäten** zu suchen, die dann fortlaufend überprüft und erweitert werden können
8. das Bearbeiten **zusätzlicher Aufgaben** in dem sprachlichen Kontext des Kapitels als Übungen zur **Bestätigung des erworbenen Wissens** und als **Anwendung des Könnens**

Eingangs wurde auf die Spanne zwischen dem sprachlichen und sprachdidaktischen Wissen, das Lehrerinnen in ihrer Ausbildung erworben haben, und dem Konzept, das hier dargestellt wird, hingewiesen. So wie diese Spanne die Gestaltung der Materialien beeinflusst hat, bestimmt sie gleichfalls die weitere Gestaltung dieses Begleitbuches: Wir hatten zwischen einer sehr detailreichen Führung, die Gefahr läuft, anmaßend zu wirken, und einer offeneren Darstellung, die Gefahr läuft, zu viele Fragen offen zu lassen, zu entscheiden. Der folgende Text stellt einen Mittelweg dar. Er nimmt **Fragen auf, die in Lehrerfortbildungen häufig gestellt werden** und auf die oft sehr ausführliche Antworten erwartet werden. Diese Fragen sind vorwiegend **sachorientiert** und betreffen die Phonologie, Orthographie und Grammatik des Deutschen, ebenso Aspekte der kindlichen Sprachwahrnehmung. Bei den Formulierungen dieser sachorientierten Zusammenhänge haben wir uns bemüht, praxisorientierte Darstellungen zu finden, die Entscheidungen des Konzeptes erklären können. Sie geben natürlich die Komplexität fachwissenschaftlicher Beschreibungen nicht wieder, widersprechen ihnen jedoch trotz der handlungsorientierten Reduktionen nicht.

Eine ebenfalls große Bedeutung in der Arbeit mit Lehrerinnen hat gegenwärtig (in Zeiten, in denen die Kunst des Unterrichtens vielfach darin gesehen wird, die Kinder vorwiegend „selbsttätig" agieren zu lassen) die Frage, **wie der Unterricht zu planen ist, damit Sprache als ein komplexer, aber systematischer Gegenstand vermittelt werden kann**: Wie können die Zusammenhänge, die den Kindern zu zeigen sind, so dargeboten werden, dass der Unterricht **zugleich sachliches und kognitives Arbeiten** ermöglicht, die Kinder also nicht nur belehrt werden, sondern regelhafte Zusammenhänge „entdecken" können?

Die folgende Gestaltung dieses Begleitbuches versucht, beide Themenkomplexe miteinander zu verbinden. Im Zentrum der folgenden Erläuterungen stehen die Darstellungen des Buches. Sie veranschaulichen die Progression des Konzeptes und deren Teilziele. Es wird **Seite für Seite** vorgestellt, unterbrochen durch Kommentierungen der Übungen aus den Arbeitsheften, die die sprachlichen Themen der Buchseiten aufnehmen oder vorausgegangene Inhalte wiederholen. Die Arbeit in jedem Kapitel beginnt – bis auf wenige Ausnahmen – **mit der Präsentation eines Buchstabens**. Es ist das Ziel dieser Präsentationen, den Kindern die Gelegenheit zu geben, **ihn benennen, schreiben und seine lautliche Funktion an allen Positionen, an denen er in Wörtern vorkommt, wortbezogen artikulieren zu können**, denn das ist eine der Grundlagen des Rechtlesens (vgl. die unterschiedlichen Verlautungen der e- Buchstabe in <Pepe>, des r-Buchstabens in <Rot, Tor, Roter> usw.).

Bei der **Benennung der Buchstaben** verzichten wir auf den Gebrauch der „**Lautnamen**" ([bə]). Ihre Erfindung vor 200 Jahren ist der Versuch, den Kindern das Lesen zu erleichtern, indem sie für jeden Buchstaben bei der Links-Rechts-Synthese Lautungen zu produzieren lernen, die der Lautung der Silbe oder des Wortes näherkommen, als das beim **„Buchstabieren"** der Fall sei. Andere Alternativen als das „Lautieren" oder „Buchstabieren" wurden und werden heute auch noch kaum gesehen. Jeder, der Kindern

beim „Lautieren“ zugehört hat, weiß jedoch, dass es sich kaum vom „Buchstabieren“ unterscheidet. Denn auch jeder „Lautname“ ist eine Silbe. Beides verhindert daher eher das verlangte „Zusammenschleifen“, als es zu befördern.

Für die zweite Aufgabe beim „Buchstabenlernen“, nämlich einen bewährten **Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben** zu lernen, sind in den Arbeitsheften **Muster** vorgegeben. Es ist davon auszugehen, dass das Einüben dieser bewährten Bewegungsabläufe den Kindern Stabilität und Sicherheit beim Gestalten der Schrift gibt.

Der **Nutzung der lautlichen Funktionen eines Buchstabens** für das Lesen und Schreiben von Wörtern ist der Hauptteil jedes Kapitels gewidmet. Für diesen Komplex sind in jedem Kapitel mehrere Seiten mit unterschiedlichen Schwerpunkten vorgesehen. Wir empfehlen nahezu durchgängig, um die Kinder in eine **aktive, nicht in eine rezeptive Lernsituation** zu bringen, die Erarbeitung des jeweiligen schriftsprachlichen Themas einer Seite zunächst in einem gelenkten Unterrichtsgespräch vorzunehmen, bevor die Darstellungen des Buches betrachtet werden. Die Gestaltungen der Buchseiten können **Anregungen für die Gestaltung dieser einführenden Unterrichtsphase** geben. Erst wenn die Kinder das Ziel dieser Thematisierung erkannt haben, betrachten sie die Darstellungen im Buch – dann unter der Fragestellung, ob die Zirkuskinder die gleichen Entdeckungen gemacht haben wie sie.

Für diese einführende Unterrichtsphase stellt jedes Kapitel des Begleitbuchs **Abschnitte mit wörtlicher Rede** (in grüner Farbe) zur Verfügung. Diese Teile referieren **Unterrichtsprotokolle** und -beobachtungen, deren Zitate hier gekürzt wiedergegeben werden. Die Benennungen der **Reaktionen der Kinder**, für die es sprachlich viele Variationen gibt, fassen stichwortartig unterschiedliche Kommentierungen zusammen. Wir haben diese Textsorte zur Veranschaulichung des Unterrichts aufgrund der Wünsche von Lehrerinnen, denen wir entsprechende Protokolle vorgelegt hatten, gewählt.

Jedes Kapitel schließt dann mit **Erläuterungen zu den passenden Arbeitsseiten und zu weiteren Übungen** ab.

Im Mittelpunkt der bisherigen Darstellungen steht das primäre Thema des Unterrichts im ersten Schuljahr, das **„Buchstabenlernen“.** Wie in den Einleitungskapiteln dargestellt, ist das „Buchstabenlernen“ bei PALOPE zugleich immer ein grammatisches („wortgrammatisches“) Lernen. Das bringt es mit sich, dass das Lehren und Lernen komplexer, damit auch zeitintensiver ist als die üblichen „Buchstabeneinführungen“ im ersten Schuljahr. Zusätzlich nimmt ein weiteres Thema, das die Lernerwartungen der Kinder einfordern und das in aller Regel jedoch noch nicht zum Pensum des ersten Schuljahres gehört, bei PALOPE einen größeren Raum ein: Sobald sie eine ausreichende Anzahl an Buchstaben „kennengelernt“ haben, muss der Unterricht ihnen Sätze zum Lesen anbieten. Mit Sätzen zu arbeiten, bedeutet, den Blick über die **Wortgrenzen** hinaus zu erweitern und **neue Regularitäten** zu entdecken. Ebenso wie das Wortlesen- und -schreibenlernen nicht ohne die Betrachtung der Wortstrukturen geleistet werden kann, bedarf auch das **Rechtlesen- und Rechtschreibenlernen von Sätzen von Anfang an eine strukturelle Erarbeitung.** Auch für diesen Bereich gibt es im Begleitbuch ebenfalls ausführliche Empfehlungen. Sie beschreiben die Anfänge des morphologischen und syntaktischen Lernens und lassen die Kinder einen ersten Blick auf die **Bedeutung dieser grammatischen Formen für das Rechtlesen und Rechtschreiben** werfen.

Diese Themen leiten zur Beantwortung einer sehr häufig gestellten Frage in Lehrerfortbildungsveranstaltungen über: die Frage nach dem Beginn des „freien Schreibens“.

0.8.2 Zum Verzicht auf frühes „freies Schreiben“

Die bisherigen Darstellungen der Ziele des Konzeptes PALOPE machen es leicht zu begründen, weshalb „freies“ Schreiben in ihm erst nach einer längeren Phase der Stabilisierung des schriftsprachlichen Wissens und Könnens der Kinder Aufgabe im Unterricht wird. Die zentralen Prinzipien von PALOPE sollen hier als Hintergrund für diese Festlegung noch einmal zusammengefasst werden:

- Es ist eins der vorrangigen unterrichtsdidaktischen Ziele des Konzeptes, von Kindern **keine Leistungen zu erwarten, für die der Unterricht noch kein Wissen vermittelt und keine Erfahrungen ermöglicht hat.**
- Die Progression des PALOPE-Konzeptes, die jeden neuen Schritt als eine logische Konsequenz der vorhergehenden erkennbar macht, stellt die Schrift und Schriftsprache so als ein komplexes, sich vielfach erweiterndes Regelsystem dar.
- Die Anforderungen an die Kinder, sprachliche Auffälligkeiten durch Vergleiche erkennen und kategorisieren zu können, gibt ihnen früh die Möglichkeit, **Regularitäten zu entdecken**: Sie bauen Wissen auf, das ihnen zugleich als Kontrollwissen zur Verfügung steht. Das Anwenden dieser Regularitäten lässt sie deren Bedeutung für ihren Wunsch, schnell und sicher lesen und schreiben zu lernen, erkennen.
- Die Vermittlung von sprachlicher Systematik von Anfang an, verstärkt durch deren Bestätigung durch jeden neuen Lernschritt, ermöglicht, dass die Kinder Schriftsprache als eine „andere“ Sprache, Schreiben als eine andere Tätigkeit als Sprechen wahrnehmen: **Schreiben erfordert, eine Sprache zu wählen, die es ermöglicht, den eigenen Text für alle verständlich zu fixieren**. Das verlangt, sich beim Schreiben an die Vorgaben zu halten, die die Leser erwarten, um den Text verstehen zu können. Das wiederum bedarf der **Kontrolle des Textes mit Hilfe des erworbenen Schriftwissens**.
- Diese Haltung der Schrift gegenüber muss schon früh zu einem **Habitus werden, der dann automatisch ihr schriftsprachliches Handeln bestimmt.**

In einem Unterricht, der diese Ziele verfolgt, ist eine **schon frühe Aufforderung an die Kinder, „freie“ Texte zu schreiben, kontraproduktiv** – vermittelt sie den Kindern doch, Schreibaufgaben seien spontan lösbar. Er führt sie damit in die paradoxe Situation, in die die „Spontanschreiber“ kommen, wenn ihre Fehler im zweiten Schuljahr nicht mehr toleriert werden.

Um Widersprüche zu vermeiden, bestehen die Aufgaben bei PALOPE – abgesehen von Wiederholungen, die zum Üben gehören – darin, in methodisch neuen Situationen **erworbenes Wissen anzuwenden, zu überprüfen, und zu stabilisieren**. Dazu gehört durchaus auch Schreiben ohne Vorlage: Die Kinder schreiben Bezeichnungen zu Abbildungen. Bei der Auswahl der Abbildungen ist von der Lehrerin zu kontrollieren, dass die Kinder die zu schreibenden Buchstaben ebenso wie die phonologische Gestalt der Wörter kennen. So erhalten sie Abbildungen, die das Schreiben von Schärfungswörtern verlangen, erst, wenn sie das Lesen und Schreiben von Schärfungswörter erlernt haben.

Das Prinzip, den Kindern paradoxe Situationen zu ersparen, lässt Gelegenheiten schaffen, in denen die Kinder ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zeigen können. Dazu gehört in vielen Klassen ein tägliches Diktat am Morgen (vergleichbar dem täglichen Fünf-Minuten-Kopfrechnen). Die Lehrerin nennt den Kindern anfangs drei, dann zunehmend mehr Wörter, die sie zu Anfang ausschließlich in das Wagenbild eintragen, später auch ohne Wagenbild schreiben. Auch hier ist zu garantieren, dass die Kinder die Grundlagen für das Schreiben dieser Wörter erworben haben.

Diese strikten **Vorgaben heißen nicht, dass den Kindern ein Verbot für spontanes Schreiben auferlegt wird**, so wie niemand Kindern verbietet, ein Lied zu singen oder ein Bild zu malen. Und wie die Kinder für diese Tätigkeiten gelobt werden, sollten sie auch gelobt werden, wenn sie mit dem spontanen Schreiben beginnen. Aber das ist ihr **Privatvergnügen**, es ist **Spiel, ein Als-ob-Handeln. Es kann aber kein Element des**

Unterrichts im ersten Schuljahr sein. Das verbieten die angeführten didaktischen Gründe. Das verbietet aber auch die Tatsache, dass eine Korrektur, die den Kindern die Möglichkeit gibt, die Begründungen für die Korrekturen zu verstehen, bei der sprachlichen Komplexität spontan geschriebener Texte nicht möglich ist. Vielmehr hat das erste Schuljahr die Aufgabe, zum Textschreiben im zweiten Schuljahr hinzuführen:

- indem den Kindern eine große Sicherheit im Wortschreiben gegeben wird
- indem sie teils implizit, teils explizit darauf vorbereitet werden,
    - Sätze zu bilden und deren Anfang und Ende zu markieren
    - die Verbflexion in Abhängigkeit vom Subjekt wahrzunehmen
    - die Verbzweitstellung, damit die Struktur der Sätze zu erkennen
    - Nominalgruppen durch Umstellproben als syntaktische Einheiten zu identifizieren

Alle diese Aufgaben tragen dazu bei, ihnen einen guten Start für das Textschreiben im zweiten Schuljahr zu ermöglichen. Die Beobachtungen in den Erprobungsklassen, deren erster Durchgang das vierte Schuljahr abgeschlossen hat, weisen darauf hin, dass die anfänglichen Steuerungen der Kreativität der Kinder keinen Abbruch getan haben.

Mit dem Verzicht auf ein frühes „freies Schreiben“ ist die Möglichkeit, solche Texte für eine Kontrolle des Leistungsstands der Kinder zu nutzen, nicht gegeben. Ebenso können keine der üblichen standardisierten Tests für das erste Schuljahr eingesetzt werden, weil derzeit noch keine Tests zur Verfügung stehen, die geeignet sind, das spezifische Leistungsvermögen von Kindern, die mit PALOPE unterrichtet wurden, zu messen. Um einen Überblick über die Erwerbsprozesse der Kinder im Laufe des Schuljahres zu erhalten, hat es sich bewährt, zu passenden Zeitpunkten einzelne Seiten der Arbeitshefte herunterzuladen und sie die Kinder in einer Form bearbeiten zu lassen, die es ermöglicht, ihren individuellen Lernfortschritt sichtbar werden zu lassen.

0.9 Information der Eltern über die Arbeit mit PALOPE

In aller Regel erwarten Eltern einen schriftsprachlichen Unterricht für ihre Kinder, der in einer gleichen oder ähnlichen Weise verläuft wie der, den sie selbst erlebt haben und den sie möglicherweise von dem Lernen ihrer älteren Kinder kennen. Aus diesem Grunde erfordert die Arbeit mit PALOPE eine Information für die Eltern, die über das übliche Maß der Gespräche bei Elternabenden oder ähnlichen Veranstaltungen hinausgeht. Denn Eltern, die ihre Kinder bei den Hausaufgaben betreuen können, werden auf Aufgabenstellungen für ihre Kinder stoßen, die ihnen fremd sind. Möglicherweise werden sie auch, wenn sie, wie oft üblich, die Qualität des Unterrichts an der Anzahl der Buchstaben, die bereits „eingeführt“ wurden, messen, über die relativ lange Dauer bis zur „Einführung“ des jeweils neuen Buchstabens verwundert und irritiert sein. Die Bedeutung des Vorgehens von PALOPE, Wörter, nicht einzelne Buchstaben, ins Zentrum der Arbeit zu rücken und die Kinder so zugleich Wissen über den regelhaften Aufbau der Wörter lernen zu lassen, das ihnen beim Lesen- und Schreibenlernen eine fundamentale Hilfe ist, ist ihnen daher fremd.

Aufgrund der Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern in den Erprobungsklassen haben sich folgende Vorgehensweisen für die Information der Eltern als notwendig und wirksam erwiesen:

- Die Eltern werden bereits früh, am besten am ersten Elternabend, auf das andere Lesen- und Schreibenlernen ihrer Kinder vorbereitet. Es hat sich in diesem Zusammenhang als günstig erwiesen, ihnen die Materialien des ersten Schuljahres zu diesem frühen Zeitpunkt insgesamt vorzustellen. Dabei kann ihnen gezeigt werden, dass ihre Kinder sichere Leser und Schreiber werden können, die von Beginn an ein stabiles Wissen über das Rechtschreiben aufbauen. Zugleich können sie sehen, dass am Ende des Schuljahres in den Gebieten, die sie erwarten (wie dem „Buchstabenlernen“), die gleichen Ziele erreicht werden wie in anderen Lehrgängen, aber ein Mehr an Wissen von den Kindern erworben wurde.

- Von großer Bedeutung für die Zustimmung der Eltern ist, sie darauf aufmerksam zu machen, dass bei PALOPE **ein besonderes Gewicht auf das richtige Lesen und Schreiben, das Rechtschreiben und Rechtlesen, von Anfang an gelegt wird**. Dieses Ziel lässt sich an vielen Details veranschaulichen, die eine Quelle häufiger Falschschreibungen sind – einige Beispiele:
    - Die Kinder lernen von Anfang an, dass das „lange <i>“ immer <ie> geschrieben wird (z.B. <Briefe, lieben>).
    - Sie lernen zu hören, welche Wörter doppelte Konsonantenzeichen brauchen und was diese Zeichen für das richtige Lesen und Schreiben bedeuten (z.B. <Hüte/Hütte>, <beten/Betten>).
    - Die Kinder haben die Möglichkeit, von Beginn an Regelmäßigkeiten, damit **Regeln, beim Lesen- und Schreibenlernen zu entdecken** (z.B. das „Gelbe-e“ in allen zweiten Silben). Das Regelwissen, das sie so erwerben, hilft ihnen, nach den einzelnen Lernphasen auch unbekannte Wörter, die genauso aufgebaut sind wie die Wörter, die sie bereits erarbeitet haben, einzuordnen. Denn sie wissen, wie diese sofort rechtzuschreiben und rechtzulesen sind.
- Die **Bilder vom Zirkuswagen und Lasso** sind eine große Stütze der Kinder für das Rechtschreiben und Rechtlesen von Anfang an. Nachdem sie den Kindern im Unterricht dargestellt wurden, **lernen die Eltern an Elternabenden deren Gebrauch und Nutzen ebenfalls kennen**. So können sie feststellen, welche Hilfe die Bilder für das Nachdenken der Kinder über die Wörter, damit für den Erwerb des Rechtschreibens und -lesens sind.
- Für viele Eltern ist der **Hinweis auf die Homepage von PALOPE** hilfreich. Dort können sie weitere Informationen einholen und erfahren Hintergründe zum Konzept.
- Ebenfalls hat es sich bewährt den Eltern, insbesondere den Eltern, die zunächst irritiert reagieren, das **Angebot spezieller Elterntreffen** zu machen, auf denen die jeweiligen neuen Schritte bei PALOPE und deren Begründungen vorgestellt werden. Viele Eltern nehmen die Angebote der Lehrerinnen, mit ihnen die gleichen Übungen zu machen, wie die Kinder sie im Unterricht machen, gerne an.
- Einen **besonderen Schwerpunkt** bei den Informationen für die Eltern ist dem **Lesenlernen** zu geben. Der ungewohnte Zugang bei PALOPE, mit dem Reim der betonten Silbe zu beginnen, lässt viele Eltern erstaunen. Eine **Gegenüberstellung des „synthetisierenden“ Lesens mit dem „Lassolesen“** bei Elternabenden, zunächst bei einfachen Wörtern (<Hose, Regen, Tafel>), später bei komplexeren (<Mantel, Winter, helfen>), noch später bei Schärfungswörtern (<Roller, Bäcker, Ringe>) lässt die Eltern in aller Regel schnell feststellen, dass die erste Methode für die Kinder eher verwirrend ist, während ihnen die zweite ermöglicht, die Wörter sofort so auszusprechen, wie sie zu benennen sind, damit sie verstanden werden können. Gerade für das Lesenlernen kann es sehr hinderlich sein – so hat es sich mehrfach gezeigt –, wenn die Eltern mit den Kindern zuhause synthetisierend lesen. Die zusätzlichen Gespräche mit diesen Eltern haben sich vor allem zu den Zeiten als wirkungsvoll gezeigt, wenn die „blauen Wörter“ durch die „roten“ und die „orangen“ ergänzt werden.
- In diesem Zusammenhang ist die Frage anzusprechen, zu welchem Zeitpunkt die Eltern das Vorlesen beenden und mit den Kindern zusammen lesen oder sie allein lesen lassen. Die gleiche Frage gilt einem **„freien“ Schreiben**, bei dem die Kinder angehalten werden, über die Berücksichtigung des unterrichtlichen Materials hinaus Texte zu verfassen. Auch hier ist **um Geduld zu bitten**. Natürlich fangen viele Kinder von sich aus an, das, was sie in der Schule lernen, lesend und schreibend auszuprobieren. Es wäre widersinnig, sie dabei zu bremsen und sie nicht für ihre Experimente zu loben. Ebenso widersinnig wäre es, ihnen bei ihren ersten selbstständigen Schritten nicht zu sagen, wie Wörter „richtig heißen“ und „richtig geschrieben“ werden. Allerdings sollten die Eltern keine längeren Ausführungen zu Rechtschreibregeln als Begründungen für ihre Hilfen und Korrekturen geben, sondern stattdessen auf den Unterricht verweisen, in dem die Kinder lernen, warum die Schreibungen der Wörter sinnvoll sind. Angesichts der verbreiteten Praxis in den Schulen, „freies“ Schreiben schon relativ früh anzuregen, ist es angebracht, bei

Elterntreffen darauf hinzuweisen, weshalb der Unterricht mit PALOPE erst im zweiten Schuljahr Texte von den Kindern erwartet, die nicht vorgegeben sind: Jedes frühere Anregen würde der zentralen „Botschaft“ des Unterrichts an die Kinder, dass Schreiben und Lesen erst gelingen kann, wenn sie bereits Wissen über die Schrift erworben haben, widersprechen.

- Für den Fall, dass Eltern zusätzlich zu den **Hausaufgaben** mit ihren Kindern arbeiten wollen, haben sie die Möglichkeit, Seiten der Arbeitshefte, die die Kinder in der Schule bereits bearbeitet haben, herunterzuladen, damit die Kinder ihnen „erklären“, was dort aus welchem Grunde zu machen ist.
- Wenn die Kinder gegen Ende des Schuljahres lernen, **Sätze zu lesen**, indem sie lernen, Wortgruppen zu bündeln, erfordert auch dieses Vorgehen ausführliche Gespräche mit den Eltern. Hier hat sich ebenfalls gezeigt, dass die Eltern sehr schnell die Bedeutung dieses Verfahrens erkennen und beim Lesen der Texte der Kinder spielerisch, „nachholend“, ausprobieren, was sie im eigenen Unterricht nicht gelernt haben.

Eine der Hauptsorgen der Eltern gilt der Frage, **wie Kinder das, was für die Eltern komplex, daher „schwierig“ erscheint, leisten können**. Ihr kann durch einen Hinweis auf das langsame Vorgehen des Unterrichts in einer Progression, in der ein Schritt dem vorweggehenden logisch folgt, begegnet werden. Zusätzlich gilt: Die Eltern müssen, wenn sie von dem ausgehen, was sie gelernt haben („Jeder Buchstabe steht für einen Laut.“) „umlernen“. Diese anstrengende Leistung bleibt den Kindern erspart – für sie wird selbstverständlich, was den Eltern so fremd erscheint.[17] Dadurch dreht sich die Beurteilung des Lernpensums als „leicht“ oder „schwierig“ um**: für die Kinder ist leicht, was die Eltern als schwierig empfinden**. Darum sollten sich die Eltern immer wieder von den Kindern belehren lassen – diese machen das sehr bereitwillig.

[17] Äußerung einer Mutter auf einem Elternabend: „Es ist unglaublich, wenn ich zu meinem Kind sage, es soll an die Wagen denken, ist das Wort danach immer richtig.“

1. Kapitel: Einstieg in die Arbeit mit PALOPE

1.1 Ziele des Kapitels

- die Zirkusfamilie kennenlernen
- die Namen der Zirkusfamilie als „Wortbilder“ und deren Zuordnung zu den Abbildungen der Figuren lernen
- mit Schreibvorübungen Bewegungsabläufe für das Buchstabenschreiben üben
- den Rhythmus (die Prosodie) von Wörtern wahrnehmen und beschreiben lernen

1.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

1.2.1 Einstimmung auf das Thema des Unterrichts: Kennenlernen der Zirkusfamilie

Bei der Beschreibung der einzelnen Kapitel haben wir eine Abfolge der Buch- und Arbeitsheftseiten gewählt, die sich entsprechend der Übereinstimmung der Inhalte der einzelnen Seiten in beidem ergibt: Die Seiten der Arbeitshefte nehmen das aktuelle Thema sowie Inhalte vorausgegangener Kapitel auf und bieten den Kindern unterschiedliche Wiederholungs- und Übungsmöglichkeiten.

Die beispielhaft referierten Dialoge zwischen Lehrerin und Kindern in den Empfehlungen für die einzelnen Unterrichtsabschnitte wie auch Zitate aus beobachteten Unterrichtsszenen sind grün gedruckt. Sprachbezogene Erläuterungen der jeweiligen Themen und deren methodische Gestaltung, von denen wir annehmen, dass sie den Lehrerinnen für das Unterrichten bekannt sein sollten, haben wir durch einen blauen Rahmen hervorgehoben.

Die Einkreisung eines Wortes im Buch weist darauf hin, dass die Form des Wortes analysiert wird.

Titelblatt des Buches

Auf der Titelseite sind alle Zirkuskinder und zwei der Familientiere, Schöner, der Kater, und Dodo, die Maus, abgebildet.

Das Bild gibt Anlass, die Zirkuskinder sowie Details der abgebildeten Umgebung zu benennen und zu beschreiben: zwei Zwillingspärchen, zwei ältere Mädchen … Ihre Namen tragen alle auf ihrer Kleidung (wie bei den Fußballspielern und -spielerinnen im Fernsehen).

Die Kinder erzählen beim Betrachten der Abbildung, was sie über den Zirkus wissen.

Buch, S. 2–3

Das Zirkuslied „Der Zirkus ist da“[18] (CD 1, Nr. 1, Playback Nr. 7) dient musikalisch und inhaltlich der Einstimmung auf das Thema des Unterrichts. Jede Strophe stellt eine Person der Zirkusfamilie vor und beschreibt sie durch einzelne besondere Merkmale.

[18] Liedtexte und Noten zu allen angeführten Liedern finden Sie unter: https://zirkus-palope.de/lieder

Die Kinder können beim Singen, durch die Klasse gehend oder auf der Stelle tretend, „mitmarschieren“ und dabei die Aussage jeder Strophe mit Gesten symbolisieren, z.B.:

- „Pepe, die Rakete“: Andeuten, wie eine Rakete saust
- „Pape mit der roten Nase“: Berühren der eigenen Nase
- „Nane mit Papes Nase“: Andeuten der Größe des „Miniclowns“
- „Lole mit der Krone“: Andeuten einer Krone auf dem Kopf
- „Suse, die Rapperin“: Andeuten von Rappbewegungen
- „Gang Gang mit der Geige“: Andeuten seines Geigenspielens
- „Rere und Renre, die Löwen des Zirkus’“: Andeuten ihres Löwenspielens
- „Home und Holme, ein Teil der Menschenpyramide“: Andeuten ihres Winkens

Arbeitsheft 1, S. 1

Die Titelseite des Arbeitsheftes 1 zeigt das Zirkuszelt. Das Ausmalbild auf dieser Seite ermöglicht den Kindern, sich ein eigenes Zirkuszelt zu „bauen“. Die Geistlein des Zirkus’, die alles begleitenden guten Mitbewohner, leben im Zirkus versteckt, sind daher, wie es sich für Geister gehört, für alle anderen im Zirkus unsichtbar.

In den vergangenen Jahren haben uns Lehrerinnen, die mit dem Konzept PALOPE unterrichten, Materialien (weitere Arbeitsblätter, Spiele und kleine Projekte) zukommen lassen, die sie in Ergänzung der veröffentlichten Materialien für ihre Klassen erstellt haben. Diese stehen, mit den Namen der AutorInnen gekennzeichnet, mit weiterem Zusatzmaterial, das wir ergänzend entwickelt haben, auf der Homepage zur Verfügung. Das Siegel bzw. das PALOPE-Logo zeigen, dass das Material vom Herausgeberkreis geprüft wurde und den Zielsetzungen von PALOPE entspricht.

Ein Teil des Übungsmaterials wurde für die Arbeit in jahrgangsgemischten Klassen erstellt.

Die didaktischen Kommentare zu diesen und zukünftigen Ergänzungen werden diesen jeweils beigefügt.[19]

1.2.2 Motorische Vorübungen für das Schreiben

Zu den Vorübungen zum Schreiben

Die Übungen für die Bewegungsabläufe für das Schreiben, die das Arbeitsheft enthält, sollten auf großflächigem Papier mit Wachskreiden und Filzstiften vorbereitet werden. Sie lassen die Kinder die Bewegungsabläufe erproben, die das Schreiben der Buchstaben erfordert. Pfeile und deren Nummerierungen zeigen jeweils die Richtung an, schwarze Punkte bedeuten einen Stopp für die Richtungsänderung – OHNE an dem Punkt abzusetzen.

Die Figuren, die die Seiten illustrieren, sind die bereits erwähnten Geistlein, die Mitbewohner im Zirkus. Sie illustrieren häufig die Aufgaben, die die Schulkinder durchzuführen haben. Hier zeigen sie den Kindern die jeweils erwünschten Schreibbewegungen.

Die Box mit den fünf Farbstiften fordert die Kinder auf, nacheinander fünf Farbstifte für diese Aufgabe zu verwenden, d.h., jede Übung fünfmal durchzuführen.

[19] Wir danken allen LehrerInnen, die uns ihre Zusatzmaterialien zur Veröffentlichung auf unserer Homepage https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Zusatzmaterialien“ zur Verfügung stellen.

Arbeitsheft 1, S. 2

Entsprechend der Abbildung fahren die Kinder mit ihren Stiften von links nach rechts, möglichst schnell, in einem Schwung und ohne die Bande zu berühren, über das Papier.

Arbeitsheft 1, S. 3

Die Kinder fahren jeden Kreis mit fünf Farben in einem Schwung nach. Die Punkte und Pfeile zeigen den Startpunkt und die Richtung an, in der gezeichnet werden soll.

Arbeitsheft 1, S. 4

Hier besteht die Aufgabe darin, möglichst gerade Linien als Sprossen mit möglichst gleichen Abständen einzuzeichnen. Wichtig ist das Einhalten der Schreibrichtung von links nach rechts sowie das genaue Beenden der Striche am rechten Holm.

Bei dieser Aufgabe reicht es, jede Linie einmal zu zeichnen.

Arbeitsheft 1, S. 5

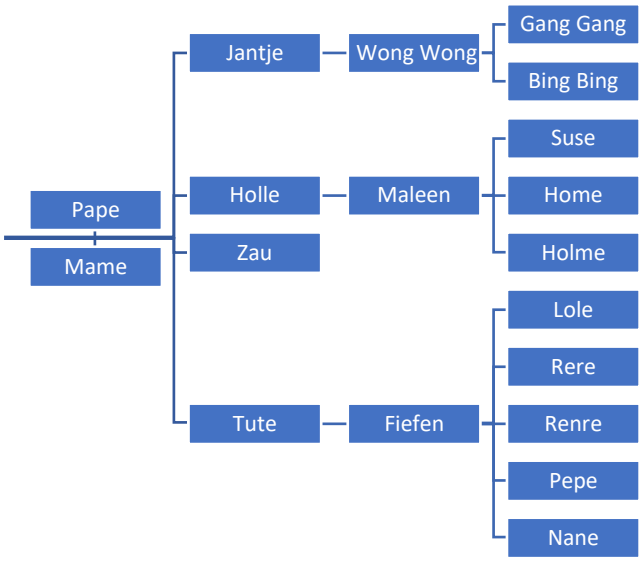
Schreibvorübung mit begleitendem Mitsprechen der Kinder: „Schräg hinauf. – Stopp! – Schräg hinunter.“

1.2.3 Kennenlernen der Figuren der Erzählung

Buch, S. 4

Diese Seite zeigt den Stammbaum der Zirkusfamilie.
Jede Zeile zeigt eine Familie.

Die Mitglieder der Zirkusfamilie kommen sowohl aus dem Norden als auch aus dem Süden des deutschen Sprachraums. Das gibt im Folgenden die Möglichkeit, dialektale Unterschiede anzusprechen.



Pape Haberle, der Clown, und Mame, die Malerin, sind die Großeltern. Sie kommen aus Österreich.

- Familie Hansen:
  Fiefen Hansen kommt aus Norddeutschland. Er ist Entfesselungskünstler. Tute Hansen, Tochter von Pape und Mame, ist eine Lassowerferin.
  - Lole liest gerne und weiß sehr viel, deshalb ist sie die Lehrerin in der Zirkusschule – sie ist auch Trapezkünstlerin und Seiltänzerin (16 Jahre).
  - Rere und Renre sind Zwillinge und spielen im Zirkus (gemeinsam mit Home und Holme) die Löwen (7 Jahre).
  - Pepe ist der kleine Clown und ist Anfänger in der Zirkusschule – sein Lernen steht im Mittelpunkt der Darstellungen der Arbeit in der Zirkusschule (6 Jahre).
  - Nane ist noch klein und lernt erst noch das Sprechen (2 Jahre).

- Familie Haberle:
  Holle Haberle, der Sohn von Pape und Mame, ist ein sehr starker Mann, der bei der Menschenpyramide alle Kinder trägt. Maleen Haberle ist Löwendompteurin.
  - Suse kann gut rappen und mag es nicht, wenn man sagt: „Suse, die Süße." Sie hat ein Tattoo am Arm (17 Jahre).
  - Home und Holme sind ebenfalls Zwillinge und spielen im Zirkus auch die Löwen (8 Jahre).

- Familie Li:
  Wong Wong Li schlägt den Gong. Jantje Li, auch eine Tochter von Pape und Mame, ist Jongleurin.
  - Gang Gang spielt Geige (8 Jahre).
  - Bing Bing, ein einjähriges Mädchen, spielt gerne mit seinen Glöckchen.

- Zau Haberle, auch ein Sohn von Pape und Mame, ist der Zauberer des Zirkus'. Er hat bald Geburtstag und wünscht sich etwas ganz Besonderes von den Kindern. (Darüber berichtet das Buch für das 2. Schuljahr.)

Diese Tiere sind ebenfalls Familienmitglieder:

- Ape, der Papagei von Pape, macht genauso gerne Quatsch wie sein Besitzer.
- Pele, der Pelikan, stibitzt gerne Buchstaben.
- Pesel, der Esel im Zirkus, stellt viele Fragen.
- Schöner, der sehr stolze, eitle Kater, mag gerne Döner.
- Dodo, der Mäuserich, ist mit dem Kater Schöner befreundet.

Der Stammbaum kann heruntergeladen und als Plakat[20] im DIN-A3-Format im Klassenraum aufgehängt werden.

Zu den Konstruktionen der Wörter <Pape> und <Mame>
Die Schreibungen <Papa> und <Mama> werden zunächst umgangen, weil sie orthographisch widersprüchlich sind (korrekt entsprechend der deutschen Aussprache wären die Schreibungen <Pappa> und <Mamma>). Da das Konzept PALOPE darauf abzielt, die Kinder von Anfang an Regularitäten der deutschen Sprache suchen und finden zu lassen, vermeidet es solche Widersprüche. Erst, wenn die Kinder Schärfungsschreibungen (<Holle>) erlernt haben, wird die (abweichende) deutsche Schreibung der Wörter <Mama> und <Papa> thematisiert. Ein weiterer Grund für die Konstruktion der Namen <Pape> und <Mame> ist das Bemühen, in der ersten Lernphase ausschließlich Wörter mit <e> in der unbetonten Silbe, also keine Wörter mit <a> usw. in unbetonten Silben, vorzustellen. Diese für das Deutsche untypischen Wörter ohne <e> in Reduktionssilbe werden erst am Ende des Schuljahres angesprochen.

[20] Das „Plakat der Zirkusfamilie" finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr".

Weitere Übungen:

- Das Kennenlernen der Figuren im Zirkus und ihrer Namen ist dazu geeignet, Familienbezüge und deren Bezeichnungen zu benennen. Sie lassen sich durch unterschiedliche sprachliche Muster darstellen:
    - als Beziehungen zwischen unterschiedlichen Personen:
        - Pape ist der Opa von Nane.
        - Tute ist die Mama von Rere und die Tante von Suse.
        - Lole ist die Kusine von Gang Gang.
    - bezogen auf Pepe, die Hauptfigur:
        - Holme und Home sind Cousins von Pepe.
        - Gang Gang ist der Cousin von Pepe.
    - Oder:
        - Suse ist seine Kusine.
        - Zau, der Zauberer, ist sein Onkel.
- Die Kinder können, indem sie sich Kärtchen mit den Namen der Zirkusfiguren umhängen, spielerisch weitere familiäre Bezeichnungen, dabei zugleich weitere sprachliche Muster üben: „Ich bin deine Mutter. Du bist seine Schwester."

Sprachliche Muster wie diese bieten durch ihre Wiederholung bei Kindern mit geringen sprachlichen Erfahrungen die Möglichkeit, ihr sprachliches Repertoire anzureichern. Zugleich erweitern einige Kinder ihren Wortschatz für die Benennung der familiären Beziehungen im Deutschen.

Arbeitsheft 1, S. 6

Die Aufgabe 1 dieser Seite hat die Funktion, den Kindern zu helfen, sich die Namen als „Wortbilder" im Zusammenhang mit den Abbildungen der Zirkuskinder zu merken. Bei dieser Übung stehen die Namen als graphische Erinnerungshilfe über den Abbildungen, bei den folgenden Übungen ist das nicht mehr der Fall. Kinder, die noch Hilfe brauchen, finden sie auf dem Plakat oder im Buch. Die Kinder sollen das leere Quadrat vor dem Namen mit der Farbe des passenden „Porträts" anmalen.[21]

Aufgabe 2: Schreibvorübung: „Schräg hinauf. – Stopp! – Schräg hinunter."

Weitere Übungen:

Als Übung zum Abspeichern der Namen können die Kinder

- ein Memory[22] mit den Porträts und den Namen auf Kärtchen spielen.
- sich durch das Umhängen von Namenskarten in die Mitglieder des Zirkus' verwandeln und mit ihren Familienmitgliedern reden: „Ich bin Suse und du bist meine Schwester Lole." – „Ich bin Pesel und du bist mein Freund Ape."
- Zeichnungen der Zirkusfamilie anfertigen und die gezeichneten Figuren anschließend mit Hilfe von selbstklebenden Etiketten, die mit den Namen beschriftet wurden, kennzeichnen.

Arbeitsheft 1, S. 7

Aufgabe 1: Eine weitere Übung zum Einprägen der Namen in Verbindung mit den „Porträts" – hier ohne die Schreibungen der Namen als graphische Unterstützung für das Zuordnen.

[21] Auf der Homepage stehen zu den meisten Arbeitsheftseiten Lösungen zur Verfügung.

[22] Das „Memory für den Anfang (Kapitel 1)" finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr".

Aufgabe 2: Hier soll Pape noch mehr Luftballons in die Hand bekommen. Die Startpunkte für das Zeichnen der Ballons sind wieder vorgegeben. Schreibrichtung nach links beachten! Die Linie für die Schnur vom Luftballon zur Hand sollte möglichst in einem Schwung gezogen werden.

1.2.4 Spiele zur Wahrnehmung der Rhythmen (der Prosodie) von Wörtern

Buch, S. 5

Die Seite zeigt die Zirkuskinder beim Lernen in der Zirkusschule. Die Schulkinder können sehen, dass die Zirkuskinder die gleichen Tätigkeiten wie sie durchführen.

Die Sprechblasen hier und auf den folgenden Seiten werden von der Lehrerin vorgelesen. Ihre sprachliche Form ist größtenteils so gestaltet, dass sie schon bald von einigen Kindern, später von allen, vorgelesen bzw. mitgelesen werden können.

Die untere Abbildung zeigt zwei Zirkuskinder bei einer Aufgabe, die in den ersten Wochen die Lese- und Schreibaufgaben der Schulkinder begleitet: Die Kinder legen Kartonscheiben, Steine, Muscheln, Knöpfe o.ä. in zwei Größen zu Abbildungen, deren Bezeichnungen eine unterschiedliche Silbenanzahl und unterschiedliche Betonungsmuster haben: die großen Steine für die betonte („laute“) Silbe, die kleinen für die unbetonten („leisen“). Diese Aufgabe lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Bedeutung der unterschiedlichen Betonungen der Silben mehrsilbiger Wörter für ihre richtige Aussprache und ihr Verstehen, z.B.:

1. Hase ○ ∘
2. Tomate ∘ ○ ∘
3. Pirat ∘ ○
4. Schokolade ∘ ∘ ○ ∘
5. Hut ○

Das Material für das Kennzeichnen der prosodischen Strukturen durch große und kleine Symbole nutzen die Kinder so lange, bis sie Sicherheit in den Zuordnungen erworben haben. Wenn sie ein Muster falsch legen, sollten sie das Wort immer mit der Betonung entsprechend dem, wie sie die Steine gelegt haben, aussprechen. So finden sie heraus, „dass da was nicht stimmt“.

Zu den Spielen mit der Prosodie von Wörtern

Bei der Arbeit mit den Kindern insbesondere an dieser Aufgabe sollte Folgendes beachtet werden:

- **Wichtig ist, die Wörter nicht verlangsamt oder verzerrt auszusprechen („Pilotsprache“)**. Dies muss auch von den Kindern erwartet werden. Denn es ist die Aufgabe aller Übungen zu Beginn des Schrifterwerbs, dass die Kinder lernen, die zu analysierenden Wörter standardsprachlich auszusprechen, weil die Standardsprache die Grundlage der orthographischen Schreibungen bildet. Die Kinder können so schon früh Regularitäten entdecken. Durch ein verlangsamtes Sprechen ist die unterschiedliche Betonung der Silben und die richtige Aussprache der Reime der betonten Silben nicht mehr gegeben. Entsprechend hat die Lehrerin die Wörter den Kindern vorzusprechen.
- Eine **Verstärkung der Betonungsunterschiede** (sehr laut/sehr leise) aus didaktischen Gründen kann nur in speziellen Ausdrucksformen geschehen: beim Singen, Rufen und Abzählen.
- Es empfiehlt sich, zunächst **nur Trochäen** (<**Bru**der>) zu analysieren. Denen sollten Zweisilber als Jamben (<Ge**sicht**>) folgen, da sie als Kontrast das Besondere der Trochäen verstärken können. Ihnen folgen Dreisilber (<To**ma**te>). Besonders schwierig sind Einsilber, weil sie keinen Rhythmus haben. Manche Kinder versuchen jedoch, aus ihnen durch die Wiederholung des Vokals einen Zweisilber mit dem gewohnten trochäischen Rhythmus zu machen („**Hu**.ut“).

- Obwohl bei den Spielen verschiedene Betonungsmuster des Deutschen gezeigt werden, sollte für die Schüler doch durch die höhere Anzahl an Wörtern mit dem trochäischen Muster (laut-leise) deutlich werden, dass dies das vorrangige Betonungsmuster des Deutschen ist.

Weitere Übungen:

- Arbeit mit dem Bildkartenset[23]:
  Hase, Nadel, Rose, Kreide, Regen, Tafel, Straße, Ziege, Vogel, Fenster, Tinte, Kirsche … ○ ○
  Tomate, Zitrone, Laterne, Melone, Kalender … ○ ○ ○
  Pirat, Paket, Geschenk, Kamel, Klavier … ○ ○
  Schokolade, Mandarine, Elefanten … ○ ○ ○ ○
  Hut, Hand, Maus, Nuss, Schiff, Zwerg … ○
  Verdeckte Bildkärtchen werden umgedreht und benannt (auf die standardsprachliche Aussprache achten). Anschließend wird das passende Betonungsmuster mit großen und kleinen Steinen usw. zu den Bildkarten gelegt.
- Übung mit Hilfe eines Würfelspiels: Die Bildkarten bekommen auf ihrer Rückseite Abbildungen von Würfelbildern (1–6 Punkte) und werden mit dem Würfelbild nach oben auf dem Tisch ausgelegt. Zwei Spieler würfeln abwechselnd, decken eine entsprechende Karte auf und legen das Betonungsmuster zu der Karte. Wenn es richtig ist, bekommt das Kind die Karte. Gewonnen hat das Kind, das am Ende die meisten Karten hat.

Arbeitsheft 1, S. 8

Die Kinder ziehen gerade Striche **von oben nach unten** und zeichnen die Rundbögen der „Latten“ ein.

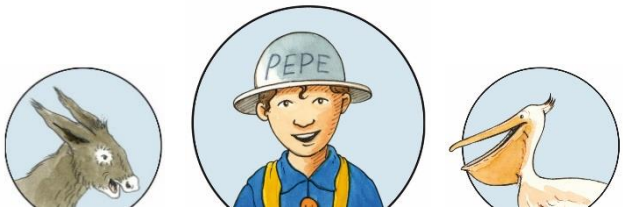
Arbeitsheft 1, S. 9

Eine weitere Übung zum Einprägen der Namen in Verbindung mit den „Porträts“.

Die folgenden Kapitel folgen einer stringenten geplanten Progression, die den Kindern zu Anfang durch zahlreiche Wiederholungen die Möglichkeit gibt, schon früh eine erste schriftsprachliche Stabilität zu erlangen. Erfahrungsgemäß sind, wie erwähnt, in jeder Klasse Kinder, die bereits als Leser eingeschult werden oder die sehr schnell ohne wiederholende Übungen lesen lernen. Es hat sich als günstig erwiesen, wenn diese Kinder relativ früh in Differenzierungsphasen nach dem Lesen von Wörtern mit Langvokal an das Lesen von Wörtern mit Kurzvokal und von Schärfungswörter herangeführt werden, indem die entsprechenden Seiten mit ihnen im Buch (Kapitel <Renre> und <Holle>) betrachtet werden. In aller Regel reichen bei diesen Kindern nur wenige Übungen, um sie vor den Problemen der Links-Rechts-Synthese zu bewahren.

[23] Bildkartenset PALOPE käuflich zu erwerben unter: https://zirkus-palope.de/downloads

2. Kapitel: Pepe



Dieses Kapitel führt in die Arbeit mit den „ersten Wörtern“, den Trochäen mit Langvokal, ein. Die Darstellung seines Inhalts, der einzelnen Schritte und seiner Ziele sind exemplarisch für alle weiteren Kapitel (bis Kapitel 11, wenn die Kinder Wörter mit Kurzvokal zu analysieren lernen). Die Ziele werden daher im Folgenden nicht mehr wiederholt und nur dann formuliert, wenn ein neuer Aspekt hinzukommt.

2.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Pepe> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <P, p, E, e> lernen
- die Buchstaben in das Wagenbild einzutragen lernen, dadurch den Aufbau und die Struktur des ersten Wortes kennenlernen
- Unterschiede der Artikulation der beiden e-Laute des Wortes <Pepe> beobachten und benennen lernen

2.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

2.2.1 Vorstellung der Figur und ihrer Umgebung. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Pepe>

Buch, S. 6

Pepe, ist die Hauptperson im Zirkus: ein kleiner Clown, 6 Jahre alt. Er ist neugierig und will alles entdecken. Er lernt mit den anderen Kindern in der Zirkusschule Lesen und Schreiben. Seinen Großvater Pape, den Clown, verehrt er sehr, imitiert ihn deshalb und trägt sogar die gleiche Kleidung wie er. Seine Freunde sind Pele, der Pelikan, und Pesel, der Esel.

Die Illustration bietet erneut Anlass, über das **Zirkusleben** zu sprechen. Sie zeigt **Zirkuswagen und deren Anhänger**, die im Folgenden eine Bedeutung als Symbole für das systematische Schreibenlernen haben, daher hier schon eine Beachtung finden sollten, und Bälle, die mit <Pe> beschriftet sind.

Zur Benennung der Buchstaben im Unterricht
Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass wir die in Grundschulklassen übliche Bezeichnung der Buchstaben mit „Lautnamen“ ablehnen. Sie wurden erfunden, als vor 200 Jahren die Lautiermethode eingeführt wurde. Sie sollte das Buchstabieren beim Lesen, das vorher üblich war, ablösen. Dass das Ersetzen der „Buchstabennamen“ durch „Lautnamen“ an dem Dilemma der Synthese nichts geändert hat, ist schnell festzustellen, wenn Kindern beim Lautieren mit den „Lautnamen“ zugehört wird. Deren Gebrauch suggeriert, dass sie beim Lesen eine Hilfe für das Verstehen der Wörter wären. Um diesen Eindruck zu vermeiden, verzichten wir grundsätzlich auf deren Gebrauch und verwenden stattdessen immer die üblichen Namen für die Buchstaben.

Ein zweites ist von Bedeutung: Um eindeutig zu unterscheiden, ob über ein Segment eines gesprochenen Wortes (als Laut bezeichnet), oder über ein Zeichen des geschriebenen Wortes, also über einen Buchstaben gesprochen wird, sollte die Lehrerin von „e-Lauten“ und „e-Buchstaben“ sprechen: (z.B.) <Pepe> hat zweimal den e-Buchstaben, aber zwei verschiedene e-Laute, <Hund > hat am Ende einen t-Laut, aber einen d-Buchstaben und <Holle> hat zwei l-Buchstaben, aber nur einen l-Laut. So viel

Konzentration dieses differenzierende Sprechen über die Wörter zu Anfang erfordern mag – die Unterscheidung ist für das Schreibenlernen sehr wichtig. Ein Verzicht darauf würde sehr zur Verunsicherung der Kinder führen. Von den Kindern ist zu diesem frühen Zeitpunkt diese Differenzierung natürlich noch nicht immer zu erwarten.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- das Betrachten der Gestaltung der Seite: die Figuren, die Wagen (der Anhänger hat nur ein Rad, er fällt um, wenn er allein steht – das symbolisiert: Reduktionssilben verlieren ihr entscheidendes Merkmal, wenn sie isoliert gesprochen werden: ihre Unbetontheit)
- das Suchen der Silbe <Pe> (die erst die Lehrerin benennt): auf Pepes Hose und Hut, auf den Bällen und in den geschriebenen Namen <Pele> und <Pesel>.
    - Wenn ihr euch die Bälle anseht, seht ihr, dass etwas gleich ist.[24]
    - Was seht ihr auf Pepes Hut und Hose?
    - Wisst ihr, was auf den Anhängern steht? Habt ihr das schon einmal gesehen? (auf dem Titelblatt)

Die Lehrerin schreibt „Ich, Pepe mit Pele und Pesel", gestaltet wie im Buch, an die Tafel.

- Seht euch die Namen von Pepe, Pele und Pesel an. Fällt euch etwas auf?
  (die gleiche Silbe am Anfang[25], die die Lehrerin einkreist)
- Fällt euch etwas auf, wenn ihr euch das Wort <Pepe> anseht?
  (sieht zweimal gleich aus, Unterschied: großer/kleiner p-Buchstabe)
- Fällt euch etwas auf, wenn ihr <Pepe>, <Pele> und <Pesel> sagt? Merkt ihr am Anfang von den Wörtern etwas Gleiches an eurem Mund, wenn ihr sie sagt?
  (Bewegung des Mundes und der Lippen)

Die Lehrerin schreibt den Vers „Ich bin Pepe, Pe, Pu, …" an die Tafel und liest ihn vor. Er wird anschließend mehrmals von allen gesprochen.

Der Wechsel von <Pe> zu <Pu> zu <Pe>, d.h. die Beobachtung des Wechsels von dem gespreizten e-Laut zu dem stark gerundeten u-Laut, kann durch folgende Fragen unterstützt werden:

- Fällt euch etwas an eurem Mund auf, wenn ihr <Pe>, <Pu>, <Pe> sagt? Was ist alle drei Male gleich?
  (geschlossener Mund am Anfang)
- Was ändert sich?
  (Beschreibung der Mundformungen am Ende: breit/rund)

Der Text in der großen Sprechblase ist die erste Strophe des Liedes: „So werden sie genannt" (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8). Das Lied kann auch mit Playback gespielt werden und die Kinder rappen dazu. Sie unterstützen ihr Rappen mit Gesten.

Arbeitsheft 1, S. 10

Beim Ausmalen des Bildes können die Kinder darauf hingewiesen werden, dass Pepe und Pape gleich gekleidet sind (wie sie es auf S. 2 des Buches sehen können).

[24] Formulierungen von und für Kinder, die sich für den Gebrauch im Unterricht eignen, erhalten die grüne Farbe.
[25] Die Formulierungen der hier angeführten Antworten entsprechen Formulierungen von Kindern auf die vorweggehende Frage im Unterricht.

Buch, S. 7

Die Seite, eine Vorübung für das Lesen, führt die Kinder zum Aussprechen des Namens mit Hilfe eines Reimspiels. Das Spiel hat eine Form, die vielen Kindern bekannt ist: Zuerst wird der rechte Teil der ersten Silbe des Wortes (ihr „Reim“, vgl. 0.5.4–0.5.7) genannt, dann die ganze Silbe, sodass die Kinder reimen können (wie <**E.**ne, **me**.ne, **mu** …>, <**Ei**ne **klei**ne **Dick**madam …>). Der Text ist die erste Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9). (Zur Unterscheidung von „Aussprechen“ und „Lesen“ vgl. 0.4 sowie zur Begründung dieser Form als Vorbereitung des Lesens vgl. 0.5.6)

Zugleich zeigt die Seite die Formen der Buchstaben des Namens in der Groß- und in der Kleinschreibung. Die Großbuchstaben stehen auch im Rahmen der Seite.

Hinweis für das richtige Aussprechen der Wörter
Beim Sprechen und Singen muss darauf geachtet werden, dass die Aussprache nicht zu einer Verzerrung der Wörter führt, wie das bei einem gedehnten oder „pilotsprachlichen“ Sprechen der Fall ist, oft sogar angestrebt wird („deutliches Sprechen“). Es ist daher zu beachten:

- dass beide Silben je als lautliche Einheiten ausgesprochen werden
- dass sie mit einem Betonungsunterschied ausgesprochen werden
- dass dabei die Reduktionssilbe mit dem Schwa-Laut („Murmelvokal“) ausgesprochen wird

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Mehrmaliges Singen des Textes der Seite, der an die Tafel geschrieben wurde. Dabei zeigt die Lehrerin auf die Zeilen.
- Betrachtung der Seite, angeleitet durch folgende Fragen:
  - Warum steht der Esel bei dem e-Buchstaben?
  - Warum steht der Pelikan bei dem p-Buchstaben?
  - Könnt ihr euch denken, was auf dem Wegweiser steht?
- Spiel mit den Buchstaben des Rahmens:
  - Sucht den Anfang von <Pepe>.
  - Sucht den Anfang von <Esel>.
  - Sucht den p-Buchstaben.
  - Sucht den e-Buchstaben.

    Der „Flieger“ (der Zeigefinger) landet nach jeder Aufforderung schnell auf dem entsprechenden Buchstaben.

Es empfiehlt sich im Anschluss an die Betrachtung dieser Seite, mit den Kindern den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <E, e > einzuführen. Folgender Ablauf für das Lernen hat sich bewährt: Die Lehrerin demonstriert den Bewegungsablauf an der Tafel. Dabei „schreiben“ die Kinder ihn erst bei ausgestrecktem Arm mit dem Zeigefinger in der Luft, dann auf dem Tisch mit.

Die Lehrerin gibt dazu für das Schreiben folgende Anweisungen, die die Kinder bei jedem gemeinsamen Üben mitsprechen:

<E>:
- Gerade hinunter – Stopp!
- Gerade hinüber.
- Ganz oben neu ansetzen – gerade hinüber.
- In der Mitte neu ansetzen – gerade hinüber.

<e>:
- Gerade hinüber – Stopp!
- Hinauf und rundherum.

Es empfiehlt sich, den Bewegungsablauf der beiden Formen des p-Buchstabens zu einem späteren Zeitpunkt zu zeigen. Dieser Vorgang kann folgendermaßen begleitet werden:

<P>:
- Von ganz oben hinunter.
- Neu ansetzen und Bauch dazu.

<p>:
- Gerade bis in den Keller.
- Rückwärtsgang – abbiegen und Bauch dazu.

Zur Unterscheidung der Buchstabenformen <p> zu <q>, <b> und <d> (die an späterer Stelle folgen)
Um Verwechslungen der Buchstabenformen <p>, <q>, <b> und <d> beim Lesen und Schreiben möglichst zu vermeiden, empfiehlt es sich, den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben genau einzuhalten: Für <p> und <b> „legen" die Kinder nach dem Ziehen des senkrechten Strichs den „Rückwärtsgang" ein und beenden die Buchstabenform, ohne abzusetzen, indem sie den „Bauch" in der Schreibrichtung, also zur rechten Seite, anfügen. <q> und <d> hingegen bestehen aus dem Kreis und dem Absetzen, dem dann erst nach rechts das Ziehen des senkrechten Strichs folgt.

Um die häufigen Unsicherheiten beim Lesen und Schreiben von Wörtern mit diesen Buchstaben zu verhindern, lernen die Kinder in PALOPE diese Buchstaben in größeren zeitlichen Abständen kennen.

Anschließend üben die Kinder den Schreibablauf mit großen Bewegungen an der Tafel mit Kreide, auf einem großen Plakat mit Wachskreide und auf „Schmierpapier". Danach schreiben sie ihn im Arbeitsheft und wiederholen die Übungen im Schreibheft. Optimal ist es, wenn die Lehrerin am linken Rand jeder Zeile des Heftes die Buchstaben für die Zeile vorschreibt, sodass die Kinder ein graphisches Vorbild haben.

Die Lehrerin hängt die Buchstabenkarten mit Abbildungen[26], deren Schreibung mit dem jeweiligen Buchstaben beginnt, für die e- und p-Buchstaben in der Klasse auf. Es empfiehlt sich, die Buchstabenkarten für die Vokalbuchstaben als eine separate Gruppe aufzuhängen, damit die Kinder sehen können, welche Buchstaben zur Gruppe der Vokalbuchstaben gehören.

Folgende weitere Aufgaben zur Aneignung der Buchstabenformen werden in der didaktischen Literatur häufig empfohlen, weil sie als methodische Wechsel, die auf dieser Altersstufe häufiger nötig sind, den Kindern Gelegenheit geben, sich intensiv mit den Buchstabenformen zu beschäftigen:

- Buchstaben in Sand schreiben
- Buchstaben mit Knetgummi modellieren
- „Fühlbuchstaben" aus einem Sack heraussuchen
- Buchstaben mit Nadel und Wolle auf Papier nähen
- Buchstaben mit einem Seil legen – ihren Formen nachgehen
- Collagen gestalten
- Buchstabenform stempeln
- Buchstaben ausschneiden
- …

Buch, S. 8

Diese Seite lässt in die Zirkusschule schauen: Durch das Fenster ist zu sehen, dass dort genauso gearbeitet wird, wie es die Schulkinder machen. Unten ist wieder eine Unterrichtsszene in der Zirkusschule dargestellt.

[26] Die „Buchstabenkarten mit Abbildungen" finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr".

Lole, die Trapeztänzerin, ist Lehrerin in der Schule. Ihre Anleitungen führen die Kinder zu der ersten Aufgabe bei der Analyse von Wörtern für das Schreiben, nämlich anhand der Aussprache der Wörter zu bestimmen, wie viele Buchstaben für das Wort <Pepe> zu schreiben sind.

Dafür nennt sie zunächst die erste Silbe zweimal und dehnt dabei den Vokal (was bei Langvokalen möglich ist, ohne dass sich ihre Lautung, die sie im Wort haben, verändert)[27]. Die Kinder wiederholen die Aussprache und vergleichen die Bewegung ihres Mundes mit der bei ihrer Lehrerin und bei den Mitschülern, betrachten ihre eigene Mundbewegung evtl. auch im Spiegel. Immer beobachten sie das Gleiche: Sie beobachten, dass sich der geschlossene Mund öffnet – Holme: „Zu, auf. 2."

Die Beobachtungen der Sprechbewegung bei diesen Wörtern haben einen großen Wert für die Analysearbeiten der Kinder. Sie sind das Potential, das ihnen für ihre Analyseaufgaben zur Verfügung steht und auf das sie zurückgreifen können, um die neuen Aufgaben, die mit der Schrift auf sie zukommen, verstehen und leisten zu können: Sie zeigen ihnen, dass Silben zu gliedern sind. Diese Beobachtungen lenken ihre Aufmerksamkeit auf das, was sie für das Schreiben wahrzunehmen lernen müssen. Sie können ihre Sprechbewegungen, die sie beherrschen, spüren, daher auch kontrollieren und unterscheiden. Das Sehen der Buchstaben unterstützt dabei den Bewusstwerdungsprozess, der so eingeleitet wird.

Das gezielte Hören ist erst eine Folge der Analyse der körperlichen Abläufe, denn das Spüren und Sehen der Veränderungen ist für Schriftanfänger eine stärkere Wahrnehmung als das Hören. Das Hören hat daher eher eine kontrollierende Funktion für das Sprechen, vor allem beim Lesen: „Hat mein Mund die richtige Bewegung gemacht, sodass ich das Wort ausgesprochen habe, das ich sagen wollte?"

Vielen Kindern ermöglichen es somit die Beobachtungen ihrer Sprechbewegungen erst, die Elemente wahrzunehmen, die sie für das Schreiben innerhalb der gesamten Silbe wahrzunehmen lernen müssen. Die prägnanteste Bewegung ist die Öffnungsbewegung von der Bildung der Konsonanten am Silbenanfang hin zu der Bildung der Vokale (Konsonanten werden immer durch eine Berührung, einen Verschluss von zwei Artikulationsorganen gebildet. Die Vokalbildung erfolgt ohne diese Berührungen, sodass eine Öffnungsbewegung erfolgt).

Durch die Beobachtung der Bewegung lernen die Kinder, ihre Aufmerksamkeit auf den Anfang und das Ende der Bewegung zu richten. Diese beiden Pole lassen sich im didaktischen Sinne als „Laute" bezeichnen. „Laute" werden also definiert als Anfangs- und Endpunkte einer artikulatorischen Bewegung: „Was macht dein Mund zuerst und was macht er am Ende, wenn du <Pe> sagst?" Für diese Punkte wird je ein Buchstabe geschrieben. So ermöglicht die Beobachtung der Bewegung als erstes zu bestimmen, wie viele Buchstaben für eine Silbe zu schreiben sind: in den „ersten Wörtern" bei PALOPE für eine Silbe mit einer Bewegung zwei Buchstaben, für eine Silbe mit zwei Bewegungen, deren Analyse zu einem späteren Zeitpunkt folgt, drei Buchstaben.

In diesem didaktischen Sinne lässt sich sagen, dass ein Buchstabe einem Laut entspricht. Das heißt jedoch nicht, dass beim Lesen diese Laute einzeln benannt werden können und ihr „Zusammenschmelzen" ein Wort ergibt. Jeder kennt die Kunstprodukte, die entstehen, wenn Kinder dieser Instruktion folgen. Unsere Empfehlungen zum Lesen zeigen, dass hier am Anfang andere Wege notwendig sind, um die Kinder zu befähigen, ein Wort auszusprechen, das sie (und andere) verstehen. Der Bezug zwischen Laut und Buchstabe lässt ebenso wenig den Schluss zu, dass jeder Laut mit dem gleichen Buchstaben repräsentiert wird und dass jeder Buchstabe den gleichen Laut repräsentiert – eine Beobachtung, die bei <Pepe> mit der Analyse der Lautung und Schreibung der beiden Silben sofort deutlich wird.

[27] Die Einkreisung eines Wortes weist darauf hin, dass die Form des geschriebenen oder gesprochenen Wortes analysiert wird.

Die Arbeit mit dem Spiegel mit der gesamten Klasse kann sich als problematisch erweisen, weil er Kinder durch seinen „multiplen“ Einsatz leicht von den eigentlichen Aufgaben, der Beobachtung der Mundbewegungen, ablenkt. Eine zielgerichtete Arbeit mit dem Spiegel kann nach unseren Erfahrungen am besten in Gruppen von vier bis sechs Kindern stattfinden. Wenn eine entsprechende Differenzierung nicht möglich ist, fordert die Lehrerin die Kinder auf, ihren Nachbarn bei der Aussprache zu beobachten und die eigene Artikulation zuhause im Spiegel anzuschauen.

Lole nutzt die Entdeckung Holmes und verallgemeinert sie: „Eine Bewegung, zwei Laute, zwei Buchstaben, einen für den Anfang, einen für das Ende“.

Anschließend nennt Lole das ganze Wort und Holme erkennt: „Zu, auf, zu, auf. 2 und 2.“ Lole ergänzt das Wort mit zwei weiteren Buchstaben.

Der Laut [p] wird dadurch gebildet, dass der Mund fest verschlossen ist. Nach einem relativ starken Druck (im Kontrast zu [b], dem „Bruder“) öffnen sich die Lippen mit einer Behauchung (angedeutet durch die drei Striche = „Wind“). Die Behauchung ist Folge des starken Drucks bei der Artikulation dieser Silbe, die sie „betont“ macht. Die Behauchung fehlt in aller Regel, wenn die Silbe nicht betont ist (wie hier die zweite Silbe). Der Vokal [e:] wird durch eine mittlere Öffnung bei gespreizten Lippen gebildet. Dieses Merkmal der Lautbildung kann den Kindern jedoch erst durch einen Vergleich mit der Bildung anderer Vokale als ein Spezifikum dieser Lautbildung deutlich werden. An dieser Stelle reicht es festzustellen, dass der Mund sich öffnet, also eine Bewegung zu beobachten ist. Bezogen auf die Produktion der zweiten Silbe ist die Feststellung ausreichend, dass sie durch eine ähnliche Bewegung erfolgt, die Formung des Mundes am Ende allerdings nicht ganz der der ersten Silbe gleicht.

Nachdem die Kinder erfahren haben, dass die Wahrnehmung der Bewegung innerhalb einer Silbe mit der Bestimmung der Anzahl der Buchstaben für deren Schreibung in Verbindung gebracht werden kann, erfolgt die Beschreibung dessen, was am Anfang und am Ende der Bewegung zu beobachten ist.

Die Mundbilder im Buch zeigen die Mundstellungen am Anfang und am Ende der Bewegung, repräsentieren damit den Teil der Lautbildung der Silbe, der durch Buchstaben angezeigt wird, auf die die Kinder also ihre Aufmerksamkeit zu richten haben (für [p] und [e]).

Die Kreise unter den Bildern veranschaulichen den Betonungsunterschied der beiden Silben.

So wird deutlich: Um den Kindern bewusstzumachen, auf welche Merkmale ihrer Artikulation es bei der Analyse des Gesprochenen ankommt, wenn es um das Schreiben geht, bedarf es einer Führung des Unterrichts durch Anregungen und Fragen der Lehrerin. Es empfiehlt sich bei diesem Kapitel wie auch bei allen folgenden, die Erarbeitung der artikulatorischen Analyse mit den Kindern in einer gemeinsamen Situation vorzunehmen, bevor im Buch nachgeschaut wird, ob die Zirkuskinder die gleichen Erfahrungen gemacht haben. Wenn es die Möglichkeit gibt, für diese Phase der Beobachtung der Sprechbewegungen Kleingruppen zu bilden, sollte die unbedingt genutzt werden.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Bei den Anregungen und Fragen zur Steuerung der Wahrnehmung der Kinder ist wieder zu beachten, dass die Silben immer als lautliche Einheit auszusprechen sind. Wenn die Elemente der gesprochenen Silben thematisiert werden, kann das Wort „Laut“ eingeführt werden: <Pe> hat einen p-Laut und einen e-Laut. Die Buchstaben, die das anzeigen, sind der p-Buchstabe und der e-Buchstabe.

- Wenn ihr <Peee> sagt, was macht dann euer Mund im Spiegel? Was machen eure Lippen am Anfang, was machen sie am Ende?
  (zu – auf)
- Merkt ihr, dass der Mund eine kurze Weile zu bleibt und am liebsten explodieren möchte?

- Jetzt ist der Mund explodiert. Was hört ihr dann?
  (Pe)
- Wenn euer Nachbar <Peee> sagt, was macht dann sein Mund?
  (das Gleiche)
- Haltet einmal euren Handrücken vor euren Mund, wenn ihr <Pe> sagt. Merkt ihr was auf eurer Hand?
  („Wind“)
- Wenn ich <Pepe> sage und die leise Silbe ganz leise spreche, merke ich bei der leisen Silbe fast gar keinen „Wind“. Ist das bei euch auch so?
- Sieht euer Mund bei <Pee> am Ende genauso aus wie bei <Pepe> hinten?
  (nein, etwas geschlossener)
- Wenn ihr <Pepe> sagt, was macht dann euer Mund im Spiegel?
  (zu, auf, zu, auf)
- Wenn euer Nachbar <Pepe> sagt, was macht dann sein Mund?
  (das Gleiche)
- Wie oft sieht euer Mund bei <Pepe> anders aus?
  (viermal: zu, auf, zu, auf)
- Wenn der Mund viermal anders aussieht („Pe, pe“), dann brauchen wir vier Buchstaben. Man kann nämlich spüren und sehen, wie viele Buchstaben man braucht.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 8 im Buch:

- Haben Home und Holme das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Lole hat bei <Pe> zwei Buchstaben genommen, einen p-Buchstaben und einen e-Buchstaben. Könnt ihr merken und sehen, warum sie zwei genommen hat?
  (p-Buchstabe, wenn der Mund geschlossen ist, e-Buchstabe, wenn er geöffnet ist)
- Lole hat bei <Pepe> vier Buchstaben genommen, zwei p-Buchstaben und zwei e-Buchstaben. Könnt ihr merken und sehen, warum sie vier genommen hat?
  (weil sich der Mund in jeder Silbe einmal verändert hat)
- Lole hat Bilder von Holmes Mund gemalt. Sieht euer Mund so aus wie der auf den Bildern?
- Warum sind zwischen den beiden ersten Mündern drei Striche?
  („Wind“)
- Warum sind unter den Mundbildern zwei Kreise?
  (laut – leise)

(Die zweite Silbe sollte noch nicht analysiert werden.)

Arbeitsheft 1, S. 11

Das Format dieser Seite kommt bei jedem Buchstaben vor. Oben werden die Buchstaben mit mindestens fünf Farben (symbolisiert durch die Box mit fünf Stiften) nachgefahren. Die schwarzen Punkte auf der Linienführung markieren einen Stopp. Diesen sollten die Kinder unbedingt einhalten, um dann abrupt die Schreibrichtung zu ändern. Unten schreiben die Kinder die Buchstaben mit Bleistift in die Zeilen (Bleistift wegen der einfacheren Korrekturmöglichkeit).

Arbeitsheft 1, S. 12

Das Nachfahren der Buchstaben kann mit einem Spiel[28], evtl. als ein Partnerspiel, verbunden werden.
Spielanleitung:
(Material: Farbstifte, 1 Zahlenwürfel, 1 Farbwürfel)

[28] Die „Spielvorlagen mit Hohlbuchstaben zu A, P, M, N“ finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

- Das Kind A würfelt mit beiden Würfeln.
- Bei dem Ergebnis „2“ und „rot“ darf es 2 große oder kleine e-Buchstaben mit roter Farbe in die Hohlbuchstaben schreiben.
- Kind B würfelt und folgt seinem Ergebnis.

Wenn das Spiel in „Mensch-ärgere-dich-nicht“-Manier gespielt wird, hat das Kind gewonnen, das alle Buchstaben zuerst gefüllt hat.

Arbeitsheft 1, S. 13

Die Seite dient der Wiederholung und Festigung der Zuordnung der Namen zu den Abbildungen der Personen.

Weitere Übungen:
Die Zuordnungsaufgaben können auch wieder zur Einübung sprachlicher Muster genutzt werden:

- Die rote Hose gehört Gang Gang.
  Die gelbe Hose gehört Pepe.

- Die rote Hose ist von Gang Gang.
  Die gelbe Hose ist von Pepe.

- Das ist Gang Gangs Hose.
  Das ist Pepes Hose.

Arbeitsheft 1, S. 14

Bei der Schreibung von <P, p> ist wieder besonders darauf zu achten, dass die Kinder den großen p-Buchstaben ganz oben beginnen und auf der Grundlinie enden lassen, den kleinen p-Buchstaben hingegen von der Mittelzeile bis in den „Keller“ schreiben. Wieder sollen die Kinder beim kleinen p-Buchstaben „auf dem Kellerboden“ stoppen und der entstandenen Schreiblinie entlang im „Rückwärtsgang“ nach oben „fahren“ und, ohne abzusetzen, nach rechts, also in der Schreibrichtung den Kreis (den „Bauch“) anhängen.

Arbeitsheft 1, S. 15

Aufgabe 1 lässt den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben, Silben und Wörter üben. Zugleich stellen die Kinder den Wortaufbau für die Leseübung her. Sie sollen jede Silbe, abschließend das Wort nach dem Schreiben aussprechen (<e>, <Pe>, <Pepe>). Das übt die korrekte Betonung und kann die Lesekontrolle nach jedem Schreiben angewöhnen.

Eine Möglichkeit ist es, dass die Kinder die grauen Buchstaben in den Zeilen unter der Box zuerst mit Buntstiften nachfahren. Danach schreiben sie die Vorgaben bis zum Ende der Zeile mit Bleistift. Nach jeder Einheit, die sie geschrieben haben (<Ee, Pe, Pepe>), halten sie einen Abstand, „so breit wie ein dünner Stift oder wie der Zeigefinger“, ein.

Bei Aufgabe 2 suchen die Kinder das Wort <Pepe> und kreisen es ein.

Arbeitsheft 1, S. 16

Übung und Festigung der Schreibung der gelernten Buchstaben im Wort <Pepe>. Wie im Arbeitsheft 1 auf S. 12 kann daraus ein Spiel gemacht werden. Die Kinder schreiben so viele Wörter mit der jeweiligen Farbe nach, wie es ihnen die Würfel zeigen.

2.2.2 Strukturierendes Schreiben von Trochäen mit Hilfe eines Bildes (Zirkuswagen mit Anhänger). Hinweis auf die zwei lautlichen Funktionen des e-Buchstabens in diesem Wort

Buch, S. 9–10

Für den Fall, dass die Kinder während des ersten Schuljahres die Großschreibung ansprechen, ist für die Beantwortung Folgendes zu bedenken: Die Großschreibug regelhaft zu begründen, erfordert eine intensive grammatische Arbeit. Sie ist im ersten Schuljahr aufgrund der anderen Aufgaben am Anfang nicht zu leisten. Sie ist das zentrale Thema im zweiten Schuljahr, die im ersten an späterer Stelle vorbereitet wird. Alle üblichen Begründungen wie „Namen von …"; „anfassen können…", „der, die, das davor…" usw. sind irreführende Beschreibungen, die an späterer Stelle zurückgenommen werden müssen, darum eher zur Verwirrung als zur Sicherheit der Kinder beiträgt. Aus diesem Grunde sollte im ersten Schuljahr auf jegliche Form der Begründung der Großschreibung im Satz verzichtet und die Antwort auf die Frage der Kinder nach der Großschreibung lediglich mit „ja/nein" beantwortet werden.

Um den Kindern, wenn sie anfangen, selbst Wörter zu schreiben, dennoch das Richtigschreiben zu ermöglichen, werden sie bei einer erforderlichen Kleinschreibung eines Wortes mit einem Pfeil nach unten darauf aufmerksam gemacht. Im ersten Schuljahr ist die Großschreibung die Normalität, wenn die Kinder Wörter schreiben.

Die Seiten führen das Wagenbild ein. Dessen Funktion ist es, den Kindern von Anfang an die Struktur von Wörtern zu zeigen. Nach der Erarbeitung weiterer Wörter, die die gleiche Struktur haben, können sie schon bald durch Vergleiche feststellen, dass der Aufbau der Wörter regelhaft ist.

Das Wort <Pepe> ermöglicht es, den Kindern von Beginn an zu zeigen, dass ein Buchstabe nicht immer die gleiche lautliche Funktion hat: Die unterschiedlichen Lautungen für die beiden e-Buchstaben ([e] und [ə]) bedingen die unterschiedliche Lautung der beiden Silben und unterstreichen den Betonungsunterschied der Silben, die dem Wort seinen Rhythmus geben.

Diese Entdeckung führt dazu, dass der e-Buchstabe in der zweiten Silbe die Farbe Gelb erhält (das Gelbe-e: Gelb als Symbol für das „Undeutliche" analog dem Schwa-Laut („Murmelvokal")). Die Aussprache der betonten Silbe mit dem Langvokal wird durch den blauen Rahmen des Zimmers im Wagen (das blaue Polster) angezeigt. Nachdem die Kinder das Wort kontrollierend gelesen haben, erhält es abschließend, sozusagen als Zeichen der Kontrolle, ein blaues Dach.

Die Vokalbuchstaben können auch als „die Bunten" bezeichnet werden, zu denen zunächst „die Blauen" und „das Gelbe-e" gehören, die Konsonantenbuchstaben sind „die Schwarzen".

Auch für diese Seiten gilt:

- beim Sprechen über Laute und Buchstaben muss (z.B.) zwischen „p-Laut“ und „p-Buchstabe“ unterschieden werden
- das Wort muss immer mit der unterschiedlichen Betonung der Silben gesprochen werden
- beide Silben müssen mit den richtigen Reimen ausgesprochen werden (vor allem auf den Schwa-Laut („Murmelvokal“) in der unbetonten Silbe achten)

Andernfalls können die Kinder nicht beobachten, was sie beobachten müssen, um das notwendige Schriftwissen aufzubauen.

Die Betrachtung des leeren Wagenbildes[29] – gleichgültig ob es einleitend an der Tafel, auf einem großen Papier oder im Buch vorgestellt wird – kann durch folgende Anregungen und Fragen begleitet werden (Das Wort <Pepe> steht bereits an der Tafel.):

- Im Zirkus wohnen auch die Wörter im Wagen. Warum gibt es für jedes Wort einen Wohnwagen mit Dach und einen Anhänger? Warum gibt es nicht zwei Wohnwagen?
  (laut – leise)
- Wohin gehört der große Punkt, wohin der kleine?
- Im Wagen wohnt eine Silbe, im Anhänger wohnt eine Silbe. Im Wagen wohnt die laute Silbe, im Anhänger wohnt die leise Silbe.
- Das Wort <Pepe> wohnt im Wagen.
- Ich schreibe jetzt <Pe> in den Wagen.
- Jetzt schreibe ich die Buchstaben von der leisen Silbe in den Anhänger.
- Jetzt seht ihr, wie das Wort <Pepe> in dem Wagen wohnt.

Die Lehrerin spricht das Wort mehrfach und betont die erste Silbe etwas stärker als normalerweise.

Für den Vergleich der eigenen Entdeckungen mit denen der Zirkuskinder betrachten die Kinder die S.10 im Buch.

- Warum denkt Gang Gang, dass der e-Buchstabe im Wagen anders aussehen muss als im Anhänger?
  (anderer Klang)
- Rere will den beiden e-Buchstaben verschiedene Farben geben. Warum?
  (weil sie unterschiedlich „klingen“)
- Was denkt ihr, warum Rere Blau und Gelb vorschlägt? Was flüstert sie Pape wohl ins Ohr?
  (Gelb ist weniger gut zu sehen; der Laut für den gelben e-Buchstaben[30] ist weniger gut zu hören als der für das andere <e>)
- Seht euch an, wie Pape den Wagen jetzt angemalt hat. Das mache ich mit unserem Wagen auch: zuerst das Gelbe-e im Anhänger, dann bekommt das Zimmer für das Blaue-e einen Rahmen. Dann lese ich das Wort. Wenn es richtig klingt, male ich das Dach blau an. Dann weiß ich, dass ich alles gemacht habe, was Pape auch gemacht hat.

Die Lehrerin zeichnet diese Markierungen im Wagenbild ein. Anschließend bekommen die Kinder das entsprechende Arbeitsblatt mit dem Wagenbild[31], in das sie das Tafelbild mit den farbigen Markierungen abschreiben.

---

[29] Das “Wagenbild neutral” finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

[30] Die Bezeichnung „Gelbes-e“ mit dieser Schreibweise steht für den Vokalbuchstaben in der Reduktionssilbe. Die Bezeichnung „Blaues-e“ mit dieser Schreibweise steht für Langvokale.

[31] Für die Arbeit mit Wagenbildern stehen auf der Homepage drei Arbeitsblätter als Vorlagen zur Verfügung. „Wagenbild Arbeitsblatt 1, 2, 3“ https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

In einem nächsten Schritt schreiben die Kinder das Wort nicht mehr ab, sondern tragen es selbstständig entsprechend den Anweisungen der Lehrerin in das Wagenbild ein. Es hat sich bewährt, den Vorgang – hier und auch in der Folgezeit – zu ritualisieren: Die Lehrerin begleitet dafür zunächst das Schreiben der Kinder in das Wagenbild, indem sie die Schritte selbst an der Tafel durchführt und Fragen stellt. Diese können durch folgende Anweisungen begleitet werden:

1. Wir sagen zusammen <Pepe>.
2. Wo wohnt die laute Silbe, wo die leise?
   (Wagen, Anhänger)
3. Wir zeichnen den großen Kreis unter den Wagen, den kleinen unter den Anhänger.
   Wir sagen nochmals <Pepe> – was macht euer Mund?
   (Spruch für die Kinder: „Erst zu, dann auf, zu, auf.“)
4. Wie viele Buchstaben müssen wir für „erst zu, dann auf, zu, auf“ schreiben?
   (vier Buchstaben)
5. Wie heißt die Silbe, die in den Wagen gehört?
   (<**Pe**>)
6. Wie viele Buchstaben brauchen wir? Könnt ihr das sehen, wenn ihr euren Mund anseht?
   (<**Pe**> – zu, auf – also zwei Buchstaben)
   Welche Buchstaben brauchen wir?
   (den p-Buchstaben und den e-Buchstaben)
7. Ins erste Zimmer kommt der p-Buchstabe. Der e-Buchstabe kommt ins zweite Zimmer. Er bekommt einen blauen Rahmen, ein weiches Polster. Dort schreiben wir den e-Buchstaben hinein.
   Die Lehrerin zeichnet den blauen Rahmen ins zweite Wagenzimmer und schreibt den e-Buchstaben auf den „Boden“ des Wagens.
8. Im Anhänger wohnt auch wieder der p-Buchstabe.
   (sie schreibt ihn hinein)
9. Im zweiten Anhängerzimmer wohnt immer das Gelbe-e.
   (sie schreibt es mit gelber Farbe hinein)
10. Wir lesen das Wort noch einmal, wie es sich reimt: <**e** – **Pe** – **Pe**pe>
11. Ist es richtig? Dann malen wir das Dach blau an.
12. Schreibt das Wort mit Bleistift in die Zeilen unter/neben den Wagen.

Schreiben von Wörtern in das Wagenbild und in Zeilen

Die Kinder schreiben Wörter von Anfang an in Wagen und Anhänger, damit sie die Struktur deutscher Wörter kennenlernen, die das Wagenbild verdeutlicht. Das Bild ist ein Werkzeug, das hilft herauszufinden, wie ein Wort richtig geschrieben wird. Gleichzeitig lernen die Kinder durch das Bild, die Wörter richtig zu lesen. Für ein zusätzliches Üben kann ein Stempel mit dem Wagenbild erworben werden.[32]

Um Wörter auch ohne das Wagenbild schreiben zu lernen, erhalten sie immer zugleich Zeilen, in die sie das Wort das zweite Mal (mit dem Bleistift) schreiben. Dies übt einerseits den Schreibfluss, andererseits das genaue Abschreiben.

Buch, S. 11

Blau und Gelb sind ab jetzt auch die Farben der Punkte für die betonten bzw. die unbetonten Silben und ergänzen bzw. ersetzen die Unterscheidung Groß/Klein. Pape, der Spaßmacher, verwechselt die beiden Steine. Die Kinder korrigieren ihn, indem sie die Wörter mit der Betonung auf der letzten Silbe aussprechen und ihm die Ersetzung von Groß mit Blau und von Klein mit Gelb erklären. Abschließend lachen alle über Papes Fehler und er formuliert mit einem Zwinkern seine Erkenntnis.

[32] Bestellung eines Stempels: https://vs3d.de

Verwechslungen wie die von Pape anschließend an der Tafel durch die Lehrerin oder durch Kinder, im Wechsel mit richtigen Markierungen (Pape macht hin und wieder auch etwas richtig!), bereiten den Kindern viel Freude – sie korrigieren eben gerne und zeigen damit ihr eigenes Können. Ebenso haben viele Kinder Spaß an dem Aussprechen der Wörter mit einer falschen Betonung.

Für dieses Spiel werden Bildkarten, auf denen Gegenstände mit einer trochäischen Bezeichnung abgebildet sind, „gezogen“ und das Wort mit den Punkten „geschrieben“. Eine besondere Wirkung hat das Fehlerspiel, wenn sich die Lehrerin und die Kinder die rote Nase vom Clown aufsetzen.

Das Ergebnis dieser Spiele sollte die Feststellung sein, dass bei diesen zweisilbigen Wörtern der blaue Punkt immer am Anfang, der gelbe Punkt immer am Ende des Wortes ist.

Arbeitsheft 1, S. 17

Diese Leseübung im oberen Teil ist der Text des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9).

Die Kinder singen und lesen es und markieren dabei die betonten Silben, indem sie die Kreise darunter blau anmalen, und leise Silben, indem sie die Kreise gelb anmalen. Diese Aufgabe kann als Arbeit der gesamten Klasse an der Tafel vorbereitet werden, nachdem der Text so wie im Arbeitsheft an die Tafel geschrieben wurde. Abschließend lösen die Kinder die Aufgabe in ihrem Arbeitsheft.

Die gleiche Aufgabe besteht für die Schreibungen im unteren Teil der Seite. Einsilber sind hier betont, daher blau. So entsteht ein Rhythmus, der bei allen drei Zeilen gleich ist. Durch das rhythmische gemeinsame Lesen können die Kinder wieder einen Zusammenhang zwischen den graphischen Zeichen und ihrem Sprechen herstellen.

Arbeitsheft 1, S. 18

Aufgabe 1: In den Arbeitsheften werden teilweise statt Wagen und Anhänger Silbenkästen verwendet, um die silbische Struktur der Wörter, die aus dem Wagenbild bekannt ist, in anderer Form zu zeigen.

Die Kinder fahren zuerst die grauen Buchstaben farbig nach und tragen dann die Silben selbstständig wie in den beiden oberen Zeilen mit Bleistift in die unteren Zeilen ein. Sie sollten das Lesen als Selbstkontrolle nicht vergessen!

Vor dem Lösen von Aufgaben mit Abbildungen gilt generell, dass für die Kinder eindeutig sein muss, um welche Wörter es sich handelt. Das sollte vorweg spielerisch geübt werden, z.B.: „Ich sehe was, was du auch siehst, was grün ist und kriecht.“

Aufgabe 2: Aufgaben wie diese, bei denen die Kinder unter Abbildungen kleine und große Kreise als Betonungsmuster zeichnen, wiederholen sich noch öfter. (Die Beschriftungen der Bilder dienen dazu, die Bezeichnungen für die Abbildungen eindeutig zu machen.)

Für eine Gruppe von Kindern empfiehlt es sich, sie anfangs Steine, Kartonscheiben … unter die Abbildungen legen und danach erst die Kreise im Arbeitsheft zeichnen zu lassen.

Arbeitsheft 1, S. 19

Erneut eine Vorübung dafür, den Bewegungsablauf beim Schreiben zu üben: Jede Person springt einmal über die Trampoline, jeder Springer hinterlässt eine Spur in einer anderen Farbe. Den Punkt für das Stoppen beachten!

Arbeitsheft 1, S. 20

Die Kinder üben erneut das Schreiben des Wortes <Pepe>, indem sie zunächst das Vorgedruckte nachfahren und dann die Zeilen vervollständigen.

Das Eintragen in die Wagen mit den entsprechenden farbigen Markierungen ermöglicht es ihnen, sich erneut mit der Struktur des Wortes zu beschäftigen. Unter dem Wagenbild ist Platz, um die Kreise als Zeichen für die Betonungen der Silben einzuzeichnen. Die Kinder sollten beim Eintragen die beschriebene Abfolge der Schritte einhalten (vgl. die Anmerkungen oben zu Buch, S. 9–10 (Kasten mit 12 Schritten)). So wird es zum Ritual, das Sicherheit schafft.

Arbeitsheft 1, S. 21

Die Kinder „lesen“ den oberen Text und ergänzen den fehlenden Text darunter.

Wörter und Buchstaben, die die Kinder noch nicht zu schreiben gelernt haben (<u>, <l>), sind immer vorgedruckt – entsprechend der Maxime von PALOPE, dass keine Leistungen erwartet werden können, die nicht im Unterricht dargestellt und anschließend angeleitet geübt wurden.

<Das ist> und <mit dem> erkennen die Kinder für das Lesen „ganzheitlich“. Durch das häufige Sprechen macht den Kindern das Aussprechen des Textes keine Mühe.

Arbeitsheft 1, S. 22

Eine weitere Schreibvorübung: Die Geistlein springen Trampolin und fliegen dann oben zurück. Die Kinder zeichnen diese Bewegungen nach. Stopps beachten!

Arbeitsheft 1, S. 23

Die Kinder sprechen den bekannten Liedtext „E, Pe, Pepe“.

Rechts schreiben sie <Pepe> und die erste Silbe von <Pesel> in das Wagenbild und nehmen die farbigen Markierungen vor, fokussieren dabei die Merkmale des Wortes, die bedeutsam sind.

Arbeitsheft 1, S. 24

Die Kinder fahren die Muster mit Farbstiften nach und vervollständigen die Zeilen – abschließend können sie mit geraden, gleich langen Strichen an das Teppichbild Striche als Fransen zeichnen.

Buch, S. 12

Diese Seite zeigt die Zirkuskinder beim Schreiben in ihre Arbeitshefte – wie die Schulkinder es auch machen. An der Tafel sind erneut die Markierungen der „blauen Wörter“ zu sehen, wie sie ab jetzt üblich sind: mit blauem Rahmen, blauem Dach und Gelbem-e.

Ape, der Papagei, macht ein Sprachspiel: Er benennt Wörter und tauscht den Anfangskonsonanten mit dem p-Laut aus – zum Üben der Bildung und Wahrnehmung des p-Lautes.

Als Wiederholung von Apes Sprachspiel bietet sich das Spiel **„Spaß mit P“** an (dessen Muster im Folgenden auch mit anderen Konsonanten wiederholt werden kann):

- Bildkarten liegen verdeckt auf einem Stapel
    - Kind A deckt eine Karte auf und sagt: Gabel – **P**abel
    - Kind B deckt eine Karte auf und sagt: Messer – **P**esser
    - Kind C deckt eine Karte auf und sagt: Löffel – **P**öffel …

Dieses Sprachspiel kann zur Wortschatzerweiterung auch mit Wörtern anderer Wortfelder fortgesetzt werden. Da es um die Fokussierung des Wortanfangs geht, ist eine Beschränkung der Wortauswahl auf bestimmte Wortgestalten nicht notwendig. Allerdings sollte zu diesem Zeitpunkt darauf geachtet werden, dass die Wörter nur einen Konsonanten (nicht zwei wie <pl, pr>) am Anfang haben.

3. Kapitel: Pape

3.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Pape> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <A, a> lernen
- im Vergleich mit <Pepe> Gleiches und Ungleiches beider Wörter im Gesprochenen und im Geschriebenen wahrnehmen und benennen sowie auf erste Regularitäten schließen lernen
- Wörter ohne Konsonantenbuchstaben am Anfang aussprechen und in das Wagenbild eintragen lernen
- das Gelbe-e als Zeichen für die Zweisilbigkeit von Wörtern erkennen lernen
- erste „kleine Wörter“ als Wortbilder speichern

3.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

3.2.1 Vorstellung der Figur und ihrer Umgebung. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Pape>

Buch, S. 13

Pepe stellt Pape, den großen Clown, vor. Er ist der Großvater aller Zirkuskinder. Er ist auch oft bei den Kindern in der Schule und macht dort „Quatsch“. Dessen Darstellungen lenken die Aufmerksamkeit der Schulkinder gezielt auf das zu Lernende. Neben Pape steht sein Freund Ape, der Papagei, neben Pepe steht Pele, dessen Freund.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Was könnt ihr auf dieser Seite alles entdecken?
- Wenn ihr euch die Bälle anseht, bemerkt ihr, dass etwas gleich ist.
- Was seht ihr auf Papes Hut und Hose?
- Wisst ihr, was auf den Anhängern steht? Habt ihr das schon einmal gesehen?

Die Lehrerin schreibt <Pepe> und <Pape> untereinander an die Tafel.

- Seht euch die Namen von Pepe und Pape an. Fällt euch etwas auf?
- Fällt euch etwas auf, wenn ihr <Pepe> und <Pape> sagt?

Die Lehrerin schreibt den Vers „Das ist Pape, Pa, Pu, …“ an die Tafel und liest ihn vor. Er wird anschließend mehrmals von allen gesprochen.

Die Beobachtung des Wechsels von <Pa> zu <Pu> zu <Pa>, d.h. des Wechsels von dem am stärksten geöffneten Vokal ([a:]) zu einem geschlossenen und stark gerundeten ([u:]), kann durch folgende Fragen unterstützt werden:

- Fällt euch etwas an eurem Mund auf, wenn ihr <Pa>, <Pu>, <Pa> sagt?
- Was ist alle drei Male gleich?
- Was ändert sich?

Der Text in der großen Sprechblase ist die zweite Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8). Beide Strophen können mit Playback gespielt werden und die Kinder rappen wieder dazu. Sie unterstützen ihr Rappen wieder mit Gesten.

Buch, S. 14

Im Mittelpunkt dieser Seite steht erneut das Reimspiel mit den neuen Buchstaben <A, a>. Nach dem mehrmaligen Sprechen des Wortes entsprechend der Darstellung kann die zweite Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9) gesungen werden.

Die Lehrerin sollte erneut darauf achten, dass das Aussprechen und Singen nicht zu Verzerrungen der Aussprache der Wörter führt, d.h., dass

- Silben als kleinste Einheiten gelesen werden,
- dabei die Reduktionssilbe mit dem Schwa-Laut gelesen wird,
- das Wort mit einem Betonungsunterschied gelesen wird.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Warum sind die p-Buchstaben schwarz?
  (bei <Pepe> ist <p> auch schwarz)
- Warum sind die a-Buchstaben blau?
  (weil <e> auch blau ist; weil es nach <p> kommt; weil <a> im zweiten Wagenzimmer ist; weil es am Ende von der ersten Silbe ist)
- Warum ist der e-Buchstabe gelb?
  (weil er am Ende vom Wort ist; weil er im zweiten Anhängerzimmer ist; weil man ihn nicht so gut hört; weil er in der leisen Silbe ist)
- Warum hat Ape wohl ein blaues Federkleid und warum haben Pape und Pepe ein blaues Hemd an?
  (vielleicht, weil alle einen blauen Buchstaben haben)
- Welche Buchstaben sind im Rahmen schwarz, welche sind blau? Warum?
  (weil die bei <Pepe> auch schwarz/blau sind)
- Warum ist im Rahmen kein Gelbes-e?
  (weil da nur große Buchstaben sind und das Gelbe-e immer ein kleiner Buchstabe ist)

Auch hier ist das Spiel zu den Buchstaben des Rahmens aus Kapitel 2 möglich.

Vokalbuchstaben sind ab jetzt immer blau, Konsonantenbuchstaben immer schwarz gefärbt. Die Konsonantenbuchstaben haben zusätzlich einen unterschiedlich gefärbten Rand – entsprechend den Unterschieden der Bildung der Laute. So gehört der p-Laut zu der Gruppe der Plosive (wie der b-, t-, d-, k-, g-Laut), der m-Laut zur Gruppe der Nasale (wie der n- und der ng-Laut). Die Bedeutung der unterschiedlichen Farben für die Bildung von Gruppen mit einer gleichen Bildung erschließt sich allerdings auch wieder erst durch Vergleiche mehrerer Wörter, kann daher erst im Laufe der Zeit angesprochen werden.

Wie schon bei <Pepe> ist auch hier im Anschluss an die Betrachtung dieser Seite zu empfehlen, mit den Kindern den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben (<A, a>) zu üben.
Zunächst schreiben die Kinder „in die Luft“:

<A>:

- Schräg hinauf – Stopp!
- Schräg hinunter.
- Strich von links nach rechts.

<a>:

- Rund zurück – Kreis schließen.
- Strich daran – von oben nach unten.

Anschließend üben die Kinder den Schreibablauf von <A, a> mit großen Bewegungen an der Tafel mit Kreide, auf einem großen Plakat mit Wachskreide und auf „Schmierpapier“. Danach schreiben sie im Arbeitsheft und wiederholen die Übungen dann im Schreibheft. Optimal ist es, wenn die Lehrerin am linken Rand jeder Zeile des Heftes die Buchstaben für die Zeile vorschreibt, sodass die Kinder ein graphisches Vorbild haben. Die Lehrerin hängt die Buchstabenkarte mit der Abbildung, deren Schreibung mit dem a-Buchstaben beginnt, in der Klasse auf.

Buch, S. 15

Die Seite zeigt im oberen Teil die Zirkuskinder bei der Beobachtung ihrer Artikulation von <Pape>, jetzt im Vergleich zu der von <Pepe>. Vergleiche lassen das jeweils Spezifische jedes Einzelnen durch Reflexion erkennen. Aufforderungen zu Vergleichen im Unterricht, d.h. zum Nachdenken über das Betrachtete, können dazu beitragen, dass das Suchen nach Gleichem und Ungleichem zu einer Gewohnheit wird.

Bei den Anregungen und Fragen zur Steuerung der Wahrnehmung der Kinder ist erneut zu beachten, dass die Beobachtungen immer von der Silbe ihren Ausgang nehmen, da sie für Schriftanfänger die kleinste Einheit ist, die sie spontan wahrnehmen können. Die Möglichkeit Silben zu segmentieren, bekommen sie dann, wenn sie lernen auf die Öffnungsbewegung zwischen dem Anfang und dem Silbenreim zu achten. Damit beginnt der Schrifterwerb.

Weiterhin ist es wichtig, wieder darauf zu achten, dass die Lehrerin, wenn zwischen dem a-Laut und dem a-Buchstaben im Gespräch unterschieden wird, diese Unterscheidung sprachlich deutlich macht: die gesprochene Silbe <Pa> hat einen p-Laut und einen a-Laut. Die Buchstaben, die das anzeigen, sind der p-Buchstabe und der a-Buchstabe – wie gesagt: diese Unterscheidung ist für die Klarheit der Kinder langfristig sehr wichtig (zur Erinnerung: <Bahn> und <Bann> haben einen gleichen a-Buchstaben, aber zwei verschiedene a-Laute und <Bann> hat einen n-Laut, aber zwei n-Buchstaben).

Auch hier ist es möglich, den Unterricht mit der Betrachtung der Buchseite zu beginnen und die Beobachtungsaufgabe für die Kinder mit dem Dargestellten zu verbinden. Die Beobachtungen, die im Buch angeregt werden, können jedoch auch der Betrachtung der Seite vorangehen, sodass sie wieder dem Abgleich der eigenen Entdeckungen mit denen der Zirkuskinder dient.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Wenn ihr <Paaa> sagt, was macht dann euer Mund im Spiegel? Was macht euer Mund am Anfang, was macht er am Ende?
  (am Anfang ist der Mund fest verschlossen, am Ende geöffnet; der Mund hat eine große Bewegung gemacht)
- Merkt ihr, dass der Mund eine kurze Weile zu bleibt und am liebsten explodieren möchte?
- Jetzt ist der Mund explodiert. Was hört ihr dann?
  (<Pa>)
- Wenn euer Nachbar <Paaa> sagt, was macht dann sein Mund?
  (das Gleiche)
- Haltet einmal euren Handrücken vor euren Mund, wenn ihr <Pa> sagt. Merkt ihr was auf eurer Hand?
  („Wind“)
- Wenn ihr erst <Peee> und dann <Paaa> sagt, seht ihr etwas, was bei beiden Wörtern gleich ist, und ihr seht etwas, was bei dem einen Wort anders ist als bei dem anderen.
- Was ist gleich?
  (geschlossener Mund, „Wind“, Öffnung)
- Was ist anders?
  (bei <Pe> ist der Mund etwas, bei <Pa> ganz weit geöffnet)

- Wenn ihr ganz oft langsam nacheinander <Pe>, <Pa> sagt, merkt ihr den Unterschied gut.
- Was spürt ihr dann?
  (der Mund ist bei <Pe> breit, bei <Pa> ganz geöffnet)
- Was macht euer Mund bei <Pa>, was macht er bei <Pe>?
  (bei <Pa> ist der Mund ganz weit offen, bei <Pe> nur etwas)

Die Lehrerin befestigt die beiden Mundbilder[33] von <Pe> und <Pa> untereinander an der Tafel oder zeichnet die Bilder an die Tafel ab. Sie zeigt erst auf das eine, dann auf das andere Bild und die Kinder sprechen die Silben aus. Dann schreibt sie die Buchstaben zu den Bildern. Danach zeigt sie erneut mehrfach im unregelmäßigen Wechsel auf die beiden Bilder und die Kinder nennen die Silben.

Anschließend wird die Artikulation der unbetonten Silben beobachtet und dann die des ganzen Wortes:
- Wenn ich <Pape> sage und die leise Silbe ganz leise spreche, merke ich bei der leisen Silbe fast gar keinen „Wind". Ist das bei euch auch so?
- Sieht euer Mund bei <Pape> ganz am Ende genauso aus wie bei <Pepe> ganz am Ende?
  (ja)
- Wie oft sieht euer Mund bei <Pape> anders aus?
  (viermal)
- Wie viele Buchstaben muss ich für <Pape> schreiben?
  (vier)
  Sie schreibt die Buchstaben unter die Mundbilder.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 15 im Buch (oberes Bild):
- Hat Holme das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Lole hat bei <Pa> zwei Buchstaben genommen, einen p-Buchstaben und einen a-Buchstaben. Könnt ihr merken und im Spiegel sehen, warum sie zwei genommen hat?
  (weil sich der Mund einmal verändert hat)
- Lole hat Bilder von Holmes Mund gemalt. Sieht das bei euch genauso aus?
- Warum sind zwischen den beiden Mündern drei Striche?
  („Wind")

Weitere Übung:
Die Kinder erhalten zwei kleine Kärtchen mit <a> und <e>. Die Lehrerin nennt Wörter mit den beiden Lauten und die Kinder halten entweder das Kärtchen mit dem a- oder mit dem e-Buchstaben hoch.

Einsilber eignen sich hier besser, damit es nicht zu Missverständnissen wegen des e-Buchstabens in der zweiten Silbe kommt.
- Ich sage euch jetzt viele Wörter und ihr zeigt mir, was ihr hört und welchen Buchstaben man dann schreiben muss: *Haar, See, Schal, Zahl, Wal, Fee, Klee, Rad.*

Übungen dieser Art, auch mit den im Folgenden zu erlernenden Buchstaben, sollten einen festen Platz im Ablauf des Unterrichts erhalten. Sie schulen die analytische Wahrnehmung der Kinder für das Schreibenlernen.

Unteres Bild:
Auf dem unteren Bild schreibt Gang Gang den p-Buchstaben in das richtige Wagenzimmer. Diese Aufgabe erhalten die Schulkinder im Arbeitsheft 1, S. 35. Als Vorbereitung darauf kann folgendes Spiel gemacht werden.

---

[33] Die „Mundbilder PALOPE" finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr".

Die Kinder drehen verdeckte Bildkarten um, deren Bezeichnungen einen p-Buchstaben haben[34]. Jedes Kind bekommt ein Bild, dessen Bezeichnung einen p-Laut hat und ein Blatt mit einem Wagenbild. Sie legen unterschiedlich große Steine o.ä. für die laute und die leise Silbe zu dem Bild. Danach kontrollieren sie ihr Ergebnis, indem sie das Wort aussprechen, und zeichnen die Kreise unter das Wagenbild. Danach tragen sie den p-Buchstaben in das entsprechende Zimmer ein.

Die Lehrerin beschließt das Spiel mit den Fragen:

- Wenn ihr euch alle Wagen und Anhänger mit dem p-Buchstaben anseht, könnt ihr dann was entdecken?
- Wo wohnen die p-Buchstaben? Wohnen sie da immer?
  (nur im ersten Zimmer des Wagens oder im ersten Zimmer des Anhängers)

Der allmähliche Aufbau von Regelwissen
Das vergleichende Suchen nach „immer-Regeln", die die Kinder sehr mögen, lässt sie schnell die Systematik der Schrift entdecken. („Der Blaue muss in das zweite Zimmer, das war eben bei <Pepe> auch so"). So beginnen sie schon früh, weitere Annahmen zu sprachlichen Regularitäten zu entwickeln, auch außerhalb des Unterrichts – ein großer Schritt zum selbstständigen Lernen. Denn bald merken sie, dass sie, „wenn was komisch ist", das Geschriebene durch Vergleiche mit Bekanntem („Das-war-dort-auch-so") korrigieren können: Sie haben das Gemeinsame entdeckt und daraus auf Regularität geschlossen, haben eine Regel gebildet. Diese wenden sie dann auch auf Neues an („Das-ist-immer-so") – und finden die Regel bestätigt oder, wenn das nicht erfolgt, suchen sie nach einer neuen. Sie sind kognitiv aktiv. Diese Lernprozesse durch den Unterricht zu initiieren, ist nie zu früh.

Arbeitsheft 1, S. 25–26

Die Schreibübungen dieser Seiten sollten im Schreibheft fortgeführt werden.

3.2.2 Erarbeitung der Struktur des Wortes <Ape>

Buch, S. 16–18

Seite 16: Pape stellt den Zirkuskindern eine Aufgabe, indem er nach dem Wort fragt, das entsteht, wenn von <Pape> der p-Buchstabe abgeschnitten wird. Rere weiß, dass das Wort <Ape> heißt. Die Wiederholung des Experiments mit <Pepe> lässt Holme „Epe" sagen.[35]

Seite 17: Pape schreibt <Ape> in das Wagenbild, indem er den Buchstaben für den ersten Laut, den er hört, in das erste Zimmer schreibt. Rere weist den Eintrag als falsch zurück. Auf Papes Frage „Warum?" spricht Holme das Wort, silbisch gegliedert, aus. So wird deutlich, dass Papes Schreibweise der silbischen Gliederung widerspricht. Er trägt das Wort ein zweites Mal ein. Gang Gang bestätigt die Korrektur und Pepe nimmt das zum Anlass, eine „immer-Regel" zu formulieren: „Die Blauen im zweiten Zimmer. Immer, immer." In den folgenden Kapiteln sollte überprüft werden, ob Pepe mit diesem schnellen Urteil Recht behält. Die Kinder können an dieser Stelle entdecken, dass in den Wörtern dieser Wortgestalt Vokalbuchstaben großzuschreiben sind.

Seite 18: Nachdem nun das erste Zimmer frei bleiben muss, denkt Pape über einen Ersatz für den Buchstaben an der Stelle nach. Holmes Aufforderung „Denk dir was aus" weist darauf hin, dass dort ein

[34] aus dem Bildkartenset PALOPE: Pinsel, Perlen, Pudel, Pute, Wespe, Tulpe, Raupe, Pilze, Palme, Lupe, Lampe
[35] Mit dem „Glottisverschluss" beginnen betonte Silben im Deutschen, die im Geschriebenen einen Vokalbuchstaben am Anfang haben (<Ofen, Ufer, Auto>). Für den „Glottisverschluss" gibt es im Deutschen keinen Buchstaben. Deshalb hat er keine Bedeutung für das Schreibenlernen und muss im Grundschulunterricht nicht erwähnt werden.

Buchstabe „erfunden werden muss“. Ape schlägt vor, einen Punkt hineinzuschreiben. Das „Oder?“ von Pape soll die Schulkinder anregen, nach eigenen graphischen Alternativen zu suchen (andere Ideen von Erstklässlern: ein Mond, verschiedene Kreuze, ein geschlossener Mund …).

Eine Bedeutung bekommt diese Aufgabe über die erneute Beschäftigung mit der Struktur der Wörter dann, wenn das Wort in das Wagenbild eingetragen wird. Viele Kinder schreiben den Buchstaben, den sie für den Anfang des neuen Wortes wahrnehmen, wie Pape auf S. 17 mechanisch in das erste Zimmer. Die Korrektur, die Gang Gang vornimmt, lässt die Kinder erkennen, dass das Wagenbild nur „richtig“ beschriftet ist, wenn es das silbische Sprechen des Wortes anzeigt.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin schreibt <Ape>, wie Pape es auf S. 17 macht, „falsch“ in das Wagenbild.

- Ich habe <Ape> in den Wagen geschrieben. Das sieht aber komisch aus.
- Ich lese das Wort vor: „Ap.e“. Klingt das richtig?
- Wie heißt es richtig?
- Was wohnt im Wagen?
  Die Kinder sprechen das Wort und benennen die laute Silbe.
- In welchem Zimmer wohnt der a-Buchstabe bei <Pape>?
  (Antwort der Kinder)
- Dann schreibe ich es bei <Ape> auch in das zweite Zimmer – in den blauen Rahmen.
  Die Lehrerin zeichnet den blauen Rahmen und schreibt <a> hinein.
- In den Anhänger kommt wie bei <Pepe> der p-Buchstabe und das Gelbe-e.
- Jetzt habe ich den a-Buchstaben in das große Zimmer geschrieben. Wie klingt das Wort jetzt?
  Die Kinder sprechen es richtig aus.
- Es ist richtig, deshalb wird das Dach blau angemalt.
- Nun ist das erste Zimmer leer. Was schreiben wir in das Zimmer, damit es nicht leerbleibt?
  Die Kinder nennen Lösungen für den „erfundenen“ Buchstaben. Dieser sollte keinem „echten Buchstaben“ zu sehr ähneln, damit es zu keinen Verwechslungen kommt.
- Die Zirkuskinder machen immer einen Punkt in das erste Zimmer.
- Jetzt weiß ich etwas über die Wohnung von dem großen a-Buchstaben. Ihr auch? Wo ist sie?
- So ist das bei <Ape> mit dem großen a-Buchstaben. Ob das mit dem großen e-Buchstaben bei <Epe> auch so ist?

Die Arbeit mit <Ape> wird durch die Arbeit mit <Epe> wiederholt.

Die Kinder erhalten Streifen mit den Wörtern <PAPE> und <PEPE>, schneiden die ersten Buchstaben ab und schreiben dann die so entstandenen Wörter in ihr Heft.

Eine ergänzende Aufgabe kann es sein, die Bildergeschichte S.16–18 nachzuerzählen.

Arbeitsheft 1, S. 27

Schreibübung, verbunden mit der Übung des rhythmischen Lesens durch den Wechsel von Einsilbern und Trochäen – eine Übung, die auch durch einen weiteren Wechsel von Trochäen und Einsilbern in anderer Reihenfolge an der Tafel wiederholt werden kann.

Arbeitsheft 1, S. 28

Dem Schreiben auf dieser Seite (Aufgabe 1) sollte das Eintragen von <Pa> und <Pape> in das Wagenbild an der Tafel vorweggehen. Es empfiehlt sich auch hier, das Ritual, das in Kapitel 2 beschrieben wurde,

einzuhalten (vgl. die Anmerkungen oben zu Buch, S. 9–10 (Kasten mit 12 Schritten)). So können die Kinder feststellen, dass „die laute Silbe immer im Wagen ist und nicht jeder Wagen einen Anhänger hat“.

Aufgabe 2 wiederholt die Übungen, bei denen die Kinder die Anzahl der Silben und das Betonungsmuster der Wörter durch kleine und große Kreise anzeigen.

Weitere Übungen:

- Eine Anzahl von Bildkarten aus dem Bildkartenset mit zwei-, drei- und viersilbigen Wörtern liegt verdeckt auf dem Boden. Ein Kind nimmt eine auf und benennt sie. Ein anderes Kind zeichnet für den Rhythmus dieses Wortes große und kleine Kreise an die Tafel und verdeckt sein Resultat, um den übrigen Kindern bei ihrem Zeichnen auf ein Blatt nicht das Nachdenken abzunehmen. Die Zeichnung an der Tafel wird wieder aufgedeckt, die Kinder besprechen das Resultat dort und vergleichen es mit ihrem Ergebnis.
- Die Kinder spielen ein Domino[36], bei dem sie die Abbildung eines Gegenstandes mit der passenden Darstellung des Wortrhythmus’ aneinanderlegen.

Arbeitsheft 1, S. 29

Der Lesetext von Aufgabe 1 ist zugleich der Text der zweiten Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“, das die Kinder bereits kennengelernt haben. Die Kinder „lesen“ und singen es.

Daneben werden die Wörter <Pape> und <Ape> in die Wagen geschrieben. Dabei sollte gut auf das Ritual der Markierungen beim Eintragen geachtet werden.

Bei Aufgabe 2 möchte Pepe aus den Bällen Wörter bauen. Die Kinder nennen die Anzahl der Wörter, die zu finden sind. Danach färben sie die Bälle mit a-Buchstaben blau. Darüber, ob die Bälle mit den e-Buchstaben blau oder gelb gefärbt werden, entscheidet, ob vor ihnen ein großer oder kleiner p-Buchstabe ist.

Die Erarbeitung dieser Aufgabe im Arbeitsheft kann mit beschrifteten Tennisbällen oder mit beschrifteten rundgeschnittenen Kärtchen vorbereitet werden.

Im Arbeitsheft schreiben Kinder die Silben in die vorgezeichneten Halterungen. Die Aufgabe ist dann leichter zu lösen, wenn sie die Bälle mit den Großbuchstaben zuerst eintragen. Diese Aufgabe, die auch eine intensive Auseinandersetzung mit den Wortstrukturen erfordert, kann an der Tafel vorbereitet sowie an Folgetagen wieder aufgegriffen werden.

Arbeitsheft 1, S. 30

Die Kinder lesen das Reimspiel und tragen die fehlenden Buchstaben in die Silbenkästen ein.

Arbeitsheft 1, S. 31

Diese Aufgaben geben den Kindern die Möglichkeit, ihr bereits erworbenes Schriftwissen zu nutzen:

Aufgabe 1 besteht darin, fehlende e-Buchstaben einzutragen – je nach Position im Wort im blauen Zimmer oder, gelb gefärbt, im Anhänger: „Pele hat alle blauen und gelben e-Buchstaben stibitzt. Nun müssen sie wieder in die Wagen. Könnt ihr helfen?“ Abschließend ergänzen die Kinder noch alle fehlenden blauen Markierungen in den Wagen.

---

[36] Das „Domino zu Betonungsmustern“ finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

Bei Aufgabe 2 sind die ihnen bekannten Wörter, die Namen <Pape, Pepe, Ape>, zu finden, einzukreisen und in die Zeilen darunter zu schreiben.

- Jemand hat auf diesen Streifen vier Namen von der Zirkusfamilie versteckt. Die müssen jetzt gefunden und wieder zurückgegeben werden. Könnt ihr sie finden?

Arbeitsheft 1, S. 32

Hier sollen die Silben zunächst mit Hilfe von Blau und Gelb gekennzeichnet werden, um die Aufmerksamkeit der Kinder darauf zu lenken, dass die Reihen auch Einsilber enthalten: die Wagen erhalten blaue Kreise, die Anhänger gelbe. Danach tragen die Kinder die Buchstaben ein und markieren die Wörter in der üblichen Weise.

Abschließend können die Zeilen „gerappt" werden, erst gemeinsam, dann einige Kinder allein – eine Übung, die ihnen erneut die Rhythmisierung der Wörter durch die unterschiedlichen Betonungen der Silben bewusst macht.

3.2.3 Arbeit an der Strukturierung von Wörtern: Erkennen des e-Buchstabens in der zweiten Silbe von Trochäen als Zeichen der Zweisilbigkeit eines Wortes

Buch, S. 19

Die Darstellungen dieser Seite ermöglichen den Kindern eine weitere Beschäftigung mit den Wortstrukturen unter Nutzung des bereits erworbenen Schriftwissens: Es geht um die sich logisch ergebende Beobachtung, dass Wörter mit <e> am Ende zweisilbig („eine laute und eine leise Silbe haben") und Wörter ohne das Gelbe-e einsilbig sind. Um das zu entdecken, müssen die Kinder die geschriebenen Wörter nicht lesen, die Aufgabe, nach dem Gelben-e zu suchen, können sie bei jedem (nicht zu langen) Wort lösen. (Die Bedeutung des Wortes schließen die Kinder hier aus der Abbildung.)

Pesel und Pele spielen ein Spiel: Lole zeigt die Bildkärtchen und fragt: „Wie viele Punkte braucht das Wort?". Pesel gibt die Antworten, Pepe bestätigt oder korrigiert ihn. Er beantwortet Pesels anschließende Frage „Woher weißt du das?", indem er ihm seinen „Trick" verrät: Er weist ihn auf das Gelbe-e am Ende des Wortes hin, das unter das Bild geschrieben ist. Er kann das Wort zwar nicht lesen, kann aber die Buchstabenfolge zur Beantwortung der Frage interpretieren. Lole bestätigt seinen Trick: „Man kann es hören und sehen."

Dieses Spiel kann ebenfalls dazu beitragen, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Zeichen der Schrift zu lenken. Die „immer-Regel", die für diese Wörter gefunden werden kann, formuliert Pepe: „Wenn hinten ein Gelbes-e ist, brauche ich zwei Steine." Als Vorbereitung auf die Aufgabe beim Lesen, die Buchstaben als erstes silbisch zu bündeln, ist diese Regel sehr hilfreich.

Die Schulkinder kontrollieren anschließend Pepes Trick, indem sie beschriftete Bildkarten mit einem blauen oder mit einem blauen und einem gelben Punkt markieren – je nachdem, ob das geschriebene Wort am Ende ein Gelbes-e hat oder nicht.

Auch dann gilt: Was das geschriebene Wort bedeutet und wie es auszusprechen ist, wird durch die Abbildung deutlich – darum können hier Schreibungen gewählt werden, die die Kinder noch nicht lesen können – es geht nur darum, dass die Kinder das <e> am Ende eines Wortes, wenn es vorhanden ist, entdecken können.

Arbeitsheft 1, S. 33

Diese Seite nimmt die Beobachtungen der Kinder, die sie bei der Arbeit mit S. 19 des Buches machen konnten, auf. Hier malen sie die Punkte unter den Wörtern entsprechend deren Aussprache und „Pepes Trick“ blau und gelb oder nur blau an. Die Paarbildungen Singular/Plural geben den Kindern Gelegenheit zu entdecken, dass bei diesen Wörtern durchgängig die Zweisilbigkeit Merkmal für den Plural ist (eine neue Bestätigung sprachlicher Systematik – auch wenn es keine „immer-Regel“ ist):

- Ihr seht jedes Bild noch einmal. Aber da ist ein Unterschied. Was ist bei dem einen Bild anders als bei dem anderen?
- Bei welchen Bildern ist immer das Gelbe-e?
- Für welche Bilder brauche ich immer zwei Punkte?

Bei Einsilbern bleibt der zweite Kreis leer (weiß) oder wird durchgestrichen, da er nicht „gebraucht“ wird.

Arbeitsheft 1, S. 34

Bei Aufgabe 1 suchen die Kinder „Wörter, die sie kennen“ (<Pepe> und <Pape>) und kreisen sie ein.

Die Aufgabe 2 ist eine Wiederholung der Spiele mit den Bällen: Die Kinder „bauen“ mit den Bällen erneut Namen, die sie kennen, indem sie die Bälle in den Halterungen entsprechend der Bälle, die „herumliegen“, beschriften. Auch hier ist der Hinweis auf die großen Anfangsbuchstaben hilfreich.

Arbeitsheft 1, S. 35

Diese Seite wiederholt die Übung, die auf S. 15 des Buches bereits gezeigt wurde: Die Kinder schreiben den p-Buchstaben nach mehrmaligem Sprechen in die richtigen Zimmer. Dabei können sie erneut feststellen, dass der p-Buchstabe nur in den ersten Zimmern von Wagen und Anhänger anzutreffen ist.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Hupe, Lampe, Pudel, Palme, Ampel, Perlen, Raupe*

Arbeitsheft 1, S. 36

Dies ist eine Wiederholung – allerdings sind die Paare Singular/Plural nicht mehr sortiert, sodass diese Automatik der Bearbeitung der Aufgaben wegfällt. So müssen sich die Kinder an die Regel, die sie entdeckt haben, erinnern: Einzahl/einsilbig/kein <e> am Ende – nur der blaue Kreis (der zweite Kreis bleibt leer) und Mehrzahl/zweisilbig/<e> am Ende – blauer und gelber Kreis.

3.2.4 Ganzheitliches Erlernen der ersten „kleinen Wörter“ in Sätzen

Arbeitsheft 1, S. 37

Aufgabe 1: Die Kinder bilden Quartette, indem sie die leeren Balken vor den sechs rechten Bildern in der Farbe, die das passende linke Bild hat, anmalen. Dabei müssen sie folgende Fragen beantworten:

- Welche Person ist auf dem Bild mit dem grünen/roten Balken zu sehen?
- Welcher Mund sagt den Anfang von dem Namen, der zu der Person mit dem grünen/roten Balken gehört?
- Welches Tier gehört zu der Person mit dem grünen/roten Balken?
- Welches Wort gehört zu der Person mit dem grünen/roten Balken?

Aufgabe 2 ist ein weiteres Spiel mit Mundbildern: Die Kinder müssen an der Öffnung des rechten Mundbildes erkennen, ob die „genannte“ laute Silbe zu <Pepe> oder <Pape> gehört. Ihre Lösung schreiben sie dann unter die Abbildung in die leeren Silbenkästen.

Bei dieser Aufgabe werden die Kinder erstmalig mit Sätzen konfrontiert. Das ist möglich, weil die Kinder hier – und im Folgenden – „kleine Wörter“ „ganzheitlich“ zu erkennen lernen.

„Kleine Wörter“ sind

- Wörter mit nur wenigen Buchstaben, deren Folge die Kinder daher schnell überblicken und als Bild abspeichern können, sowie
- Wörter, die häufig vorkommen, sodass auch dadurch das Abspeichern erleichtert ist
- Wörter, deren Schreibung nicht durchgängig regelhaft ist und die sich daher nicht sicher „erlesen“ lassen
- Wörter, die als Funktionswörter isoliert keine Bedeutung tragen, daher bei Anfängern im Gedächtnis nicht abgespeichert und während des Leseprozesses nicht abrufbar sind.

Diese Gruppe umfasst vor allem Artikel, Präpositionen, Personalpronomina, einige Partikel (<noch, schon, dann> usw.), Fragewörter, häufige Adverbien (<jetzt, nun> usw.). Im Laufe der ersten zwei Schuljahre wächst ihre Anzahl kontinuierlich an.

Das Prädikat ist ab diesem Zeitpunkt grau unterlegt. Prädikate werden daher als „graue Wörter“ bezeichnet. Diese Hervorhebung weist von jetzt an auf die Bedeutung des Prädikats für den Bau von Sätzen hin: In Fragesätzen ohne Fragewort steht das Prädikat an erster Stelle, in Aussagesätzen steht es an zweiter Stelle (Verbzweitstellung in deutschen Sätzen). Die Gestaltung der Sätze gibt den Kindern die Möglichkeit, ihre Aufmerksamkeit auf das Prädikat im Satz zu lenken. Ob das die Lehrerin zu diesem frühen Zeitpunkt schon explizit anspricht, bleibt ihr überlassen.

Zu der Melodie von Fragesätzen

In vielen Unterrichtsmaterialien ist noch immer zu lesen, dass am Ende von Fragesätzen die Stimme zu heben sei. Die sprachliche Realität sieht jedoch anders aus (was man in jedem „normalen“ Gespräch, aber auch im Rundfunk usw. beobachten kann): Die Melodie von Fragesätzen ist in aller Regel die gleiche wie die von Aussagesätzen, alles andere klingt künstlich. Denn Fragen sind im Deutschen entweder mit Fragewörtern (<wo, wann ...>) oder der Verb-Erststellung (<Kommst du?>) genügend gekennzeichnet. Lediglich dann, wenn eine Entscheidung der/des Angesprochenen erwartet wird (<Wollt ihr bei Regen nach draußen?>), kann die Stimme gehoben werden.

Arbeitsheft 1, S. 38

Die Aussprache von Sätzen mit nahezu ausschließlich „kleinen Wörtern“ wird hier fortgesetzt. Die Kinder vervollständigen die Antwort, indem sie den Namen der Figur auf der Abbildung in die Zeilen schreiben. Der Punkt am Ende des Satzes ist vorgedruckt, da die Kinder diese Markierung noch nicht kennen.

Weitere Übung:

Zu <ist, das> kommen hier die beiden Wörter <ja, nein> hinzu. Die Kenntnis dieser Wörter ermöglicht Spiele in der Klasse, bei denen die Kinder je nach ihrer Antwort eine Karte mit <ja> oder mit <nein> hochhalten: „Magst du Spinat?“ – „Gehst du abends gern ins Bett?“ – „Hast du einen Bruder?“

Zu Anfang sollte die Lehrerin die Fragende sein, um das Muster der Entscheidungsfragen vorzuführen, später können auch Kinder Fragen stellen.

Arbeitsheft 1, S. 39

Hier sind wieder die fehlenden Buchstaben zu ergänzen. Die Wagenbilder werden von den Kindern vervollständigt und farbig markiert.

4. Kapitel: Mame

4.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Mame> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <M, m> lernen
- im Vergleich mit <Pape> Gleiches und Ungleiches der Schreibung beider Wörter im Gesprochenen und im Geschriebenen wahrnehmen und benennen sowie auf erste Regularitäten schließen
- das Regelwissen über die Abfolge der „bunten“ und der „schwarzen Buchstaben“ im Wort überprüfen und nutzen lernen
- Kunstwörter aus bekannten Silben bilden und vorlesen lernen

4.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

4.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Mame>

Buch, S. 20

Mame ist die Frau von Pape und die Großmutter von Pepe und den anderen Zirkuskindern. Sie ist Malerin, Mame, die Malerin. Deshalb trägt sie immer einen Malerkittel und hat oft eine Farbpalette in der Hand. Auf diesem Bild steht sie in ihrem Atelier und malt ein Bild von Pepe. Sie sitzt auch oft mit Nane auf der Bank und liest ihr Märchen vor.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der dritten Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Mame, Ma, Mu, Mame, …“, der an der Tafel steht
  - Fällt euch etwas an eurem Mund auf, wenn ihr <Ma>, <Mu>, <Ma> sagt?
  - Was ist dreimal gleich?
  - Was ändert sich?
  - Kennt ihr einen anderen Namen, bei dem das auch so war?
- Vergleich der geschriebenen Wörter <Pape> und <Mame>, die beide untereinander an der Tafel stehen:
  - Seht euch die Namen von Pape und Mame an. Fällt euch etwas auf?
    (Benennen des Gleichen und des Unterschieds)
  - Fällt euch etwas auf, wenn ihr <Pape> und <Mame> sagt?
    (Öffnungsbewegung in beiden Silben beider Wörter)

Zu dieser und allen folgenden Figuren gibt es auf der Homepage Ausmalbilder[37].

[37] Die „Ausmalbilder“ finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

Buch, S. 21

Im Mittelpunkt der Aufgaben dieser Seite steht wieder das Reimspiel als Lesevorübung und das Kennenlernen der Buchstaben <M, m>. Nach dem mehrmaligen Sprechen des Textes dieser Seite, der dritten Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“, singen die Kinder die ersten drei Strophen.

Die Lehrerin sollte erneut darauf achten, dass das Aussprechen und Singen nicht zu Verzerrungen der Aussprache der Wörter führt, d.h., dass

- Silben als kleinste Einheiten gelesen werden,
- dabei die Reduktionssilbe mit dem Schwa-Laut gelesen wird,
- das Wort mit einem Betonungsunterschied gelesen wird.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Betrachten der Buchstaben auf dieser Seite, evtl. geleitet durch folgende Fragen:
  - Warum sind die m-Buchstaben schwarz?
    (weil sie wie <P, p> bei <Pepe> und <Pape> vor den Bunten/Vokalbuchstaben stehen)
  - Warum ist der a-Buchstabe blau?
    (weil <e> bei <Pe> auch blau ist; weil <a> bei <Pa> auch blau ist; weil <a> nach <M> kommt; weil <a> im zweiten Wagenzimmer ist; weil er am Ende von der ersten Silbe ist)
  - Warum ist der e-Buchstabe gelb?
    (weil er am Ende vom Wort ist; weil er im zweiten Anhängerzimmer ist; weil man ihn nicht so gut hört; weil er in der leisen Silbe ist)
  - Welche Buchstaben sind im Rahmen der Seite schwarz, welche sind blau? Warum?
    (schwarz: weil <M> wie <P> vorne in den Silben steht, blau: weil <e> und <a> am Ende der betonten Silbe stehen)
  - Warum ist im Rahmen kein Gelbes-e?
    (weil da nur große Buchstaben sind; weil das Gelbe-e immer ein kleiner Buchstabe ist)
- Spiel zu den Buchstaben des Rahmens aus Kapitel 2
- Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <M, m>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<M>:
- Gerade hinunter.
- Oben neu ansetzen – schräg hinunter – Stopp!
- Schräg hinauf – Stopp!
- Gerade hinunter.

<m>:
- Gerade hinunter – Stopp!
- Rückwärtsgang und hopp – Stopp!
- Rückwärtsgang und hopp.

- Übungen des Schreibablaufs mit großen Bewegungen an der Tafel und auf einem großen Plakat mit Wachskreide und auf „Schmierpapier“, danach im Arbeitsheft und im Schreibheft. Ebenso wird wieder die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des m-Buchstabens in der Klasse aufgehängt.

Buch, S. 22

Die Seite zeigt die Zirkuskinder bei der Beobachtung ihrer Artikulation von <Mame> im Vergleich zu der von <Pape>. Bei den Anregungen und Fragen zur Steuerung der Wahrnehmung der Kinder ist erneut zu beachten, dass die Beobachtungen immer ihren Ausgang von der Silbe nehmen müssen, um den Kindern durch die Beobachtung ihrer artikulatorischen Bewegungen die Wahrnehmung der Elemente, die wir als „Laute“ bezeichnen, zu ermöglichen.

Die artikulatorischen Bewegungen bei <Mame> werden mit denen bei <Pape> verglichen, weil die beiden Wörter sehr viele Übereinstimmungen haben, sodass die Wahrnehmung des Neuen begrenzt ist.

Die Wörter unterscheiden sich lediglich durch ihre Konsonanten, deren Bildungen ebenfalls Gemeinsamkeiten haben: Sie werden beide an der gleichen Stelle auf gleiche Weise (mit dem Verschluss der Lippen) gebildet. Der Unterschied zwischen ihnen besteht darin, wie die Luft entweicht: bei [p] durch die explosive Mundöffnung („Plosiv“), bei [m] dadurch, dass das Gaumensegel am Ende des harten Gaumens gesenkt ist, sodass die Luft durch den Nasenraum entweicht („Nasal“), es daher keinen „Stau“ der Luft wie bei den Plosiven gibt. Ein anderer Unterschied besteht darin, dass Nasale stimmhaft sind (die Stimmbänder im Hals vibrieren), während es bei den Plosiven stimmhafte (wie [b]) und stimmlose Laute (wie [p]) gibt. Die Kinder können die Stimmhaftigkeit der Nasale im Kontrast zu den stimmlosen Plosiven als „Summen“ wahrnehmen (daher das Bild der Biene, die die Stimmhaftigkeit symbolisiert).

Die Bewegung, die den Unterschied zwischen Nasalen und Plosiven bedingt, findet im Mundraum statt: das Senken des Gaumensegels, das für die Kinder möglicherweise durch die Muskelanspannung am hinteren Gaumen zu spüren ist. Gut vergleichbar ist für die Kinder vor allem die unterschiedliche Dauer, mit der beide Laute gesprochen werden können: [m] ist im Gegensatz zu [p] ein dehnbarer Konsonant.

Auch hier ist es wieder möglich, beide Einstiege zu wählen: entweder mit der Betrachtung der Seite im Buch oder mit den Beobachtungen der eigenen artikulatorischen Bewegungen zu beginnen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Wörter <Pape> und <Mame> stehen untereinander an der Tafel

- Wenn ihr <Maaa> sagt, was macht dann euer Mund im Spiegel? Was machen eure Lippen am Anfang, was machen sie am Ende?
  (bei beiden Silben am Anfang fest verschlossen, am Ende geöffnet)
- Wie viele Buchstaben braucht ihr für <Ma>?
  (zwei)
- Wenn ihr <Pa> und dann <Ma> sagt und dabei eure Lippen anschaut – fällt euch da am Anfang was auf?
  (beide Male geschlossene Lippen)
- Bei <Pa> habt ihr gesagt, der Mund möchte am liebsten explodieren. Ist das bei <Ma> auch so?
  (nein)
- Was ist bei <Ma> anders?
  (am Anfang ein „Summen“, wie von einer „Biene“)
  Die Lehrerin zeichnet eine Biene über <Ma> an die Tafel.
- Bei <Pape> habt ihr „Wind“ auf der Hand gespürt. Spürt ihr den bei <Mame> auch?
  (nein)
- Wenn ihr erst <Paaa> und dann <Maaa> sagt, was macht dann euer Mund am Ende?
  (ist weit geöffnet)
- Wenn ihr ganz oft langsam nacheinander <Me>, <Ma> sagt, merkt ihr den Unterschied gut.
- Legt eure beiden Zeigefinger auf die Mundwinkel vom Mund, wenn ihr <Me> und <Ma> langsam sagt. Was spürt ihr dann?
  (der Mund ist bei <Me> breit, bei <Ma> ganz geöffnet)
- Was macht euer Mund bei <Ma>, was macht er bei <Me>?
  (bei <Ma> ganz weit offen, bei <Me> nur etwas offen)

Die Lehrerin befestigt die beiden Mundbilder von <Ma> und <Pa> untereinander oder zeichnet sie an die Tafel ab. Sie zeigt erst auf das eine, dann auf das andere Bild und die Kinder sprechen die Silben aus. Dann schreibt sie die Buchstaben zu den Bildern. Danach zeigt sie erneut mehrfach im unregelmäßigen Wechsel auf die beiden Bilder und die Kinder nennen die Silben.

- Sieht euer Mund bei <Mame> ganz am Ende genauso aus wie bei <Pape> und <Pepe> ganz am Ende?
  (ja)
- Wie oft hat sich euer Mund bei <Mame> verändert?
  (viermal)
- Wie viele Buchstaben muss ich für <Mame> schreiben?
  (vier)
  Sie schreibt alle Buchstaben unter die Mundbilder an der Tafel.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 22 im Buch:

- Haben Rere und Gang Gang das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Lole hat bei <Ma> zwei Buchstaben genommen, einen m-Buchstaben und einen a-Buchstaben. Könnt ihr merken und sehen, warum sie zwei genommen hat?
  (weil sich der Mund einmal verändert hat)
- Lole hat Bilder von Reres und Gang Gangs Mündern gezeichnet. Sieht das bei euch genauso aus?
- Warum hat sie Bienen dazu gezeichnet?
  (weil es „summt“)

Die Kinder erhalten zwei Kärtchen mit <M> und <P>. Die Lehrerin nennt Wörter mit den beiden Lauten am Silbenanfang und die Kinder halten das passende Kärtchen hoch.

- Ich sage euch jetzt viele Wörter und ihr zeigt mir, was ihr hört und welchen Buchstaben man dann schreiben muss: *Maus, Pinsel, Puppe, Mauer, Mantel, Melone, Pudel, Palme*

Arbeitsheft 1, S. 40

Vorbereitende Schwungübung für das kleine <m> – Stopps beachten!

Arbeitsheft 1, S. 41

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <M, m>.

Arbeitsheft 1, S. 42

Die Kinder üben, <Mame> und <Pape> zu schreiben. Abschließend kontrollieren sie ihr Schreiben durch das Lesen.

Arbeitsheft 1, S. 43

Die Kinder schreiben die Namen, die im Liedtext „E, Pe, Pepe“ (3. Strophe) vorkommen, in die Silbenkästen ab und lesen den Text abschließend zur Kontrolle.

Bei Aufgabe 2 üben sie erneut das Eintragen in die Wagen. Dabei können die 12 Schritte, die oben zu Buch, S. 9–10, erläutert wurden, jetzt zu 7 Schritten zusammengefasst werden:

1. laute Silbe und leise Silbe durch Kreise in der unteren Zeile anzeigen
2. Wagensilbe sprechen
3. blauen Rahmen (Polster) für den Vokalbuchstaben einzeichnen
4. Eintragen der Silbe in den Wagen
5. zweite Silbe in den Anhänger eintragen – Gelbes-e markieren
6. zur Kontrolle das Wort lesen, am Ende das Dach blau anmalen
7. das Wort mit Bleistift in die Zeilen darunter schreiben

Buch, S. 23

Übungen zu den Betonungsmustern der Wörter mit Hilfe von Bildkarten bleiben noch länger ein wichtiger Bestandteil des Unterrichts. Falsch gelegte Muster der Kinder sind Anlässe, die Wörter entsprechend dieser Muster auszusprechen. Erst durch diesen Kontrast wird vielen Kindern die Bedeutung der Betonung für das Verstehen der Wörter bewusst.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Pape hat wieder Quatsch gemacht. Was hat er falsch gemacht?
- Er stellt sich dumm und fragt „Warum?“. Was antwortet ihr ihm?
- Renre spricht das Wort so, wie Pape die Punkte an der Tafel befestigt hat. Könnt ihr das auch?
- Was hatte Pape wieder vergessen?

4.2.2 Spiele mit Silben für das erste Lesen

Arbeitsheft 1, S. 44

Bei Aufgabe 1 spielen alle vier bekannten Figuren das „Komm mal her und tausch mit mir“-Spiel. Die Pärchen der oberen Reihe tauschen die Reduktionssilben, die der unteren die betonten Silben. So entstehen jeweils zwei neue Wörter, Kunstwörter.

Die Kinder schreiben sie in die Zeilen unter den Bildern.

Für das Vorlesen der Wörter müssen die Kinder in der Lage sein, die Silben als artikulatorische Einheiten auszusprechen. Wer bei den betonten Silben noch unsicher ist, wird erst wieder das Reimspiel als Lesevorübung (Beginn mit dem Vokal) bilden. Für die Reduktionssilben müssen sich die Kinder nur an die Bildung des Konsonanten erinnern, der Vokal ist bisher immer gleich. Auch hier ist es wie immer wichtig, dass die Kinder die Silben des Wortes richtig betonen.

Aufgabe 2 der Seite ist eine Lese- und Schreibübung: Die Kinder schreiben den Namen der Person, die sich verkleidet hat. Diese Aufgabe dient auch als Übung für das Speichern der bekannten „kleinen Wörter“.

Weitere Übungen:

Die Betrachtung der Aufgabe 1 kann durch folgende Aktivitäten vor- und/oder nachbereitet werden:

- Ein Kind spielt Mame (Namensschild an einem Band um den Hals) und hält die beiden Silben[38] ihres Namens in seinen Händen. Ein anderes Kind spielt Pape und hält die Silben von dessen Namen in den Händen. Sie tauschen die Reduktionssilben. So entstehen „lustige“ Wörter: <Mape>, <Pame>. Mehrere Kinder lesen sie vor. Das kann nun wie auf S. 44 mit den anderen Namen wiederholt werden, ebenso mit dem Tausch der betonten Silben.

  Anschließend tauschen die Kinder Kärtchen mit den bekannten Silben in Partnerarbeit am Tisch und schreiben die neuen Wörter ins Heft.

- Singen des Liedes „Komm mal her und tausch mit mir“ nach der Melodie des Kinderliedes:

  Brüderchen, komm, tanz mit mir,
  beide Hände reich‘ ich dir.
  Einmal hin, einmal her,
  rundherum, das ist nicht schwer.

[38] Die „Silbenkarten (Kapitel 4)“ finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

Die Kinder singen folgenden Text, bei dem die betonten Silben ausgetauscht werden (mit den Reduktionssilben ist das nicht möglich, weil sie als „leise Silben“ immer nur im Kontakt zu betonten Silben auszusprechen sind).

Die Lehrerin (oder ein Kind) zeigt bei jeder Strophe auf die entsprechenden Silben an der Tafel:

Komm mal her und tausch mit mir.
Eine Silbe geb ich dir.
Ma zu dir, Pe zu mir
Peme, Mape, das sind wir.

Weitere Varianten: <A/Ma, Pa/A, Pe/A, Pa/Ma>

Bei allen Übungen bekommen die Kinder eine Sicherheit in der Bestimmung der betonten und der unbetonten Silben und für deren Zusammensetzung zu Wörtern.

4.2.3 Erkennen des regelhaften Wechsels zwischen Vokal- und Konsonantenbuchstaben in jeder Silbe

Buch, S. 24–26

Seite 24: Auf dem Tisch stehen vier Gläser. Das erste enthält Kärtchen mit großen schwarzen Buchstaben, das zweite mit Gelben-e’s, das dritte mit kleinen schwarzen Buchstaben, das vierte mit kleinen blauen Buchstaben. (Um die Aufgabe den Kindern nicht zu leicht zu machen, sind die Gläser nicht nach „Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb“ geordnet.) Pepe hat das Wagenbild vor sich und ist damit beschäftigt, die Buchstaben des Wortes <Mame> nach der erlernten Reihenfolge in die einzelnen Zimmer zu legen. Er teilt dabei Holme eine Entdeckung mit, die er bei allen drei Wörtern, die er kennt, machen konnte: Die Reihe der Buchstaben ergibt immer die Folge Schwarz/Blau/Schwarz/Gelb. Anschließend überprüft er seine Entdeckung, indem er Wörter in der „entdeckten“ Abfolge der vier Gläser, aber nach einem zufälligen, weil blinden Greifen nach den Kärtchen in den Gläsern legt. So entstehen wieder Kunstwörter. Er kann sie zwar nicht lesen, Holme kann es jedoch. Das scheint das Funktionieren von Pepes Entdeckung für das Wortschreiben und -aussprechen zu bestätigen.

Seite 25: Holme erzählt Home von Pepes Entdeckung. Sie legen zusammen Silben und können die Wörter ebenfalls lesen, obwohl sie „komisch“ sind. Pele bestätigt, nachdem er die Kombinationen der beiden Jungen beobachtet hat, die Richtigkeit von Pepes Entdeckung erneut.

Seite 26: Pape hat ebenfalls Buchstaben aus den Gläsern genommen und sie nebeneinander an der Tafel befestigt. Ape stellt fest, dass „alles falsch“ geschrieben sei. Auf Peles Frage nach dem Warum zeichnet er Punkte in der jeweiligen Farbe der Buchstaben unter sie und belegt damit, warum man die Wörter nicht lesen kann. Pele hat nun eine Antwort: Papes Wörter haben nicht die notwendige Abfolge der Farben, entsprechen daher nicht dem erlernten Muster, das die trochäischen Wörter, die sie bisher kennen, ergeben. Somit ist Pepes Entdeckung ein weiteres Mal bestätigt.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Kinder erhalten für eine Partner- oder eine Gruppenarbeit je ein großes Wagenbild (DIN-A4) und gemeinsam vier Gefäße/Kästchen/durchsichtige Tüten mit Buchstabenkärtchen[39] mit jeweils 5 gleichen Buchstaben in

- Schwarz: M, P
- Schwarz: m, p
- Blau: a, e
- Gelb: e

Sie greifen blind in die Behältnisse und legen den „gefischten" Buchstaben nach ihrem Regelwissen an Ort und Stelle ins Wagenbild. Dann lesen sie ihre Wörter vor und schreiben sie in ihre Hefte ab.

Lesen von neuen Wörtern
Um es erneut zu wiederholen: Die Kinder sprechen nur Silben, nie Laute aus. Wer die laute Silbe noch nicht als Einheit vorlesen kann, geht wieder über das Reimspiel (<e, Pe>). Wenn die Silbe ausgesprochen ist, wird die unbetonte Silbe, die quasi nur das Erinnern der Bildung des Konsonanten bedarf, mit einem Betonungsunterschied angehängt. Für manche Kinder ist es eine Hilfe, zuerst die leise Silbe „im Kopf" zu lesen.

Abschließend kann die Lehrerin folgende „Wörter" an die Tafel schreiben.

Pepe	*Mame*	*Pame*	*Mepe*
Mpem	*Peme*	*Pmee*	*Meme*
Pape	*Aepm*	*Mape*	*Mpea*

Die Kinder diktieren ihr die Farben für die Buchstaben, die sie als Punkte unter die Buchstaben malt. Bei jedem Wort wird gemeinsam geprüft, ob die Reihenfolge zutrifft, also ob das Wort gelesen werden kann. Das führt zu der Frage, ob die Kinder ebenfalls Pepes Entdeckung bestätigen können.

Eine zusätzliche Beschäftigung mit den Wörtern wird dadurch möglich, dass die Lehrerin auf jedes lesbare Wort zeigt und die Kinder in ihrem Heft nachsehen, ob sie das auch gefunden haben. Die Anzahl der Meldungen wird neben jedem der acht Wörter notiert und das Wort, das die höchste Zahl hat, ist der Gewinner des Tages.

Auch hier ist es wiederum möglich, mit den Tätigkeiten, die im Buch gezeigt werden, vor dem Blick ins Buch zu beginnen und sie in den hier vorgeschlagenen Schritten durchzuführen, sodass die Darstellungen des Buches wieder als Vergleich der Resultate dienen.

Arbeitsheft 1, S. 45

Seite 45 und 46 geben den Kindern erneut die Gelegenheit, ihr Wissen über den Wortaufbau anzuwenden und zu überprüfen.

Aufgabe 1: Die Kinder legen Buchstabenkärtchen aus den Gläsern zu bekannten Namen und schreiben die Silben in die Zeilen: Pepe, Mame und Ape.

Aufgabe 2: Die Kinder fahren die Buchstaben mit den passenden Farben nach und bestätigen so erneut die Regelhaftigkeit der Abfolge Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb. Sie spielen Holme, lesen die „Quatschwörter" vor und tragen sie mit Bleistift in die Silbenkästen ein.

[39] Die „Buchstabenkärtchen (Kapitel 4)" finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr".

Arbeitsheft 1, S. 46

Die Kinder testen die Schreibungen durch das Anmalen der Punkte unter den Buchstaben – sind sie richtig, kann man diese „Quatschwörter“ lesen. Wenn sie das Muster Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb gemalt haben, kreuzen sie „ja“, andernfalls „nein“ an.

Arbeitsheft 1, S. 47

Aufgabe 1: Die Kinder bilden wieder Quartette, indem sie die leeren Balken vor den sechs rechten Bildern passend zu der Farbe des linken Bildes anmalen. Dabei müssen sie folgende Fragen beantworten:

- Welche Person ist auf dem Bild mit dem grünen/blauen/roten Balken zu sehen?
- Welcher Mund sagt den Anfang von dem Namen, der zu der Person mit dem grünen/blauen/roten Balken gehört?
- Welches Bild in der nächsten Reihe gehört zu der Person mit dem grünen/blauen/roten Balken?
- Welche Silbe gehört zu der Person mit dem grünen/blauen/roten Balken?

Aufgabe 2: Die Kinder erkennen an der Öffnung des rechten „Mundes“, dem Bild des „Windes“ und dem der „Biene“, ob die „genannte“ Silbe zu <Pepe>, <Pape> oder <Mame> gehört. Sie schreiben dann den „gehörten“ Namen ans Ende der Frage und beantworten sie, indem sie den Namen der verkleideten Person rechts in die Zeilen schreiben.

Arbeitsheft 1, S. 48

Die Kinder haben die Aufgabe, die Wortbilder den entsprechenden Abbildungen zuzuordnen. Zur Lösung der Aufgabe wenden sie das bereits erworben Schriftwissen an, dass der e-Buchstabe am Ende eines Wortes (Gelbes-e) ein Zeichen für die Zweisilbigkeit eines Wortes ist.

Arbeitsheft 1, S. 49

Die Gestaltung von „Silbenteppichen“ bei PALOPE

Übungen, bei denen die Kinder Silben, zu Mustern wie Teppiche zusammengefügt („Silbenteppich“), lesen, sind eine beliebte Methode in der deutschen Lesedidaktik. Sie dienen dem Erwerb der Fähigkeit, Silben als artikulatorische Einheiten aussprechen zu können.

Im Gegensatz zu den üblichen Mustern ist das Ziel bei PALOPE, den Kindern zu ermöglichen, trochäische Wörter zu lesen. Aus diesem Grunde gehört zu jedem „Teppich“ noch ein schmaler „Läufer“: der „Teppich“ für die lautlichen Varianten der betonten Silben, der „Läufer“ für die der unbetonten Silben. Entsprechend fügen die Kinder für jede Wortbildung ein Element des „Teppichs“ und eins des „Läufers“ zusammen.

Da es das Ziel von PALOPE ist, den Kindern durch eine systematische Heranführung an die Schrift die größtmögliche Sicherheit für das Rechtlesen zu geben, sind die „Teppiche“ in folgender Weise gestaltet:

- sie enthalten nur Silben der Wortgestalt, die die Kinder bereits im Unterricht kennengelernt haben (bisher nur offene Silben mit Langvokal)
- sie enthalten nur das Buchstabeninventar, das die Kinder bereits im Unterricht kennengelernt haben
- sie erwarten die Bildung trochäischer Wörter

Die Übungen können unterschiedlich gestaltet sein: die Kinder

- bilden Wörter, indem sie die Silben einer Reihe nacheinander mit der Reduktionssilbe rechts von der Reihe verbinden

- tippen mit geschlossenen Augen auf eine Silbe und lesen Wörter der Reihe, in der ihr Finger gelandet ist
- lesen die Spalten mit einer Reduktionssilbe ihrer Wahl

Weitere Abläufe der Übungen sind denkbar. Die Übungen können noch mit der Aufgabe verbunden werden, dass die Kinder in das Kästchen, das ein ihnen bekanntes Wort hat entstehen lassen, einen grünen Haken zeichnen.

Das Lesenüben mit den „Teppichen“ kann für Kinder, die das Lesen der betonten Silben ohne das vorweggehende Reimspiel leisten können, daher folgenden Ablauf haben:

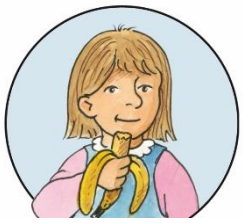
1. Anschauen der Anhängersilbe.
2. Lesen der Silbe im ersten Kästchen des „Teppichs“: *Pa*.
3. Sprechen des Wortes mit der leisen Silbe der gleichen Zeile: *Pape*.
4. Lesen des nächsten Wortes nach dem gleichen Ablauf.

Die ersten zwei Zeilen des Silbenteppichs ergeben folgende Wörter:
Pape, Pepe, Mape, Mepe
Ape, Epe, Pape, Mape

Aufgabe 2 und 3: Die Kinder lesen die Wörter und kreuzen die Namen von Zirkusfiguren an.

Rückseite des Arbeitsheftes 1

Lesen des Silbenteppichs wie bei Arbeitsheft 1, S. 49 im Kasten beschrieben. Mit diesen Silbenteppichen können die Kinder noch eine Weile das Lesen/Aussprechen von Wörtern mit den bekannten Silben üben.



5. Kapitel: Nane

5.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Nane> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <N, n> lernen
- durch den Vergleich der Wörter <Nane> und <Mame> Gleiches und Ungleiches – sowohl im Geschriebenen als auch im Gesprochenen – wahrnehmen und benennen lernen
- durch Vergleichen der erarbeiteten vier Wörter auf erste Regularitäten schließen lernen
- „unbekannte“ Wörter lesen lernen
- die Wortbilder von weiteren „kleinen Wörtern“ ganzheitlich abspeichern
- Muster lernen, die Besitzverhältnisse mit dem Dativ (<…von Pepe>) beschreiben
- das bereits erworbene Strukturwissen für die Wortabtrennung zu nutzen lernen

5.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

5.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Nane>

Buch, S. 27

Nane ist mit ihren zwei Jahren die jüngste Schwester von Pepe. Manchmal trägt sie die Nase von Pape und isst sehr gerne Bananen. Sie lernt gerade das Sprechen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Ich sehe eine Silbe ganz oft. Wie könnte sie heißen?
- Rappen der vierten Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Nane, Na, Nu, Nane, …“, der an der Tafel steht
  - Fällt euch etwas an eurem Mund auf, wenn ihr <Na>, <Nu>, <Na> sagt?
  - Was ist dreimal gleich?
  - Was ändert sich?
  - Kennt ihr andere Namen, bei denen das auch so war?
- Vergleich der geschriebenen Wörter <Mame> und <Nane>, die beide untereinander an der Tafel stehen:
  - Seht euch die Namen von Mame und Nane an. Fällt euch etwas auf?
    (Benennen des Gleichen und des Unterschieds)
  - Fällt euch etwas auf, wenn ihr <Mame> und <Nane> sagt? Was ist bei beiden Wörtern gleich?
    (Öffnungsbewegung in beiden Silben beider Wörter; „Summen“)

Arbeitsheft 2, S. 1

Ausmalbild

Buch, S. 28

Im Mittelpunkt der Aufgaben dieser Seite steht wieder das Reimspiel als Vorübung für das Lesen von Wörtern und das Schreiben der Buchstaben <N, n>. Nach dem mehrmaligen Sprechen des Textes dieser Seite, der vierten Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), singen die Kinder die ersten vier Strophen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Betrachten der Buchstaben auf dieser Seite, evtl. geleitet durch folgende Fragen:
  - Warum sind die n-Buchstaben schwarz?
    (weil sie wie <P, p> und <M, m> bei <Pape> und <Mame> vor den Bunten/Vokalbuchstaben stehen)
  - Warum ist der a-Buchstabe blau?
    (weil <e> bei <Pe> auch blau ist; weil <a> bei <Pa> und <Ma> auch blau ist; weil <a> nach <M> kommt; weil <a> im zweiten Wagenzimmer ist; weil er am Ende von der ersten Silbe ist)
  - Warum ist der e-Buchstabe gelb?
    (weil er am Ende vom Wort ist; weil er im zweiten Anhängerzimmer ist; weil man ihn nicht so gut hört; weil er in der leisen Silbe ist)
  - Welche Buchstaben sind im Rahmen schwarz, welche sind blau? Warum?
    (schwarz: weil <N> wie <P, M> vorne in den Silben steht; blau: weil <e> und <a> am Ende der Silbe stehen)
  - Warum ist im Rahmen der Seite kein Gelbes-e?
    (weil da nur große Buchstaben sind; weil das Gelbe-e immer ein kleiner Buchstabe ist)
- Spiel zu den Buchstaben des Rahmens aus Kapitel 2. Für den Fall, dass den Kindern auffällt, dass die Konsonantenbuchstaben des Rahmens am Rand unterschiedlich gefärbt sind, könnte mit ihnen darüber gesprochen werden, dass die m- und n-Buchstaben Nasale sind („summen“), der p-Buchstabe hingegen ein Plosiv ist („Wind“).
- Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <N, n>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

  <N>:
  - Gerade hinunter.
  - Oben neu ansetzen – schräg hinunter – Stopp!
  - Gerade hinauf – Stopp!

  <n>:
  - Gerade hinunter – Stopp!
  - Rückwärtsgang und hopp – Stopp!

- Übungen des Schreibablaufs bei <N, n> mit großen Bewegungen an der Tafel und auf einem großen Plakat mit Wachskreiden und auf Papier, danach im Arbeitsheft und im Schreibheft. Ebenso wird wieder die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des n-Buchstabens in der Klasse aufgehängt.

Arbeitsheft 2, S. 2

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <N, n>.

Buch, S. 29

Die Seite zeigt die Zirkuskinder bei der Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation von <Nane> im Vergleich zu der von <Mame>.

Die artikulatorischen Bewegungen bei <Nane> werden mit denen bei <Mame> verglichen. Die Wörter unterscheiden sich lediglich durch ihre Konsonanten. Der Unterschied zwischen ihnen besteht darin, dass bei [m] die Lippen den Verschluss bilden, während er bei [n] durch das Berühren der Zungenspitze mit dem Gaumen hinter den Schneidezähnen entsteht.

Das ist für die Kinder nicht mit dem Spiegel zu sehen. Aus diesem Grunde wird mit der Beobachtung der Artikulation des Wortes <Nane> die „Kamera im Mund" eingeführt. Diese lässt die Kinder die Bewegungen und Positionierungen der Zunge im Mund beobachten. Das Spiel mit der Kamera ermöglicht ihnen, ihre Wahrnehmungen detailliert zu beschreiben. So „sehen" die Kinder mit Hilfe der Kamera, dass die Zungenränder am Beginn der Aussprache von <Na> den Gaumen hinter den Zähnen berühren. Ein Teil des Zungenrückens ist im leicht geöffneten Mund zu sehen. Dabei „summt es" wie bei <Mame> ([m], [n] und [ŋ] sind die drei Nasale des Deutschen). Anschließend senkt sich der Kiefer, sodass die Mundöffnung größer wird wie bei <Pape> und <Mame>, somit [a:] entsteht.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Wörter <Mame> und <Nane> stehen untereinander an der Tafel

- Wie viele Buchstaben braucht ihr für <Na>?
  (zwei Buchstaben)
- In meinem Mund ist eine klitzekleine Kamera. Sie zeigt mir immer, was meine Zunge macht, denn das kann ich nicht sehen, wenn ich in den Spiegel gucke. Sie schaltet sich automatisch ein, wenn sich meine Zunge beim Sprechen bewegt. Jetzt sage ich <Na> von <Nane>: „Na". Die Kamera hat mir gezeigt, dass meine Zunge am Anfang hinter den Zähnen oben am Gaumen geklebt hat. Dann hat sich die Zunge gelöst und ist ganz weit nach unten gegangen. Sagt ihr einmal <Na>. Zeigt euch eure Kamera das Gleiche? Sagt <Na> öfter.
- Bei <Ma> habt ihr gesagt, da ist ein „Summen", wie von einer „Biene". Ist das bei <Na> auch so?
  (ja)
  Die Lehrerin zeichnet eine Biene über <Ma> und <Na> an die Tafel.
- Wenn ihr <Paaa>, <Maaa> und <Naaa> sagt, was macht dann euer Mund am Ende?
  (ist weit geöffnet)
- Wenn ihr <Na> und <Ne> sagt, wie sieht euer Mund am Ende aus?
  (bei <Na> ganz weit offen, bei <Ne> weniger offen als bei <Na>)

Die Lehrerin befestigt die Mundbilder von <Na>, <Ma> und <Pa> untereinander oder zeichnet sie an die Tafel. Sie zeigt zuerst auf das eine, dann auf das andere Bild und die Kinder sprechen die Silben aus. Dann schreibt sie die Buchstaben zu den Bildern. Danach zeigt sie erneut mehrfach im unregelmäßigen Wechsel auf die drei Bilder und die Kinder nennen die Silben.

- Sieht euer Mund bei <Nane> ganz am Ende genauso aus wie bei <Mame> und <Pape> ganz am Ende?
  (ja)
- Wie oft sieht euer Mund bei <Nane> anders aus?
  (viermal)
- Wie viele Buchstaben muss ich für <Nane> schreiben?
  (vier)

Sie schreibt alle Buchstaben unter die Mundbilder an der Tafel.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 29 im Buch:

- Haben Home und Holme das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Lole hat bei <Na> zwei Buchstaben genommen, einen n-Buchstaben und einen a-Buchstaben. Könnt ihr merken und sehen, warum sie zwei genommen hat?
  (weil sich der Mund einmal verändert hat)

- Lole hat Bilder von Home und Holmes Mündern gezeichnet. Sieht euer Mund genauso aus, wenn ihr <Na> sagt?
- Warum hat sie Bienen dazu gezeichnet?
  (weil „es summt“ wie bei <m>)

Weitere Übung:
Die Kinder spielen wieder das Spiel, bei dem sie Buchstabenkärtchen für die Laute am Silbenanfang hochhalten (*Maus, Pinsel, Nudel, Mauer, Nase, Melone, Pudel, Nadel*).

Arbeitsheft 2, S. 3

Die Kinder üben das Schreiben von Wörtern mit bekannten Buchstaben. Abschließend kontrollieren sie ihr Schreiben durch das Lesen.

5.2.2 Sprachspiele zur Wahrnehmung der Artikulation von Silben mit [m] und [n]

Buch, S. 30

Diese Seite zeigt die Wörter <Nane> und <Mame> im Wagenbild und zusätzlich Wörter, die nach dem Tauschen der unbetonten Silbe entstanden sind. Ebenso stehen weitere Kombinationen aller bisher kennengelernten Silben in den Sprechblasen. Diese Aufgabe ist eine Leseaufgabe, da diese geschriebenen Wörter im Unterschied zu den bisher geschriebenen Wörtern von den Kindern entsprechend den Buchstabenfolgen gelesen werden müssen. Die Kombination <Nane>, <Banane> gibt den Kindern die Möglichkeit, erneut festzustellen, dass eine gleiche Lautung durch eine gleiche Schreibung repräsentiert wird.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
- Könnt ihr sagen, wie die beiden Wörter in den beiden Wagen oben heißen?
- Pape hat wieder Quatsch gemacht. Wir wollen schauen, wie er die Quatschwörter gemacht hat.

Die Lehrerin hat vier Karten mit den vier Silben (Na/ne/Ma/me) an der Tafel befestigt. Sie bittet ein Kind, das zu machen, was Pape gemacht hat.
- Ja, Pape hat die Anhängersilben vertauscht.
- Könnt ihr die neuen Wörter vorlesen, die Pape geschrieben hat?
- Könnt ihr lesen, was Pape sagt?

Die Lehrerin schreibt <NANE – BANANE> an die Tafel, sodass <NANE> in beiden Wörtern untereinander steht.
- Pele sieht, dass Nane eine Banane isst. Könnt ihr euch denken, was er sagt?
- Nane mag Bananen sehr gerne, vielleicht weil ihr Name in dem Wort Banane enthalten ist.
- Könnt ihr ihren Namen entdecken und einkreisen?

Sie schreibt erneut <Nane – Banane> untereinander an die Tafel, jetzt auch mit Kleinbuchstaben.
- Könnt ihr hier auch die Nane in der Banane entdecken?
- Was ist anders?
  (Groß-/Kleinbuchstaben)

Buch, S. 31

Der linke Kasten übt das grammatische Muster mit der Präposition <von>, das Kinder häufig nutzen, um Besitzer zu benennen.

Die Kinder betrachten die Bilder im Buch, während die Lehrerin die einzelnen Zeilen vorliest. Dann skizziert sie die Abbildungen dieses Kastens an der Tafel oder befestigt die entsprechenden Bilder aus dem Bildkartenset an der Tafel, zeigt auf einzelne Abbildungen, die Kinder nennen das Wort mit Artikel und ergänzen den Besitzer wie im Buch. Zusätzlich können weitere Abbildungen gewählt werden. Anschließend können auch Kinder an die Tafel kommen und auf Abbildungen zeigen, um das Muster zu wiederholen.

Der rechte Kasten enthält ein Sprachspiel zur Übung der Artikulation von Wörtern mit [n] am Anfang. Das Buch zeigt, dass Pele der neue Buchstabe so gut gefällt, dass er alle Wörter mit [n] beginnen lässt. Die Kinder spielen Pele und sprechen die Wörter wie er.

Weitere Übungen:

- Eine weitere Variante zum Üben des Musters ist ein Ratespiel, bei dem zwei Kinder bei offener Tür vor die Klasse gehen – eins wird anschließend raten, das andere passt auf, dass das Kind nicht in die Klasse guckt, in der das Spiel vorbereitet wird. Dann beginnt die Lehrerin stumm von drei Kindern Gegenstände einzusammeln (z.B. einen Schuh, einen Bleistift, eine Haarspange). Die Spender der Gegenstände stehen jetzt vor der Tafel. Das ratende Kind kommt herein und versucht herauszufinden, wem die Gegenstände gehören: „Das ist der Schuh von Güler." …
- Es können Bildkarten zu anderen Wortfeldern an der Tafel befestigt werden und die Kinder spielen erneut Peles N-Spiel. Dieses Spiel ist eine Abänderung von Apes Spiel: „Spaß mit P".

In der gleichen Weise können auch die Einführungen der weiteren Buchstaben unterstützt werden.

Buch, S. 32

Diese Seite zeigt den Text der ersten Strophe des Liedes „Ein kleiner Mann" (CD 1, Nr. 4, Playback Nr. 10).

Alle Strophen dieses Liedes enthalten Wörter, die mit einem Konsonanten enden, den man im Deutschen dehnen kann: [m, n, s, ts …]. Plosive ([b, p, d, t, g, k]) z.B. kann man hingegen nicht dehnen. Bei diesem Dehnen haben die Kinder die Möglichkeit, wenn der Unterricht sie darauf hinweist, die Produktion des Lautes genau wahrzunehmen: Innerhalb eines Wortes kann man keinen Konsonanten im Deutschen dehnen, das würde das Wort wieder für die Anfänger unverständlich machen. Denn dann würde ein anderes oder ein Kunstwort entstehen, das ihnen die Sicherheit für die Analyse von Wörtern beim Schreiben nehmen würde (Aussage eines Fünftklässlers: „<holen> schreibe ich mit zwei <l>, weil ich beim deutlichen Sprechen, [ˈho:.l:ən], ein langes-l höre. Dann muss ich zwei schreiben"). Die Dehnung eines dehnbaren Konsonanten in sprachspielerischer Form wie bei diesem Lied mit dem Ziel, den Kindern dessen Bildung wahrnehmbar zu machen, erhält jedoch die Form des Wortes. (Als methodisches Mittel des Anfangsunterrichts wurde diese Übung bereits von den Didaktikern am Anfang des 19. Jahrhunderts gepriesen.)

Das Singen jeder Zeile kann wieder durch Gesten begleitet werden.

Arbeitsheft 2, S. 4

Aufgabe 1: Pele, der Dieb war wieder aktiv. Die Kinder vervollständigen die Wörter mit dem Gelben-e. Dadurch wird nochmals ihre Aufmerksamkeit auf die Funktion und Regelhaftigkeit der Schreibung dieses „besonderen e's" gelenkt.

Aufgabe 2: Die Kinder schreiben <M>, <N>, <m>, <n> in das entsprechende Zimmer des Wagenbildes. Sie stellen so erneut fest, dass die schwarzen Buchstaben nur am Anfang der Silben dieser Wörter vorkommen.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Nase, Mäuse, Biene, Maler, Bäume, Beine*

Arbeitsheft 2, S. 5

Aufgabe 1: Dieser Text ist die vierte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe". Die Kinder sprechen ihn und singen das Lied, bevor sie den Text in die entsprechenden Silbenkästen abschreiben.

Aufgabe 2: Eintragen von <Nane> in das Wagenbild nach dem bekannten Muster (ohne das Markieren der Betonung durch bunte Punkte) und Schreiben des Namens in die Zeilen darunter.

1. Wagensilbe sprechen
2. blauen Rahmen (Polster) für den Vokalbuchstaben einzeichnen
3. Eintragen der Silbe in den Wagen
4. zweite Silbe in den Anhänger eintragen – Gelbes-e markieren
5. zur Kontrolle das Wort lesen, am Ende das Dach blau anmalen
6. das Wort mit Bleistift in die Zeilen darunter schreiben

Arbeitsheft 2, S. 6

Die Seite wiederholt den Text des Liedes „Ein kleiner Mann". Als Schreibübung füllen die Kinder die Zeilen mit <n> und <m>. Anschließend sprechen sie die Wörter mit einer sprachspielerischen Dehnung des Endlautes.

Arbeitsheft 2, S. 7

Aufgabe 1: Die Kinder bilden Quartette, indem sie die leeren Balken vor den zwölf rechten Bildern passend zu der Farbe vor dem linken Bild anmalen. Dabei müssen sie folgende Fragen beantworten:

- Welche Person ist auf dem Bild mit dem grünen/roten/gelben/blauen Balken zu sehen?
- Welches Bild in der nächsten Reihe gehört zu der Person mit dem grünen/roten/gelben/blauen Balken?
- Welcher Mund sagt den Anfang von dem Namen, der zu der Person mit dem grünen/roten/gelben/blauen Balken gehört?
- Welche Silbe gehört zu der Person mit dem grünen/roten/gelben/blauen Balken?

Aufgabe 2: Wiederholung eines Aufgabenmusters aus Arbeitsheft 1. Die Kinder erkennen an dem rechten Mundbild (Öffnung des Mundes, „Wind", „Biene" und der Zunge), ob die Darstellung die betonte Silbe von <Pepe>, <Pape>, <Mame> oder <Nane> anzeigt. Die Kinder schreiben dann den Namen, den das linke Mundbild zeigt, in die Zeilen des linken Kastens. Sie beantworten die Frage, indem sie den Namen der verkleideten Person entsprechend dem Mundbild rechts auch in den rechten Kasten schreiben.

Arbeitsheft 2, S. 8

Aufgabe 1: Eine Leseübung, bei der die Kinder das Memorieren der „kleinen Wörter“ wiederholen können. Zugleich wiederholt die Aufgabe Konstruktionen mit <von>.

Weitere Übungen:

- Im Anschluss daran können zur weiteren Übung einige Kinder in der Klasse herumgehen und anderen Kindern Fragen nach dem gleichen Muster stellen: „Ist das der Radiergummi von Enes?“
- Hier kann in Abwandlung ein Spiel gespielt werden: Die Lehrerin stellt einem Kind eine Frage: „Ist das der Bleistift von Sonja?“ Das Kind stellt seinem Nachbarn dieselbe Frage, dieses fragt wiederum seinen Nachbarn usw. bis die Lehrerin STOPP sagt. Nun darf das nächste Kind die Frage beantworten: „Das ist der Bleistift von (z.B.) Norbert.“ Die Reihe geht nun rückwärts bis zur Lehrerin mit der Antwort: „Das ist der Bleistift von Norbert.“

Aufgabe 2 wiederholt die Übung, bei der die Kinder die Anzahl der Silben und das Betonungsmuster der Wörter durch kleine und große Kreise anzeigen. Wieder muss gesichert sein, dass die Kinder die Bezeichnungen für die Abbildungen genau kennen. Diese Übung dient zugleich dem Ziel, einen bestimmten Wortschatz zu sichern bzw. zu erweitern.

Arbeitsheft 2, S. 9

Hier handelt es sich um eine bereits bekannte Übung: Pele hat Buchstaben „stibitzt“ und die Kinder vervollständigen die Wörter (die bis jetzt analysierten Namen).

5.2.3 Wortgrenzen in Buchstabenschlangen anhand unterschiedlicher Kriterien finden

Arbeitsheft 2, S. 10

Spontanschreibungen von Kindern noch im zweiten und dritten Schuljahr lassen erkennen, dass die Wortabtrennung eine große Aufgabe für die Kinder beim Schreibenlernen darstellt. Aber auch Erwachsene haben hier teilweise noch große Mühe, und die Frage, was ein Wort ist, wann also die Getrenntschreibung von Wörtern notwendig ist, ist weiterhin ein kontrovers diskutiertes Thema der Sprachtheorie und -didaktik.

Im Gesprochenen lässt sich keine generalisierbare Hilfe für die Wortabtrennung finden, denn es gibt kein prosodisches Zeichen, das Wörter isoliert – wir machen beim Sprechen keine Pausen zwischen Wörtern. Wir könnten es zwar, aber auch nur, weil wir schreiben können, denn erst durch den Zwang, Wörter im Geschriebenen abtrennen zu müssen, meinen wir zu wissen, was ein Wort ist.

Umso wichtiger ist es, die Kinder schon früh auf dieses Thema hinzuweisen und ihnen sukzessive Anleitungen als regelbasierte Hilfen für diese Aufgabe zu geben. Wörterschlangen können ein Mittel sein, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Aufgabe zu lenken, dass sie beim Schreiben festlegen müssen, an welcher Stelle in der Schlange durch einen Zwischenraum angezeigt werden muss, dass ein neues Wort beginnt.

Zwischenräume zwischen Wörtern gibt es in der Schriftgeschichte noch nicht lange – erst seitdem durch den Buchdruck auch Menschen, die keine „Schriftgelehrten“ waren, sich mit geschriebenen Texten beschäftigen konnten. Das Einfügen der Zwischenräume erleichterte ihnen das Lesen – darum haben die Drucker sie eingeführt.

Pape hat Wörter geschrieben, die er nicht durch Zwischenräume abgetrennt hat. So ist eine „Wörterschlange“ entstanden. Sie gibt die Möglichkeit, die Kinder auf die großen Anfangsbuchstaben bei diesen Wörtern aufmerksam zu machen.

Renre sagt ihm, dass die Schlange unleserlich ist, weil er die Zwischenräume vergessen hat, und Rere schreibt die Namen mit Abständen an die Tafel. So wird deutlich, dass die Abstände zwischen Wörtern das Lesen erleichtern.

Das Abschneiden der Wörter von einer eigenen Wörterschlange entsprechend der im Arbeitsheft kann das Lernen intensivieren.

Anschließend schreiben die Kinder die Wörter in die Wagen, in die Silbenkästen und in die Zeilen darunter. Im Wagen verwenden sie wie gewohnt die Farben (Gelb für den e-Buchstaben, Blau für Rahmen und Dach im „Wagen“), in den Silbenkästen und auf den Linien schreiben sie nur mit Bleistift.

Buch, S. 33

Pepe hat Namen auf einen Streifen geschrieben, auch ohne Abstände zwischen den Wörtern zu lassen. Allerdings hat er nur große Buchstaben verwendet, was die Aufgabe für die Kinder, Wortgrenzen zu finden, erschwert.

Renre stellt auf dieser Seite zunächst fest, dass „man“ das nicht lesen kann. Offensichtlich sieht er in der lückenlosen Schreibung die Ursache für die Schwierigkeit. Denn er verweist auf „Pepes Trick“, den Pepe gefunden hat, als er die unterschiedlich gefärbten Buchstaben aus den vier Gläsern nahm und in die Reihenfolge Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb brachte. „Pepes Trick“ lässt das Ende dieser Wörter eindeutig erkennen.

Das Wagenbild unterhalb der Abbildung zeigt den Trick. Die Stifte symbolisieren die Aufforderung, den Trick auf die Wörterschlange anzuwenden. Die weiteren Darstellungen der Bearbeitung der Wörterschlange stellen die weitere Arbeit der Kinder dar.

Rere lässt abschließend erkennen, dass sie bei dieser Arbeit etwas entdeckt hat, nämlich dass die Anwendung des Wissens, das sie bereits als „Pepes Trick“ erworben hat, ihr hilft, diese neue Aufgabe zu lösen. Pepe bestätigt ihre Entdeckung – voller Stolz auf sein Können – und die Tiere stimmen anerkennend zu. Die jeweils abgeschnittenen Wörter liegen neben der Schlange und Ape zitiert Pape, der die Buchstaben auf einem Kärtchen als ein Wort bezeichnet.

Die Erarbeitung der Wortabtrennung bei Wörterschlangen mit ausschließlich großen Buchstaben vor der Betrachtung dieser Buchseite kann folgenden Ablauf haben:

Die Lehrerin schreibt eine Wörterschlange mit den bekannten Namen (PAPEMAMENANEPEPE) zuerst auf einen Papierstreifen und dann an die Tafel.

- So hat ein kleines Kind im Kindergarten Wörter geschrieben. Es sieht komisch aus. Warum?
  (ein ganz langes Wort)
- Könnt ihr das ganz schnell lesen?
  (nein)
- Aber am Anfang von der Wörterschlange entdeckt ihr sicher, was das Kind geschrieben hat.
  (Pape)
- Wie habt ihr das entdeckt?
  (weil da <p,a,p,e> steht)
- Ja, ihr habt mit euren Augen das erste Wort abgeschnitten. Denn ihr wisst genau, wo es aufhört.

Die Lehrerin färbt die Vokalbuchstaben blau und gelb und schneidet beim Streifen nach dem Gelben-e ab bzw. macht an der Tafel nach dem Gelben-e einen senkrechten Strich. Sie hält den Kindern den blauen und gelben Stift bzw. die Kreiden hin.

- Wer will die nächsten Bunten/Vokalbuchstaben anmalen? Wer will das nächste Wort abschneiden?
  Ein Kind färbt die Buchstaben.
- Jetzt wissen wir sofort, wo das Wort aufhört, und können es lesen.
  Die Kinder lesen es.
- Wer kann noch einmal sagen, was Pepes Trick ist?
  (Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb)
- Warum ist das ein Trick?
  (weil das immer passt)
- Ja, die vier Buchstaben zusammen sind ein Wort. Das erste Wort steht für Pape, den Clown. Das zweite Wort steht für Mame, die Malerin.
  Die Abtrennung des nächsten Wortes folgt, sodass alle vier Wörter isoliert sind.
- Ich habe für jeden von euch eine Wörterschlange mitgebracht. Malt die bunten Buchstaben wie immer an, nehmt eure Schere und schneidet jedes Wort nach dem Anmalen ab. Wenn am Tisch alle fertig sind, könnt ihr aus allen Wörtern eine Superwörterschlange legen. Ihr werdet sie alle lesen können, weil die Bunten/Vokalbuchstaben bunt sind.

Daran schließt sich die Betrachtung der Buchseite an.

Arbeitsheft 2, S. 11

Aufgabe 1: Die Kinder legen für das Betonungsmuster der abgebildeten Wörter Steine o.ä. und zeichnen anschließend die entsprechenden Kreise ins Arbeitsheft. Zur Kontrolle werden die Wörter gemäß dem gezeichneten Muster ausgesprochen und ggf. danach korrigiert.

Aufgabe 2 lässt die Kinder erneut „Pepes Trick“ beim Zerschneiden einer Wörterschlange anwenden: Sie fahren die Vokalbuchstaben mit Blau und Gelb nach, suchen das Muster Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb und ziehen dann den senkrechten Strich am Ende jedes Wortes. Danach färben die Kinder die Betonungspunkte, tragen die Wörter wieder in der gewohnten Weise in die Wagenbilder ein und schreiben sie in die Zeilen.

Erschwerend ist in dieser Wörterschlange, dass das übliche Schema durch die Aufnahme des Wortes <Ape> unterbrochen ist. Das sollte im Unterricht thematisiert werden, sobald einem Kind das aufgefallen ist und es das anspricht.

Arbeitsheft 2, S. 12

Aufgabe 1: Eintragen von <N>, <M>, <n>, <m> in die entsprechenden Kreise unter den Bildern, die die beiden Silben anzeigen.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Mais, Nuss, Mäuse, Zähne, Beine, Nase, Maler, Bäume, Pflaume*

Aufgabe 2: Lesen der Fragen und beantworten durch das Schreiben der Namen der abgebildeten Figuren.

Arbeitsheft 2, S. 13

Der Text kann zu der Melodie des Liedes „Nane Banane“ (CD 1, Nr. 5, Playback Nr. 11, der Text des auf der CD gesungenen Liedes ist im Booklet zu finden) gesungen werden. Sein Lesen und Singen erfordert von den Kindern das genaue Hinsehen, um die Wörter richtig aussprechen zu können. Der Text des Liedes

ist ein Streitgespräch: Die beiden ersten Wörter sind eine Aussage von Ape. Daran schließen sich die ironisch gemeinten Verballhornungen erst des zweiten, dann beider Wörter an, auf die Ape zornig erst mit dem Nein, dann mit der Feststellung, dass es „doch“ „Nane, Banane“ heißt, reagiert. Das Ausrufezeichen zeigt seinen Zorn über den Zweifel und die Ironie der beiden.

Das Wort „doch“ ist hier Ausdruck des Zorns und des Trotzes, mit dem Ape widerspricht. Früher galt das Wort als Ausdruck von Ungehorsam. In vielen Sprachen gibt es keine direkte Übersetzung des Wortes. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, seine Bedeutung an der Reaktion von Ape anzusprechen und möglicherweise durch Rollenspiele zu veranschaulichen (Oma will, dass das Kind eine Jacke anzieht; Papa will, dass das Kind Spinat isst; Mama verbietet, Süßigkeiten zu essen …).

Die Vertonung nimmt diesen Dialog auf. Der Text kann mit verteilten Rollen gelesen, gesprochen und gesungen werden. Dabei sollte „Ape“ am Ende seinem Zorn Ausdruck geben, indem er mit dem Fuß aufstampft.

Arbeitsheft 2, S. 14

Aufgabe 1: Die Kinder trennen wieder die Wörter ab, nachdem sie wie gewohnt die Buchstaben farbig nachgefahren haben – eine erneute Erinnerung an die Regel Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb. Die Wörter werden anschließend wieder in die Wagen und die Zeilen geschrieben.

Aufgabe 2: Silbentauschen: Jede Person hat sich mit einem Gegenstand, der einer anderen Person gehört, verkleidet, sodass jede Person eine doppelte ist, also zwei Namen hat. Zuerst schreiben die Kinder in die erste Zeile den Namen der Person, die abgebildet ist, anschließend den Namen der Person, die durch den Gegenstand symbolisiert ist. Um die „Mischung“ darzustellen, werden auch die Namen gemischt, indem die beiden unbetonten Silben der Namen ausgetauscht werden. So entstehen zwei neue Namen für die 3. und 4. Zeile.

- *(Nane* mit dem Hut von *Pepe)*
- *Mame* mit der Nase von *Pape*
- *Pape* mit dem Teddy von *Nane*

Auch diese Übung kann durch ein Rollenspiel vorbereitet werden: Ein Kind ist Nane und hat die beiden Silben von dem Wort <Nane> in den Händen, ein anderes ist Pepe und hat die beiden Silben von <Pepe>. Sie tauschen die zweiten Silben aus, die neuen Namen werden vorgelesen und an die Tafel geschrieben.

Aufgabe 3: Die Kinder fahren wieder die Vokalbuchstaben der Wörterschlange nach, machen Striche am Ende jedes Wortes und schreiben die gefundenen Wörter in die Zeilen.

Arbeitsheft 2, S. 15

Aufgabe 1: Die Kinder üben das Lesen der Wörter, indem sie sich diese in Partnerarbeit vorlesen. Wenn ein Paar entscheidet, dass es die Wörter lesen kann, können einzelne Paare je eine Spalte zusammen vorlesen.

Aufgabe 2: Die Übung ist in einer Form gestaltet, die als „Silbenteppich“ bezeichnet wird. Diese Darstellung unterscheidet sich von den üblichen Darstellungen dadurch, dass sie geteilt ist: Das linke große Feld, der „Teppich“, repräsentiert die betonten Silben („Wagensilben“), das schmale Feld rechts, der „Läufer“, repräsentiert die Reduktionssilben („Anhängersilben“). Die Wörter, die die Kinder mit Hilfe dieses Schemas bilden können, bestehen immer aus einer Silbe des „Teppichs“ (einer Wagensilbe) und einer Silbe des „Läufers“ (einer Anhängersilbe).

Als eine Hilfe der Kinder für das flüssige, trochäische Sprechen der Wörter hat sich erwiesen, wenn sich die Kinder zuerst die rechte Silbe ansehen, dann eine Silbe des linken Feldes vorlesen und sie sofort mit der Reduktionssilbe verbinden.

So erhält die Übung folgenden Ablauf:

1. Anschauen der Anhängersilbe.
2. Lesen der Silbe im ersten Kästchen des Teppichs: *Na*.
3. Sprechen des Wortes mit der leisen Silbe der gleichen Zeile: *Nape*.
4. Lesen des nächsten Wortes nach dem gleichen Ablauf.

Kinder, die beim Aussprechen der Silben weiterhin eine Hilfe brauchen, sollten wieder über das Reimspiel zur Aussprache der ersten Silbe kommen.

6. Kapitel: Fiefen

6.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Fiefen> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <F, f, I, i> lernen
- zwei weitere Funktionen des e-Buchstabens kennenlernen
- <en> als neuen Reim in der unbetonten Silbe wahrnehmen und schreiben lernen
- <en> in der unbetonten Silbe von Nomen und Verben als Markierung des Plurals wahrnehmen lernen

6.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

6.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Fiefen>

Mit der Vorstellung des Namens <Fiefen> lernen die Kinder ein orthographisches Muster für die Schreibung eines Lautes kennen, das für sie neu ist: die Schreibung eines Lautes mit zwei Buchstaben („Digraph"). Die Schreibung ist regelhaft. (<Igel>, das Wort, mit dem die i-Schreibung in fast allen Fibeln eingeführt wird, ist eine absolute Ausnahme. Wörter, in denen der Langvokal mit <i> geschrieben wird wie <Rosine, Maschine, Gardine>, sind nicht deutschen Ursprungs, was die abweichende Schreibung zeigt.)

In zahlreichen Dialektgebieten stellt auch <en> in der Reduktionssilbe, das die Kinder hier ebenfalls kennenlernen, einen Digraphen dar – immer dann, wenn im normalen Sprechtempo (also nicht gedehnt/„deutlich" gesprochen) der Reim wie im norddeutschen Sprachraum ohne Schwa als [n] ausgesprochen wird ([ˈli:.fn]/<liefen>) oder – nach [p] und [b] – sogar als [m] ([ˈge:.bm]/<geben>, vgl. auch die gleiche Lautung von [hɛlm] bei <mit hellem ([hɛlm]) Mantel> und <mit einem Helm ([hɛlm])>).

Im süddeutschen Sprachraum wird <en> zumeist mit Schwa und [n] ([ˈge:.bən]) gesprochen, in Teilen Österreichs und der Schweiz auch mit dem „offenen" e-Laut wie in <hell>/[hɛl]. Überall bleibt die Silbe jedoch unbetont.

Buch, S. 34

Fiefen ist der Vater von Pepe und Nane. Er kommt aus Hamburg, nahe der Nordseeküste. Er liebt das Meer. Deshalb kleidet er sich gern wie ein Matrose. Im Zirkus ist er der Entfesselungskünstler, darum hat er immer ein Seil dabei. Das nutzt er auch oft, um Buchstaben zusammenzubinden, die zusammen einen Laut repräsentieren wie <en> in der Reduktionssilbe und <ie>. Das Instrument, das er spielt, ist die Fiedel.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der fünften Strophe des Liedes: „So werden sie genannt" (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Fiefen, Fie, Fu, …", der auch an der Tafel steht
  - Fällt euch etwas an eurem Mund auf, wenn ihr <Fie>, <Fu>, <Fie> sagt?
  - Was ist dreimal gleich?
  - Was ändert sich?

- Übung für das Schreiben der Buchstaben <I, i> nach der inzwischen üblichen methodischen Abfolge, begleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

  <I>:
  - Gerade hinunter.

  <i>:
  - Gerade hinunter.
  - Punkt darüber.

Bei dem speziellen Fall der Schreibung für den i-Laut zeigt die Buchstabenkarte das „gefesselte“ <ie>, die Regelschreibung für den Langvokal, dazu den Großbuchstaben ohne Abbildung, denn es gibt im Deutschen kein Wort, das mit <ie> beginnt und abgebildet werden könnte.

Arbeitsheft 2, S. 16

Übung der Schreibung der Buchstaben <I, i> als Striche von oben nach unten. Da es sich hier lediglich um das Erlernen der Schreibbewegung der Buchstaben <I, i> handelt, ist hier nicht <ie> vorgegeben.

Buch, S. 35

Diese Seite zeigt den Kindern die besondere Schreibung des Wortes, die eine für sie neue Sicht auf die Buchstabenfolge für das Lesen erfordert: hier repräsentieren zweimal zwei Buchstaben je einen Laut. Die Abbildung zeigt das dadurch an, dass Fiefen je zwei Buchstaben mit seinem Seil zusammengebunden hat.

Die Leseübung folgt wieder dem bekannten Reimspiel (dazu Lied „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), 1. bis 5. Strophe). Bei der Reduktionssilbe ist zu beachten, dass sie in der jeweiligen dialektalen Form ausgesprochen wird (in dem Lied hat sie natürlich nur eine Form: die der verbreitetsten Standardlautung).

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Betrachten der Buchstaben auf dieser Seite, evtl. geleitet durch folgende Fragen:
  - Warum sind die f-Buchstaben schwarz?
    (weil sie wie <P, p, M, m, N, n> bei <Pape>, <Mame> und <Nane> vor den Bunten/Vokalbuchstaben stehen)
  - Warum ist der i-Buchstabe mit dem e-Buchstaben zusammengebunden?
    (weil nur ein Laut zu hören ist; weil kein <e> zu hören ist; es gehört zum <i>)
  - Warum ist <ie> blau?
    (weil <e> bei <Pe> und <a> bei <Pa>, <Ma> und <Na> auch blau sind; weil <ie> nach <F> kommt; weil <ie> im zweiten Wagenzimmer ist; weil <ie> am Ende von der ersten Silbe steht)
  - Warum ist das Gelbe-e mit dem n-Buchstaben zusammengebunden?
    (weil kein <e> zu hören ist; in einigen Regionen: weil kein [ə] zu hören ist)
  - Ich sage euch, warum trotzdem <e> im Anhänger steht: weil in jedem Wagen und in jedem Anhänger im zweiten Zimmer ein Bunter/Vokalbuchstabe ist. Im Anhänger ist es immer der e-Buchstabe.
- Spiel zu den Buchstaben des Rahmens aus Kapitel 2.

Die Abbildung des Wagenbildes auf dieser Seite dient der Veranschaulichung der Struktur des Wortes in der den Kindern inzwischen gewohnten Weise. Sie ist hier noch keine Aufforderung an die Kinder, das Wort schon selbst zu schreiben, das erfolgt erst, wie üblich, nach der Beobachtung der Artikulation auf den folgenden Seiten.

Übung für das Schreiben der Buchstaben <F, f> nach der inzwischen üblichen methodischen Abfolge, begleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<F>:

- Gerade hinunter.
- Oben neu ansetzen – gerade hinüber.
- In der Mitte neu ansetzen – gerade hinüber.

<f>:

- Kleiner Bogen zurück – ganz hinunter bis in den Keller.
- Neu ansetzen – kleiner Strich.

Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des f-Buchstabens wird aufgehängt.

Arbeitsheft 2, S. 17

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <F, f>.

Buch, S. 36–37

Die Seite zeigt die Zirkuskinder bei der Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation von <Fiefen>.

Die Beobachtung der Artikulation beim Sprechen von Fiefen beginnt erneut mit der Bestimmung der Anzahl der Buchstaben für die erste Silbe, die Lole mehrfach wiederholt. Rere sieht im Spiegel wieder die Öffnungsbewegung des Mundes und nennt die Zahl Zwei für die Anzahl der Buchstaben. Lole bestätigt die Zahl, stellt dieses Mal jedoch entsprechend der regelhaften Schreibung <ie> für den Langvokal in deutschen Wörtern für die zwei Laute drei Buchstaben hin: <F>, <I> und <E >. Das Seil von Fiefen, das sie schon bereitgelegt hat, deutet das „Zusammengehören“ der beiden Buchstaben <I> und <E> an, so wie sie unten auf der Seite zusammengebunden dargestellt sind.

Es folgt die Bestimmung der Vokalbildung am Ende der Silbe. Lole fordert Renre auf, die Aussprache von [i:] mit der von [e:] und [a:] zu vergleichen.

Der i-Laut gehört zu den Vokalen, bei deren Bildung die Zunge weit oben ist, an einigen Punkten sogar den vorderen Gaumen berührt. Dieses wird für die Kinder dadurch sichtbar, dass der Mund – im Vergleich zu dem e-Laut und dem a-Laut – nur sehr wenig geöffnet ist. Ein anderes Merkmal der Bildung des i-Lautes sind die gespreizten Lippen. Sie bilden einen Kontrast zu einem Laut, bei dem die Zunge die gleiche Position einnimmt, der jedoch mit gerundeten Lippen gebildet wird: der ü-Laut (vgl. Arbeitsheft 3: <Suse, die Süße>.)

Renre beobachtet eine unterschiedlich große Öffnung des Mundes bei dem Wechsel von [i:] zu [e:] zu [a:]: Er sieht, dass der Mund bei der Aussprache von [i:] gespreizter („breiter“) und geschlossener ist als bei den anderen Lautbildungen.

Lole verbindet diese Beobachtung zu einem Vers. Er beschreibt die Reihenfolge der Vokale in der Abfolge der Größe der Mundöffnung bei deren Bildung. Anschließend nennt Lole die Silbe mit einer leichten Dehnung des f-Lautes, dessen Bildung jetzt beobachtet wird. Auch sie ist für die Kinder im Spiegel zu sehen.

Der f-Laut wird gebildet, indem die oberen Schneidezähne die Unterlippe berühren. Er ist behaucht (hat „Wind“) – im Gegensatz zu dem Laut, der genauso gebildet wird, aber nicht behaucht ist: der w-Laut.

Die Kinder beobachten im Spiegel die Bildung des Konsonanten durch die Berührung zwischen Unterlippe und Schneidezähnen, sowohl bei [fi:] als auch bei [fe:], sowie die Behauchung der Silbe mit dem „Wind“, der ihnen bereits von <Pape> bekannt ist.

Nach dieser Analyse der betonten Silbe folgt die Analyse des gesamten Wortes. Rere beschreibt wieder die zwei Öffnungsbewegungen für jede Silbe und Renre folgert daraus die Anzahl der Laute. Erneut bestätigt Lole die Richtigkeit ihrer Beobachtungen und stellt drei Buchstaben hin, die Buchstaben für den Reim (<en>) wieder zusammengebunden, da sie wieder eine lautliche Einheit sind (die im norddeutschen Sprachraum nur als [n] ausgesprochen werden: [ˈli:fn]/<liefen>).

Abschließend unterhalten sie sich über die lautlichen Funktionen des e-Buchstabens: Hatten sie bei <Pepe> bereits zwei unterschiedliche kennengelernt, kommen hier zwei weitere Funktionen hinzu: die Markierung der Dehnung des i-Lautes und die Markierung der zweiten Silbe: der e-Buchstabe in der Reduktionssilbe dient dazu, die Zweisilbigkeit des geschriebenen Wortes anzuzeigen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Zuerst erfolgt die Konzentration auf die Artikulation des i-Lautes. Das Wort <Fiefen> steht an der Tafel

- Wenn ihr <Fie> sagt, was macht dann euer Mund?
  (Mund ist fast geschlossen, geht etwas auf)
- Wie bei den anderen Wörtern. Aber wir brauchen bei <Fie> drei Buchstaben, denn der i-Buchstabe ist nur ein Strich, er braucht eine Unterstützung, einen Freund neben sich, damit man ihn nicht übersieht. Dieser Freund ist der e-Buchstabe.
  Die Lehrerin schreibt <Fie> an die Tafel.
- Sie wollen ganz eng zusammen sein, darum haben sie Fiefen gebeten, sie zusammenzubinden, damit sie keiner trennen kann und der i-Buchstabe wieder allein ist.
- Wenn ihr <Fie>, <Fe> und dann <Fa> sagt und dabei euren Mund anschaut – was fällt euch am Ende auf?
  (er öffnet sich immer ein bisschen weiter)

Gemeinsam wird Loles Spruch („Fie, Fe, Fa, der Mund wird groß …“) gesprochen. Dabei beobachten die Kinder die Bewegungen ihres Mundes im Spiegel oder die der anderen und sehen diese zunehmende Öffnung bzw. das allmähliche Schließen des Mundes bei <Fa, Fe, Fie>.

Anschließend wird die Bildung des f-Lautes betrachtet. Dazu dehnt ihn die Lehrerin etwas.

- Wie sieht euer Mund am Anfang aus, wenn ihr <Ffffie>, <Ffffe>, und <Ffffa> sagt?
  (die Zähne berühren die Unterlippe)
- Haltet eure Hand vor den Mund. Merkt ihr dabei etwas?
  („Wind“)
- Bei welchen Namen habt ihr das auch gespürt?
  (<Pape, Pepe>)

Zur Bestimmung der Anzahl der Buchstaben beider Silben sprechen alle das Wort mehrmals.

- Wenn ihr <Fiefen> sagt, was macht dann eure Zunge ganz am Ende? Was sieht die Kamera im Mund?
  (die Zunge geht hinauf hinter die Zähne)
- Das kennt ihr von einem anderen Namen.
  (von Nane)
- War das bei <Pepe, Pape, Mame, Nane> am Ende auch so?
  (nein)

- Bei <Fiefen> haben wir ein anderes Ende. Ich zeige euch, wie die Anhängersilbe geschrieben werden muss.
  Sie schreibt <Fiefen> an die Tafel.
- Am Ende ist der n-Buchstabe von <Nane>, das habt ihr gemerkt. Ich sage euch, warum man hier auch einen e-Buchstaben schreiben muss: weil in jedem Wagen und in jedem Anhänger ein Bunter/Vokalbuchstabe sein muss. Im Anhänger ist der bunte Buchstabe/Vokalbuchstabe immer das Gelbe-e am Anfang vom zweiten Zimmer.

Die Abweichung der Lautung und der Schreibung von dem bisher Gewohnten erkennen die Kinder gut mit Hilfe des Wagenbildes. Die Lehrerin trägt das Wort <Fiefen> in das Wagenbild an der Tafel ein:

1. Wir sagen zusammen <Fiefen>.
2. Die laute Silbe wohnt auch im Wagen, die leise im Anhänger.
3. Wir zeichnen den großen Kreis unter den Wagen, den kleinen Kreis unter den Anhänger.
4. Wie heißt die Silbe, die in den Wagen gehört?
   (<Fie>)
5. Was macht euer Mund, wenn ihr <Fie> sagt?
   (zu, auf)
6. Welche Buchstaben brauchen wir? Könnt ihr das an eurem Mund sehen?
   Die Lehrerin schreibt <F> ins erste Zimmer.
   Der Buchstabe für den i-Laut kommt ins zweite Zimmer. Es bekommt einen blauen Rahmen, ein weiches Polster. Dort schreiben wir den i-Buchstaben hinein.
   (Die Lehrerin zeichnet den blauen Rahmen ins zweite Wagenzimmer und schreibt den i-Buchstaben auf den „Boden“ des Wagens.)
   Das <i> schaut jetzt ein bisschen verloren in diesem Zimmer aus. Jetzt kommt sein Freund, der e-Buchstabe. Er hilft dem <i>, dass man es besser sieht.
   (Die Lehrerin schreibt den e-Buchstaben zum i-Buchstaben.)
   Ich sage euch ein Geheimnis: Im blauen Wagen braucht das <i> immer ein <e>.
7. Im Anhänger wohnt auch wieder der f-Buchstabe.
   (sie schreibt ihn hinein)
8. Im zweiten Anhängerzimmer wohnt immer das Gelbe-e, auch wenn wir es nicht sprechen und hören.
   (sie schreibt es mit gelber Farbe hinein)
   Ihr habt gespürt und gesehen: der Mund ist am Ende anders als bei <Pepe> oder <Mame>. Was zeigt euch denn die Kamera am Ende im Mund, wenn ihr <Fiefen> sagt?
   (die Zunge ist oben)
   Bei welchem Namen habt ihr das auch gesehen?
   (bei <Nane>; die Lehrerin schreibt den n-Buchstaben mit Schwarz hinter das Gelbe-e ins zweite Zimmer des Wagens)
9. Wir lesen das Wort noch einmal, wie es sich reimt: <ie – Fie – Fiefen>
10. Haben wir es richtig geschrieben? Dann malen wir das Dach blau an.
11. Ich schreibe das Wort noch einmal unter den Wagen.

Die Kinder schreiben das Wort nun auch in ein Wagenbild in ihrem Heft, begleitet von dem wiederholten Vormachen in der beschriebenen Abfolge gemeinsam mit der Lehrerin an der Tafel.

Die Lehrerin befestigt die Mundbilder von <Fie>, <Pe>, <Na>, <Ma> und <Pa> untereinander oder zeichnet sie an die Tafel ab. Sie zeigt erst auf das eine, dann auf das andere Bild und die Kinder sprechen die Silben aus. Dann schreibt sie die Buchstaben zu den Bildern. Danach zeigt sie erneut mehrfach im unregelmäßigen Wechsel auf die beiden Bilder und die Kinder nennen die Silben. Anschließend kann das Zeigen und Sprechen ohne die Mundbilder, nur mit den geschriebenen Silben, fortgesetzt werden.

Die Regel, dass der lange i-Vokal mit <ie> zu schreiben ist, ist eine neue „immer-Regel“. Die wenigen Ausnahmen dieser Regel bei Trochäen mit Reduktionssilben wie <Fibel, Bibel, Tiger> sowie bei den bereits erwähnten Drei- und Viersilbern wie <Maschine, Margarine> sind Wörter nicht deutschen Ursprungs, also Fremdwörter. Sie sind für das Schreiben am Anfang wenig relevant, auf deren Schreibung kann zu diesem Zeitpunkt noch verzichtet werden. Sie werden daher erst an späterer Stelle als Ausnahmen thematisiert und als Merkwörter auf eine entsprechende Liste aufgenommen. Für Wörter mit der ih- und ieh-Schreibung lassen sich wieder „immer-Regeln“ finden – sie werden im zweiten Schuljahr untersucht.

Weitere Übung:
Die Lehrerin befestigt die Mundbilder mit der Bildung der Vokale untereinander an der Tafel und schreibt davor einen bereits bekannten Konsonantenbuchstaben. So kann der Spruch von Lole mit allen Konsonanten wiederholt werden (z.B.: „Pie, Pe, Pa, der Mund wird groß, ha, ha. Pa, Pe, Pie, der Mund geht zu, hie, hie“).

Rückseite des Arbeitsheftes 2

Lesen der Silbenteppiche nach PALOPE wie gewohnt – nur Zeile 1–4. Die Nummerierungen erleichtern die Aufgabenstellung. Es gibt zwei Spalten mit Reduktionssilben, von denen eine gewählt werden kann.

Arbeitsheft 2, S. 18

Die Kinder üben, Wörter mit bekannten und mit neuen Silben zu schreiben. Nach jedem geschriebenen Wort kontrollieren sie ihr Schreiben durch das Lesen.

Arbeitsheft 2, S. 19

Die Kinder schreiben die Wörter des Liedes „E, Pe, Pepe“ (5. Strophe) in die Silbenkästen ab und lesen den Text abschließend zur Kontrolle.

Bei Aufgabe 2 üben sie erneut das Eintragen in die Wagen wie gewohnt.

ACHTUNG: Beim Eintragen von <Fiefen> in den Wagen nochmals wiederholen, dass das <i> im blauen Wagen immer ein <e> braucht und dass <n> die zweite Silbe abschließt.

Arbeitsheft 2, S. 20

Aufgabe 1: Die Kinder singen die zweite Strophe des Liedes „Ein kleiner Mann“ (CD 1, Nr. 4, Playback Nr. 10). Im Zusammenhang mit dem Lied üben sie hier erneut die Schreibung des f-Buchstabens.

Aufgabe 2: Die Kinder tragen den f-Buchstaben in das entsprechende Zimmer der Wagen ein.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Fliegen, Schaufel, Feder, Fenster, Briefe, Tafel, Schafe, Schleife, Füße, Faden, Reifen, Stufen*

Arbeitsheft 2, S. 21

Aufgabe 1: Zuordnen der Personen zu den entsprechenden Mundbildern und Abbildungen durch richtiges Anmalen der leeren Flächen vor den Abbildungen.

Aufgabe 2: Schreiben der Namen der Personen in die farblich passend markierten Wagen. Die Kinder verwenden wie immer Blau, Gelb und den Bleistift. Die Kinder sollten wieder der üblichen Vorgehensweise zum Schreiben in das Wagenbild folgen.

6.2.2 <e> und <en> als Markierung des Plurals von Nomen und der Flexion von Verben

Buch, S. 38–39

Die beiden Seiten sind ein erster Hinweis darauf, dass die Schrift grammatische Zusammenhänge darstellt – sie rückt damit Formen der Schrift als grammatische Formen ins Bewusstsein der Lerner. Inwieweit die Kinder zu diesem frühen Zeitpunkt diese Beobachtung teilen und inwieweit sie sich in späteren Situationen daran erinnern, ist nicht vorauszusagen. Dennoch nutzen wir die Möglichkeit, Schriftwissen, hier das Wissen über die Lautung und Schreibung von Reduktionssilben, zu erweitern, indem die Kinder auf die grammatische Funktion der Schrift aufmerksam gemacht werden: Die unterschiedlichen Formen der Reduktionssilben können bei einigen Nomen und bei allen Verben Singular und Plural unterscheiden.

Solange der Unterricht nicht erwartet, dass das grammatische Wissen bei allen Kindern zu einem ab jetzt abrufbaren Wissen geworden ist, scheint uns der schon frühe Hinweis auf die grammatischen Zusammenhänge gerechtfertigt.

Seite 38: Rere und Renre sortieren auf dem oberen Bild Karten mit Abbildungen von Gegenständen. Deren Bezeichnungen, also Nomen, enden entweder mit dem Laut für <e> oder mit dem für <en>. Die Aufgabe für die Kinder besteht darin, die Aussprache der Wörter nach diesen lautlichen Merkmalen zu unterscheiden und die Bilder den entsprechenden Schreibungen zuzuordnen.

Diese Darstellung kann eine Aufforderung an die Schulkinder sein, ebenfalls entsprechende Bilder, die ihnen die Lehrerin zur Verfügung stellt, in ein gleiches Schema wie das der Zirkuskinder einzuordnen.

Auf dem unteren Bild sprechen die Tiere über eine Entdeckung, die sie gemacht haben: Der Reim der Reduktionssilbe verweist bei diesen Wörtern auf deren Numerus (Singular/Plural). Diese Feststellung verbindet wieder orthographisches Lernen mit grammatischem Lernen und kann – implizit oder durch ihr Ansprechen explizit, je nach Einschätzung der Lehrerin – dazu beitragen, die sprachliche Wahrnehmung der Kinder zu erweitern, ihr Sprachbewusstsein zu schärfen: Sie erhalten die Gelegenheit, von Anfang an über die Auffälligkeiten (metasprachlich) nachzudenken und Schlüsse zu ziehen – ohne dass damit bereits jetzt ein stabiler Wissensaufbau erwartet werden kann.

- Ape sagt: „1 Auge, 2 Augen. 1 Nase, 2 Nasen.“ Wenn ich die Wörter auch sage, höre ich, dass sie am Ende anders sind. Ihr auch?“
- Pele sagt: „1 Rose, 2 Rosen. 1 Kirsche, 2 Kirschen.“ Wenn ich die Wörter auch sage, höre ich, dass sie am Ende anders sind. Ihr auch?“

Die Beobachtung von Pele und Ape kann durch die Sortierung weiterer Nomen, für die die Lehrerin Bildkarten aufhängt, möglicherweise auch einfache Skizzen an die Tafel zeichnet, überprüft werden. Dies kann, unabhängig von den zeichnerischen Fähigkeiten der Lehrerin, ein aktivierendes Ratespiel für die Kinder sein: <Riese/Riesen>, <Tulpe/Tulpen>, Lampe/Lampen>, <Bluse/Blusen>, <Pfeife/Pfeifen>, <Tasse/Tassen> …

Seite 39: Auf dieser Seite lernen die Kinder, die „kleinen Wörter“ <wir> und <ich> zu lesen. Die Pronomina ermöglichen, Sätze zu bilden, in denen sich Singular- und Pluralformen von Verben (durch <e> und <en> in der geschriebenen Reduktionssilbe) unterscheiden. Die Fokussierung auf diesen Unterschied hier lässt die

Kinder die Wörter entsprechend aussprechen und hilft ihnen, den lautlichen Unterschied artikulierend und hörend wahrzunehmen:

- Ich höre am Ende etwas anderes bei den beiden Wörtern, ihr auch?

Die Bedeutung der Wörter erschließt sich den Kindern durch die Bilder. Die Betrachtung der geschriebenen Wörter gibt ihnen jedoch wieder die Möglichkeit, ihre Entscheidungen bei der Analyse der gesprochenen Wörter zu kontrollieren. Dabei entdecken sie wieder wie bei den Nomen, dass die jeweils gleiche morphologische Markierung regelmäßig einerseits der rechten Gruppe (<e>), anderseits der linken Gruppe (<en>) zuzuordnen ist. Auch hier können sie wieder paarweise eine Singular- und eine Pluralform aufgrund ihrer Differenzierung durch die Morpheme erkennen und verbinden.

- Pepe sagt: „Wenn nur ich was male, heißt es <ich male> und es steht am Ende <e>. Das kann ich hören."
- Home und Holme sagen: „Wenn wir zwei malen, heißt es <wir malen> und es steht am Ende <e> und <n>. Das können wir auch hören."

Die Beobachtungen, die so zu machen sind, werden von den Kindern im unteren Bild im Zusammenhang mit den Pronomina formuliert. Für das Sortieren in der Weise, wie Rere und Renre es hier zeigen, stehen wieder Bildkarten zur Verfügung. (z.B.: Bildkarte 199 symbolisiert <wir schlafen> und 200 <ich schlafe>).

Weitere Übung:
Auch hier können sich wieder Übungen anschließen, bei denen Kärtchen mit den Wörtern <ich, wir> an der Tafel befestigt sind und die Kinder einzeln, zu zweit oder zu dritt nach vorne gehen, eins der Kärtchen hochhalten und einen Satz formulieren: „Ich hüpfe.", „Wir tanzen."

Die absolute Regelmäßigkeit dieser morphologischen Veränderungen kann genutzt werden, um die Kinder auf die Systematik, damit auf die für sie bedeutsame Verlässlichkeit und Systematik in der gesprochenen und geschriebenen Sprache hinzuweisen. In einigen Klassen wurden diese Entdeckungen als „immer-Regeln" bezeichnet (die sie sehr schätzen). Diese Erfahrungen können das Tor dafür sein, dass die Kinder sich angewöhnen, Kausalitäten zu erwarten und nach ihnen zu suchen, also entsprechend Auffälligkeiten zu analysieren – und dabei zu denken.

Arbeitsheft 2, S. 22

Die Aufgabe besteht darin, Wörter des Wortfeldes Körper daraufhin zu kontrollieren, ob das geschriebene Wort <e> oder <en> im „letzten Anhängerzimmer" hat. Um das Kästchen in der entsprechenden Spalte ankreuzen zu können, haben sie zwei Beobachtungsmöglichkeiten:

1. Sie nennen das Wort, indem sie zugleich auf ihre Artikulation und auf das Gehörte achten.
2. Sie betrachten wieder die geschriebenen Wörter und interpretieren in der gelernten Weise das Geschriebene „am Ende des Wortes".

Arbeitsheft 2, S. 23

Aufgabe 1 ermöglicht durch die Präsentation von Paaren, die morphologischen Endungen wieder mit der Singular-Plural-Unterscheidung zu verbinden, dieses Mal bei Nomen.

Es gibt zwei Abbildungen, bei denen die Regularität nicht zutrifft: <Nüsse> (mit <e> im Plural) und <Radieschen> (mit <en> im Singular). Diese „Ausreißer" haben wieder die Funktion, darauf hinzuweisen, dass die entdeckte Regel nicht immer zutrifft. Es ist also nur eine „oft-Regel".

Weitere Übung:
Diese Aufgabe kann genutzt werden, um die Singular- oder Pluralform eines Wortes zu unterscheiden. Dafür heben die Kinder entweder einen oder zwei Finger. Zusätzlich können die Kinder zu jeder abgebildeten Form den „Partner“ benennen.

Aufgabe 2, die zur Erinnerung vor ihrer Bearbeitung im Arbeitsheft mit anderen Wörtern an der Tafel vorbereitet werden kann, knüpft an „Pepes Trick“ an: der Verteilung von Farbpunkten zur Kennzeichnung des Wortaufbaus. Sie macht den Kindern den Unterschied zwischen Wörtern mit <e> bzw. <en> noch einmal auf eine andere Weise sichtbar: <Fiefen> und <Namen> haben im letzten Zimmer des Anhängers im Kontrast zu <Nane> und den übrigen bisher betrachteten Wörtern auch einen schwarzen Punkt.

Aufgabe 3 nimmt diese Beobachtung auf, indem die Kinder wieder den Auftrag bekommen, die Vokalbuchstaben nachzufahren, dann die Wortabtrennung vorzunehmen und die gefundenen Wörter in die Zeilen zu schreiben.

Arbeitsheft 2, S. 24

Die Aufgabe dieser Seite lässt die Kinder das „Lesen“ der Wörter <ich, wir> üben und entsprechende Sätze bilden.

Erwartete Sätze: *Wir schreiben. Ich male. Ich schlafe. Ich schieße. Wir turnen. Ich tanze/rappe.*

Weitere Übung:
Diese Übung kann vertieft werden, indem einzelne Kinder sich ein Kärtchen mit <ich>, andere mit <wir> umhängen und die wir-Kinder sich zu zweit zusammentun. Die drei bilden nacheinander einen Satz mit Pronomen und einem Verb. Die Tätigkeit, die in diesem Satz zu nennen ist, stellt eingangs die Lehrerin, stellen anschließend die Kinder pantomimisch dar: „Ich gähne.“, „Wir lachen.“ … (ein erstes Bekanntmachen mit der Bildung von Sätzen).

Arbeitsheft 2, S. 25

Aufgabe 1: Die Kinder wiederholen die bekannte Aufgabe, gesprochene Wörter mit [ə] oder [n] in der Reduktionssilbe passend anzukreuzen – die Lösung muss allerdings jetzt ohne die Hilfe des Geschriebenen erfolgen.

Aufgabe 2: Lesen üben mit dem bereits bekannten Silbenteppich, der mit weiteren Silben ergänzt wurde.

Arbeitsheft 2, S. 26

Aufgabe 1: Die Kinder zeichnen wieder große und kleine Kreise entsprechend der Betonungsmuster unter die Bilder.

Aufgabe 2: Die Kinder tragen <e, en> entsprechend dem Reim der Reduktionssilbe der Plural- und Singularformen in die Anhängerbilder ein.

Arbeitsheft 2, S. 27

Aufgabe 1: Um die Sätze verstehen zu können, müssen die Kinder die „kleinen Wörter“ <ist> und <sind> wiederholen bzw. kennenlernen.

Das kann unterstützt werden, indem drei Kinder nach vorne gehen und zwei halten sich an der Hand. An der Tafel steht auf der linken Seite <ist>. Auf der rechten <sind>. Ein viertes Kind geht zu dem einzelnen Kind und sagt: „Das ist Paul.“ und stellt das Kind unter <ist>. Dann geht es zu dem Pärchen, sagt: „Das sind Marie und Greta.“ und stellt sie unter <sind>.

Die Kinder lesen leise die Sätze und beenden ihr Lesen mit dem Ankreuzen in den rechten Spalten. Anschließend werden die Sätze mit der Antwort vorgelesen.

Aufgabe 2 wiederholt das Erkennen der Wörter <ich, wir> und lässt mit ihnen Sätze entsprechend den Abbildungen bilden.

Erwartete Sätze: *Ich male. Wir schreiben. Ich lese. Ich rechne. Wir schlafen.*

Arbeitsheft 2, S. 28

Die Sätze dieser Seite wenden sich schon früh einem Thema zu, das sich im Sprachunterricht sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Kinder vielfach für ein richtiges Textschreiben als zentral erwiesen hat: die Bildung von Dativobjekten. Zu diesem Zeitpunkt ist der Erwerb hauptsächlich als ein Musterlernen, d.h. ein implizites Lernen, anzustreben. Das kann durch Üben als häufiges Wiederholen eines gleichen Musters erreicht werden. Um jedoch gleichzeitig die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Merkmal des Dativs bei männlichen und sächlichen Nomen, auf den m-Laut der Präpositionen (<im, am>), zu richten, hat sich der explizite Verweis auf dieses Merkmal als hilfreich erwiesen. Denn die lautliche Differenz zwischen [m] und [n] ist sehr gering und wird oft nicht wahrgenommen – auch hier lenkt erst das Wissen, das durch das Sehen, also durch die Schrift erwerbbar ist, die Wahrnehmung.

Diese Seite mit ihrer Schreibaufgabe dient dem Ziel, den Unterschied von <im/in> mit Hilfe der Schrift wahrzunehmen. Das Schreiben ist die Handlung, die diesen Prozess herbeiführen kann.

Beim Üben, die Sätze zu lesen, sollte darauf geachtet werden, dass Fragen wie diese eine steigende Intonation am Ende haben können (Entscheidungsfragen, die mit <ja, nein> beantwortet werden können).

Weitere Übung:
Die Übungen dieser Seite bieten einen Anlass, die Bildung von Dativobjekten auch im Gesprochenen zu üben. Das kann z.B. durch ein Spiel wie das folgende geschehen: Drei Kinder gehen nach vorne. Einem vierten Kind werden danach die Augen verbunden. Die drei Kinder stellen sich ans Fenster, an den Papierkorb, ans Pult usw. (männliche und sächliche Nomen für die Objektbildung). Dann beginnt ein fünftes Kind zu fragen: „Wo ist Yusuf?“ Das vierte Kind, dem die Augenbinde abgenommen wurde, antwortet: „Yusuf ist am Fenster.“ Das fragende Kind kontrolliert die Richtigkeit der Antworten: „Ja, Yusuf ist am Fenster.“

Arbeitsheft 2, S. 29

Die Aufgaben dieser Seite sind den Kindern bereits bekannt.

Buch, S. 40

Diese Seite wiederholt die zwei Kriterien, die die Kinder bereits kennen, um Nomen abtrennen zu können: die Großschreibung und die regelhafte Abfolge der Konsonanten- und Vokalbuchstaben.

Pape hat Wörter ohne Abstände an die Tafel geschrieben. Rere zeigt Pape, dass die Abstände notwendig sind, um die Wortfolgen besser lesen zu können. Sie erwähnt „Pepes Trick“ und flüstert ihn Pape ins Ohr.

Diese Situation kann in der Klasse nachgespielt werden, indem mehrere Kinder der Lehrerin, die Pape spielt, „Pepes Trick“ ins Ohr flüstern. Anschließend nennt sie allen die Informationen, die die Kinder ihr zugeflüstert haben: „Ach so …“

Die Kinder bekommen für die Übung wieder Wörterschlangen, mit denen sie danach Wörter nach dem Muster Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb bzw. Schwarz-Blau-Schwarz-Gelb-Schwarz nachfahren und abschneiden. Die Wörter schreiben sie anschließend in ihr Heft.

7. Kapitel: Tute

7.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Tute> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <T, t, U, u> lernen
- Wörter lesen lernen, die durch den Austausch bekannter Silben oder durch „neue“ Silben entstehen
- die Buchstabenfolge eines Wortes durch das Abtrennen der Reduktionssilbe gliedern lernen („Lassolesen“)

7.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

7.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Tute>

In diesem Kapitel wird die Arbeit mit „Silbenkärtchen“[40] eingeführt. Es hat sich für das Lesenlernen als sehr effektiv erwiesen, sie den Kindern (in einem Kuvert o.ä.) nach Hause mitzugeben. Sie erhalten dazu Kärtchen, die sie aus einem DIN-A4-Blatt ausschneiden. Sie haben dann die Gelegenheit, auch außerhalb der Schule zu üben, zunächst eine Silbe, dann das Wort, das mit ihr gebildet wird und das ihnen bekannt ist, immer wieder auszusprechen, um damit den Automatisierungsprozess für das Lesen zu beschleunigen.

Na von Nane
Pa von Pape
Fie von Fiefen usw.

Buch, S. 41

Tute ist die Mutter von Lole, Rere, Renre, Pepe und Nane, die Frau von Fiefen und die Tochter von Mame und Pape. Als Lassowerferin hilft sie den Kindern in der Zirkusschule, die Buchstaben der letzten Silbe mit ihrem Lasso einzufangen, um die Wörter sicher lesen zu können.

Mit einem Vers erklärt Pepe die Verwandtschaftsverhältnisse in seiner Familie. Auch hier haben wir die Wörter <Oma, Opa>, <Mama, Papa> vermieden. Denn Wörter mit Strukturen, die nicht dem Muster der „allerersten Wörter“ (= Trochäen mit Langvokal und Schwa) (und zusätzlich nicht der Orthographie des Deutschen) entsprechen, werden erst später thematisiert und analysiert. Wir haben sie durch sprachspielerische Abwandlungen ersetzt: durch Dreisilber (<Opapa, Omama>) und Einsilber (<Pa, Ma>), also zur Kontrastierung durch Nicht-Trochäen.

Die Wörter können erneut ein Anlass für den Unterricht sein, Verwandtschaftsverhältnisse allgemein anzusprechen und deren Bezeichnungen zu wiederholen.

[40] Die „Silbenkärtchen“ finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der sechsten Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Tute, Tu, Ta, …“, der auch an der Tafel steht
    - Fällt euch etwas an eurem Mund auf, wenn ihr <Tu>, <Ta>, <Tu> sagt?
    - Schaltet die Kamera in eurem Mund ein. Zeigt sie euch die Zunge? Schaut einmal nach, wo die Zunge am Anfang des Wortes ist und was sie beim Sprechen macht.
      (die Zunge ist zuerst oben hinter den Zähnen und geht dann hinunter und der Mund wird anders)
    - Was ist dreimal gleich?
    - Was ändert sich?
- Vergleich aller sechs geschrieben bekannten Wörter, die untereinander an der Tafel stehen:
    - Seht euch die Namen an. Fällt euch etwas auf?
      (Benennen des Gleichen und der Unterschiede)
    - Fällt euch etwas auf, wenn ihr die Namen sagt?
      (Öffnungsbewegung in beiden Silben aller Wörter)

Auch hier wird wieder als erstes die Schreibung der Vokalbuchstaben <U, u> erarbeitet, zunächst auf großen Flächen, danach im Arbeitsheft und zuletzt im Schreibheft geübt.

<U>:

- Gerade hinunter – Bogen – und wieder gerade hinauf.

<u>:

- Gerade hinunter – Bogen und wieder gerade hinauf – Stopp!
- Gerade hinunter.

Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des u-Buchstabens wird aufgehängt.

Arbeitsheft 2, S. 30

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <U, u>.

Buch, S. 42

Die Kinder üben, das Wort wieder mit dem üblichen Reimspiel als Vorübung für das Lesen auszusprechen. Nach dem mehrmaligen Wiederholen des Textes dieser Seite, der sechsten Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), singen die Kinder die sechs Strophen. Wie gewohnt, wird über die Farben der Buchstaben und deren Bedeutung gesprochen.

Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <T, t>, werden durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen, angeleitet.

<T>:

- Gerade hinunter.
- Oben neu ansetzen – gerade hinüber.

<t>:

- Gerade hinunter.
- Neu ansetzen – kleiner Strich.

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen auf großen Flächen und im eigenen Schreibheft. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des t-Buchstabens wird aufgehängt.

Arbeitsheft 2, S. 31

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <T, t>.

Buch, S. 43

Die Seite zeigt die Zirkuskinder bei der Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation von <Tute>.

Der t-Laut ist ebenso wie der p-Laut, den die Kinder bereits kennen, ein behauchter, stimmloser Plosiv („Der Mund explodiert"). Die beiden Laute unterscheiden sich lediglich darin, dass der p-Laut durch den Verschluss der Lippen, der t-Laut durch den Verschluss des Mundraumes durch die Berührung der Zunge mit dem Gaumen hinter den Schneidezähnen gebildet wird. Somit wiederholt sich hier ein Teil der Beobachtungen, die die Kinder schon bei der Aussprache des p-Lautes gemacht haben. Zugleich lässt sich an die Beobachtung der Bildung des t-Lautes die Betrachtung der Bildung des n-Lautes anschließen, weil beide an der gleichen Stelle gebildet werden (Berührung der Zunge mit dem Gaumen hinter den Schneidezähnen). Beim Vergleich der Bildung des t-Lautes und der des n-Lautes können die Kinder das Gleiche feststellen wie bei dem Vergleich zwischen dem p-Laut und dem m-Laut: [t] ist wie [p] ein Plosiv, [n] ist wie [m] ein Nasal, bei dem die Luft durch den Nasenraum entweicht („Es summt.").

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Zuerst erfolgt die Konzentration auf die Artikulation des u-Lautes. Das Wort <Tute> steht an der Tafel.

- Wenn ihr <Tu> sagt, was macht dann euer Mund im Spiegel? Was machen eure Lippen am Anfang, was machen sie am Ende?
  (die Zunge ist erst oben hinter den Zähnen und geht dann nach unten, der Mund wird rund und geht nach vorne)
- Wie viele Buchstaben braucht ihr für <Tu>?
  (zwei)
- Wenn ihr <Ta>, <Te> und dann <Tu> sagt und dabei euren Mund anschaut, die Finger bei den Mundwinkeln habt – fällt euch da am Ende was auf?
  (er wird immer runder und die Lippen gehen etwas nach vorne)

Gemeinsam wird Loles Spruch (Ta, Te, Tu, der Mund geht zu, …) gesprochen. Dabei beobachten die Kinder sich im Spiegel oder einander, sehen und spüren die Veränderung der Mundform beim Sprechen.

Anschließend legt die Lehrerin den Fokus auf die Artikulation des t-Lautes, dazu wird seine Bildung mit der des bereits bekannten Plosivs <p> in den Silben <Tu, Pu> verglichen.

- Was spürt ihr auf der Hand, wenn ihr <Tu, Ta> und <Pu, Pa> sagt am Anfang?
  (immer „Wind", das Gleiche)
- Was sieht die Kamera im Mund, wenn ihr <Tu, Ta> sagt?
  (bei <Tu, Ta> ist die Zunge am Anfang oben hinter den Zähnen)
- Die Zunge oben hinter den Zähnen – das kennt ihr.
  (von <Nane>)
- Ist bei <Tute> und <Nane> am Anfang alles gleich?
  (bei <Tute> ist „Wind", bei <Nane> „summt es")

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 43 im Buch:

- Haben Home und Renre das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Lole hat bei <Tu> zwei Buchstaben genommen, einen t-Buchstaben und einen u-Buchstaben. Könnt ihr merken und sehen, warum sie zwei genommen hat?[41]
  (weil sich der Mund einmal verändert hat)
- Spürt ihr den „Wind" auch auf der Hand, wenn ihr <Tu> sagt?
- Lole hat Bilder von Homes und Renres Mündern gezeichnet. Sieht euer Mund genauso aus?

[41] Zukünftig wird an dieser Stelle auf die Frage nach der Anzahl der Buchstaben sowie auf den Verweis auf die zweite Silbe verzichtet.

- Warum hat sie Striche dazu gezeichnet?
  („Wind“)

Die Lehrerin liest den Vers „Ta, Te, Tu, der Mund geht zu, …“ nochmals vor. Die Kinder sprechen ihn wieder mit und beobachten dabei ihren Mund im Spiegel oder den des Nachbarn.

Weitere Übung:
Die Lehrerin befestigt die Mundbilder mit den Vokalbuchstaben <a, e, u> untereinander an die Tafel und schreibt einen bereits bekannten Konsonantenbuchstaben dazu. So kann der Spruch von Lole mit allen Konsonanten wiederholt werden (z.B.: „Pa, Pe, Pu, der Mund geht zu, hu, hu. Pu, Pe, Pa, der Mund wird groß, ha, ha“ – „Ma, Me, Mu …“).

Rückseite des Arbeitsheftes 2

Leseübung nach dem bekannten Muster – jedoch nur bis Zeile 6!

Arbeitsheft 2, S. 32

Die Kinder üben, Wörter mit bekannten und mit neuen Silben zu schreiben. Nach jedem geschriebenen Wort kontrollieren sie ihr Schreiben durch das Lesen.

Arbeitsheft 2, S. 33

Aufgabe 1: Die Kinder schreiben die Wörter, die in dem Text der sechsten Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ fehlen, in die Silbenkästen ab und lesen den Text abschließend zur Kontrolle.

Aufgabe 2: Die Kinder zeichnen große und kleine Kreise entsprechend dem Betonungsmuster der jeweiligen Wörter. Die Wortschreibungen dienen vor allem der Festlegung der Bezeichnungen der Bilder. Sie können jedoch auch als Angebote für fortgeschrittene Leseanfänger sowie – für alle – als Aufforderung, an der Anzahl der Vokalbuchstaben zu vermuten, wie viele Silben das jeweilige Wort hat, genutzt werden (Buchstaben für Umlaute sind auch Vokalbuchstaben).

Arbeitsheft 2, S. 34

Die Kinder lernen <mit> als „kleines Wort“ kennen und schreiben es. Die Vorgabe, <mit> in die untere Zeile zu dem zweiten Wort zu schreiben, dient dem Lesenüben: Durch das Schreiben in zwei Zeilen werden nach dem Aussprechen des ersten Namens die beiden folgenden Wörter (Präposition und Nomen einer Nominalgruppe) als eine lautliche Einheit gelesen („wie ein Wort“). Dabei ergibt sich automatisch eine richtige Betonung auf der ersten Silbe des Nomens. So wird das Lesen dieser drei Wörter zu einer ersten, musterhaften Vorübung für das Lesen von zwei Nominalgruppen in Sätzen. Es bereitet – implizit – die grammatischen Analysen der späteren Schuljahre vor.

7.2.2 Kombinieren von bekannten und neuen Silben, Lesen der neu entstandenen Wörter

Buch, S. 44

Die Kinder können zu diesem Zeitpunkt schon viele Silben lesen und schreiben und es lassen sich neue Silben durch die Kombination der bereits bekannten Buchstaben bilden. Diese Silben zu trochäischen

Wörtern zu kombinieren und sie anschließend zu lesen, ist eine neue Aufgabe für die Kinder und sie gibt Anlass zu neuen Lesespielen.

Weitere Übungen:

- Die Lehrerin nennt (wie Lole auf der Abbildung) bekannte Namen. Die Schulkinder, die wie die Zirkuskinder eine Menge Silbenkärtchen vor sich liegen haben, suchen deren Silben und legen sie zusammen.
- Zwei Kinder, die zwei Silben zu je einem Namen zusammengefügt haben, tauschen entweder die Wagen- oder die Anhängersilben ihrer Wörter. Dadurch entstehen Kunstwörter, die gelesen, in das Wagenbild oder ins Heft geschrieben und dann kontrollierend erneut gelesen werden.
- Die Kinder bekommen Silbenkärtchen mit neuen Buchstabenkombinationen (<Fa, Pie, Mu, ten, fe …>) und legen „neue“ Wörter, die sie auch in das Wagenbild oder ins Heft schreiben und anschließend der Lehrerin oder der Klasse vorlesen.

Arbeitsheft 2, S. 35

Bei Aufgabe 1 ist dargestellt, wie Mitglieder der Zirkusfamilie die Anhängersilben tauschen. Die Schulkinder schreiben die zwei neu entstandenen Wörter auf die „Silbenkärtchen“ unter den Bildern. Die zeigen ihnen wieder die Silbengrenzen und helfen ihnen damit beim anschließenden Lesen der Wörter.

Aufgabe 2: Die Kinder lesen die Fragen und beantworten sie nach dem bereits bekannten Muster durch das Vervollständigen des Antwortsatzes.

Arbeitsheft 2, S. 36

Die Kinder kombinieren zwei Silben zu den Namen der dargestellten Personen. Dazu müssen sie folgende Fragen beantworten:

- Mit welcher Silbe in der ersten Reihe fängt ein bekannter Name an?
- Welche Anhängersilbe der nächsten Reihe passt dazu?
- Mit welcher Farbe muss ich das Kästchen vor der ersten Silbe anmalen?
- Mit welcher Farbe muss ich das Kästchen vor dem Bild der Person anmalen?

Abschließend schreiben sie den Namen der Person neben das entsprechende Porträt in die Zeilen.

7.2.3 Üben der silbischen Analyse eines geschriebenen Wortes mit einer graphischen Hilfe (dem Bild eines Lassos)

Buch, S. 45

Bisher wurden neue Wörter für das Lesen mit Hilfe des Reimspiels vorwiegend silbisch „aufgebaut“ und sie zeigten den Kindern die Silbengrenze, das wichtigste Merkmal für das Lesen von Wörtern (<E, Pe, Pepe>). Normalerweise haben Wörter wie hier keinen graphischen Hinweis auf die Silbengrenze. Das Einzeichnen einer graphischen Markierung, eines „Lassos“, die hier vorgestellt wird, hilft den Kindern, Wörter, deren Bedeutung sie – wie in diesem Fall die Kunstwörter – nicht kennen, ebenfalls schnell und sicher zu lesen.

Das Lassobild hat – als Vorbereitung für das Lesen – zwei Funktionen: Erstens hilft es den Kindern, die Buchstabenfolge in Silben zu gliedern, und zweitens erinnert es sie an die Betonung des Wortes. Denn es ist – um es noch einmal zu wiederholen – das Ziel des Leseunterrichts, den Kindern zu ermöglichen, Wörter so vorzulesen, dass ihnen der „Klang“ hilft, sofort die Bedeutung zu erschließen.

Diese vorbereitende graphische Analyse hat bis zum abschließenden Aussprechen des geschriebenen Wortes fünf Schritte. Die ersten zwei sind ausschließlich graphisch: sie dienen der Festlegung der Silbengrenze innerhalb der Buchstabenfolge. Erst nachdem das Einzeichnen der Lassolinie beendet ist, beginnt das Sprechen. Diese Abfolge deutet die Darstellung auf dieser Seite dadurch an, dass erst die letzten drei Schritte ein Symbol für das Sprechen erhalten haben (das Bild des sprechenden Pepe).

Entgegen aller Gewohnheit beim Lesenlernen beginnt diese Hinführung zum Wortlesen mit der Beschäftigung mit der zweiten Silbe. Der Grund dafür ist die Möglichkeit im Deutschen, regelhaft angeben zu können, wie die Reduktionssilbe aufgebaut ist: Sie beginnt (mit nur wenigen Ausnahmen nach Diphthongen: <bauen, neue>) immer mit dem Konsonantenbuchstaben vor dem e-Buchstaben (eine „immer-Regel“). Zudem hat sie nur wenige Varianten in ihrem Reim (<e, en, el, er> bei den Wörtern, denen die Kinder am Anfang ihrer Analysen begegnen), sodass sie von den Kindern schnell als artikulatorische Einheit ausgesprochen werden kann.

Diese Regelhaftigkeit ermöglicht, die Buchstabenfolge der Reduktionssilbe sicher von der der ersten Silbe zu trennen, um diese dann anschließend auf deren Merkmale hin betrachten zu können. (Eine noch größere Bedeutung für das Lesenlernen erhält dieses Bild dann, wenn Wörter mit einer längeren Buchstabenfolge zu analysieren sind: <Nester, wandern>.)

Die Abtrennung erfolgt auf diesen Abbildungen durch Tute, deren Lasso die letzten Silben „einfängt“. Dafür sucht sie zuerst den e-Buchstaben, der in jeder Schreibung einer Reduktionssilbe vorhanden ist. Sie markiert ihn durch einen Punkt. Dann wirft sie das Lasso um den e-Buchstaben und den Konsonantenbuchstaben vor ihm.

Nachdem die Kinder diese rein graphische Aufgabe beendet haben, sehen sie die Buchstabenfolge der betonten Silbe. Sie lesen sie entsprechend dem gewohnten Reimspiel, so wie Pepe es vormacht.

Wie lange das Lesenüben mit dieser detaillierten Übungsphase eingeleitet wird, lässt sich nicht pauschal angeben. Die Dauer hängt davon ab, wie lange die Kinder dieses schrittweise Vorgehen benötigen, bis sie das Lesen dieser „allerersten Wörter“ automatisiert haben.

Auch hier empfiehlt es sich, den Handlungsablauf zuerst unabhängig vom Buch an der Tafel, begleitet von einem Unterrichtsgespräch, darzustellen:

Die Lehrerin schreibt ein Wort, z.B. <Mape>, wie im Buch fünfmal untereinander an die Tafel.

- Ich zeige euch, wie man neue Wörter lesen kann. Für diesen Trick brauche ich Tute mit dem Lasso, Tutes Trick.
- Ich suche für ihren Trick zuerst das Gelbe-e und mache einen Punkt darunter.
  Die Lehrerin macht die einzelnen Schritte an der Tafel vor. Die übliche Bezeichnung Gelbes-e für den e-Buchstaben in der Anhängersilbe ist den Kindern inzwischen bekannt, auch wenn er hier nicht gelb geschrieben ist.
- Dann werfe ich das Lasso vom Punkt aus ganz ans Ende vom Wort und um den Buchstaben davor.
  Die Lehrerin startet beim Punkt unter dem <e> und zeichnet dann das Lasso, wie im Buch vorgemacht.
  Jetzt weiß ich, was in den Wagen und was in den Anhänger gehört.
- Ich lese die Anhängersilbe im Kopf und merke sie mir.
  (die Anhängersilbe NICHT isoliert aussprechen, weil sie dann betont wird)
- Ich unterstreiche den Bunten/Vokalbuchstaben mit Blau und nenne ihn: <a> – ihr auch!
- Dann lese ich die Wagensilbe: <Ma> – ihr auch!
- Jetzt sage ich das ganze Wort – ihr auch!
  Die Lehrerin achtet darauf, dass das Wort mit dem Betonungsunterschied gelesen wird.

Anschließend kann der Ablauf mit einem anderen Wort wiederholt werden, z.B. mit <Tufen>, bei dem die Lassolinie <en> einfängt, bevor sie nach rechts zu <f> fortgeführt wird. Die Kinder formulieren: „Das Lasso fängt das <e>, alle dahinter und einen davor ein."

Bei einem Wort wie <Fieme> müssen die Kinder berücksichtigen, dass <ie> als graphische Einheit blau zu unterstreichen ist.

Nach dem Lesen des Wortes können die Kinder das Rätsel lösen, welche zwei Personen hier die Silben getauscht haben.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 45 im Buch:

- Pape hat ein neues Wort an die Tafel geschrieben. Er hat die zwei Personen, die die Silben getauscht haben, auch unter das Wort gezeichnet.
  Könnt ihr euch schon denken, wie das Wort heißt? Rere und Renre können es nicht.
- Rere bittet Tute mit ihrem Lasso um Hilfe.
- Was macht Tute als erstes?
  (den Punkt unter das Gelbe-e)
  Das haben wir auch so gemacht.
- Und dann?
  (sie wirft das Lasso; nimmt alle Buchstaben hinter dem <e> mit und den einen vor dem <e>)
- Was macht Tute und was sagt Pepe?
  (Tute unterstreicht den Bunten/Vokalbuchstaben blau; Pepe nennt ihn)
- Was sagt Pepe dann?
  (<Ma>)
- Jetzt liest Pepe das ganze Wort – könnt ihr das auch?
- Stimmt euer Wort?
- Schaut euch das Bild an der Tafel an. Da sind Mame und Pape – Wagensilbe von <Mame>, die Anhängersilbe von <Pape>.

Arbeitsheft 2, S. 37

Die Kinder strukturieren und lesen die Wörter mit Hilfe der Lassolinie nach den gelernten Schritten.

Arbeitsheft 2, S. 38

Die Kinder wiederholen das Lesen mit Hilfe der Lassolinie nach den gelernten Schritten. Zusätzlich ordnen die Kinder die unten abgebildeten Pärchen den entsprechenden Wörtern zu, indem sie deren Kästchen die gleiche Farbe wie unten geben.

Arbeitsheft 2, S. 39

Aufgabe 1: Die Kinder tauschen die Silben der beiden Namen und schreiben das Wort, das entsteht, wenn die Wagensilbe der linken Figur und die Anhängersilbe der rechten Figur zusammenkommen. Wie immer lesen sie anschließend das Geschriebene.

Aufgabe 2: Die Kinder lesen hier auch zwei Kunstwörter.

Arbeitsheft 2, S. 40

Aufgabe 1: Erneutes Lesen mit Hilfe der Lassolinie mit neuen Wörtern.

Aufgabe 2: Die Kinder gliedern wieder eine „Wörterschlange“ durch senkrechte Striche, indem sie die Buchstaben mit den entsprechenden Farben nachfahren und so die Wortgrenzen finden.

Buch, S. 46–47

Seite 46: Die Kinder bereiten sich auf eine „Leseolympiade“ vor. Jedes Kind hat dafür eine Liste mit Wörtern erhalten, in die es die Lassolinie (wie an der Tafel im Buch) eingezeichnet hat. Der olympische Wettbewerb besteht darin, die Wortliste lesen zu können und dabei unter einem zeitlichen Limit zu bleiben, das die Lehrerin, an den schwächeren Lesern orientiert, festgelegt hat. Die Kinder können die Zeit aber nur erreichen, wenn sie nicht nur relativ schnell, sondern auch „richtig“ lesen: mit der richtigen Lautung und mit der richtigen Betonung.

Sie üben so lange, bis sie den Eindruck haben, alles schnell und richtig aussprechen zu können. Dann bitten sie die Lehrerin (oder eine andere erwachsene Person in der Klasse), ihre Vorlesezeit zu stoppen. Ihr Üben geschieht vor dem Hintergrund, dass sie wissen, dass die Lehrerin sie unterbricht und eine Wiederholung einfordert, wenn sie ein Wort nicht richtig aussprechen – und das kostet Zeit. Es hat sich bewährt, dass die Lehrerin stumm dem Kind, das ein Wort wiederholen muss, ein Zeichen gibt, indem sie den Finger vor das entsprechende Wort legt.

Seite 47: Die Kinder haben ihre Leseolympiade beendet. Fiefen will jede Zeit mit Datum auf einer individuellen Urkunde[42] eintragen, auf der die Daten über einen längeren Zeitraum gesammelt werden. Alle Kinder sind offensichtlich unter dem Zeitlimit geblieben, denn alle stehen oder sitzen auf dem obersten Treppchen und haben eine Goldmedaille erhalten. Pepe beschließt, auch bald mitzumachen.

Die Dokumentation auf der Urkunde gibt den Kindern die Möglichkeit, ihr Schnellerwerden, d.h. ihr Besserwerden, durch die Verringerung der Lesedauer bescheinigt zu bekommen. Der Wettbewerb findet also bei jedem Kind mit sich selbst statt, nicht in Konkurrenz zu anderen.

Nach einem bestimmten Zeitraum erhalten sie eine neue Wortliste, bei der nach jeweils zwei Tagen die Reihenfolge der Wörter geändert wird. Die Wortlisten können auch von unten nach oben gelesen werden.

Die Leseolympiade hat sich in vielen Klassen als ein wirkungsvolles Mittel erwiesen, die Kinder dazu zu motivieren, ihr erlerntes Lesewissen anzuwenden und fehlerfrei zu lesen: Sie wissen, welche Kriterien sie zu beachten haben, wenn sie üben, und weil sie das wissen, zeigen gerade leistungsschwächere Kinder eine oft beachtliche Ausdauer und Leistung.

[42] Die „Vorlage der Leseurkunde“ finden Sie unter https://zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

Arbeitsheft 2, S. 41

Aufgabe 1: Die Wörterschlangen dieser Seite erhöhen die Anforderungen: Sie enthalten erstmalig Wörter, die mit den bekannten Buchstaben geschrieben sind, den Kindern vorher aber noch nicht schriftlich begegnet sind. Die Kinder verfahren für das Gliedern wieder in der gewohnten Weise, indem sie die Vokalbuchstaben farbig markieren und die gefundenen Wörter anschließend in die Wagen und Silbenkästen schreiben.

Aufgabe 2: Hier enthält die Schlange Zeichen, die nicht zu Wörtern gehören. Die Kinder streichen sie durch und „werfen“ sie in den Papierkorb.

Arbeitsheft 2, S. 42

Das Lied „Nane, Banane“ (CD 1, Nr. 5, Playback Nr. 11) ist durch die Hinzunahme der „neuen“ Buchstaben aktualisiert und gibt den Kindern beim Lesen und Singen die Gelegenheit, durch das genaue Hinsehen den Text richtig auszusprechen. Dann kann dieser Text wiederum zum Playback gesungen werden.

Arbeitsheft 2, S. 43

Für die neue Leseolympiade zeichnen die Kinder bei den Wörtern in der ersten Spalte die Lassolinie in der gewohnten Weise ein. Möglicherweise sind sie schon in der Lage, bei den beiden anderen Spalten die Silbengrenzen auch ohne das Hilfsmittel Lasso zu finden, um die Wörter richtig zu lesen. Das wäre dann der nächste Schritt zur Automatisierung.

8. Kapitel: Lole

8.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Lole> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <L, l, O, o> lernen
- <el> als weiteren Reim in der unbetonten Silbe wahrnehmen und schreiben lernen
- die „Partnerschaft“ zwischen Subjekt und Prädikat als elementares Merkmal eines Satzes kennenlernen
- einsilbige Wörter (Verben) lesen lernen
- Wörter mit und ohne Bedeutung beim Lesen unterscheiden lernen

8.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

8.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Lole>

Buch, S. 48

Lole ist die große Schwester von Pepe. Im Zirkus ist sie die Trapezkünstlerin. Sie hat zusätzlich die Rolle der Lehrerin in der Zirkusschule übernommen und zeigt dabei großes „pädagogisches Geschick“, denn sie lobt „ihre Schüler“ immer wieder und regt sie zum Nachdenken an. Die Kinder des Zirkus’ bewundern sie.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der siebten Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Lole, Lo, La, …“, der auch an der Tafel steht
  - Fällt euch etwas an eurem Mund auf, wenn ihr <Lo>, <La>, <Lo> sagt?
    (der Mund ist bei <Lo> rund und zu, bei <La> offen)
  - Schaltet die Kamera in eurem Mund ein, wenn ihr <Lo> und <La> sagt. Was seht ihr?
    (die Zungenspitze ist immer zuerst oben hinter den Zähnen und geht dann hinunter)
  - Was ist zweimal gleich?
  - Was ändert sich?
- Vergleich der geschriebenen Silben <No>, <To> und <Lo>, die alle untereinander an der Tafel stehen:
  - Seht euch die Silben an. Fällt euch etwas auf?
    (benennen des Gleichen und des Unterschieds im Geschriebenen)
  - Fällt euch am Anfang etwas auf, wenn ihr <No>, <To> und <Lo> sagt? Schaltet auch die Kamera ein.
    (die Zunge ist immer zuerst oben hinter den Zähnen und geht dann hinunter; einmal gibt es ein „Summen“, einmal einen „Wind“, bei <Lo> berührt nur der Zungenspitze den Gaumen und „Summen“)

Auch hier wird wieder als erstes die Schreibung der Vokalbuchstaben <O, o> in der gewohnten Weise erarbeitet und geschrieben. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des o-Buchstabens wird zu der Gruppe der Vokalbuchstaben gehängt.

<O>:

- Oben starten – nach links – einmal rundherum.

<o>:

- Oben starten – nach links – einmal rundherum.

Arbeitsheft 2, S. 44

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <O, o>.

Buch, S. 49

Entsprechend des bekannten methodischen Ablaufs bei der Einführung neuer Buchstaben und Wörter wiederholen die Kinder das Reimspiel als Lesevorübung und lernen die l-Buchstaben zu schreiben. Nach dem mehrmaligen Sprechen des Textes dieser Seite, der siebten Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), singen die Kinder die sieben Strophen. Wie gewohnt, sprechen sie über die Farben der neuen Buchstaben und begründen, weshalb <o> wieder die blaue Farbe erhalten hat.

- Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <L, l>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<L>:

- Gerade hinunter – Stopp!
- Strich nach rechts.

<l>:

- Gerade hinunter – kleiner Bogen.

Auf dieser Seite ist auch Mame abgebildet. Als Oma aller Kinder repräsentiert sie den großen o-Buchstaben und den o-Laut. Darum steht <OMA> auf ihrem Kittel.

Dieses Wort hat eine Form, die den Kindern neu ist: Es ist zwar auch ein Trochäus, die zweite Silbe enthält jedoch nicht, wie gewohnt, den e-Buchstaben. Dieses Wort gehört zu der Gruppe von Wörtern, die entweder Abkürzungen (<Auto>) oder Kosenamen (<Rosi>) sind oder keinen deutschen Ursprung (<Baby>) haben. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie eine unbetonte Silbe mit einem Vollvokal haben.

In der Progression von PALOPE werden diese Wörter systematisch angesprochen, wenn die Kinder deutsche Trochäen zu schreiben gelernt haben.

Wörter dieser Form, die wie <Oma>, <Opa>, <Mama>, <Papa> vorher auftauchen können, sollten auf einer Liste im Klassenraum gesammelt werden, um sie zu dem Zeitpunkt, wenn der Unterricht das vorsieht, analysieren zu können.

Arbeitsheft 2, S. 45

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <L, l>.

Buch, S. 50

Die Seite zeigt die Zirkuskinder bei der Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation von <Lole>. Home stellt sofort fest, dass für die erste Silbe wieder zwei Buchstaben zu schreiben sind. Es folgt die Beobachtung der Veränderung des Mundes bei der Aussprache von <La, Lo, Lu>, für die Rere einen passenden Spruch formuliert.

Der o-Laut wird genauso wie der u-Laut mit gerundeten Lippen gebildet. Allerdings ist die Position der Zunge tiefer als bei der Bildung des u-Lautes. Deshalb ist der Mund etwas weitergeöffnet und die Rundung nicht ganz so stark.

Holme hat gesehen, dass der Mund eine Abstufung der Öffnung vornimmt, bei der [o:] eine Mittelstellung einnimmt, [u:] und [o:] mit gerundetem Mund gebildet werden und [a:] die größte Öffnung, daher keine Rundung hat. Holme und Rere beobachten dann die Bildung des l-Konsonanten und Home vergleicht ihn mit dem n-Laut.

Der l-Laut wird gebildet, indem die Zungenspitze den vorderen Gaumen hinter den Zähnen berührt und die Luft seitlich von dieser Berührung entweicht.

Bei der Betrachtung der Aussprache von <Lo> und <No> stellt Home fest, dass in beiden Fällen am Silbenanfang Ähnliches zu beobachten ist. Er stellt allerdings einen Unterschied in der Lautbildung fest. Der Vergleich lässt ihn bemerken, dass der Konsonant bei <Lo> „fast“ wie der bei <No> gebildet wird. Das ist jedoch nicht im Spiegel zu sehen. Die „Kamera im Mund“ kann ihm Gleiches und Ungleiches bei der Bildung der beiden Laute zeigen: Die Zunge berührt den Gaumen beide Male an der gleichen Stelle, hinter den Schneidezähnen.

Um diese Differenzen beschreiben zu können, brauchen die Kinder erfahrungsgemäß eine gezielte Lenkung durch die Lehrerin:

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Was seht ihr, wenn ihr <Lo> sagt, im Spiegel oder wenn ihr einander anschaut? Was macht euer Mund am Anfang, was macht er am Ende?
  (etwas auf, wird rund)
- Was sieht die Kamera?
  (die Zungenspitze ist oben hinter den Zähnen und geht dann nach unten)
- Wie viele Buchstaben braucht ihr für <Lo>?
  (zwei)
- Wenn ihr <La>, <Lo> und dann <Lu> sagt und dabei euren Mund anschaut – fällt euch da am Ende was auf?
  (er geht immer weiter zu und wird dabei immer runder, weil die Lippen sich immer weiter nach vorne schieben, das kann man auch gut spüren)

Die Kinder sprechen Loles Spruch (La, Lo, Lu, der Mund geht zu …) gemeinsam. Dabei beobachten die Kinder ihre Artikulation im Spiegel oder betrachten die des Nachbarn und sehen die schrittweise stärker werdende Rundung.

- Was seht ihr am Anfang im Spiegel und was spürt ihr, wenn ihr <Lllu, Lllo, Llla> und <Nnnnu, Nnnno, Nnnna> sagt?
  (das Gleiche; ein „Summen“; die Zunge ist oben hinter den Zähnen)
- Was sieht die Kamera am Anfang im Mund, wenn ihr <Lllu, Lllo, Llla> und <Nnnnu, Nnnno, Nnnna> sagt? Sieht sie beide Male das Gleiche?
  (nein; bei <Lllu, Lllo, Llla> ist nur die Zungenspitze oben hinter den Zähnen und bei <Nnnnu, Nnnno, Nnnna> ist mehr von der Zunge am Gaumen und „es summt“ stärker)

Zur Bestimmung der Anzahl der Buchstaben, die zu schreiben sind, wird das Wort nochmals mehrfach gesprochen.

- Wenn ihr <Lo> sagt, was macht dann euer Mund am Ende?
  (der Mund ist offen)

- Wenn ihr <Lole> sagt, was macht dann euer Mund am Ende?
  (der Mund ist etwas offen)
- War das bei <Pepe, Pape, Mame, Nane, Tute> auch so?
  (ja)
- War das bei <Fiefen> auch so? Spürt ihr da das Gleiche?
  (nein; die Zunge geht am Ende hinauf)
- Was seht ihr, wenn ihr <Lole> sagt?
  (zu, auf, zu, auf)
- War das bei <Fiefen> auch so?
  (nein; am Ende war es anders)
- Wie viele Buchstaben brauchen wir bei <Lole>?
  (zweimal 2)
  Auch an dieser Stelle können wieder Übungen mit den Mundbildern folgen.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 50 im Buch:

- Haben Home, Holme und Rere das Gleiche entdeckt wie wir?
- Lole hat bei <Lo> zwei Buchstaben genommen, einen l-Buchstaben und einen o-Buchstaben. Könnt ihr merken und sehen, warum sie zwei genommen hat?
  (weil sich der Mund einmal verändert hat)
- Spürt ihr das „Summen“, wenn ihr <Lo> sagt?
- Lole hat Bilder von Homes, Holmes und Reres Mündern gezeichnet. Sieht das bei euch genauso aus?
- Warum hat sie die Biene dazu gezeichnet?
  („Summen“)

Ebenso liest die Lehrerin Loles Sprechblase auf S. 50 mit dem Spruch „La, Lo, Lu, der Mund geht zu …“ nochmals vor und die Kinder sprechen mit und beobachten dabei ihren Mund.

Weitere Übungen:

- Die Lehrerin befestigt die Bilder für die Aussprache der Vokale [a, o, u] untereinander an der Tafel und schreibt einen bereits bekannten Konsonantenbuchstaben davor. So kann der Vers von Lole mit allen Konsonanten wiederholt werden (z.B.: „Pa, Po, Pu, der Mund geht zu, hu, hu. Pu, Po, Pa, der Mund geht auf, ha, ha“).
- Das Lied „Pepes Traum“ (CD 2, Nr. 2, Playback Nr. 8), das die Aussprache der bereits bekannten Vokale wiederholt, eignet sich zu diesem Zeitpunkt zu deren Übung.
- Die Kinder arbeiten wieder mit dem Silbenteppich auf der Rückseite des Arbeitsheftes 2 mit den bekannten Spielen.

Arbeitsheft 2, S. 46

Die Kinder üben, Wörter mit bekannten und neuen Silben zu schreiben: <Oma> und <Opa> sind Wörter, die sich deshalb von allen anderen unterscheiden, weil ihre unbetonte Silbe keine Reduktionssilbe ist, denn sie hat im Gesprochenen kein Schwa, im Geschriebenen keinen e-Buchstaben. Die zweiten Silben hier sind Silben, die in aller Regel nur in Fremdwörtern vorkommen (<Auto, Kino, Büro>), sie werden im Rahmen der Systematik von PALOPE am Ende der ersten Klasse angesprochen. Sie sollten nicht in das Wagenbild eingetragen werden, weil sie den Regeln, die für dieses Bild gelten („In der Anhängersilbe ist immer das Gelbe-e“), nicht entsprechen. Sie können auf der Liste der Wörter, deren unbetonte Silbe keine Reduktionssilbe ist (die keinen e-Buchstaben hat), ergänzt werden.

Wir haben sie an dieser Stelle bereits hinzugenommen, weil viele Kinder die Wörter bereits lesen und schreiben können. Sie geben Anlass, sie mit den übrigen Wörtern, die die Kinder kennengelernt haben, zu

vergleichen, um sowohl auf die Auffälligkeit dieser Wörter, damit zugleich auf die „Normalität“ der übrigen Wörter hinzuweisen.

Arbeitsheft 2, S. 47

Aufgabe 1: Die Kinder schreiben die Wörter der siebten Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ in die Silbenkästen ab und lesen den Text abschließend zur Kontrolle.

Aufgabe 2: Die Kinder tragen den Konsonantenbuchstaben <L, l> ins entsprechende Zimmer der Wagenbilder ein. Es empfiehlt sich, mit den Kindern darüber zu sprechen, dass im Wagen hier immer der große, im Anhänger der kleine l-Buchstabe zu schreiben ist.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Leiter, Lole, Maler, Tafel, Lose, Gabel*

Arbeitsheft 2, S. 48

Das bekannte Reimspiel bildet die Grundlage dieses Sprachspiels:

Ape hat die <L, l> von <Lole> stibitzt, deshalb bringt Pele andere Buchstaben, die die Kinder an die Stelle von <L> schreiben können: <o, Mo, Mome>, <o, No, None> … Die Kinder tragen die neuen Wörter in die Silbenkästen ein. Der Vokalbuchstabe ist immer der zu übende o-Buchstabe. Anschließend lesen sie ihre Neuschöpfungen und schreiben die so entstandenen Wörter nochmals unten in die Zeilen.

Arbeitsheft 2, S. 49

Diese Leseübung, bei der die Kinder die Veränderungen ihres Mundes wieder beobachten sollten, dient einer erneuten Übung der Wahrnehmung der Vokalunterschiede und der Zuordnung der Laute zu den entsprechenden Buchstaben.

Die Anordnung der Vokale in den beiden Versen entspricht einer Unterscheidung der Vokale, die bisher noch nicht angesprochen wurde. Sie unterscheidet zwischen den Vokalen, die vorne im Mund gebildet werden, und denjenigen, die hinten im Mund gebildet werden. Lediglich der Laut für <a> wird mittig gebildet. Zu den vorderen Vokalen gehören neben den Lauten für <i> und <e> auch noch die Laute für <ü> und <ö>. Die hinteren sind die für <u> und <o>. Die Unterscheidung zwischen vorderen und hinteren Lauten lässt sich gut wahrnehmen, wenn der obere vordere Vokal für <ü> und der obere hintere für <u> schnell hintereinander gesprochen werden und dabei die Bewegung der Zunge beobachtet wird. Paralleles zeigt sich bei den Vokalen für <ö> und <o>.

Die linke Spalte zeigt die Mundbilder für den „mittleren“ Vokal [a:] und die „hinteren“ Vokale [u:, o:], die rechte Spalte die für [a:] und die „vorderen“ Vokale [i:, e:]. Die Kinder erleben dabei die abnehmende bzw. zunehmende Öffnung vorne und hinten und wie diese mit der Lippenspreizung bzw. -rundung verknüpft ist.

Für die Unterstützung von Kindern mit einigen Erstsprachen wie Russisch, Arabisch und einer Vielzahl asiatischer Sprachen, die ein sehr anderes Vokalsystem als das Deutsche haben, kann das Wissen über diese Unterschiede im deutschen Vokalsystem für Lehrerinnen diagnostisch von Bedeutung sein: Diejenigen von ihnen, die auf sie achten können, nehmen sie im Gesprochenen der Kinder wahr. Im schulischen Alltag werden die Folgen dieser Sprachunterschiede wohl eher im Geschriebenen auffällig, wenn die Kinder langfristig unerwartete Vokalbuchstaben schreiben. Hier wäre es angebracht, im Unterricht dieser Gruppen auf diese Unterschiede in der Vokalbildung ausführlich einzugehen und durch entsprechende Übungen zu begegnen.

Die untere Tabelle gibt den Kindern mit mehreren Spielen die Möglichkeit, mit den Vokalen zu agieren:

- So lässt sich mit den Silbenfolgen ein sprachästhetisches Spiel machen: Sie können es zu einem leise gesprochenen Kanon machen, indem eine Gruppe mit dem ersten Silbentrio beginnt und es fortführt, während die zweite Gruppe bei dem Neubeginn mit einem anderen Silbentrio einsetzt und dann die dritte Gruppe mit dem dritten Trio folgt: Alle sprechen die gleiche Vokalfolge.
- Ein Kind stellt sich vor die Klasse und spricht ein Silbentrio den anderen Kindern vor – allerdings tonlos. Wer errät, welches Trio es war?
- Sechs Trios (entsprechend den Beispielen auf S. 49 unten, erweitert durch das Trio <Ma, Me, Mie> bzw. <Mie, Me, Ma>) stehen auf sechs Kärtchen, die an die Kinder verteilt werden. Auf der Rückseite der Kärtchen stehen die Zahlen 1 bis 6. Alle Kinder haben das Lesen der Silben geübt. Ein Kind würfelt und das Kind mit der gewürfelten Zahl liest sein Trio vor (dabei kommt es durchaus zu Wiederholungen).

8.2.2 Reduktionssilben mit <el> wahrnehmen und schreiben

Arbeitsheft 2, S. 50

Gang Gang und Renre sortieren Abbildungen entsprechend der Schreibung der Reduktionssilben. Pesel mischt sich ein und weist darauf hin, dass sein Name einen Beitrag zu der bekannten Liste mit <e, en> leisten kann. So wird die Tabelle mit <e, en> im Reim durch <el> ergänzt.

Erfahrungsgemäß erfordert diese Aufgabe eine längere Vorbereitung, weil es Kindern am Schriftanfang leichter fällt, Laute in der ersten Silbe zu identifizieren, nicht aber die am Wortende. Vielen Kindern mit Erstsprachen, deren Wörter die Betonung auf der letzten Silbe haben, fällt es relativ lange schwer, die Reduktionssilben überhaupt wahrzunehmen.

Folgende Vorbereitung ist möglich: Zunächst werden ausschließlich die neuen Wörter mit <el> am Ende betrachtet. Die Schreibungen von <Esel> und <Pesel> an der Tafel, eingetragen in das Wagenbild, können den Kindern die Schreibung der Silben zeigen. Die beiden Wörter werden durch die Wörter zu den hier abgebildeten Bildkarten mit Wörtern mit <el> am Ende ergänzt: <Gabel, Stiefel, Tafel, Mantel>. Auch diese Wörter sollten an der Tafel stehen, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, bei ihnen ebenfalls <el> einzukreisen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Was macht eure Zunge am Ende, wenn ihr <Pesel> sagt? Schaltet eure Kamera im Mund ein.
  (die Zunge ist oben hinter den Schneidezähnen)
- Das kennt ihr von einem anderen Wort.
  (Lole)
- Dann muss in dem Anhänger von <Gabel> ein l-Buchstabe ins zweite Zimmer. Ist er da alleine?
  (nein; im zweiten Anhängerzimmer ist IMMER zuerst ein Gelbes-e; immer-Regel)
  Die Lehrerin schreibt also in das zweite Zimmer des Anhängers einen e-Buchstaben (gelb) und einen schwarzen l-Buchstaben.
- Was steht in diesem Zimmer bei <Pepe, Pape, Mame, Nane, Tute>?
  (nur das Gelbe-e)
- Was steht in diesem Zimmer bei <Fiefen>?
  (das Gelbe-e und ein <n>)

In vielen Klassen hat es sich als notwendig erwiesen, auch die Wörter mit e- und en-Endungen an der Tafel noch einmal genau zu betrachten, damit die Kinder die Unterschiede für die anschließenden Gruppierungen wahrnehmen können. (Die Schrift öffnet die Ohren und die Augen.)

Bevor die Kinder das zweite Zimmer des Anhängers im Arbeitsbuch beschriften (das erste bleibt leer), sollten sie auch hier alle Wörter mehrfach gesprochen und gehört haben. Beim Sprechen ist darauf zu achten, dass die Reduktionssilben, obwohl der Fokus auf ihnen liegt, nicht betont werden.

Die Kinder erhalten in Gruppen eine Tabelle wie die, die im Arbeitsbuch abgebildet ist, und verteilen die Abbildungen entsprechend den drei Kategorien.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Gabel, Löwen, Stiefel, Augen, Nase, Blumen, Bälle, Tafel, Hosen, Hunde, Mantel, Schuhe*

Weitere Übung:
Es können die Abbildungen dieser Seite, auf festeres Papier kopiert, als Memorykarten genutzt werden. Die Kinder bilden Paare mit Abbildungen, deren Bezeichnungen die gleichen Reduktionssilben haben (z.B.: <Gabel/Stiefel >, <Hunde/Bälle >, <Löwen/Augen> usw.).

Arbeitsheft 2, S. 51

Aufgabe 1: Die Kinder singen die dritte Strophe des Liedes „Ein kleiner Mann“ (CD 1, Nr. 4, Playback Nr. 10). Angelehnt an diesen Text üben die Kinder hier die Schreibung des l-Buchstabens und die Aussprache des l-Lautes.

Aufgabe 2: Hier geht es um das Üben des Sprechens und Hörens der Silbe mit <el>. Pele verstreut l-Buchstaben und sie landen am Ende der Namen der Zirkusbewohner. Die Kinder lesen die neuen Wörter.

- *der Esel*
  von Pepel
- *die Gabel*
  von Papel
- *der Stiefel*
  von Fiefel
- *der Gürtel*
  von Tutel
- *der Schnabel*
  von Apel
- *der Mantel*
  von Mamel

Arbeitsheft 2, S. 52

Die Aufgabe auf dieser Seite erfordert das sprachspielerische Bilden von Wörtern ohne Konsonantenbuchstaben am Anfang der ersten Silbe.

Bei Aufgabe 1 schreiben sie die Namen der dargestellten Personen bzw. des Wortes <malen> in die linken Wagen. Anschließend lernen sie das Wort <ohne> als Ganzwort zu erkennen und lesen/sprechen die Sätze, nachdem sie die Namen ohne die Anfangsbuchstaben in die rechten Wagen geschrieben haben.

Der Pfeil vor dem Wagenbild des Wortes <malen>, der nach unten zeigt, symbolisiert – hier und im Folgenden – die Kleinschreibung des Wortes.

Aufgabe 2 wiederholt Aufgabe 1, erfordert jedoch eine größere Leseleistung. Wieder sind die Silben mit Buchstaben, die die Kinder noch nicht zu schreiben gelernt haben, vorgedruckt.

Arbeitsheft 2, S. 53

Diese Aufgabe ist eine bekannte Übung. Pele hat wieder Buchstaben stibitzt und die Kinder vervollständigen die Wörter so, dass jedes Wort einen der bekannten Namen zeigt.

8.2.3 Elementare Merkmale eines Satzes: die „Partnerschaft“ zwischen Subjekt und Prädikat und deren Markierungen im Geschriebenen und im Gesprochenen

Am Anfang des Unterrichts stand das Thema „Wort“, weil Wörter die kleinste Einheit sind, die eine Bedeutung haben, eine Information wiedergeben können (nicht Laute und nicht Silben): So steht das Wort <Pepe> für die Figur mit allen Eigenschaften, die die Kinder von ihm kennen. Wörter sind daher die einfachste sprachliche Form, mit der dem Bedürfnis der Kinder, wissen zu wollen, „was da steht“ – dem Hauptmotiv für das Lesenlernen – entgegengekommen werden kann. (Die Beschäftigung mit dem Thema „Wort“ wird die Kinder allerdings auch weiterhin, bis ins vierte Schuljahr hinein, begleiten.)

Eine Erweiterung der Information über das hinaus, was ein Wort vermitteln kann, geschieht in aller Regel, vor allem im Geschriebenen, in der Form von Sätzen. Nahezu jede frühe spontane Schreibung von Kindern enthält Sätze. Sätze haben eine Struktur, d.h. eine Vollständigkeit, einen bestimmten Aufbau und eine spezifische Gestaltung der Wörter (Morphologie), die Wissende erkennen lassen, in welchen Zusammenhängen sie stehen (vgl. <der Mann küsst das Kind> vs. <den Mann küsst das Kind>). Die morphologische Gestaltung der Wörter macht die Information, die sie vermitteln wollen, (in aller Regel) eindeutig.

Sätze sind auch durch eine bestimmte Melodie (Intonation) gekennzeichnet. So zeigen die Sprecher das Ende eines Satzes an, indem sie die Stimme senken, während sie bis zum Ende in einer mehr oder weniger gleichen Tonhöhe bleiben.

Die meisten Kinder mit Deutsch als Erstsprache erlernen die meisten Merkmale von Sätzen, ihre Melodie und die morphologisch notwendigen Formen der Wörter, mit dem Spracherwerb. Da die morphologischen Formen im Gesprochenen (die „Endungen“) jedoch oft „verschluckt“ werden, sie also für die Kinder erst im Geschriebenen wahrnehmbar werden (und daher beim Schreiben zu produzieren sind), ist es eine zentrale Aufgabe eines Unterrichts, der systematisch sprachliches Wissen vermitteln will, die Details des Satzaufbaus im Grundschulunterricht detailliert anzusprechen.

In besonderer Weise gilt das für Kinder anderer Erstsprachen: In nahezu allen Erstsprachen der mehrsprachigen Kinder haben Sätze andere Strukturen als im Deutschen. Auch wenn die Kinder im Deutschen gesprochensprachlich oft relativ unauffällig sind, zeigen doch ihre schriftlichen Arbeiten große Bereiche, in denen ihnen ein gesichertes Wissen fehlt. Deshalb gehört insbesondere für sie eine systematische Darstellung der Satzstrukturen von Anfang an zu den Themen des Lesen- und Schreibenlehrens – ebenso wie die systematisierte Darstellung der Wortstrukturen.

Vergleichbar der Darstellung der Wortstrukturen, die im Unterricht durch das Wagenbild symbolisiert werden, wird hier die Satzstruktur ebenfalls symbolisiert: durch „Felder“, die den Aufbau deutscher Sätze veranschaulichen können. Ein zentrales Merkmal deutscher Sätze ist die Positionierung des flektierten Verbs (des Prädikats) an der zweiten Position im Satz, d.h., dass es in „Feld 2“ steht. „Feld 1“ ist (in aller Regel) durch zumindest ein Satzglied besetzt. Folgen dem Prädikat weitere Satzglieder, stehen sie (in aller Regel) in „Feld 3“.

Seit vielen Jahren hat sich die Arbeit mit dieser veranschaulichenden Darstellung der Satzstruktur bewährt. Die systematische Kennzeichnung der Satzstruktur durch eine entsprechende Schematisierung durch „Felder“, in die die Kinder ihre Sätze strukturierend schreiben, erfolgt erst im zweiten Schuljahr, in dem das Thema „Satz“ die Spracharbeit bestimmt. Dennoch wird den Kindern bereits hier Gelegenheit gegeben, auf die Strukturiertheit von Sätzen aufmerksam zu werden. Die Sätze im Buch sind so gestaltet, dass die Prädikate untereinanderstehen und so die Struktur sichtbar wird.

Buch, S. 51–53

Auf diesen Seiten wird der Gebrauch der grünen Farbe als „Hinguckfarbe“ eingeführt. Sie wird bis ins vierte Schuljahr hinein bei Einführungen die Merkmale hervorheben, die zu dem jeweiligen Zeitpunkt genau zu beachten sind.

Eine neue Szene in der Zirkusschule: Die Kinder und Lole malen. An der Tafel stehen erstmalig Sätze.
Diese Unterrichtssequenz verfolgt drei Schwerpunkte:

1. Auf der Wortebene stellt sie den Kindern einsilbige Wörter mit Langvokalen vor, denen ein oder mehrere Konsonanten folgen (geschlossene Silben), und zeigt ihnen, wie sie zu lesen sind: <malt>.
2. Sie führt den Kindern Sätze vor, indem sie ihre Aufmerksamkeit auf Merkmale lenkt, die Sätze kennzeichnen.
3. Sie zeigt die Funktion von <auch>, einem Wort, das wieder als „kleines“ Wort ganzheitlich zu lesen ist und inhaltlich eine Bedeutung hat.

Zu 1.:
Das Lesen von Wörtern mit Langvokal in geschlossener Silbe ist für die Kinder in aller Regel unproblematisch, da sie artikulatorisch lediglich eine lautliche Verlängerung des bekannten Silbenanfangs ist: Konsonant und Vokal bleiben unverändert (<ma>):
a
mal
malt
Lole malt.
(Je nach Geschmack kann auch <Ape pupt> zu diesem Zeitpunkt aufbauend gelesen werden.)

Diese Wörter sollten nicht in das Wagenbild eingetragen werden. Da immer der Reim der betonten Silbe unterstrichen wird, werden bei <malt> die drei Buchstaben <alt> blau unterstrichen.

Zu 2.:
Die Anordnung der Wortfolge der Wörter an der Tafel in drei Zeilen gliedert den Text in drei Sätze. An ihnen können die Kinder Folgendes beobachten:

- Die Wortfolgen jeder Zeile haben ein gleiches Zeichen an ihrem Anfang und ein gleiches Zeichen an ihrem Ende: Großbuchstabe und Punkt, die Neuanfang und Schluss der Wortfolgen kennzeichnen.
- Jede Wortfolge einer Zeile gibt eine Information wieder, ist eine kleine „Geschichte“.
- Jede Wortfolge einer Zeile hat eine Melodie, die am Ende abfällt.

Zu 3.:
<Auch> gehört wie <immer>, <noch> und <schon> zu den Adverbien, die die Information eines Satzes steuern. Ihre Aussagen werden in unterschiedlichen Sprachen sehr unterschiedlich ausgedrückt. Deshalb ist es in einigen Klassen angebracht, mit den Kindern die Bedeutung des Wortes <auch> als „wie andere/wie anderes“ zu erarbeiten, ggf. verbunden mit der Bildung von Sätzen, in denen Gleiches in der Klasse auf diese Weise sprachlich hervorgehoben wird: „Mia hat einen roten Pullover an. Robby hat auch einen roten Pullover an.“

Seite 51:

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Buchstaben der Wörter in den Sätzen sind den Kindern bekannt, es ist ihnen daher möglich, die Sätze selbstständig zu lesen. Möglicherweise hilft ihnen dabei die Abbildung auf S. 51, sodass es günstig ist, ihre Betrachtung an den Anfang des Unterrichts zu stellen.

Nachdem über das Bild gesprochen wurde, erhalten die Kinder den Auftrag, im Buch den Text an der Tafel zu lesen.

- Was meint ihr: Wer hat das an die Tafel geschrieben?
  Wenn keins der Kinder die Frage beantworten kann, liest die Lehrerin den Text vor und fragt erneut.
  (Rere hat ihn geschrieben, denn sie ist die einzige, die nicht in den Sätzen erwähnt ist.)

Die Lehrerin schreibt den Text genauso wie im Buch an die Tafel. Dabei „vergisst" sie einiges: einen Punkt, bei <ich> den Großbuchstaben …. Falls den Kindern das nicht auffällt, bittet sie sie, ihn mit dem Text im Buch zu vergleichen, um zu sehen, ob alles stimmt. Dabei erkennen die Kinder, dass in jeder Zeile „eine kleine Geschichte" steht, dass ihr Anfang und ihr Ende markiert sind.

- Sie verweist auf Pepes Entdeckung und Loles Bestätigung, die auf der Seite formuliert sind und ergänzt sie damit, dass jede „kleine Geschichte" als „Satz" bezeichnet wird.
- Damit der große Anfangsbuchstabe besser auffällt, fahre ich ihn wie Rere grün nach. Grün ist die Hinguckfarbe.
- Der Punkt kriegt auch die Hinguckfarbe, sonst sieht man ihn nicht.
  Die Lehrerin liest jeden Satz danach mit einer deutlichen Intonationskurve vor.
- Habt ihr gehört: Ich habe die Wörter in jeder Reihe, in jedem Satz zusammen gesagt, das klingt wie gesungen.
- Wir singen die Sätze jetzt alle so zusammen.
  Sie weist darauf hin, dass die Stimme am Ende „runterfällt", evtl. verdeutlicht sie dies mit einer Handbewegung nach unten.
- So ist es immer: Die Wörter zwischen dem großen Buchstaben am Anfang und dem Punkt am Ende gehören zusammen. Sie sind zusammen ein Satz. Einen Satz kann man singen. Und wenn ich ihn schreibe, mache ich am Anfang einen großen Buchstaben und am Ende einen Punkt.

Seite 52: Die Arbeit am Satz wird fortgesetzt. Dadurch, dass die Verben untereinanderstehen und Satzanfang und Satzende „flattern", werden die Verben zum Zentrum der Sätze und ermöglichen es so, dass die Dreiteilung dieser Sätze sichtbar wird.

Die Gestaltung lässt die Aufmerksamkeit der Schüler auf die morphologischen Unterschiede der Verben richten. Zugleich ist auffällig, dass die Verben bei der Einzahl des Subjektes („nur ein Kind") ein gleiches Flexionsmorphem haben und beim Plural („zwei Kinder") ebenfalls, aber ein anderes.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin hat den Tafeltext von S. 52 mit der gleichen Einteilung an die Tafel geschrieben.

- Jetzt hat Lole Sätze an die Tafel geschrieben. Fällt euch an ihnen etwas auf, wenn ihr euch die Sätze anseht?
  (grüne Markierungen; <auch>; viermal <mal>, <m, a, l> untereinander, in der Mitte und mit je zwei unterschiedlichen Enden; zweimal Lasso; wenn vorne zwei Namen stehen, ein gleiches Ende, wenn vorne nur ein Name steht, wieder ein gleiches, aber ein anderes Ende)
- Warum hat <malen> ein Lasso, <malt> aber nicht?
  (Gelbes-e)
  Die Lehrerin schreibt Pepes Satz <ich male mit Lole> an die Tafel.
  Die Kinder nehmen die grünen Markierungen an der Tafel vor.

- Braucht <male> ein Lasso? Warum?
  (wegen dem Gelben-e)
  Die Kinder zeichnen es an der Tafel ein.
  Die Lehrerin liest die Sprechblasen der Seite vor und fragt die Kinder, ob Gang Gang und Lole Recht haben.

Weitere Übungen:

- Die Kinder sagen zwei Sätze nach dem gleichen Muster (Singular/Plural) mit Namen aus der Klasse. Die Lehrerin schreibt die Sätze an die Tafel. Die Kinder nehmen die Markierungen vor. <malen> kann auch durch <rufen>, <lieben>, <holen> ersetzt werden – da die Lehrerin schreibt, ist der jeweils unbekannte Buchstabe jedes Wortes „unproblematisch".
- Die Lehrerin hat <male, malt, malen> auf Kärtchen geschrieben und übergibt sie einem oder zwei Kindern, die die entsprechenden Sätze bilden. Oder die Kärtchen hängen an der Tafel, ein Kind nimmt ein Kärtchen seiner Wahl ab und bildet einen entsprechenden Satz.

Seite 53: Diese Seite zeigt Rere beim Sätzeschreiben in ihr Heft. Sie schreibt „kleine Geschichten" über ihre Familie, in der alle, wie man sieht, malen.

Arbeitsheft 2, S. 54

Auf dieser Seite haben die Kinder das erste Mal die Aufgabe, die Prädikate („graue Wörter") zu flektieren und sie in die grau unterlegten Zeilen zu schreiben. Deren Hervorhebung kann die Aufmerksamkeit der Kinder auf sie lenken. Die Bezeichnung von Prädikaten als „graue Wörter" ersetzt die noch immer in Schulbüchern anzutreffenden Bezeichnungen wie „Tunwörter", „Tätigkeitswörter" oder „Zeitwörter". Sie sind zu vermeiden, da das, was sie ausdrücken, nicht generell zutrifft: <schlafen, ist, hat …> sind – nicht nur für Kinder – keine „Tätigkeiten", und sie markieren auf den ersten Blick auch keine „Zeit", denn Präsensformen („für die Gegenwart") werden auch für Vergangenes („Gestern gehe ich in die Kneipe und …") und für Zukünftiges gebraucht („Morgen fliegt mein Opa nach Kanada."). Darum haben die Bezeichnungen im Unterricht eher verwirrende als stabilisierende Wirkung.

Die Kinder betrachten die Abbildungen links und formulieren die passenden Sätze. Das Muster im Heft zeigt den Kindern, wie sie ihre Sätze auch zu gestalten haben: grüne Markierungen am Anfang und am Ende und das „graue Wort" in der richtig flektierten Form. (<+> ersetzt das Wort <und>, für das die Schreibung des d-Buchstabens noch nicht gelernt wurde.)

Bei Aufgaben wie diesen, die die Kinder nach einer gewissen Zeit routiniert durchführen, empfiehlt es sich, ihnen hin und wieder folgende Fragen zu stellen:

- Wofür brauchst du den grünen Stift?
  (zeigt, dass der Satz anfängt und zu Ende ist)
- Fällt euch an den grauen Wörtern etwas auf?
  (zwei auf dem Bild: <malen>, einer auf dem Bild: <malt>)

<Nicht> wird wieder als „kleines Wort" ganzheitlich zu lesen gelernt. Satzbildungen von den Kindern, in denen sie äußern, was sie wollen, möchten, mögen, dürfen und was sie nicht wollen …, bei denen sie bei den negierten Sätzen ein Schildchen mit <nicht> hochhalten, dienen sowohl dem Betonen der Bedeutung dieses Wortes, der Berücksichtigung seiner Stellung in diesen Sätzen hinter dem Prädikat und dem Memorieren seiner schriftlichen Gestalt.

Arbeitsheft 2, S. 55

Aufgabe 1: Die Abbildungen vor den Zeilen zeigen die Subjekte und damit die zu bildenden Formen der Verben an. Die entsprechenden Stellen in den Sätzen werden nach dem Vorbild von Buch, S. 53, farbig markiert.

Vor der letzten Zeile zeichnen sie ein oder mehrere Portraits ihrer Wahl und schreiben den/die Namen mit der entsprechenden Verbform in die Zeile.

Aufgabe 2: Die Kinder schreiben Sätze mit diesen Subjekten ins Heft, markieren und lesen sie.

Für die Satzgestaltung gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Die Kinder wählen die Satzanfänge aus den Angeboten aus, können aber auch andere Wörter wählen, die sie bereits schreiben können.
- Die Kinder können ein Objekt anfügen, entweder wieder einen der Namen (<*Pape* + *Mame malen Fiefen*.>) oder ein anderes Wort, das sie bereits schreiben können.

Arbeitsheft 2, S. 56

Ape und Pele haben die Vokalbuchstaben der betonten Silben vertauscht, sodass ein Sprachspiel im Sinne der „Chinesen mit dem Kontrabass“ entstanden ist, das Kindern viel Freude bereitet und ihnen ebenfalls hilft, die Schreibungen der Vokalbuchstaben zu speichern. Verstärkt wird dieser Effekt, wenn die Kinder ihre Aussprache der vokalisch gleichlautenden Sätze im Spiegel verfolgen.

Das Siegertreppchen am Ende deutet an, dass das Sprachspiel auch für eine Leseolympiade verwendet werden kann.

Arbeitsheft 2, S. 57

Die Kinder bilden mit den angegebenen Namen eigene Sätze (auf die sie zumeist sehr stolz sind). Die tabellarische Vorlage oben veranschaulicht erneut den Bau von Aussagesätzen mit dem Verb an der zweiten Stelle. Ebenso sind die Vorlagen für die Sätze gestaltet. Die ersten Wortkästen zeigen durch ihre Länge, ob die Kinder nur einen Namen oder zwei Namen eintragen sollen. Jeder Satz wird grün markiert, der Reim jedes Verbs blau unterstrichen (bei <malen>: <a> und bei <malt>: <alt>). Jeder Satz wird abschließend wieder kontrollierend gelesen.

Die graphische Vorgabe hat die Funktion, den Kindern – zunächst noch implizit – die Struktur deutscher Sätze zu zeigen. Die Gestaltung kann die Aufmerksamkeit der Kinder entsprechend lenken. Angesprochen werden sollte die Grammatik, die so symbolisiert wird, jedoch erst zu einem späteren Zeitpunkt – es sei denn, die Kinder thematisieren die graphischen Auffälligkeiten.

Arbeitsheft 2, S. 58

Ape und Pele unterhalten sich über das Malen. Die Beschäftigung mit dieser Seite lässt zwei bekannte Aufgaben wiederholen: das Lesen und Schreiben von Wörtern mit vertauschten Vokalbuchstaben und das Lesen der „kleinen“ Wörter <nicht, auch, mit>.

Neu sind für die Kinder die Personalpronomen, die als „kleine Wörter“ wieder ganzheitlich zu lesen gelernt werden. Die Satzpaare in Peles Sprechblasen lassen durch ihre graphische Gestaltung deutlich werden, dass die Pronomina „Stellvertreter“ sind, hier: für die Subjekte (die Namen). Zugleich weist diese Gestaltung die Kinder implizit darauf hin, dass sie das Geschlecht der Nomen, für die sie stehen, anzeigen.

Obwohl Pronomen systematisch erst zu einem späteren Zeitpunkt angesprochen werden, sollten sie hier schon ausführlicher – insbesondere mit den Kindern in der Klasse, die den Gebrauch der Pronomen noch nicht ausreichend beherrschen – spielerisch geübt werden. Denn sie kommen im alltäglichen Sprachgebrauch ebenso wie in geschriebenen Texten, die den Kindern vorgelesen werden, sehr häufig vor.

Weitere Übung:
Eine Übung besteht darin, dass einige Kinder zwei Kärtchen, eines mit <er>, das andere mit <sie>, bekommen. Sie geben diese Kärtchen jeweils einem Jungen bzw. einem Mädchen. Das Spiel lässt sich an anderen Tagen mit anderen Austeilern wiederholen.

Arbeitsheft 2, S. 59

Die Kinder vervollständigen die ersten Sätze mit Hilfe der angegebenen Wörter. Die Antworten müssen sie dann entsprechend den Bildern und der Alternative <ja/nein> ergänzen. Die Kinder üben hier wieder ein grammatisches Muster, das umgangssprachlich, also auch in der Kindersprache, die vorrangig gebrauchte Possessivkonstruktion ist (statt <Papes Lupe> <die Lupe von Pape>).

Weitere Übung:
Diese grammatische Konstruktion kann wieder als Muster geübt werden, indem ein Kind sich bei geöffneter Klassenraumtür draußen hinstellt und die Lehrerin von vier Kindern einen Gegenstand einsammelt und auf einen Tisch legt. Die vier Spender stehen vorne. Das Kind kommt wieder herein, nimmt einen Gegenstand (z.B. eine Haarspange) und gibt ihn einem Kind mit dem Satz zurück: „Das ist die Spange von Anna."

Arbeitsheft 2, S. 60

Aufgabe 1: Die Kinder lesen und singen den Text zum Playback des Liedes „Nane, Banane" (CD 1, Nr. 5, Playback Nr. 11). Sie können nun auch die ersten drei Strophen des Liedes auf der CD als Lesetext nutzen und danach singen. Der Lesetext ist im Booklet zur CD abgedruckt.

Aufgabe 2: Sie verteilen die Farbkleckse in der gewohnten Weise unter den Silben.

Aufgabe 3: Sie trennen die Wörter nach dem gewohnten farbigen Nachfahren der Vokalbuchstaben ab und schreiben die Wörter in die Zeilen.

Arbeitsheft 2, S. 61

Leseolympiade: bei Bedarf zeichnen die Kinder bei einem Teil der Wörter die Lassolinien ein. Es hat sich bewährt, nicht in allen Spalten die Lassos einzuzeichnen, da dies die Chancen der Übung reduzieren würde.

8.2.4 Wörter mit und ohne Bedeutung unterscheiden

Buch, S. 54

Mittlerweile lassen sich durch das Zusammenfügen von Silben mit den erlernten Buchstaben schon viele Wörter bilden. Die Leseübung besteht darin, dass die Kinder in einer Liste mit „richtigen" und „falschen" Wörtern (mit und ohne Bedeutung), wie Renre sagt, diese unterscheiden und das anzeigen, indem sie die „richtigen" nach dem Lesen mit einem Haken versehen. Die Kinder werden bei dieser Aufgabe direkt angehalten, ihre Beschäftigung mit der Form der Wörter für das Verstehen zu nutzen.

Weitere Übung:
Diese Seite kann fortgesetzt werden, indem die Kinder vier (oder mehr) Wörter ihrer Wahl auf linierten Streifen abschreiben. Eines davon soll nicht „richtig“ sein.

Die Streifen werden in einem Korb o.ä. gesammelt und, nachdem die Lehrerin sie entsprechend der Spielregel und der Schreibung kontrolliert hat, am nächsten Tag beliebig wieder an die Kinder verteilt. Jedes Kind markiert die drei „richtigen“ Wörter auf seinem Streifen und liest sie seinem Nachbarn, der gesamten Klasse und/oder der Lehrerin vor.

PEPE
zirkus-palope.de

Impressum

Autorinnen:
Christa Röber, Rafaela Häusle, Magdalena Berchtold
Illustrationen und Layout: Hinrich van Hülsen, Magdalena Berchtold
Homepage: www.zirkus-palope.de
Programmierung und Betreuung: Tobias Thelen

ISBN 978-3-96961-052-7

2021

Herausgegeben vom Verein für schriftsprachstrukturierende Didaktik e.V.
Herausgeberkreis:
Magdalena Berchtold, Rafaela Häusle, Helena Olfert, Christa Röber, Tobias Thelen

Hinweis: Das Siegel „geprüft vom Verein für schriftsprachstrukturierende Didaktik e.V." ist urheberrechtlich geschützt. Das Siegel und die Angaben zur Herausgeberschaft und Verlag dürfen in veränderten Fassungen nur mit Genehmigung des Vereins geführt werden.
Die ISBN darf in veränderten Fassungen nicht verwendet werden.

Verlag:
Verein für schriftsprachstrukturierende Didaktik e.V.
An der Schule 25
49565 Bramsche
http://www.vs3d.de

Druck:
WIRmachenDRUCK, 71522 Backnang

Die Herstellung dieses Materials erfolgte mit Unterstützung des
VPAK e.V., Osnabrück und des Vereins für schriftsprachstrukturierende Didaktik e.V., Osnabrück.

Lizenzhinweise:

Dieses Werk unterliegt den Bestimmungen der Creative-Commons-Lizenz
„Namensnennung - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0)".

Das bedeutet, Sie dürfen das Material für beliebige Zwecke in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten, das Material remixen, verändern und darauf aufbauen, solange Sie folgende Bedingungen einhalten:

1. Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.

2. Weitergabe unter gleichen Bedingungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder anderweitig direkt darauf aufbauen, dürfen Sie Ihre Beiträge nur unter derselben Lizenz wie das Original verbreiten.

Die vollständigen Lizenzbedingungen und weitere Hinweise finden Sie unter
https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de

Aktualisierte Versionen, weitere Werke der Reihe und zusätzliche Informationen zu den „Kinder vom Zirkus Palope" finden Sie unter http://zirkus-palope.de.

Auf der Webseite des Vereins für schriftsprachstrukturierende Didaktik e.V. finden Sie Informationen, wie Sie die weitere Arbeit an den Materialien unterstützen können:
http://vs3d.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.