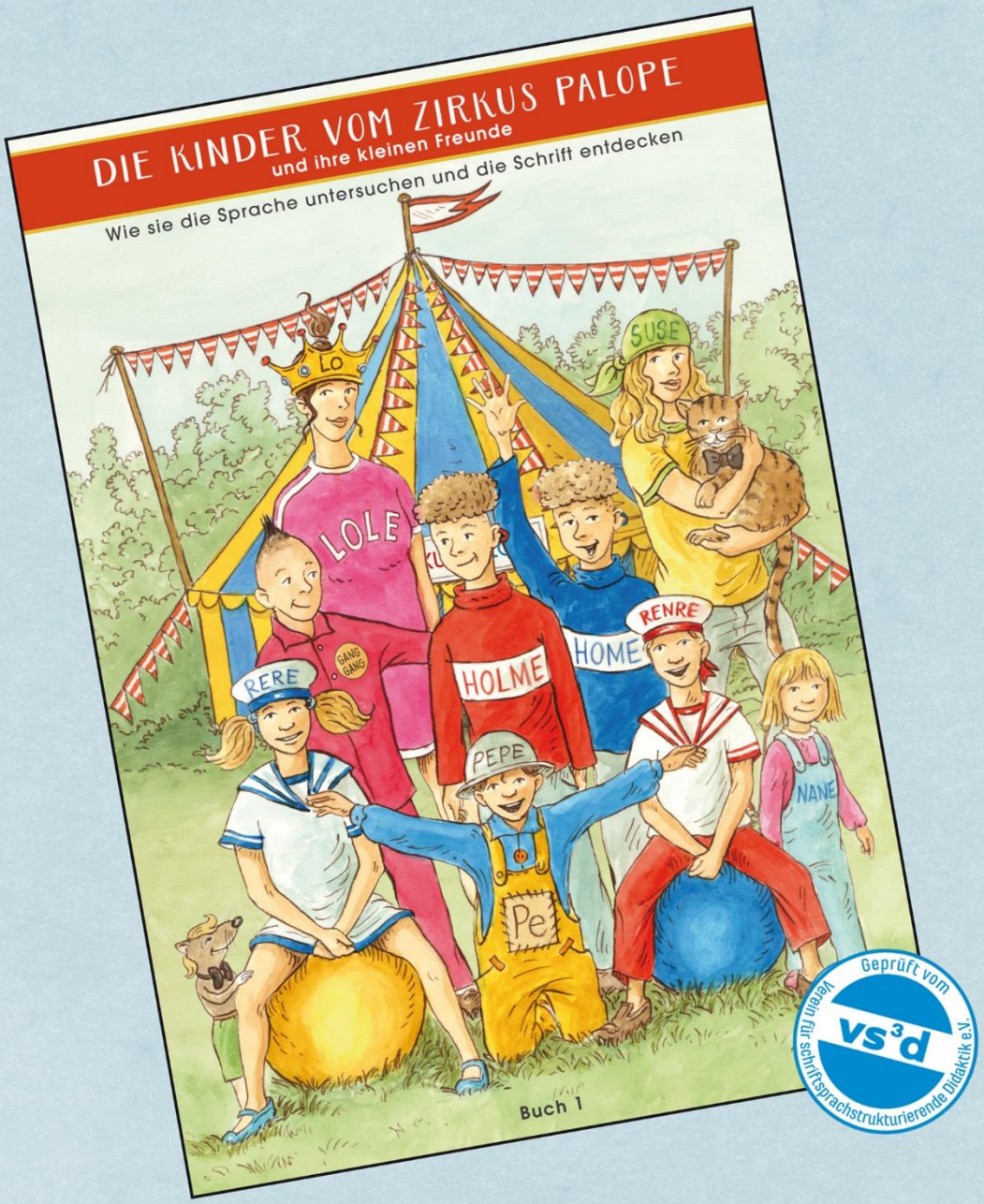
DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
und ihre kleinen Freunde

Begleitbuch

für den Unterricht des ersten Schuljahres

Teil 2

zu Buch, Arbeitsheft 3, 4 und 5



Christa Röber
Rafaela Häusle
Magdalena Berchtold

Begleitbuch für den Unterricht Teil 2: Kapitel 9-27

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 Lehrwerks 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 2

zu Buch, Arbeitsheft 3, 4 und 5

von
Christa Röber
Rafaela Häusle
Magdalena Berchtold

Illustrationen und Layout
Hinrich van Hülsen
Magdalena Berchtold

2021

Inhalt

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

9. Kapitel: Suse, die Süße 9
9.1 Ziele des Kapitels 9
9.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 9
9.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Suse> 9
9.2.2 Muster für Dativbildungen mit <mit> und für Possessivbildungen mit <von> 15
9.2.3 Leseübung durch den Tausch der Vokalbuchstaben in bereits bekannten Wörtern 16
9.2.4 Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Süße> 17

10. Kapitel: Rere 24
10.1 Ziele des Kapitels 24
10.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 24
10.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Rere> 24
10.2.2 Artikulationen für den r-Buchstaben an den unterschiedlichen Positionen im Wort (<rot, Tor, roter>) 25

11. Kapitel: Renre 31
11.1 Ziele des Kapitels 31
11.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 31
11.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Renre> 31
11.2.2 Lesen von „roten Wörtern“ 34
11.2.3 Einführung in die Arbeit mit Wortstämmen mit Hilfe von „Bausteinen“ (morphologisches Lernen) 37

12. Kapitel: Schöner 43
12.1 Ziele des Kapitels 43
12.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts: Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Schöner> 43

13. Kapitel: Dodo 48
13.1 Ziele des Kapitels 48
13.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 48
13.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Dodo> 48
13.2.2 <die> als Artikel für Nomen im Nominativ/Plural 52
13.2.3 Bestimmen der Stammmorpheme für die Schreibung der Auslautverhärtung (<d> am Stammende) 53

14. Kapitel: Zau 55
14.1 Ziele des Kapitels 55
14.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 55
14.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Zau> 55
14.2.2 Austausch des Vokals/Vokalbuchstabens in der betonten Silbe von Trochäen 59
14.2.3 Sprachspiel mit Sätzen 60
14.2.4 Vokalbuchstaben als Basis für die Lesbarkeit von Silben 62

15. Kapitel: Zei, Zeu 64
15.1 Ziele des Kapitels 64
15.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 64
15.2.1 Vorstellung der Figuren. Analyse der gesprochenen und geschriebenen Wörter <Zei, Zeu> 64
15.2.2 Umlautschreibungen <äu> und <ä> als Merkmale der morphologischen Stammschreibung 68
15.2.3 Trochäische Wörter mit Diphthongen in geschlossenen Silben (<Freunde>) 75

16. Kapitel: Geige 77
16.1 Ziele des Kapitels 77
16.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 77
16.2.1 Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Geige> 77
16.2.2 Aussprache und Schreibung von Wörtern mit dem g-Buchstaben am Ende des Stammmorphems 80
16.2.3 Fragen mit dem Fragewort <wo> 83

17. Kapitel: Gang Gang 85
17.1 Ziele des Kapitels 85
17.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 85
17.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Gang Gang> 85
17.2.2 Wörter mit <eln, ern> im Reim von Reduktionssilben 88

18. Kapitel: Home und Holme 91
18.1 Ziele des Kapitels 91
18.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts: Analyse der gesprochenen und geschriebenen Wörter <Home> und <Holme> 91

19. Kapitel: Holle 96
19.1 Ziele des Kapitels 96
19.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 96
19.2.1 Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Holle> 96
19.2.2 Zuordnung von Wörtern zu den drei Wortgestalten (blau, rot, orange) anhand ihrer prosodischen Struktur 101
19.2.3 Stammschreibung bei Schärfungswörtern 102

20. Kapitel: Wagen, Wong Wong 105
20.1 Ziele des Kapitels 105
20.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 105
20.2.1 Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit dem w-Laut 105
20.2.2 Fragen mit Fragewörtern bilden 107
20.2.3 Analyse von einsilbigen Wörtern mit dem Dehnungs-h für das Lesen 109
20.2.4 Stammschreibung von Wörtern mit Dehnungs-h 110

21. Kapitel: <Küken> 112
21.1 Ziele des Kapitels 112
21.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 112
21.2.1 Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit dem k-Laut 112
21.2.2 Lesen von Wörtern mit Konsonantenhäufungen mit <k> am Wortanfang 114
21.2.3 Bedeutung der morphologische Wortschreibung (<isst>/<ist>) 115

22. Kapitel: Bubu, Biggi 117
22.1 Ziele des Kapitels 117
22.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 117
22.2.1 Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit dem b-Laut 117
22.2.2 Wörter mit dem Silbentrennenden-h 120
22.2.3 Auslautverhärtung – zusammenfassende Wiederholung 124

23. Kapitel: sparen, Stern 126
23.1 Ziele des Kapitels 126
23.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts: Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit dem sch-Laut in komplexen Anfängen 126

24. Kapitel: Jantje 132
24.1 Ziele des Kapitels 132
24.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts: Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Jantje> 132

25. Kapitel: Frucht, Früchte, Chor 134
25.1 Ziele des Kapitels 134
25.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 134
25.2.1 Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit den ch-Lauten innerhalb der Wortschreibung 134
25.2.2 Aussprache der Wörter mit der ch-Schreibung am Wortanfang 137
25.2.3 Komplexere Sätze für das Lesen analysieren 139

26. Kapitel: Schnelle Wörter mit Sonderschreibungen (<ch, sch, ng, ck, tz>) sowie rote Wörter mit <nk> 146
26.1 Ziele des Kapitels 146
26.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 146
26.2.1 Schärfungswörter mit <ch, sch, ng> 147
26.2.2 Schärfungswörter mit <ck, tz> 150
26.2.3 Unterschied zwischen Wörtern mit <ng> und Wörtern mit <nk> 152

27. Kapitel: Wortschreibungen mit <pf, y, qu, chs, x, v> 156
27.1 Ziele des Kapitels 156
27.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts 156
27.2.1 Wörter mit <pf> 156
27.2.2 Wörter mit <y> 158
27.2.3 Wörter mit <qu> und <chs>/<x> 159
27.2.4 Wörter mit <v> 163

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>)

9. Kapitel: Suse, die Süße

9.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Suse> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <S, s> lernen
- Muster für Dativbildungen mit <mit> und Genitivbildungen mit < von> aneignen
- Unterschiede der Artikulation der beiden Vokale [u:], [y:]/<u, ü> beobachten
- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Süße> beobachten und beschreiben
- Unterschiede der Artikulation der beiden Konsonanten für <s, ß> beobachten[1]
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <Ü, ü, ß> lernen

9.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

9.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Suse>

Im Zentrum dieses Kapitels stehen die beiden s-Laute des Deutschen, die mit <s> und <ß> geschrieben werden und deren lautlicher Unterschied von den Kindern wahrgenommen werden kann (die ss- und z-Schreibung folgen zu einem späteren Zeitpunkt):

- <s>: Suse (['zu:.zə])
- <ß>: Süße (['zy:.sə])

Die Schreibung der s-Laute stellt bis in die Sekundarstufe eine der vorrangigen Fehlerquellen dar. Darum sollen ihre unterschiedlichen Bildungen bereits am Anfang angesprochen werden.

Die beiden Laute werden an der gleichen Stelle und in der gleichen Weise gebildet, unterscheiden sich aber in weiteren Merkmalen, sodass sie unterschiedlich „klingen“.

Die Lautschriftschreibung für den dritten s-Laut ([ts]/<z>: [tsau]/<Zau>) zeigt, dass der s-Laut hier eine enge Verbindung zu [t] hat und sich dadurch als [ts] von [s] unterscheidet: <heizen, heißen>. Er wird daher durch einen eigenen Buchstaben, <z>, angezeigt (dazu mehr in Kapitel 14 <Zau>).

Die Notwendigkeit, sich den s-Lauten und deren Schreibungen von Beginn an im Unterricht intensiv zuzuwenden, ist in folgender Weise begründet:

- der Unterschied zwischen beiden Lauten ist gering, bedarf daher einer Thematisierung, damit die Wörter beim Lesen verstanden werden können: <wir reisen/reißen>, <eine weise/weiße Frau>, <fließen/Fliesen>

[1] In der Schweiz wird statt des ß-Buchstabens ein <ss> geschrieben. Dadurch entfällt die Eindeutigkeit, ob vor <ss> ein Lang- oder Kurzvokal gesprochen wird (z.B. <Füsse vs. Flüsse>).

- sie werden von der Orthographie regelhaft lautlich und morphologisch repräsentiert:
    1. Suse ([ˈzuː.zə])
    2. Süße ([ˈzyː.sə])
    3. Küsse ([ˈkʏsə])
    4. Küste ([ˈkʏs.tə])
    5. Haus ([haus])

Die Fähigkeit, die lautlichen und graphischen Unterschiede wahrzunehmen, ist somit bedeutsam für das Lesen- und Schreibenlernen.

Wir sind gewohnt, die Differenz zwischen dem s-Laut und dem ß-Laut mit dem Kontrast „stimmhaft/stimmlos“ zu beschreiben. Nimmt man diese Bezeichnung auf, lassen sich folgende Regularitäten für das im Standard Gesprochene nennen:

- der s-Laut ist am Beginn betonter Silben immer stimmhaft (<sehen, gesehen, fernsehen>)
- er ist am Ende einer Silbe immer stimmlos (<Wes-te>, „auslautend“: <fies, Fuß, Fluss>)
- die Alternative stimmhafter/stimmloser s-Laut gibt es lediglich am Anfang der unbetonten Silbe (<Su<u>s</u>e/Sü<u>ß</u>e>)

Für die Schreibung gelten folgende Regularitäten:
lautlich:

- am Beginn betonter Silben wird der (stimmhafte) s-Laut immer durch <s> repräsentiert (<sehen, gesehen, fernsehen>)
- am Beginn unbetonter Silben wird der stimmhafte s-Laut auch immer durch <s> repräsentiert (<Hose, Hälse>)
- am Beginn unbetonter Silben wird der stimmlose s-Laut nach einem Langvokal oder Diphthong durch <ß> repräsentiert (<Grüße, außen>)
- trochäische Schärfungswörter werden mit <ss> markiert, unabhängig davon, ob der s-Laut stimmlos ist (<Küsse>; zahlreiche Beispiele) oder stimmhaft (<Fussel>; wenige Beispiele, z.T. regionale Varianten mit stimmlosem s-Laut)
- am Ende der betonten Silbe von Trochäen mit Kurzvokal, die nicht das Stammende sind, wird der s-Laut immer von <s> repräsentiert (<Fest|e, Wesp|e → <Fest, Wesp|chen>)

morphologisch:

- am Ende der betonten Silbe von Trochäen mit Kurzvokal, die das Stammende sind, wird der s-Laut immer von <ss> repräsentiert (<Küss|e, Küss|chen>)
- am Ende der betonten Silbe von Trochäen mit Langvokal, die das Stammende sind, wird der (stimmlose) s-Laut immer von <s> repräsentiert, wenn er am Beginn der unbetonten Silbe stimmhaft ist (<reist> „wegen“ <reisen>)
- am Ende der betonten Silbe von Trochäen mit Langvokal, die das Stammende sind, wird der s-Laut immer von <ß> repräsentiert, wenn er am Beginn der unbetonten Silbe stimmlos ist (<reißt> „wegen“ <reißen>)

Dieses Regelpaket der s-Schreibungen wird in PALOPE sukzessive an den jeweils passenden Stellen der Progression vervollständigt. In diesem Kapitel geht es, wie gesagt, lediglich darum, den Kindern zunächst den s-Laut in beiden Silben von <Suse>, dann – vergleichend – den s-Laut in der zweiten Silbe von <Süße> wahrnehmbar zu machen und ihnen zugleich die lautliche Bedeutung beider Buchstaben regelhaft darzustellen.

Einleitend wurde darauf hingewiesen, dass die Didaktik nahezu ausschließlich mit der Bezeichnung „stimmhaft/stimmlos“ für die Benennung des Unterschieds arbeitet. Diese Differenz wird allerdings in zahlreichen Dialektregionen nicht produziert, sodass die Aufforderung an die Kinder, sie vergleichend

wahrzunehmen, verwirrend sein kann. Die Tatsache, dass viele Kinder auch dieser Dialektregionen durch ihr korrektes Schreiben (nach unseren Erfahrungen auch bei dem Diktat von Kunstwörtern) eine differenzierende Wahrnehmung zeigen, lässt darauf schließen, dass sie andere Merkmale der Konsonanten als den Kontrast stimmhaft/stimmlos wahrnehmen, die sie zu der Schreibung entweder mit <s> oder mit <ß> führen.

Welche Merkmale das sind, ist abhängig von den jeweiligen Dialekten. Die Phonetik und Phonologie, die „stimmhaft/stimmlos" aus diesem Grunde als sekundär bezeichnet, nennt als primäre, nämlich überall wahrnehmbare Merkmale für die „Brüder" folgende Beschreibungen:

- eine starke, kräftige Aussprache („fortis"), die Folge von relativ starkem Druck und großer Anspannung der Muskeln im Hals- und Mundraum ist und die von einer Aspiration begleitet wird (die in einigen Dialekten mit einer stimmlosen Aussprache verbunden ist): <reißen>
- eine sanfte, leise Aussprache („lenis"), die Folge von schwachem Druck und geringer Anspannung der Muskeln im Hals- und Mundraum ist (und die in einigen Dialekten mit einer stimmhaften Aussprache verbunden ist): <reisen>. So lässt sich die Aspiration der einen Gruppe der Konsonanten wahrnehmen, indem der Handrücken beim Aussprechen des Wortes vor den Mund gehalten wird (der „Wind" ist spürbar). Die Muskelspannung kann man unter dem Kinn fühlen. In welchem Maße diese „Untersuchungen" auch immer einen Effekt zeigen – sie dienen dazu, die Aufmerksamkeit der Kinder immer wieder auf den Kontrast zu lenken und sie an ihre Aufgabe zu erinnern, nach Unterscheidungsmerkmalen zu suchen. (Die Unterscheidungen gelten auch für die Lautpaare, die mit <b/p, d/t, g/k, w/f>, geschrieben werden.)

Um diese Merkmale, die für die Aussprache aller Sprecher gelten, unterscheidend erkennen zu können, ist eine Steuerung der Wahrnehmung der Kinder durch den Unterricht notwendig.

Um den Unterricht entsprechend gestalten zu können, ist es nahezu unumgänglich, dass die Lehrerinnen Grundkenntnisse über die Artikulationen in ihren Dialektregionen haben. Sie lassen sich im Internet unter Angabe der Region finden.

Das „Mundbild", das hier die Artikulation symbolisiert, ist an der Standardsprache orientiert. Das Bild der Biene, das die Kinder schon von der Beobachtung der Bildung des l-, des m- und des n-Lautes kennen, repräsentiert alle Merkmale des standardsprachlichen „Lenis-Lautes" [z]: Ungespanntheit, Weichheit, Stimmhaftigkeit. An dieser Stelle reicht jedoch eine erste Beschreibung dessen, was sie im Vergleich zu [l, m, n] wahrnehmen können. Die Bedeutung des Symbols wird den Kindern jedoch erst dann einsichtig, wenn das Bild der Biene durch das der Schlange, das die Stimmlosigkeit, Gespanntheit und Aspiration symbolisiert, kontrastierend ergänzt wird („Summen" vs. „Zischen").

In einigen Dialektregionen des deutschen Sprachraums, insbesondere im Süden sowie in Teilen Österreichs und der Schweiz, ist der weich gesprochene s-Laut (<Riesen>) nicht stimmhaft. Daher ist die Unterscheidung zwischen der weichen und der starken Aussprache (infolge der Muskelspannung) der entscheidende Unterschied, der den Kindern ermöglicht, die Differenz zwischen den beiden s-Lauten wahrzunehmen und zu sprechen.

Wie bei den bisherigen Buchstaben werden als Buchstabennamen wieder die normalen Namen („Erwachsenennamen") verwendet, also entweder „rundes Es" und „scharfes Es" oder „Es" und „Eszet".

Buch, S. 55

Suse, die Süße, ist 17 Jahre alt und rappt häufig. Sie ist die Kusine von Pepe, Lole, Rere, Renre und Nane. Home und Holme sind ihre Geschwister. Sie wird die „Süße“ genannt, obwohl ihr das überhaupt nicht gefällt.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der achten Strophe des Liedes „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Suse, Su, Sa, …“, der auch an der Tafel steht.
    - Fällt euch etwas an eurem Mund auf, wenn ihr <Su>, <Sa>, <Su> sagt?
      (der Mund ist bei <Su> am Ende rund und zu, bei <Sa> weit offen)
    - Bei welchem Namen hat euer Mund am Ende von der ersten Silbe so ausgesehen wie bei <Su>?
      (bei <Tu> von <Tute>)
    - Darum reimen sich <Tu> und <Su>.
    - Schaltet die Kamera in eurem Mund ein, wenn ihr <Su> und <Sa> sagt. Was sieht sie?
      (die Zunge ist zuerst oben und geht dann hinunter)
    - Was ist zweimal gleich?
    - Was ändert sich?

Buch, S. 56

Der Text, die achte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), ist im Booklet der CD und zusammen mit den Noten auch auf der Homepage zu finden.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin spricht das Wort <Suse> entsprechend der Standardlautung, die die Grundlage für das Schreiben, aber auch für das Verstehen ist, mit einem stimmhaften, weichen, ungespannten s-Laut. Die Kinder wiederholen es und betrachten die Buchseite.

- Wieso fliegen um den s-Buchstaben Bienen herum?
  („summen“)
- Bei welchen schwarzen Buchstaben flogen schon mal Bienen herum?
  (m-Buchstabe, n-Buchstabe, l-Buchstabe)
- Warum ist im u-Buchstaben eine Uhr abgebildet?
  (<Uhr> hat einen u-Laut)

Der untere Teil der Seite gibt den Kindern die Gelegenheit, geschriebene Wörter, deren Bedeutung sie kennen, auszusprechen und dabei die Aufmerksamkeit auf den s-Laut zu richten.

- Ich lese euch vor, was Ape sagt.
  Die Lehrerin liest die Sprechblasen vor.
- Lest jetzt mit mir zusammen.
  Die Kinder „lesen“ mit.
- Wo habt ihr den s-Laut wie bei <Suse> gesagt und gehört?
  (<Suse, so, siebzehn>)
- Ich lese euch eine Sprechblase vor und ihr zeigt mit dem Finger auf sie.
- Ich lese euch eine andere Sprechblase vor.
- Möchte jemand von euch eine vorlesen?
  Mehrere Kinder „lesen“ eine Sprechblase vor, die anderen zeigen auf sie.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <S, s>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des s-Buchstabens wird aufgehängt.

<S, s>:
- Zurück und Bogen.
- Nach vorne und Bogen.

Arbeitsheft 3, S. 1

Ausmalbild

Arbeitsheft 3, S. 2

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <S, s>.

Buch, S. 57

Die Seite zeigt die Zirkuskinder bei der Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation von <Suse>. Rere stellt fest, dass für die erste Silbe wieder zwei Buchstaben zu schreiben sind. Holme vergleicht <Su> mit <Tu> von <Tute>.

Es folgt die Beobachtung des Mundes bei der Aussprache von <Sa, So, Su> – mit einem stimmhaften s-Laut. Holme entdeckt, dass der s-Laut „summt“, wie der m-, n- und l-Laut. Lole bestätigt seine Feststellung.

Danach wiederholt Rere den bereits bekannten Spruch zur Beobachtung der Vokalbildung, nun mit dem s-Laut am Anfang. Holme vervollständigt ihn.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Zur Bestimmung der Anzahl der Buchstaben, die zu schreiben sind, wird das Wort nochmals mehrfach gesprochen.

- Wenn ihr <Su> sagt, was macht dann euer Mund am Ende?
  (der Mund geht auf: zu – auf)
- Wie viele Buchstaben soll Lole für <Su> hinlegen?
  (zwei)
- Wenn ihr <Suse> sagt, was macht dann euer Mund?
  (er geht zweimal auf: zu – auf, zu – auf)
- Wie viele Buchstaben soll Lole für <Suse> hinlegen?
  (vier)
- War das bei <Pepe, Pape, Mame, Nane, Tute, Lole> auch so?
  (ja)
- War das bei <Fiefen> auch so?
  (nein; die Zunge geht am Ende hinauf)
- Könnt ihr euch erinnern? Wie viele Buchstaben hat Lole bei <Fiefen> hingelegt?
  (sechs; drei für die Wagensilbe und drei für die Anhängersilbe)

Zur Wahrnehmung der Bildung des s-Lautes sprechen die Kinder das Wort erneut mehrmals. Dabei betrachten sie ihren Mund wieder im Spiegel oder den Mund des Nachbarn.

- Was seht ihr am Anfang, wenn ihr <Sa, So, Su> sagt?
  (der Mund ist etwas offen und die Zähne sind zusammen)

- Was zeigt euch die Kamera im Mund am Anfang, wenn ihr <Sa, So, Su> sagt?
  (die Zunge ist oben am Gaumen)
- Sagt <Sa, So, Su> nacheinander. Fällt euch etwas auf? Was ist gleich?
  (der Anfang, immer wie bei <Suse>)
- Was ist anders?
  (das Ende: bei <Sa> ist der Mund ganz weit geöffnet, bei <So> ist der Mund rund und etwas geöffnet, bei <Su> ist der Mund ganz rund und nur wenig geöffnet)
- Der Mund sieht auch bei <Sa> am Anfang anders aus als bei <Su>.
- Ich verrate euch, warum das so ist:
  Bei <Sa> weiß der Mund schon am Anfang, dass am Ende der a-Laut kommt und er ganz groß werden muss.
  Bei <Su> weiß der Mund schon am Anfang, dass am Ende der u-Laut kommt und er klein und rund werden muss.
- Schaut in den Spiegel: Weiß euer Mund das auch?

Nun kann der Vers „Sa, So, Su, der Mund geht zu…“ gesprochen werden, während die Kinder dabei ihren Mund beobachten. Ebenso kann die Lehrerin <Sa, So, Su> und <Su, So, Sa> an die Tafel schreiben und im unregelmäßigen Wechsel auf beide Teile zeigen. Die Kinder sprechen den je angezeigten Vers nach. Die Verse können auch mit einer einfachen Melodie gesungen werden.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 57 im Buch:

- Haben Holme und Rere das Gleiche entdeckt wie wir?
- Lole hat bei <Su> zwei Buchstaben genommen, einen s-Buchstaben und einen u-Buchstaben. Könnt ihr merken und sehen, warum sie zwei genommen hat?
  (weil sich der Mund einmal verändert hat)
- Könnt ihr den Anfang von <Su> „summen“ lassen wie eine Biene?
- Lole hat Bilder von Holmes und Reres Mündern gezeichnet. Sieht das bei euch genauso aus?
- Warum hat sie die Biene dazu gezeichnet?
  (der s-Laut „summt“ am Anfang immer)

Die Lehrerin liest Reres und Holmes Sprechblasen mit den Versen nochmals vor, die Kinder sprechen sie nach und beobachten dabei erneut ihren Mund im Spiegel.

Arbeitsheft 3, S. 3

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

Arbeitsheft 3, S. 4

Aufgabe 1: Die Kinder lesen die achte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ und singen anschließend alle acht Strophen.

Aufgabe 2: Die Kinder wiederholen die Flexion der Verben. Nach dem Lesen des ersten Satzes schreiben sie das graue Wort erst in das Wagenbild und danach in die Zeilen darunter. Dort zeichnen sie die Lassolinie ein und unterstreichen wie gewohnt den Vokalbuchstaben. Anschließend lesen sie den zweiten Satz und schreiben die flektierte Verbform in die Zeilen und unterstreichen den Reim der Silbe.

Das primäre Ziel dieser Übung ist das Lesen der „geschlossenen Silben“ (Silben mit Konsonanten am Ende) in einsilbigen Verbformen mit Langvokal. Um die Kinder, falls das nötig ist, bei dem Aufbau der artikulatorischen Veränderungen zu unterstützen, ist es auch hier möglich, die Aufgabe sprachspielerisch

mit dem gewohnten Dreischritt zu beginnen. Wichtig ist dabei, den Vokal immer als Langvokal auszusprechen. Allerdings ist hier eine Aussprache von <alt> mit Kurzvokal (wie in <er ist alt>) nicht anzunehmen, da die Kinder bisher ja nur die Aussprache von Langvokalen für die Vokalbuchstaben kennen. Die Steuerung der Aufmerksamkeit der Kinder auf die Alternative lang/kurz erfolgt erst, nachdem sie gelernt haben, Wörter mit Kurzvokal zu lesen. Zu beachten ist hier noch, dass die Kinder den t-Laut nicht mit Stärke aussprechen und ihn nicht wie am Silbenanfang behauchen.

Die Lehrerin schreibt folgende Wortaufbauten an die Tafel und übt mit den Kindern, diese zu lesen:

a	ie	ie
alt	iest	iest
malt	liest	niest

a	ie	ie
al	ies	ies
Tal	mies	fies

9.2.2 Muster für Dativbildungen mit <mit> und für Possessivbildungen mit <von>

Buch, S. 58–59

Seite 58: Suse hat mit ihrem Handy Selfies gemacht, die sie Rere und Pepe zeigt.

Die Sätze unter den Fotos beschreiben die Bilder mit Hilfe einer Dativbildung mit <mit> und einer Genitivkonstruktion mit <von>. Die Funktion dieser Seite ist es (neben der Leseübung), den Kindern auch die Genitivkonstruktion bei femininen Nomen zu zeigen.

Die „kleinen Wörter“ <mit, der> kommen neu hinzu, <von> ist den Kindern bereits bekannt.

Die Genitivkonstruktion mit <von> ist den meisten Kindern vertraut, sie entspricht der Bildung von Possessivausdrücken in der Umgangssprache. Dieses sprachliche Muster hat an dieser Stelle die Funktion, den Kindern durch die graphische Wortabtrennung von <von> bei der Aufgabe zu helfen, auf Wortgrenzen aufmerksam zu werden, die beim Schreiben durch Zwischenräume zu markieren sind (vgl. „einbuch vomama“).

Das Lernen der Dativbildung gehört zu den grammatischen Aufgaben, die vielen Kindern Mühe bereiten, weil sie in der gesprochenen Sprache nur selten in der Form, die die geschriebene Sprache erfordert, vorkommt („mita Nase“/<mit der Nase>, „mim Auto“/<mit dem Auto>). Deshalb soll die Aufmerksamkeit der Kinder schon früh auf die grammatischen Formen der Dativbildung gelenkt werden (hier bei femininen Nomen). Zugleich haben die Kinder auch die Möglichkeit, im Geschriebenen Wörter als Einheiten zu entdecken und sie (später) in nicht alltäglichen Situationen zu sprechen („mita“ aus der „Spontanschreibung“ als <mit der>, „mim“ als <mit dem>). Übungen wie diese dienen also dem Erwerb standardsprachlicher Muster und sie können so dazu beitragen, den Kindern grammatisch notwendige Formen zu vermitteln.

Seite 59: Hier wird das Musterlernen für die Dativ- und die Possessivbildung wiederholt – jetzt als Sprachspiel gestaltet: Ape und Pele haben die Vokale der betonten Silben (und nur die!) ausgetauscht. Dieses Spiel kann auch mit den anderen bereits bekannten Vokalen mündlich fortgeführt werden.

Arbeitsheft 3, S. 5

Aufgabe 1: Diese Lese- und Schreibübung lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder erneut auf den Gebrauch der Muster für die Dativ- und die Possessivbildung: Die Kinder schreiben Sätze entsprechend dem Beispiel. (Der f-Buchstabe soll die Kinder darauf hinweisen, dass Fiefen der Besitzer der Lupe ist.)

Aufgabe 2: Die Kinder lesen die Sätze, schreiben sie ins Heft ab und zeichnen die Lassolinie ein bzw. nehmen mit der blauen Farbe die Markierungen vor. Sie wiederholen so die Verbflexion und Dativbildung nach <mit>.

Die graphische Anordnung der Sätze im Arbeitsheft lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Struktur der Sätze. Sie wird von ihnen beim Abschreiben aber nicht übernommen.

9.2.3 Leseübung durch den Tausch der Vokalbuchstaben in bereits bekannten Wörtern

Buch, S. 60

So wie Fußballer ihre Trikots tauschen, tauschen hier die Mitglieder der Zirkusfamilie die Vokalbuchstaben der ersten Silbe ihres Namens. Dadurch entstehen neue Wörter, die den Kindern unbekannt sind. Deshalb erfordert ihr Benennen von den Kindern das Lesen der Wörter, dies bedeutet: Sie müssen ihre Artikulation entsprechend den „Befehlen“ der Buchstabenfolgen gestalten.

Weitere Übungen:

- Die Kinder spielen die Situationen nach, indem sie sich, durch das Umhängen der entsprechenden Namen, in eine Zirkusfigur verwandeln. Zudem haben sie ein Kärtchen mit „ihrem“ Vokalbuchstaben in der Hand, den sie mit einem anderen Mitglied des Zirkus’ austauschen. Um den neuen Namen lesen und nennen zu können, empfiehlt es sich, dass die Kinder zunächst „ihren“ Namen aufschreiben, dann den Vokalbuchstaben durch den des Partners ersetzen und abschließend das neue Wort lesen: (Tute – Tate, Pape - Pupe). Nun können sich die Paare mit ihren neuen Namen ansprechen: „Herr Pupe“, „Frau Tate“.
  Anfangs sollte die Klasse das Publikum sein, damit alle die „neuen“ Namen kontrollieren können, denn das Tauschen der Vokale fällt manchen Kindern zunächst schwer.
- Die gleiche Methode des Lesenübens bietet das Lied „Zau zaubert“ (CD 1, Nr. 6, Playback Nr. 12), weil in ihm ebenfalls „neue“ Wörter durch Vokaltausch entstehen.
  Es hat sich hier ebenfalls als hilfreich erwiesen, wenn die Lehrerin die Resultate der Zaubereien an die Tafel schreibt, damit die Kinder den Zauber sehend nachvollziehen können. So wird das Zaubern zur Leseübung.
  Die Kinder haben zu diesem Zeitpunkt die Vokalbuchstaben, die in den ersten sechs Strophen des Liedes vorkommen, kennengelernt. Diese Strophen können zu einer Schreibübung werden, wenn die Kinder die „verzauberten“ Namen selbst aufschreiben.

Es ist grundsätzlich wichtig, dass die Kinder oft schreiben und nicht nur etwas besprechen und zuhören. Nur durch die selbstständige Bearbeitung werden alle Kinder kognitiv aktiviert. Für manche Kinder kann es nicht genug Übung geben, hier muss differenziert werden: Manche brauchen das Abschreiben nicht mehr, sie können die Aufgabe bereits selbstständig an neuen Beispielen umsetzen. Für andere ist das Abschreiben mehr als genug Herausforderung.

Zugleich bietet die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben der Lehrerin die Möglichkeit zu sehen, wo noch Erklärungsbedarf besteht bzw. welche Lernziele von den einzelnen Kindern bereits erreicht wurden.

Arbeitsheft 3, S. 6

Hier erhalten die Kinder die Gelegenheit, weitere Vertauschungen vorzunehmen. Die Kinder schreiben erst die richtigen Namen in der ersten Spalte und dann daneben die Namen mit getauschten Vokalen. Eine Erleichterung der Aufgabe ist es, wenn sie zunächst die Vokalbuchstaben der abgebenden Personen auf die leeren Kärtchen in der Abbildung schreiben. Primäres Ziel dieser Übung ist wiederum das Lesen „neuer“ Wörter.

9.2.4 Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Süße>

Buch, S. 61

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

Bei einer Vorbereitung der Betrachtung der Seite im Buch durch die vorweggehende Erarbeitung des Unterschieds zwischen beiden Wörtern empfiehlt es sich, mit dem Vergleich der Vokale (nicht mit dem Vergleich der Konsonanten wie im Buch) zu beginnen, weil sich erwiesen hat, dass die Kinder auf die Frage „Was ist anders bei <Süße> als bei <Suse>?“ zuerst mit der Nennung der ersten Silbe, also mit der vokalischen Differenz antworten.

Der ü-Laut gehört zu den Vokalen, bei deren Bildung die Zunge eine obere Position im Mundraum einnimmt: Sie hat die gleiche Position wie bei der Bildung des i-Lautes. Der Unterschied zwischen den beiden Lauten kommt dadurch zustande, dass der i-Laut mit leicht gespreizten Lippen, der ü-Laut mit gerundeten Lippen gesprochen wird. Das schnelle Sprechen der Laute nacheinander lässt die Gleichheit der Zungenstellung bei einer Aktivierung der Lippen gut erkennen. Hingegen zeigt der Wechsel vom u-Laut zum ü-Laut eine Bewegung der Zunge von hinten nach vorne bei Beibehaltung der Lippenrundung.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin und die Kinder sprechen mehrfach nacheinander <Su/Sü>.

- <Sü> klingt anders als <Su>. Warum klingt das anders? Schaut in den Spiegel. Sieht es auch anders aus?
  (nein; beide Male ist der Mund klein und rund)
- Trotzdem klingt es anders. Vielleicht kann die Kamera etwas zeigen. Sagt <Su, Sü> ganz schnell hintereinander. Was macht eure Zunge, was zeigt euch die Kamera?
  (die Zunge bewegt sich; sie geht von hinten nach vorne und dann wieder von vorne nach hinten)
- Merkt ihr, dass sie bei <Su> hinten ist, bei <Sü> aber weiter vorne?
  Die Kinder wiederholen prüfend die Aussprache.
- Darum klingen <Su> und <Sü> anders.

Die Lehrerin gibt jedem Kind ein Kärtchen mit dem u-Buchstaben, eins mit dem ü-Buchstaben. Sie nennt die folgenden Wortpaare und die Kinder sprechen sie nach. Dabei kontrollieren sie die Zungenstellung und den „Klang“ und halten das entsprechende Kärtchen hoch:

- Suse – Süße
- Kühe – Ruhe
- Brüder – Bruder
- rufen – fühlen
- müde – gute
- grüßen – Kuchen
- Lupe – Züge
- suchen – Süden

Übungen wie diese haben eine besondere Bedeutung für die Kinder, die eine Erstsprache haben, in der zwar „gerundete“ Vokale mit einer hinteren Zungenstellung vorkommen (o-Laut, u-Laut), die jedoch keine

„gerundeten“ Vokale mit der vorderen Zungenstellung kennen (ö-Laut, ü-Laut). Dazu gehören z.B. die slawischen Sprachen. Für diese Kinder ist es häufig notwendig, die Übungen in kleinen Gruppen oder individuell zu wiederholen, weil sie die artikulatorische Produktion für diese Lautbildungen erst erlernen müssen – für das richtige Sprechen/Schreiben und das richtige Hören/Verstehen dieser Wörter.

Im Anschluss an die Betrachtung der <u/ü>-Lautbildung wird der Kontrast zwischen den Lauten, die am Anfang der unbetonten Silbe mit <s> bzw. <ß> repräsentiert werden, thematisiert. Es soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass seine Beschreibung als „stimmhaft/stimmlos“ für den Unterricht in den Dialektregionen unpassend ist, in denen die Unterscheidung „stimmhaft/stimmlos“ nicht gesprochen wird, demnach von den Kindern auch nicht spontan wahrnehmbar, sondern erst zu lernen ist.

Dennoch sind, wie gesagt, auch viele Kinder dieser Gruppe nach einer intensiven Übungsphase, in der sie die Wörter sprechen und zugleich geschrieben sehen, in der Lage, die Wörter richtig zu schreiben – obwohl sie weiterhin alle s-Laute „stimmlos“ sprechen. Es ist anzunehmen, dass die oben dargestellten Merkmale (starker Druck, Muskelspannung, mit bzw. ohne Aspiration) für alle Kinder eine Bedeutung bei der Unterscheidung der Laute für den s- und den ß-Buchstaben haben.

Im Folgenden werden wir alle Merkmale ansprechen. Welche Merkmale im Unterricht in den unterschiedlichen Regionen anzusprechen sind, entscheiden die Lehrerinnen aufgrund ihres dialektbezogenen Wissens und ihrer Beobachtungen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Es gibt noch etwas, was bei <Süße> anders klingt als bei <Suse>.
  Die Lehrerin wiederholt die Wörter mehrfach mit einer deutlichen Pause zwischen beiden Silben.
- Seht einmal in den Spiegel. Sieht euer Mund am Anfang bei beiden Silben gleich aus?
  (ja)
  Die Lehrerin zeichnet die Mundbilder für <Suse> und <Süße> an die Tafel (vgl. Buch, S. 61).
- Trotzdem höre ich einen Unterschied am Anfang von den zweiten Silben. Lole hat bei <Suse> eine „Biene“ zu den beiden s-Buchstaben gezeichnet.
  Die Lehrerin zeichnet zu jeder Silbe von <Suse> eine „Biene“.
- Wie ist das denn bei <Süße>?
  Sie zeichnet unter das Mundbild für die erste Silbe von <Süße> eine „Biene“.
- Ich sage euch, was ich bei <Süße> in der Mitte merke, was anders ist als bei <Suse>. Bei <Suse> muss ich mich viel weniger anstrengen als bei <Süße>, wenn ich die zweite Silbe sage. Ist das bei euch auch so? Merkt ihr das?
- Es gibt bei <Süße> auch einen ganz anderen Klang am Anfang von der zweiten Silbe als bei <Suse>. Hört ihr das? Das klingt wie das „Zischen einer Schlange“.
  Sie zeichnet unter das Mundbild für die zweite Silbe von <Süße> eine „Schlange“.
- Darum haben <Suse> und <Süße> zwei verschiedene Buchstaben am Anfang der Anhängersilbe.
- Wir nennen sie den „weichen s-Buchstaben“ und den „scharfen s-Buchstaben“ und den „weichen s-Laut“ und den „scharfen s-Laut“.
  Die Lehrerin schreibt die Silben unter die entsprechenden Mundbilder von <Suse> und <Süße>.
- Jetzt wisst ihr, warum Lole einmal die „Bienen“, einmal die „Schlange“ gezeichnet hat.
  („Summen“; „Zischen“)

Weitere Übung:

Die Kinder erhalten je ein Kärtchen mit dem s- bzw. dem ß-Buchstaben. Die Lehrerin nennt weitere Wörter mit den beiden s-Lauten mit der standardsprachlichen Lautung (d.h. mit dem stimmhaft/stimmlos-Kontrast). Die Kinder sprechen die Wörter nach und halten das entsprechende Kärtchen hoch.

Häufig können Kinder in Regionen, für die dieses Merkmal bisher fremd war, nach diesen Übungen die Stimmhaftigkeit („Summen“) bzw. die Stimmlosigkeit („Zischen“) wahrnehmen, teilweise auch sprechen.

- Suse – Süße
- beißen – lesen
- Hose – Füße
- grüßen – grasen
- reißen – Rosen
- Bluse – weiße
- reisen – fließen
- Straße – Nase

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 61 im Buch:

- Haben Holme und Rere das Gleiche entdeckt wie wir?
- Holme sagt, dass <Suse> eine „Biene“ und <Süße> eine „Schlange“ in der Mitte hat. Habt ihr das auch gemerkt? Warum sagen sie das?
  (sie merken das, wenn sie die Wörter sagen und sie hören das)

Abschließend empfehlen wir den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <Ü, ü> einzuführen, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<Ü>:

- Großes <u>.
- Zwei kleine Striche (oder zwei Punkte) darüber.

<ü>:

- Kleines <u>.
- Zwei kleine Striche (oder zwei Punkte) darüber.

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

Buch, S. 62–63

Seite 62: Entsprechend des bekannten methodischen Ablaufs bei der Einführung neuer Buchstaben und Wörter wiederholen die Kinder das Reimspiel als Lesevorübung und lernen den ß-Buchstaben zu schreiben. Der Text, die neunte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), ist wieder im Booklet der CD bzw. auf der Homepage zu finden. Wie gewohnt, sprechen die Kinder über die Farben der neuen Buchstaben und begründen, weshalb <ü> die blaue und <ß> die schwarze Farbe erhalten hat. Ebenso wiederholen die Kinder die Bedeutung des Schlangenbildes beim ß-Buchstaben.

Anschließend kontrollieren die Kinder die Richtigkeit geschriebener Wörter entsprechend der Schreibung des s-Lautes.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Kinder sprechen mehrere Wörter mit <s> in der zweiten Silbe nach (z.B.: Nase, Besen, Rose, diese, düsen, Bluse) und machen dabei vor der zweiten Silbe eine kleine Pause.

- Was fällt euch auf? Welchen Buchstaben müssen wir bei diesen Wörtern am Anfang der Anhängersilbe schreiben?
  (s-Buchstabe von <Suse>)

Nun sprechen sie Wörter mit <ß> in der zweiten Silbe nach (z.B.: Straße, große, gießen, schießen, draußen).

- Was fällt euch auf? Welchen Buchstaben müssen wir bei diesen Wörtern am Anfang der Anhängersilbe schreiben?
  (scharfen s-Buchstaben)

Wenn Kinder die Fragen nicht beantworten können, kann es ihnen helfen, beide Alternativen eines Wortes (mit dem s-/ß-Laut) auszusprechen. Eine Voraussetzung für diese Übung ist es, dass die Kinder die für sie übliche Aussprache der Wörter kennen.

Kinder anderer Erstsprache erlernen die Aussprache häufig jedoch erst angesichts der geschriebenen Wörter und deren Analyse im Unterricht. Mit ihnen sollten viele Aussprachеübungen unter Nutzung ihres Schriftwissens, das sie zur graphischen Unterscheidung der beiden s-Laute erlangt haben (<s> oder <ß>?), gemacht werden. Es ist deshalb zu empfehlen, diese Übung an mehreren Tagen zu wiederholen.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 62 im Buch:
Der untere Teil der Seite lässt erneut den Unterschied zwischen den beiden s-Lauten spielerisch üben. <Füße> und <lesen> können die Kinder lesen. <Besen> und <Straße> können sie aufgrund der Abbildungen aussprechen.

- Ape hat zugehört, wie Rere und Holme mit Lole über die Wörter <Suse> und <Süße> gesprochen haben. Jetzt probiert er Wörter mit dem weichen und dem scharfen s-Laut aus. Wer liest das erste Wort?
- Ja, er sagt: „Füse". Klingt das richtig?
  (nein)
- Darum sagt er: „Nein, blöd. Also <Füße>"
  Die Lehrerin zeichnet das Wagenbild an die Tafel und bittet ein Kind, <Füße> hineinzuschreiben. Sie spricht mit den Kindern über Aussprache und Schreibung des Wortes.
- Wer liest das Wort darunter? Sagt er es richtig?
  (lesen)
  Ein Kind schreibt es in das Wagenbild an der Tafel.
- Wie heißt das nächste Wort?
  (Besen)
- Ape sagt auch: „Besen". Woran kann man das sehen?
  (s-Buchstabe)
- Wie heißt das nächste Wort?
  (Straße)
- Ape sagt: „Strase". Woran kann man das sehen?
  (s-Buchstabe)
- Ist das richtig? Wie muss es heißen? Welchen Buchstaben muss man deshalb nehmen?
  (ß-Buchstabe)

Seite 63: Ape wiederholt das Spiel von S. 62. Dabei fragt er Pele, ob seine Aussprache richtig ist. Die Kinder können <ja> und <nein> lesen, sodass sie feststellen können, ob Pele richtig urteilt. Pepe weist Pele darauf hin, dass der zwei Fehler gemacht hat. Die Kinder suchen sie.

Bevor die Kinder sich dem Text zuwenden, sollten sie die fünf Wörter entsprechend den Abbildungen benannt haben. Dabei ist ihre Aufmerksamkeit wieder auf die Wahl zwischen dem weichen oder dem scharfen s-Laut zu lenken.

Weitere Übung:
Ein Rollenspiel: Die Lehrerin hängt sich ein Schild mit <Ape> um. Alle Kinder der Klasse sind Pele. Sie schreibt Wörter, die die Kinder lesen können, mit einer silbischen Gliederung einige falsch und einige richtig an die Tafel, z.B.:

Na se	Fü se
le sen	Pe ßel
Lo se	

Alle „Peles" beurteilen die Schreibung, indem sie das geschriebene Wort zusammen vorlesen und dann überprüfen, es ggf. richtig aussprechen und an der Tafel korrigieren.

Abschließend üben die Kinder den Bewegungsablauf beim Schreiben des ß-Buchstabens, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<ß>:
- Gerade hinauf – runder Bogen – Stopp!
- Großer Bogen und unten ein bisschen hinauf.

Die Buchstabenkarte des ß-Buchstabens wird aufgehängt.

Rückseite des Arbeitsheftes 3

Leseübung nach dem bekannten Muster und mit den bekannten Spielen – jedoch nur bis Zeile 2!

Arbeitsheft 3, S. 7

Die Kinder üben den Bewegungsablauf für das Schreiben von <Ü, ü, ß>. Anschließend schreiben sie wie gewohnt ab und kontrollieren wieder ihr Schreiben durch das Lesen.

Arbeitsheft 3, S. 8

Aufgabe 1: Die Kinder lesen und singen die neunte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe".

Aufgabe 2: Ein neuer Silbenteppich aus Wagen- und Anhängersilben. Die Artikulation des jeweiligen s-Lautes ist besonders zu kontrollieren.[2]

Arbeitsheft 3, S. 9

Aufgabe 1: Das Lied „Ein kleiner Mann" (CD 1, Nr. 4, Playback Nr. 10), dessen Melodie bereits bekannt ist, hat – wie gesagt – innerhalb des Lernprozesses der Kinder die Funktion, ihnen die Möglichkeit zu geben, die Artikulation von Konsonanten bewusst wahrzunehmen. Dafür eignen sich allerdings nur Konsonanten, die dehnbar sind und daher am Ende eines Wortes sprachspielerisch gedehnt werden können. Die Kinder können in diesem Lied beim Singen ihre Aufmerksamkeit in besonderer Weise auf die Bildung des „scharfen s-Lautes" richten und beim Schreiben erneut die Schreibung des Buchstabens für ihn üben.

Aufgabe 2: Die Kinder bauen aus den vorgegebenen Satzteilen Sätze und schreiben diese in ihr Heft. Dabei achten sie darauf, dass das „graue Wort" die grammatisch zutreffende Form (das passende Flexionsmorphem) hat. Zur Kontrolle ihrer Schreibung verwenden sie bei den „grauen Wörtern" auch hier den Bleistift (für das „Lasso"), den blauen Stift für die übliche Markierung und beenden die Sätze mit einem Punkt (Kontrolle mit dem grünen Stift).

Weitere Übung:

Die einzelnen Strophen des Liedes „Ein kleiner Mann" ermöglichen, den Kindern ein Muster für das mündliche Erzählen zu zeigen, das das schriftliche Erzählen ab dem zweiten Schuljahr vorbereitet. Die Kinder bringen sehr unterschiedliche Erfahrungen mit schriftsprachlichen Texten mit. Darum gehört es zu den Aufgaben des Unterrichts im ersten Schuljahr, parallel zum Lesen und Schreiben von Wörtern und

[2] In Lehrerfortbildungsveranstaltungen hat sich mehrfach gezeigt, dass Lehrerinnen, wenn sie Kunstwörter mit einem ß-Buchstaben aussprechen sollen, statt eines Langvokals einen Kurzvokal sprechen (z.B.: statt <Maße> <Masse>). Das ist natürlich zu verhindern.

ersten Sätzen, allen Kindern zu ermöglichen, erste mündliche Erfahrungen mit Erzählmustern zu sammeln, an die sie ab dem zweiten Schuljahr durch den Aufbau ihres systematischen Wissens anknüpfen können.

So kann das Singen der einzelnen Strophen von folgendem Frage- und Antwortspiel begleitet werden:

- Wer macht etwas?
  Ein dicker Kloß
- Was macht er?
  Fährt mit dem Floß.
- Was passiert?
  Kriegt einen Stoß, der ist ganz groß.
- Was macht der Kloß?
  Springt in den See und schwimmt nach Haus.
- So gehen oft Geschichten aus.

Arbeitsheft 3, S. 10

Aufgabe 1: Die Mundbilder zeigen die Artikulation der bisher gelernten Vokale. Die Kinder malen die Balken vor den Abbildungen mit der Farbe des entsprechenden Mundbildes aus, das den Vokal in der ersten Silbe des Namens symbolisiert.

Aufgabe 2 ist eine weitere Übung zum Silbentauschen. Die Wagensilbe der ersten Person und die Anhängersilbe der zweiten Person bilden das neue Wort. Die Kinder lesen das so entstandene Wort.

Für einige Kinder ist es eine Erleichterung beim Lesen, wenn sie die Namen der abgebildeten Personen zuerst aufschreiben, bevor sie die Silben neu zusammensetzen.

Arbeitsheft 3, S. 11

Pepe hat die Selfies von Suse (vgl. Buch, S. 58) ausgedruckt. Er zeigt sie Pele und sie sprechen darüber. Die Kinder vervollständigen die Sätze des Dialogs.

Beim Lesen der Sätze begegnen sie erneut der Bildung des Dativs durch <mit> und des Genitivs mit <von>.

Arbeitsheft 3, S. 12

Die Kinder haben die Aufgabe, den s- bzw. den ß-Buchstaben in das richtige Zimmer des Wagenbildes zu schreiben. Die Wahl des Buchstabens erfolgt nach dem Aussprechen des Wortes, bei dem sie ihre Aufmerksamkeit vor allem auf die Anfänge der zweiten Silben richten müssen.

Die Kinder können hier erneut entdecken, dass die Alternative <s> oder <ß> bei Trochäen nur am Anfang der zweiten Silbe besteht.

Die Lehrerin bittet die Kinder, vor den Wagen mit den Wörtern <grüße> und <schieße> einen Pfeil nach unten zu machen und begründet das damit, dass die Wörter hier klein geschrieben werden.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Füße, Lose, Nase, Käse, Hose,* ich *grüße, Bluse, Säge, Straße, Hase,* ich *schieße, Häuser, Blase, Suse, Flöße*

Arbeitsheft 3, S. 13

Auf dieser Seite veranstalten Ape und Pele einen Angeberwettbewerb. Wenn die Kinder die Sätze durch Verben vervollständigen, haben sie wieder auf die passende Wahl des Flexionsmorphems zu achten.

Arbeitsheft 3, S. 14

Leseolympiade: Die Geistlein zeigen, dass bei dieser Leseolympiade besonders gut auf die Aussprache von <s> und <ß> zu achten ist.

10. Kapitel: Rere

10.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Rere> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <R, r> lernen
- die Artikulation für den r-Buchstaben an den verschiedenen Positionen eines Wortes unterscheiden (<rot, Tor, roter)
- <er> als weiteren Reim der unbetonten Silbe wahrnehmen, aussprechen und schreiben lernen
- <er> als Wortbaustein für die Bildung maskuliner Nomen aus Verben kennenlernen
- Wissen über den Satzaufbau wiederholen und erweitern

10.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

10.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Rere>

Buch, S. 64

Rere ist die Zwillingsschwester von Renre und sie sind Geschwister von Pepe, Nane und Lole. Gemeinsam mit Home und Holme spielen sie im Zirkus die Löwen. Sie sind Zweitklässler und tragen viel zum Lösen der Aufgaben in der Schule bei. Rere ist gern mit Holle, ihrem Onkel, dem Riesen und stärksten Mann im Zirkus, zusammen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der neunten Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8; der Text ist im Booklet der CD und zusammen mit den Noten auch auf der Homepage zu finden)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Rere, Re, Ru, …“, der auch an der Tafel steht.
    - Schaltet die Kamera in eurem Mund ein, wenn ihr <Re> und <Ru> sagt. Was seht ihr am Anfang?
      (die Zunge ist erst oben und geht dann nach unten)
    - Was ist zweimal gleich?
    - Was ändert sich?

Buch, S. 65

Entsprechend des bekannten methodischen Ablaufs bei der Einführung neuer Buchstaben und Wörter wiederholen die Kinder das Reimspiel als Lesevorübung und singen die zehnte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9). Der Text ist wieder im Booklet der CD und zusammen mit den Noten auch auf der Homepage zu finden. Wie gewohnt, sprechen sie über die Farben der neuen Buchstaben und begründen, weshalb <r> die schwarze Farbe erhalten hat.

Nach den Leseübungen lernen die Kinder den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <R, r>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des r-Buchstabens wird aufgehängt.

<R>:
- Gerade hinunter.
- Oben ansetzen – kleiner Bauch – Stopp!
- Schräg hinunter.

<r>:
- Gerade hinunter – Stopp!
- Rückwärtsgang hinauf – abbiegen und ein kleiner Bogen.

Arbeitsheft 3, S. 15

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <R, r>.

10.2.2 Artikulationen für den r-Buchstaben an den unterschiedlichen Positionen im Wort (<rot, Tor, roter>)

Dass gleiche Buchstaben unterschiedliche lautliche Funktionen haben und dass ihre jeweiligen „Befehle" für die artikulatorischen Bewegungen durch das Erlernen von Regelwissen zu erschließen sind, haben die Kinder bereits bei dem ersten Wort, das sie analysiert haben (<Pepe>), gelernt. Dabei haben sie zugleich sehen können, dass sich die Regeln für die Aussprache eines Wortes dann ergeben, wenn die Position der Buchstaben innerhalb des Wortes berücksichtigt wird. Das gilt für den r-Buchstaben ebenfalls – allerdings in einer besonders auffälligen Weise: Der r-Buchstabe repräsentiert in der Standardsprache einerseits einen Konsonanten, d.h. einen Laut, bei dem zwei Artikulationsorgane einen Kontakt bilden, sodass ein Geräusch entsteht, andererseits einen Vokal. Die Regel für das Entweder/Oder wird erkennbar, wenn berücksichtigt wird, ob der r-Buchstabe am Anfang einer Silbe, also vor einem Vokalbuchstaben, oder am Ende, also nach ihm, steht.

<u><r> für einen Konsonanten:</u>
- <rot>/[ro:t]
- <Brot>/[bro:t]
- <Tore>/[ˈto:.rə]

<u><r> für einen Vokal:</u>
- <Tor>/[to:ɐ]
- <Vater>/[ˈfa:.tɐ]

Der Vokal, der für den r-Buchstaben am Ende betonter Silben wie <Tor> zu bilden ist, klingt in den meisten Dialektregionen wie der Laut für <er> bei <Vater> („offenes Schwa": [ɐ]) (viele Kinder schreiben deshalb hier <a>: „TOA").

Zwei Vokale in einer Silbe gehen einen engen lautlichen Bezug ein (vgl. <Mai>/[mai] vs. <naiv>/[na.ˈi:f]). Die Enge entsteht dadurch, dass die Zunge in der kontinuierlichen Bewegung einer Silbe ihre Position lediglich geringfügig verändert und es nach dem Vokal zu keiner Berührung wie bei den Konsonanten kommt. Die Lautung, die so entsteht, wird als „Diphthong" bezeichnet.

Wir sind gewohnt, die Lautungen für <au, ei, eu> als Diphthonge wahrzunehmen. Bei der Betrachtung der Wörter mit <r> am Silbenende zeigt sich, dass die lautliche Kategorie „Diphthong" zu erweitern ist: Alle betonten Silben, auf deren Vokalbuchstaben der r-Buchstabe folgt (außer nach <a>) sind in den Dialektregionen, wo der r-Buchstabe vokalisiert gesprochen wird, ebenfalls Diphthonge. Sie bedürfen daher einer ebenso sorgfältigen Betrachtung im Unterricht, wie sie die drei bekannten Diphthonge <au, ei, eu> in den Lehrbüchern üblicherweise erhalten.

Allerdings besteht ein Unterschied zwischen den beiden Diphthonggruppen: Bei den Lautungen für <au, ei, eu> ist eine Schließbewegung vom ersten Laut zum zweiten zu beobachten („schließende Diphthonge"), bei den Diphthongen, für die ein Vokalbuchstabe (außer <a>) und der r-Buchstabe geschrieben werden, eine Öffnungsbewegung („öffnende Diphthonge").

Ergänzt wird die Erarbeitung des Diphthongs mit einem r-Buchstaben durch den Hinweis auf die Schreibung des trochäischen „Verwandten“, bei dem der r-Buchstabe den Beginn der zweiten Silbe bildet und dort konsonantisch ausgesprochen wird. Dadurch wird den Kindern erklärbar, warum hier der r-Buchstabe am Ende der ersten Silbe geschrieben wird (ohne dass bereits hier morphologische Belange erwähnt werden).

Für den r-Konsonanten an den Silbenanfängen gilt, dass hier mehrere lautliche Varianten anzutreffen sind. Diese Unterschiede sind Folgen dialektal unterschiedlicher Bildungen. So gibt es Regionen, in denen der Laut durch die Berührung von Zungenrücken und Gaumen gebildet wird, in anderen entsteht er durch die Berührung der Zungenspitze mit dem Gaumen. Aus diesem Grunde beschränken wir uns bei der Betrachtung der Produktion der r-Laute mit den Kindern zur Wahrnehmung des Konsonanten am Silbenanfang lediglich darauf, dass die Kamera wieder eine Berührung der Zunge mit dem Gaumen zeigt, und überlassen den Klassen, die Berührung zu lokalisieren.

Buch, S. 66

Diese Seite erfüllt folgende didaktischen Funktionen:

- Sie ist eine Leseübung mit bekannten Wörtern sowie mit Wörtern, die für die Kinder lesbar sind.
- Die Kinder lernen eine weitere Variante der Reduktionssilben kennen: die mit <er> im Reim, eine Buchstabenfolge, die als ein Laut, als [ɐ] („offener Schwalaut“), ausgesprochen wird. Darauf sollte beim Lesen dieser Seite das Hauptgewicht gelegt werden.
- Die Kinder können beobachten, dass dieser Laut, an den Stamm eines Verbs gehängt, das Verb in ein maskulines Nomen („in einen Mann“) „verwandeln“ kann. (Hier ist <er> ein Wortbildungsmorphem.)
- Die Groß- bzw. Kleinschreibung sollte hier noch unbeachtet bleiben, weil sie zu diesem Zeitpunkt den Kindern noch nicht erklärt werden kann (sie wird im zweiten Schuljahr thematisiert)).
- Die Kinder lernen das „kleine Wort“ <sind> als Pluralform des ihnen bekannten <ist> kennen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Durch folgende Aufgaben werden die Kinder auf die Betrachtung der Funktionen des r-Buchstabens auf dieser Seite vorbereitet:

- Heute Morgen habe ich Pape und Ape rufen gehört. Sie riefen ganz laut: „Guten Morgen.“ Pape und Ape sind nämlich Rufer im Zirkus, Pape ist ein Rufer und Ape ist ein Rufer.
- Sagt einmal das Wort <Rufer>. Schaut dabei in euren Spiegel. Was macht euer Mund, wenn ihr <Rufer> sagt?
  (zu, auf, zu, auf)
- Wie viele Buchstaben müssen wir schreiben?
  (vier)
- Die Lehrerin zeichnet das Wagenbild an die Tafel und fordert ein Kind auf, das Wort einzutragen.
  Das Kind schreibt auf Grund seines bisherigen Wissens (so die Erfahrung in fast allen Klassen) <R, u, f, e>.
- Ich lese dein Wort vor: [ˈru:.fə].
  Das Wort heißt aber <Rufer>. Ich zeige euch, wie <Rufer> geschrieben wird.
  Sie ergänzt <r> im Anhängerbild.
- Jetzt heißt es <Rufer>.
  Fällt euch etwas auf?
  (vorne und hinten ein r-Buchstabe)
- Genau, vorne klingt er wie bei <Rere>, hinten macht er zusammen mit dem e-Buchstaben einen Laut und klingt nicht wie bei <Rere>. Es gibt nur eine Mundbewegung, aber drei Buchstaben wie bei <Fiefen> hinten.

- <R> ist ein Buchstabe, der zweimal anders klingt. Das haben wir schon einmal bei einem anderen Buchstaben gesehen – bei welchem?
  (<e> bei <Pepe>) Wenn sich die Kinder nicht daran erinnern, schreibt die Lehrerin das Wort an die Tafel.
- Seht einmal, aus <rufen> kann ich einen Mann zaubern, der ruft.
  Die Lehrerin schreibt <rufen> und <Rufer> untereinander an die Tafel.
- Pesel und Pepe rasen.
  Sie sind Raser.
  Die Lehrerin schreibt <rasen> an die Tafel.
- Kann jemand aus <rasen> einen Mann zaubern, der rast?
  Gleiche Übungen können mit <lesen> und <malen> gemacht werden.

- Die Lehrerin schreibt an die Tafel:

Ape	ein Rufer.
Pape	ein Rufer.
Ape und Pape	Rufer.

- Sie liest: „Ape ist ein Rufer, Pape ist ein Rufer, Ape und Pape sind Rufer."
- Sie hat zwei Kärtchen mit <ist> und eins mit <sind>. Die Kinder befestigen es an den entsprechenden Stellen.
  Die gleiche Übung machen die Kinder mit einem oder mehreren der weiteren Sätze.
- Seht euch die Sätze an. Fällt euch etwas an den Wörtern auf den Kärtchen auf?
  (wenn nur einer ruft, dann <ist>, wenn zwei rufen, dann <sind>)

Ggf. können mündlich Sätze mit mehr als zwei Namen gebildet werden, um den Gebrauch von <sind> nicht auf die Anzahl zwei zu beschränken.

Anschließend lesen die Kinder den Text der S. 66, wiederholen ihre Beobachtungen und schreiben die „verzauberten" Wortpaare untereinander in ihr Heft (<rufen, Rufer>).

Buch, S. 67

Gang Gang und Renre sortieren Bildkarten nach der Aussprache der unbetonten Silben.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Schulkinder übernehmen die gleiche Aufgabe mit ausgewählten Bildkarten (zur Aussprache der vier Varianten des Reims der unbetonten Silben). Dabei ist darauf zu achten, dass die Reduktionssilbe immer als Teil eines Wortes ausgesprochen wird, weil sie sonst ihre wesentlichen lautlichen Merkmale, die Unbetontheit und die Schwa-Artikulation, verliert.

Mit dem Erlernen dieses vierten Reims der Reduktionssilbe haben die Kinder deren häufigste Varianten kennengelernt (es folgen zu einem späteren Zeitpunkt noch Silben mit <ern> und <eln>).

Einigen Kindern fällt es anfangs schwer, lautliche Differenzen am Ende von Wörtern wahrzunehmen. Für diese Kinder ist folgende Vorübung zu empfehlen. Die Karten für eine erste Sortierübung durch die Kinder in einer Ecke mit dem Reim der unbetonten Silbe zu beschriften (z.B.: Abbildung Pinsel, beschriftet mit <el>). Die Schrift zeigt ihnen dann wieder, worauf sie ihre Aufmerksamkeit zu lenken haben. Nach dem ein- bis zweimaligen Spiel mit den „gezinkten" Karten sind die Kinder in der Lage, zu hören, was sie bei diesem Spiel hören müssen.

Beim Lesen von Apes Wortspielen ist erneut darauf zu achten, dass die Kinder (trotz der Konzentration auf die unbetonten Silben) die Wörter trochäisch, also mit einer unbetonten Silbe am Ende, lesen. Es bietet sich

hier wieder an, dass die Kinder – wie bei der Vorbereitung der „Leseolympiaden“ – zunächst das Lesen allein üben, bevor sie sich für das Vorlesen melden.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 67 im Buch:

- Haben Gang Gang und Renre das Gleiche gemacht wie wir?
- Nun lesen wir, was Ape sagt.
  Beim Lesen der Wörter, die Ape sagt, achtet die Lehrerin darauf, dass die Reduktionssilbe wirklich leiser/nicht betont gesprochen wird. Dies ist nicht so einfach, wenn eben diese sich immer verändert und man sich darauf konzentriert.

Rückseite des Arbeitsheftes 3

Leseübung nach dem bekannten Muster und mit den bekannten Spielen – jedoch nur bis Zeile 4!

Arbeitsheft 3, S. 16

Diese Seite enthält Übungen, deren Aufgabenstellung die Kinder bereits kennen.

Arbeitsheft 3, S. 17

Aufgabe 1: zehnte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“

Aufgabe 2: Bezeichnungen der Abbildungen: *Rabe, Schere, Reifen, Rutsche, Rere, Haare, Rose, Ohren, Regen, rechnen*

Buch, S. 68

Nachdem die Kinder bereits zwei lautliche Varianten des r-Buchstabens kennengelernt haben, folgt eine weitere, die für das Rechtlesenlernen sehr bedeutsam ist, weil sie sehr häufig vorkommt. Sie wird durch Falschschreibungen von Rere (aufgrund ihres noch unzulänglichen Wissens) eingeführt: Sie schreibt „Toa, füa“ wie die meisten Kinder im ersten Schuljahr. Ihre Schreibungen sind Anlass für Gang Gang, das Wort so auszusprechen, wie Rere es geschrieben hat: mit einem Vokal am Ende („Toa“) – also, wie oben dargestellt, zwei Vokale in einer Silbe, eine lautliche Kombination, die wir als „Diphthong“ bezeichnen (trotz der Schreibung mit einem Konsonantenbuchstaben!). Die Schreibung mit dem Vokalbuchstaben benennt Gang Gang daher als falsch und weist darauf hin, dass <Tor> am Ende wie <Rere> „vorne“ zu schreiben ist, obwohl dort ein Vokal zu sprechen ist. Lole bestätigt Gang Gangs Belehrung, indem sie an zwei Wörtern mit den gleichen Buchstaben, <Tor> und <rot>, das für Rere Unerwartete zeigt: <Tor> hat am Ende den gleichen Buchstaben „wie <rot> vorne“. Rere wendet ihr neu erworbenes Wissen an den Wörtern <Tier, Tür> an und zeigt, was sie gelernt hat.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Um die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Wahrnehmung und Schreibung der öffnenden Diphthonge zu lenken, bietet es sich an, diese Seite zum Ausgang der Erarbeitung zu nehmen.

- Rere spielt gerne Fußball. Seht mal, sie hat ein Bild gemalt. Das zeigt, wie sie gerade ein Tor schießt.
- Könnt ihr lesen, was sie dazu geschrieben hat?
  Die Kinder lesen den Text vor.
- Seht einmal: Gang Gang ist nicht zufrieden mit dem, was Rere geschrieben hat. Er sagt, dass <Tor> hinten geschrieben wird wie <Rere> vorne, nämlich mit dem r-Buchstaben.
- Sagt einmal <Tor>. Was seht ihr dann im Spiegel? Was zeigt euch die Kamera?
  (Zunge oben, sie geht etwas hinunter und der Mund wird etwas rund, danach geht er weit auf)

- Zweimal bewegt sich der Mund, dann brauchen wir drei Buchstaben – wie Rere geschrieben hat: erst <t> wie bei <Tute>, dann <o>, dann <a>.
  Aber Gang Gang sagt, dass das anders geschrieben wird. Er sagt, <Tor> wird hinten geschrieben wie <Rere> vorne. Gang Gang ist klug, er hat sicher recht.
  Die Lehrerin schreibt <Tor> an die Tafel.
- Das ist komisch, aber Lole gibt Gang Gang auch recht. Sie spielt mit den Buchstaben und legt sie anders hin. Dann entsteht mit den gleichen Buchstaben ein anderes Wort. Könnt ihr das auch?
- Sie gibt einem Kind Kärtchen mit großen Buchstaben: 2x R, 2x O, 2x T. Das Kind experimentiert mit den Buchstaben, bis es <TOR> und <ROT> an der Tafel befestigt hat. Ein anderes Kind wiederholt die Aufgabe.
- Danach erhalten die Kinder Kärtchen mit R, A, T; T, IE, R und T, O, R und legen sie ebenfalls zu Wörtern (<Rat, Tier, Tor> oder <Rot>).
- Seht ihr, ihr müsst beim Lesen genau aufpassen, wo der r-Buchstabe steht.
- Rere hat das schnell gelernt, denn sie schreibt <Tier> und <Tür> richtig.
- Sie hat noch kleine Wörter gefunden, die auch so aussehen. Könnt ihr sie auch lesen? Wir lesen sie erst zusammen (<für, nur, mir, wir, er>).

Arbeitsheft 3, S. 18

Aufgabe 1 dieser Seite nimmt die Schreibung der Reime mit Vokal- und r-Buchstaben sprachspielerisch auf, indem die Einsilber (<Tor, Tür, Tier>) zu Trochäen „verlängert“ werden (<Tore, Türen, Tiere>). So haben die Kinder die Gelegenheit, in der Aussprache des Trochäus mit dem r-Laut am Beginn der zweiten Silbe eine Begründung für die Schreibung des Reims mit <r> zu sehen. Es sollte jedoch noch nicht auf die morphologische Beziehung, die „Stammkonstanz“ (<Tor> „wegen“ <Tore>) hingewiesen werden, deren Darstellung bedarf einer ausführlicheren Analyse und Erarbeitung, die im nächsten Kapitel folgt.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Tor, Tür, Tier*[3]*, für*

Aufgabe 2, eine Schreib- und Leseübung, zeigt durch ihre graphische Gestaltung wieder den Bau deutscher Sätze mit der Verbzweitstellung. Der rechte Kasten enthält erstmalig durch Attribute erweiterte Nominalgruppen (<rote, rosa, lila>). Die Kinder schreiben die Sätze ins Heft ab und markieren mit dem grünen Stift den Satzanfang und mit einem Punkt das Satzende.

Die Wörter <lila, rosa> geben Gelegenheit, die Kinder darauf hinzuweisen, dass es auch Wörter mit <a> in der unbetonten Silbe gibt. Sie sind jedoch die absolute Ausnahme. In der Regel wird der Reim der unbetonten Silbe, der ähnlich wie [a] „klingt“, mit <er> geschrieben. Wörter mit <a> statt <er> sind daher auswendig zu lernen. Sie werden zum Memorieren zusammen mit <Mama, Papa, Oma, Opa> – auf einer speziellen Liste gesammelt, die im Klassenraum hängt und bei passender Gelegenheit erweitert wird (<Sofa, Mofa> usw.).

[3] Als Abbildung für das Wort <Tier> wurde ein Fabelwesen gezeichnet, damit die Kinder *hier* das Wort <Tier> und nicht die Bezeichnung einer Tierart, z.B.: Katze, Hund … schreiben.

Arbeitsheft 3, S. 19

Die Kinder bestimmen bei jedem Wort/jeder Abbildung die Position des r-Buchstabens und ordnen es durch das Ausmalen des Quadrats in der Ecke den folgenden Beispielwörtern zu:

- <R> am Wortanfang – Rose: schwarz
- <r> am Ende der betonten Silbe – Vier: grün
- <r> im Reim der unbetonten Silbe <-er> – Maler: lila

Bezeichnungen der Abbildungen: *Riese, Tor, Bäcker, Regen, Reiter, Klavier, Leiter, Ohr, Reifen, Feder, Uhr, Bär, Raupe, Lutscher, Ring, Rad, rot, Finger, Tür*

Arbeitsheft 3, S. 20

Leseolympiade: bei Bedarf zeichnen Kinder zum Üben bei einem Teil der Zweisilber die Lassolinien ein.

Arbeitsheft 3, S. 21

Die Kinder üben das Schreiben in das Wagenbild. Das Wortmaterial ist so gewählt, dass es nur Buchstaben enthält, die die Kinder schreiben können – nur <sch> von <schießen> ist vorgedruckt, weil es ihnen noch unbekannt ist. Die Lehrerin spricht wie immer über die Bilder, damit die Kinder die erwarteten Wörter schreiben. Die Pfeile nach unten zeigen wieder, dass bei diesem Wort der Anfangsbuchstabe klein geschrieben wird.

Bezeichnungen der Abbildungen: *niesen, lesen, schießen, Nase, Füße, Esel/Pesel, Rose*

11. Kapitel: Renre

11.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Renre> beobachten
- Wörter mit Kurzvokal lernen
- erstes morphologisches Lernen: Wortstämme erkennen lernen

11.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

11.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Renre>

Mit der Analyse des Namens <Renre> erweitert sich das schriftsprachliche Lernen der Kinder in besonderer Weise, denn sie begegnen mit ihm einer neuen Wortgestalt: Wörter mit Kurzvokal. Diese Wörter sind im Vergleich zu den ihnen bekannten, den „blauen Wörtern“ mit Langvokal (<Rere>), durch mehrere Merkmale im Reim der betonten Silbe gekennzeichnet:

- Bei der Aussprache der Reime findet eine weitere Bewegung statt, nämlich die vom Vokal hin zum Konsonanten am Silbenende (vom e-Laut zum n-Laut bei <Renre>), sodass die Silbe <Ren> durch zwei Bewegungen gebildet wird (und infolgedessen mit mindestens drei Buchstaben geschrieben wird).
- Die Bewegung innerhalb des Reims (<en>) geschieht – im Gegensatz zu Reimen mit Langvokal in geschlossenen Silben (<malt, ruft>) – sehr schnell, weil die Zunge, bevor sie die Position für den Langvokal erreicht hat, die Bewegung für die Konsonantenbildung zu [n] macht. Sie erreicht daher nicht die Position wie bei der Bildung des Langvokals.

Das hat Folgen für die Aussprache des Wortes, die von den Kindern bei einer entsprechenden Anleitung wahrgenommen werden können:

- Die Muskulatur im Mund ist bei der Bildung von Kurzvokalen weniger gespannt („Das Aussprechen ist nicht so anstrengend.“) als bei der von Langvokalen.
- Die Öffnung für die Vokalbildung („zu/auf“) ist nur sehr kurz und geht schnell in die Schließbewegung für den Konsonanten über.

Das beides hat zur Folge, dass Kinder relativ lange Zeit brauchen, bevor sie Kurzvokale überhaupt wahrnehmen. Das zeigen frühe Schreibungen wie „BL“/<Ball>, „HNT“/<Hund>.

Auch hier gilt:

- 1 Bewegung = 2 Buchstaben, 2 Laute
- 2 Bewegungen = 3 Buchstaben, 3 Laute

Kurz- und Langvokale haben standardsprachlich unterschiedliche „Klänge“. Allerdings gibt es bei ihrer Bildung, insbesondere der der Kurzvokale, in den einzelnen Dialektregionen größere Unterschiede. So klingen Kurzvokale im norddeutschen Sprachraum anders als im süddeutschen. Auch das wird in frühen Kinderschreibungen deutlich: „benden“, „wenter“/<binden, Winter> in Norddeutschland, „bienden, wienter“ in Süddeutschland. Offensichtlich werden Langvokale und Kurzvokale, obwohl sie in aller Regel mit den

gleichen Buchstaben dargestellt werden, von den Kindern als zwei verschiedene Laute wahrgenommen (was sie, phonetisch betrachtet, auch sind: die Lautschrift hat für jeden ein anderes Zeichen). Möglicherweise sind diese Schreibungen auch Folge der üblichen Instruktion im Leseunterricht, buchstabenorientiert von links nach rechts zu synthetisieren. Sie führt dazu, dass die Kinder alle Wörter mit einem Langvokal aussprechen. Entsprechend machen sie das auch bei der Analyse für das Schreiben. Damit nehmen sie den Wörtern jedoch ein entscheidendes Merkmal, an das die Bedeutung gebunden ist: den Kurzvokal (<Bahn/Bann, Beet/Bett>). Diese Methode verhindert somit die Aussprache mit Kurzvokal, denn ein Kurzvokal ist nur dann ein Kurzvokal, wenn er fest an einen Folgekonsonanten angeschlossen ist.

Nahezu keine der vielen Leseaufnahmen, die uns aus „synthetisierenden Klassen" bekannt sind, zeigt die Bildung von Kurzvokalen, solange die Kinder Wörter für das Lesen „synthetisieren" – häufig bis in die dritte Klasse hinein.

Wir haben aus diesen Beobachtungen die Konsequenz gezogen, dass es die wesentliche Aufgabe für das Lesenlernen von Wörtern mit Kurzvokalen ist, den Reim (Kurzvokal und Konsonant) als eine lautliche Einheit auszusprechen. Diese enge Verbindung zwischen Vokal und Konsonant (<en> bei <Renre>, von den Kindern als „Freunde", von alten Phonetikern als „Diphthong" – wie <au, ei, eu> – bezeichnet) verhindert, dass der Vokal isoliert, dadurch als Langvokal gesprochen wird, sodass als Folge die Lautung des Wortes unverständlich wird.

Buch, S. 69–71

Ebenso wie bei anderen Einführungen eines neuen Lerninhalts ist es an dieser Stelle nötig, den Kindern zu ermöglichen, eine Verbindung zwischen dem bereits erworbenen Wissen und Können und dem Neuen herstellen zu können. Diese Verbindung entsteht, wenn der Unterricht mit der Wiederholung der Analyse und dem Schreiben von <Rere>, dem Bekannten, beginnt und der Unterschied des Neuen, <Renre>, im Vergleich mit diesem Wort erarbeitet wird.

Seite 70 im Buch zeigt die einzelnen Schritte, die den Kindern – wie in vielen Klassen zu beobachten war – den Unterschied zwischen <Rere> und <Renre> erkennbar und beschreibbar machen. Bevor sie betrachtet wird, sollte jedoch – möglicherweise in starker Anlehnung an diese Seite – der Unterschied in einem „Unterrichtsgespräch" an der Tafel erarbeitet werden.

Fragen und Anregungen zum Einstieg (vgl. Buch, S. 70):

- Die Lehrerin zeichnet das Wagenbild an die Tafel und bittet ein Kind, <Rere> hineinzuschreiben.
- Danach zeichnet sie ein zweites Wagenbild an die Tafel.
- Nun will ich den Namen von Reres Zwillingsbruder Renre in den Wagen schreiben.

1. Wir sagen zusammen <Renre>.
2. Zuerst will ich die Anhängersilbe schreiben. Welche Buchstaben brauche ich?
   (<r> wie bei <Rere> und das Gelbe-e)
   Die Lehrerin schreibt <re> mit den gewohnten Farben in den Anhänger.
3. Wie heißt die Silbe, die in den Wagen gehört?
   (<Ren>)
4. Was macht euer Mund, wenn ihr <Ren> sagt? Seht einmal in den Spiegel.
   (zu, auf, zu – ganz schnell)
   Viele Kinder sind nicht in der Lage, die Bewegungen wahrzunehmen, sie spüren nur, dass „es anders ist" als bei den Wörtern bisher.
   Was ist anders?
   (Der Mund ist am Ende nicht mehr offen).
   Wie oft macht der Mund eine Bewegung? Das könnt ihr im Spiegel sehen.
   (zu, auf, zu, ganz schnell)

Könnt ihr das alle sehen?
Ja.
Wenn der Mund sich einmal bewegt, brauchen wir zwei Buchstaben und hören zwei Laute. Wenn der Mund sich zweimal bewegt, brauchen wir drei Buchstaben und hören drei Laute.

5. Welche drei Buchstaben brauchen wir bei <Ren>? Könnt ihr das an eurem Mund und mit der Kamera sehen?
   (am Anfang ein <r> wie bei <Rere> und dann ein <n> von <Nane>)
   Die Lehrerin schreibt <r> ins erste Zimmer und <n> ans Ende des zweiten Zimmers.
   Aber wir brauchen drei Buchstaben bei zwei Bewegungen. Was fällt euch auf?
   (der Blaue fehlt)
   Welchen Buchstaben soll ich denn zwischen den r-Buchstaben und den n-Buchstaben schreiben? Könnt ihr im Spiegel etwas sehen?
   (in aller Regel: Schweigen, weil die Kinder vorher nur die Lautung von Langvokalen kennengelernt haben)
   Nein, das kann man nicht sehen. Ich zeige euch, welcher Buchstabe dort stehen muss.
   Sie schreibt <e> an den Anfang des zweiten Wagenzimmers.
   Das ist der gleiche Buchstabe wie bei <Rere>. Aber er klingt ganz anders.
   Wisst ihr, warum er anders klingt? Das merkt ihr, wenn ihr <Ren> ganz oft sagt.
   (<e> und <n> sind ganz eng zusammen; <e> und <n> sind Freunde; <n> quetscht das <e>, das <e> hat wenig Platz; das <n> macht sich ganz dick und stark[4] …)
   Also ist das kein Blaues-e. Was machen wir da?
   (andere Farbe)
   Wir nehmen Rot. Dann sieht es ganz anders aus als bei <Rere>. <Renre> hat also ein Rotes-e[5].
   Weil <e> und <n> ganz eng zusammen sind, bekommt ihr Zimmer einen roten Rahmen (ein rotes Polster).
6. Wir lesen das Wort noch einmal, wie es sich reimt: <**en** – **Ren** – **Ren**re>
7. Haben wir es richtig geschrieben? Dann malen wir das Dach rot an.

Bisher wurde beim Eintragen in das Wagenbild vorne begonnen. Weil die Kinder nun entscheiden müssen, ob das Wort ein „blaues“ oder ein „rotes“ Wort ist, hat es sich in einigen Klassen als günstig erwiesen, ab jetzt zuerst die Buchstaben in den „Anhänger“ (erstes Zimmer, zweites Zimmer) einzutragen. Allerdings setzt das voraus, dass alle Kinder in der Lage sind, die unbetonten Silben in den gesprochenen Wörtern isolieren zu können. Wenn ihnen das gelingt, haben sie die Möglichkeit, ihre Aufmerksamkeit jetzt auf die „Wagensilbe“ zu richten. So können sie entscheiden, ob das Wort zur Gruppe der blauen oder der roten Wörter gehört, ob sie also dem zweiten „Wagenzimmer“ einen blauen oder einen roten Rahmen geben müssen. Wenn sie den eingezeichnet haben, tragen sie die Buchstaben ein.

Durch das schrittweise Vorgehen erfahren die Kinder die Bedeutung der richtigen Aussprache des Reims der betonten Silbe für das Lesen und Verstehen der Wörter – sie lernen, die Wörter nach ihrer Wortgestalt zu unterscheiden, eine der vorrangigsten Aufgaben des Rechtlesen- und Rechtschreibenlernens.

Nach dem Eintragen lesen die Kinder die Wörter zur Kontrolle und verbessern ihre Schreibung, falls nötig. Als Zeichen dafür, dass sie ihr Lesen kontrolliert haben, malen sie das Dach mit der entsprechenden Farbe aus.

[4] Manche Kinder schreiben bei Wörtern mit Kurzvokal am Ende der betonten Silbe einen doppelten Konsonantenbuchstaben. Daraus ist zu schließen, dass sie die besondere „Stärke“ eines Konsonanten nach dem Kurzvokal wahrnehmen: vgl. <Sohn> und <Son-de>. Das ist auch bei Schreibungen von Kindern, die die Schärfungsschreibung noch nicht kennengelernt haben, zu finden, sodass diese Schreibung, wie oft zu lesen, nicht als „Übergeneralisierung“ der Schärfungsschreibung zu interpretieren ist,

[5] Die Bezeichnung „Rotes-e“ mit dieser Schreibweise steht für Kurzvokale.

Nun können nach dem gewohnten Ablauf die Seiten 69–71 des Buches betrachtet werden:

Seite 69: Das Lieblingstier von Renre, dem Zwillingsbruder von Rere, ist die Ente. Vielleicht erraten die Kinder den Grund für diese Wahl (<Ente/Renre>).

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der zehnten Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8); der Text ist wieder im Booklet der CD und zusammen mit den Noten auch auf der Homepage zu finden
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Renre, Ren, Ran, …“, der auch an der Tafel steht.
    - Wenn ihr <Ren> und <Ran> sagt. Was hört ihr am Anfang?
      (das Gleiche wie bei <Rere>)
    - Was zeigt euch die Kamera am Ende?
      (die Zunge ist oben wie bei <Nane>)
    - Was ist zweimal gleich?
      (Anfang und Ende)
    - Was ändert sich?
      (der Mund geht bei <Ran> in der Mitte etwas weiter auf)

Seite 70: Diese Seite dient der Wiederholung dessen, was im Unterricht als Einstieg erarbeitet wurde. Die Lehrerin bespricht anhand der abgebildeten Wagen und der Äußerungen der Zirkuskinder nochmals, weshalb <Renre> einen Wagen mit anderer Farbe als <Rere> braucht.

Seite 71: Die Kinder üben, das Wort mit dem üblichen Reimspiel als Vorübung für das Lesen auszusprechen und singen die elfte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9). Der Text ist wieder im Booklet der CD und zusammen mit den Noten auch auf der Homepage zu finden.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Könnt ihr euch denken, wieso Fiefen <en> zusammengebunden hat?
  (das <n> stoppt das <e>; sie werden zusammen ausgesprochen; sie sind verliebt; sie sind Freunde; sie gehören zusammen in das zweite Wagenzimmer)
- Wieso ist der e-Buchstabe rot?
  (klingt anders als ein Blaues-e; gestoppt/gequetscht/verliebt)

Arbeitsheft 3, S. 22

Aufgabe 1: Die Kinder lesen den Text der elften Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ und unterstreichen dabei immer die Reime der betonten Silbe in den Wörtern, die durch das Reimspiel aufgebaut werden, mit der entsprechenden Farbe (<e> von <Rere> und <ie> von <Riese> blau; <en> von <Renre> und <Ente> rot).

Aufgabe 2: Die Kinder schreiben die vorgegebenen Wörter abwechselnd in die Zeilen und unterstreichen mit den beiden Farben die Buchstaben des „zweiten Wagenzimmers“.

11.2.2 Lesen von „roten Wörtern“

Buch, S. 72

Mit der Einführung der neuen Wortgestalt wird das bereits eingeführte Ritual für das Erlesen der Wörter noch bedeutsamer, denn es hilft den Kindern, für die der zusätzliche Buchstabe „in der Mitte“ im Vergleich zu den „ersten Wörtern“ eine Erschwernis bei der Aufgabe darstellt, die Silbengrenze zu erkennen.

Entsprechend erhält das „Lasso“ hier eine wichtige veranschaulichende Aufgabe. Es wurde bereits (vgl. Anmerkungen zu Buch, S. 45 (Kapitel 7)) als graphische Unterstützung für das Abtrennen der zweiten Silbe, damit zugleich als Hinweis auf den Rhythmus des Wortes dargestellt. Durch die Hinzunahme der zweiten Wortgestalt erhält das „Lasso“ eine weitere Funktion. Es gibt den Kindern die Möglichkeit, nach dem graphischen Abtrennen der zweiten Silbe mit der Lassolinie (Abtrennung vor dem Buchstaben vor dem Gelben-e) zu beurteilen, ob das Wort ein „blaues“ oder ein „rotes Wort“ ist: Endet die erste Silbe mit einem Vokalbuchstaben, ist es ein „blaues Wort“ und mit Langvokal auszusprechen. Endet es mit einem Konsonantenbuchstaben hinter dem Vokalbuchstaben, sind die beiden als lautliche Einheit auszusprechen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Lehrerin schreibt das Wort <Tafel> an die Tafel und macht, geleitet von den Kindern, die Schritte des „Lassolesens“.

- Tute kommt wieder mit dem Lasso und hilft uns beim Lesen. Sie fängt damit die Buchstaben der Anhängersilbe ein. Was will sie zuerst machen?
  (Punkt unter das Gelbe-e)
  Die Lehrerin zeichnet ihn ein.
- Und dann?
  (sie wirft das Lasso; nimmt alle Buchstaben hinter dem <e> mit und den einen vor dem <e>)
  Die Lehrerin zeichnet das Lasso um <fel> ein.
- Was jetzt? Was unterstreicht sie? Welche Farbe nimmt sie?
  (<a>; blau)
  Die Lehrerin unterstreicht den entsprechenden Buchstaben.
- Wie heißt dann die laute Silbe?
  (<a, Ta>)
- Schaut euch die Anhängersilbe an.
- Jetzt lese ich das ganze Wort – könnt ihr das auch?
  Alle sprechen das Wort <Tafel> aus.

Die Lehrerin schreibt nun das Wort <Tante> neben das Wort <Tafel> und erarbeitet mit den Kindern, wie die Lassolinie einzuzeichnen ist. Durch die graphische Ähnlichkeit der Wörter wird deren Unterschied für die Kinder deutlich.

- Ich mache bei diesem Wort auch den Punkt unter das Gelbe-e.
- Und dann?
  (das Lasso umschließt alle Buchstaben hinter dem <e> mit und einen Buchstaben vor dem <e>)
  Die Lehrerin zeichnet das Lasso um <te> ein.
- Was ist bei diesem Wort aber anders als bei <Tafel>?
  (nach dem <a> ist noch ein Schwarzer; <a> ist nicht gleich vor dem Lasso)
- Dann dürfen wir das <a> auch nicht blau unterstreichen. Es gehört ganz eng mit dem <n> zusammen. Die beiden sind Freunde. Wir sagen: <**an**, **Tan**, **Tan**te>.
  Alle Kinder sprechen das Reimspiel.
- Ihr habt schon einmal ein Wort mit Freunden im Wagen gesehen.
  (ja; bei <Renre>)
- Dann nehmen wir auch die Farbe von Renres Wagen. Welche war das?
  (rot)
  Die Lehrerin unterstreicht <an> mit dem roten Stift, die Kinder sprechen das Wort erneut, wie es sich reimt.

Der Vokallaut bei Wörtern mit Kurzvokal kann nie separat benannt werden, sondern immer nur in Verbindung mit dem Folgekonsonanten, denn ein Vokal ist nur dann als ein Kurzvokal auszusprechen, wenn er fest an den Folgekonsonanten angeschlossen ist, also mit ihm eine lautliche Einheit bildet. Jeder isoliert ausgesprochene Vokal ist per se ein Langvokal, er kann kein Kurzvokal sein. Wenn es um die

Benennung des Lautes oder des Buchstabens geht, ist darauf zu achten, dass der Laut als „roter a-Laut“, der Buchstabe als „roter a-Buchstabe“ bezeichnet wird.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 72 im Buch:

- Pepe möchte lesen, welche Verwandte auf dem Bild zu sehen ist.
- Renre fragt Tute, ob sie ihm mit ihrem Lasso hilft.
- Gemeinsam lesen sie die Wörter, so wie wir das schon kennen.
  Die Schulkinder lesen die Wörter der Seite.
- Warum haben sie <ie> blau unterstrichen? Das sind ja auch zwei Buchstaben.
  (war bei <Fiefen> auch so; <e> ist ein Bunter/Vokalbuchstabe, kein Schwarzer; <e> hilft dem <i>, damit man es sieht, weil es nur ein Strich ist)
- Rot unterstreichen wir also nur, wenn nach dem Bunten/Vokalbuchstaben ein Schwarzer kommt.

Weitere Übungen:

- Gemeinsam können noch weitere Beispiele an der Tafel bearbeitet werden, die Schritte beim „Lassowerfen“ wiederholen und die Wörter beider Wortgestalten lesen.
  Mögliche Wörter: *Mantel, Tinte, Ampel, Tulpe, rasten, Ufer, raten, unten*
- Zehn Kinder bekommen je einen Buchstaben der Wörter <Tafel, Tante>, auf Kärtchen geschrieben, umgehängt. Zwei weitere Kinder stellen die Kinder so nebeneinander, dass die beiden Wörter entstehen. Die Kinder mit <a, n> von <Tante> halten sich eng umschlungen. Zwischen den „Silben“ ist eine Lücke.
  So lässt sich auch mit <Rere/Renre>, <Tiere/Tinte>, <Liese/Linse> verfahren (<ie> steht dabei auf einem einzigen Kärtchen).

Buch, S. 73

Diese Seite übt erneut die Unterscheidung der beiden Wortgestalten. Der Text der linken Spalten ist die zweite und dritte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9).

Der Text rechts wird zum Playback dieses Liedes gesungen. Die Kinder vergleichen die Texte rechts und links, die den Unterschied in den Reimen der betonten Silben graphisch besonders hervorheben. So fällt es den Kindern leicht, die Unterschiede erst im Geschriebenen, dann im Gesprochenen zu beschreiben.

Arbeitsheft 3, S. 23

Die Kinder zeichnen das „Lasso“ in den gewohnten Schritten ein und lesen so die Wörter.

- 1. Zeile: unter das Gelbe-e einen Punkt zeichnen
- 2. Zeile: Lassolinie einzeichnen und Anhängersilbe anschauen
- 3. Zeile: den Reim der ersten Silbe unterstreichen und aussprechen
- 4. Zeile: die erste Silbe aussprechen
- 5. Zeile: das gesamte Wort aussprechen

Arbeitsheft 3, S. 24

Die Kinder schreiben die vorgegebenen Wörter in das Wagenbild. Damit sie wieder üben, die Unterschiede der Wortgestalten im Geschriebenen zu sehen, kann es von Vorteil sein, die Wörter zunächst mit dem „Lasso“ zu gliedern. So arbeiten sie in folgenden Schritten:

- „Lasso werfen“
- Anhängersilbe eintragen
- die erste Silbe entsprechend der Alternative „Rot oder Blau“ betrachten und den entsprechenden Rahmen ins zweite Wagenzimmer zeichnen
- entweder die gesamte Wagensilbe oder zuerst deren Reim eintragen
- Lesen als Kontrolle – Anmalen des Daches

11.2.3 Einführung in die Arbeit mit Wortstämmen mit Hilfe von „Bausteinen“ (morphologisches Lernen)

Auf den Seiten 51–53 des Buches haben die Kinder bereits die morphologische Betrachtung von Wörtern kennengelernt. Sie können sie nicht – anders als die silbische – aus ihrer gesprochenen Sprache ableiten, in der Silben spontan sich ergebende Einheiten sind. Die Kinder haben an Verben feststellen können, dass ein Teil der Buchstabenfolge eines Wortes bei allen Verbformen gleich bleibt, dass es am Ende der Wörter allerdings Unterschiede gibt. Ihr erstes morphologisches Wissen wird hier, erneut an Verben, aufgenommen und erweitert

- durch ein handelndes Umgehen mit den Stammmorphemen (<ruf, pump>) sowie den Flexionsmorphemen (<en, t>), die auf Kärtchen geschrieben, auseinandergeschnitten und zu „großen und kleinen Bausteinen“ von Wörtern erklärt werden:
  - „große Bausteine“ = Stammmorpheme (<ruf, pump>)
  - „kleine Bausteine“ = Flexionsmorpheme (<en, t>)
- durch die Bezeichnung dieser Wörter als „Geschwisterwörter“, eine Bezeichnung, die auf die „Verwandtschaft“ der Wörter hinweist,
- durch die vergleichende Analyse der Stammmorpheme von Wörtern mit Lang- und Kurzvokal wird sichtbar, ob ein Wort als „blaues“ oder als „rotes“ Wort zu lesen ist:
  - ein „blaues Wort“, wenn der „große Baustein“ mit einem einzigen „Schwarzen“ endet (<ruf>),
  - ein „rotes Wort“, wenn der „große Baustein“ mit zwei „Schwarzen“ endet (<pump>).

Buch, S. 74

Diese Seite wiederholt die ersten morphologischen Beobachtungen, die die Kinder bereits auf S. 52 (Kapitel 8 <Lole>) bei der Vorstellung einsilbiger Verbformen machen konnten.

Die morphologische Schreibweise hat eine große Bedeutung für das Lesen von Texten, weil sie auf die jeweilige Wortfamilie hinweist und damit das Verstehen eines Textes erleichtert (<Kanten können scharf sein./Kannten sie das Unheimliche?>). Aus diesem Grunde sollte die Aufmerksamkeit der Kinder beim Lesen und für das Schreiben schon früh auf die morphologische Zusammensetzung eines Wortes (z.B. Stammmorphem + Flexionsmorphem bei Verben und Adjektiven) gelenkt werden.

An dieser Stelle erweitern die Aufgaben zum Erkennen der morphologischen Gliederung von Wörtern das sprachliche Wissen der Kinder und erfüllen folgende Funktionen: Erstens zeigen sie den Kindern, wie Einsilber entweder als Wörter mit Langvokal oder mit Kurzvokal zu erkennen und auszusprechen sind

(<ruft> vs. <pumpt>), weil die Schreibung und Aussprache der Reime, die die Kinder bei der Analyse der Trochäen im Wagenbild kennengelernt haben (<rufen, pumpen>), durch alle Formen beibehalten bleibt („Einmal blau – immer blau, einmal rot – immer rot“). Zweitens wird ihre Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass Verben wechselnde Flexionsendungen („kleine Bausteine“) haben, die in einem Bezug zum Subjekt stehen (<er malt, ich male …>), daher „passen“ müssen.

Diese Seite zeigt den Kindern, welcher Teil eines Wortes auf dem „großen Baustein“ steht, welcher dann als „kleiner Baustein“ übrig bleibt. Zugleich sehen die Kinder, dass ein Bezug zwischen dem Subjekt und der Flexion des Verbs besteht.

Gang Gang ist damit beschäftigt, ein Kärtchen mit einem Verb so zu zerschneiden, dass es in das Stammmorphem (<ruf> = „großer Baustein“) und das Flexionsmorphem (<t> = „kleiner Baustein“) zerlegt wird. Er hat bereits Sätze mit Subjekten im Singular und im Plural und den entsprechenden Verbformen von <malen> gelegt. Dabei konnte er beobachten, dass ein Teil der Buchstaben aller „grauen Wörter“ gleich war. Sie machen den „großen Baustein“ des Wortes aus und lassen die verschiedenen Formen des „kleinen Bausteins“ erkennen. Diese Beobachtung überprüft er mit dem Verb <rufen>.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Kinder erhalten die Aufgabe, die gleiche Tätigkeit wie Gang Gang durchzuführen. Dazu legt die Lehrerin folgende Sätze, die jeweils aus zwei Streifen (Subjekt, Prädikat) bestehen, hin, sodass <mal> jeweils untereinander liegt. Die Streifen mit den Subjekten sind weiß, die mit den Verben sind grau.

Ich	male.	Wir	malen.
Du	malst.	Fiefen	malt.
Mame und Suse	malen.		

(Da diese Satzstreifen bei der Erarbeitung von S. 75 erneut gebraucht werden, sollten sie aufbewahrt werden.)

- Die Lehrerin und die Kinder lesen die Sätze zusammen. Beim Lesen der Sätze mit den Personalpronomen verdeutlicht zuerst die Lehrerin, dann die Kinder mit Gesten die Bedeutung der Pronomen: „Ich male.“ – die Kinder zeigen auf sich selbst; „Du malst.“ – die Kinder zeigen auf ihren Nachbarn; „Wir malen.“ – die Kinder zeigen auf sich und auf andere.
- Fällt euch bei den Sätzen etwas auf?
  (alle malen)
- Sind die Wörter, die sagen, dass alle malen, gleich?
  (nein; am Ende anders)
- Gucken wir uns die grauen Wörter an. Welche Buchstaben sind bei allen Wörtern gleich?
  (<m, a, l>)
- Dann schneidet den Streifen immer nach <m, a, l> ab, damit wir uns das Ende ansehen können.
  Die Kinder sortieren die „großen“ und die „kleinen Bausteine“ zu zwei Gruppen auf dem Tisch.
- Jetzt haben wir wie Gang Gang große Bausteine und kleine. Ihr seht, dass die großen Bausteine wieder gleich aussehen, wie Geschwister. Alle Wörter sind also Geschwisterwörter. Könnt ihr wie Gang Gang einen weißen Streifen, einen großen Baustein und den kleinen Baustein, der dazu passt, zusammenlegen? Ich mache es euch vor.
  Die Lehrerin legt Sätze mit falschen Verbflexionen („Du male.“, „Fiefen malen.“). Die Kinder korrigieren sie.
- Ihr seht: Die Geschwisterwörter haben verschiedene kleine Bausteine. Man darf sie nicht vertauschen.
  Die Lehrerin vertauscht einige kleine Bausteine und liest die so entstandenen Sätze vor.
  (nein)

- Die Wörter auf dem weißen Streifen bestimmen, welcher kleine Baustein gebraucht wird. Die Wörter auf dem weißen Streifen und die auf den grauen Streifen sind Partner. Darum müssen sie zusammen passen. Welchen kleinen Baustein braucht <mal,>, wenn vorne <ich> steht? (<e>)

So ordnet die Lehrerin gemeinsam mit den Kindern die kleinen Bausteine erneut den „großen Bausteinen“ („Partnern“) zu und liest die Paare vor.

Diese Übung kann mit anderen Verben mit Langvokal, die die Lehrerin nennt oder pantomimisch darstellt, mündlich fortgesetzt werden.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 74 im Buch:
Die Kinder betrachten die Seite und sprechen über Gang Gangs Tätigkeiten: das Abtrennen des Flexionsmorphems und das Bilden der Sätze. Dabei wiederholen sie, was sie vorher beobachtet und gelernt haben.

Buch, S. 75

Diese Seite vertieft die Beobachtungen der S. 74. Die Aufgaben nehmen ihren Ausgang von der Schreibung einer trochäischen Wortform eines Verbs in das Wagenbild, so wie es die Kinder gewohnt sind. Die folgenden Schreibungen tauschen das Wagenbild gegen das Bild der zwei Bausteine aus, um den Blick der Kinder zu ändern: Sie müssen jetzt die natürliche silbische Gliederung eines Wortes in eine kognitiv-analytische (morphologische) umwandeln und den Stamm bestimmen, um die Flexionsendung zu isolieren.

So können die Kinder wiederholen, dass ihre Beobachtungen bei den „blauen Wörtern“ (<malen, rufen>) auch auf die „roten Wörter“ zutreffen. Zugleich üben sie das Lesen beider Wortgestalten auch in einsilbiger Form.

Der Vergleich der silbischen und der morphologischen Wortgliederung lässt die Kinder beobachten, dass der Buchstaben im ersten „Zimmer des Anhängers“ Teil des „großen Bausteins“ wird. So sehen sie, dass beim Lesen einsilbiger Wörter die Fragen nach „Blau“ oder „Rot“ dadurch zu beantworten ist, ob der „große Baustein“ an seinem Ende ein oder zwei „Schwarze“ (Konsonantenbuchstaben) hat.

Beim Aussprechen der Wörter hören die Kinder, dass alle drei Varianten des „roten Wortes“ (z.B.: <pumpe, pumpt, Pumper>) „mit Freunden“ (mit Kurzvokal) ausgesprochen werden.

Beim Schreiben orientieren sich die Kinder an ihren Beobachtungen, die sie an den Analysen der geschriebenen Wörter für das Lesen gemacht haben.

Pepe weist abschließend darauf hin, dass die Farbe (= die Aussprache des Reims), die für ein Familienmitglied gilt, für alle anderen auch gilt.[6]

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Um die Resultate der Beobachtungen von S. 74 zu festigen, hat die Lehrerin die Streifen mit den Subjekten und den kleinen Bausteinen von dieser Einführung aufbewahrt. Außerdem hat sie zwei Wagenbilder und mehrere Streifen Papier, die zur Einführung zerschnitten werden können, dabei.

[6] Die wenigen Ausnahmen der Regel, die es hier gibt (z.B. <treffen, kommen> mit Kurzvokal, <trafen, kamen> mit Langvokal) erklären sich durch die übergeordnete Regel, dass eine Vererbung der morphologischen Schreibung nicht eine Aussprache provozieren darf, die der Aussprache des Wortes widerspricht (was bei „traffen, kammen“ der Fall wäre).

- Ich möchte schreiben: <Mame und Suse rufen.> Hier steht schon <Mame und Suse>.
  Sie legt den Streifen hin.
- Wie muss ich <rufen> schreiben?
  Angeleitet von den Kindern schreibt die Lehrerin <rufen> in das Wagenbild und nimmt die üblichen farbigen Markierungen vor.
- Jetzt weiß ich, dass <rufen> ein blaues Wort ist und wie ich es schreiben muss.
  Die Lehrerin schreibt <rufen> auf einen Papierstreifen und legt ihn neben das Kärtchen <Mame und Suse>, dabei unterstreicht sie das <u> von <rufen> blau.

Nun nimmt die Lehrerin den Streifen mit <Fiefen>.

- Ich möchte jetzt <Fiefen ruft.> schreiben.
  Sie schreibt auf einen Streifen <ruft> und legt ihn neben den Streifen mit <Fiefen>.
- Welche Buchstaben sind bei <ruft> und <rufen> gleich? Welche gehören also auf den großen Baustein, welche auf den kleinen? Wo muss ich die Streifen auseinander schneiden?
  (<ruf>; nach <ruf>)
- Wenn ihr die Buchstaben auf dem großen Baustein und im Wagen vergleicht – welcher Buchstabe vom Anhänger kommt mit auf den großen Baustein?
  (der Schwarze im ersten Anhängerzimmer)
- Dann ist am Ende des großen Bausteins bei blauen Wörtern ein Schwarzer.

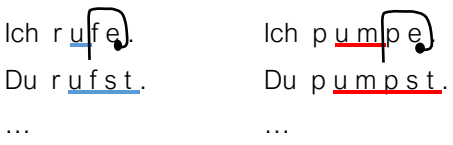
Nun folgt die Bearbeitung eines roten Wortes.

- Ich möchte <Mame und Suse pumpen.> schreiben.
- Wer schreibt <pumpen> in den Wagen?
  Angeleitet von den Schülern schreibt die Lehrerin <pumpen> in das Wagenbild und nimmt die üblichen farbigen Markierungen vor.
- Jetzt weiß ich, dass <pumpen> ein rotes Wort ist und wie ich es schreiben muss.
- Lasst uns schauen, ob das mit den Wagen und Bausteinen bei den roten Wörtern genauso funktioniert wie mit den blauen.
- Was soll ich auf den großen Baustein schreiben?
  (<pump>)
- Dann sind am Ende des großen Bausteins bei roten Wörtern zwei Schwarze.
- Wie muss es heißen, wenn da <Mame und Suse> liegt?
  (<Mame und Suse pumpen.>)
  Die Lehrerin legt statt des großen <ruf> Bausteins <pump> hin und unterstreicht <um> rot.
- Welchen kleinen Baustein brauchen wir?
  (<en>)
- Dann können wir den kleinen von <rufen> da liegen lassen.
- Was muss ich bei <Fiefen ruft.> machen?
  (<ruf> durch <pump> ersetzen)
- Die großen Bausteine dürfen also vertauscht werden.
  Genauso wird wieder mit den anderen Sätzen aus der Einführung von S. 74 (<Ich male.>, <Du…>) verfahren.
- Weil <pumpen> und <pumpe> rote Wörter sind, müssen auch <pumpt> und <pumpst> rot sein – einmal rot, immer rot.
- <pumpen>, <pumpe>, <pumpst> und <pumpt> sind auch Geschwisterwörter, denn sie sehen gleich aus, sie haben den gleichen großen Baustein.

Die Kinder finden die Regel „Blau bleibt Blau, Rot bleibt Rot“, die sie entdeckt haben, bestätigt.

Zum Lesenüben schreibt die Lehrerin die fünf Sätze der Verben <rufen> und <pumpen> an die Tafel, sodass die Stammmorpheme (<ruf>, <pump>) untereinander stehen. Die Kinder zeichnen bei den Formen,

bei denen das möglich ist, die Lassolinien ein, unterstreichen bei allen Verbformen die Reime und lesen die Wörter erneut.



Die ersten vier Strophen des Liedes: „Das Wortbauerlied“ (CD 2, Nr. 5, Playback Nr. 9) (nach der Melodie von „Wer will fleißige Handwerker sehen“) nehmen die Resultate dieser Aufgaben auf.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 75 im Buch:

- Seht ihr, wie Gang Gang und Pepe auch mit Bausteinen lernen.
  Die Kinder lesen die Wörter im Wagen und in den Bausteinen, die untereinander stehen.
- Sie haben für <Rufer> einen anderen kleinen Baustein genommen. Er hat die Buchstaben <e> und <r>.
- <Rufer> ist auch ein Geschwisterwort von <rufe> und <ruft> - und alle sind blau.
- Wie heißt das Geschwisterwort von <pumpen> mit <er> am Ende?
  (<Pumper>)
- Und alle sind rot.
- Ich lese euch vor, was über den Bausteinen steht. Dann könnt ihr es auch lesen.

Rückseite des Arbeitsheftes 3

Leseübung nach dem bekannten Muster und mit den bekannten Spielen, bis Zeile 5.

Arbeitsheft 3, S. 25

Der Text kann nach dem Kinderlied „Brüderchen, komm, tanz mit mir“ gesungen werden. Er enthält verschiedene Personalformen eines Verbes als „Geschwisterwörter“.

Nach dem mehrmaligen Lesen und Singen vervollständigen die Kinder den Text der zweiten Strophe.

Arbeitsheft 3, S. 26

Wiederholung von Wörtern mit dem r-Buchstaben am Silbenende. Die Kinder lesen die Wörter und schreiben sie zum entsprechenden Bild. Bei den Sätzen ist das zu schreibende Wort grau unterlegt. Der Pfeil vor den Zeilen weist wieder auf die Kleinschreibung hin.

Arbeitsheft 3, S. 27

Aufgabe 1: Die Kinder schreiben die Wörter in das Wagenbild und in die Zeilen darunter.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Rere, Tore, Rose, Tiere, Riese, turnen*

Das Wort <turnen> bekommt in den Regionen, die ein „Vokalisiertes-r“ nach einem Langvokal sprechen, die blaue Farbe, in anderen Dialektregionen, die hier für den r-Buchstaben einen Konsonanten nach einem Kurzvokal bilden („Freunde“), die rote Farbe.

Aufgabe 2: Die Kinder wählen aus jedem Kasten eine Zeile, bilden mit den Wörtern Sätze und schreiben diese ins Heft. Nach dem Schreiben markieren sie wieder mit dem grünen Stift den Satzanfang und den Punkt am Satzende.

Arbeitsheft 3, S. 28

Die Kinder ergänzen die Personalpronomen mit den richtigen Verbformen.

Arbeitsheft 3, S. 29

Die Kinder schreiben in die quadratischen Kästchen neben den Wörtern bzw. Bildern die Buchstaben des zweiten „Anhängerzimmers“. Pele fasst seine Beobachtung auf dieser Seite zusammen, Pepe bestärkt ihn und verallgemeinert Peles Resultat – als Information für die Kinder.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Auge, Torte, Kragen, Ohren, Finger, Blume, Haare, Daumen, Gabel, Küken, Hefte, Stiefel, Bücher, Rosen*

Arbeitsheft 3, S. 30

Die Kinder schreiben die Wörter in die Wagen und beschriften die Bausteine. (Die zwei abgebildeten Figuren vor dem Wort <sie> weisen auf die Pluralform dieses Pronomens hin.) Anschließend schreiben die Kinder die Wörter in die Zeilen, zeichnen das „Lasso“ und die farbigen Markierungen entsprechend dem Beispiel ein.

Arbeitsheft 3, S. 31

Leseolympiade

12. Kapitel: Schöner

12.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Schöner> beobachten
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <Ö, ö> und der sch-Schreibung lernen

12.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts: Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Schöner>

Buch, S. 76

Schöner ist der Kater von Suse. Er trägt immer eine Schleife, denn er ist sehr eitel. Ape mag ihn deshalb nicht und streitet oft mit ihm. Schöner frisst am liebsten Döner. Er ist mit der Maus Dodo befreundet.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der elften Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Schöner, Schö, Scha, …“, der auch an der Tafel steht
  - Was macht euer Mund, wenn ihr <Schö>, <Scha>, <Schö> sagt?
    (zu–auf)
  - Schöner trägt ein Schildchen, auf dem <Schö> steht. Ich schreibe es an die Tafel. Fällt euch etwas auf, wenn ihr <Schö> seht und sagt?
    (einmal zu–auf, aber vier Buchstaben, der letzte Buchstabe ist wie bei <Lole>, hat aber Striche wie <ü>)
  - Ja, das ist etwas Neues, nur einmal geht der Mund auf und trotzdem stehen da vier Buchstaben.
  - Ich schreibe <Scha> dazu. Dann könnt ihr sehen, welche Buchstaben bei <Schö> zum Anfang, welche zum Ende gehören.
    (<sch> am Anfang, <ö> am Ende – ist der Blaue)

Die Kinder schreiben <Ö, ö> auf großen Flächen und in ihrem Schreibheft.

<Ö>:

- Oben starten – nach links – einmal rundherum.
- Zwei kleine Striche (oder zwei Punkte) darüber.

<ö>:

- Oben starten – nach links – einmal rundherum.
- Zwei kleine Striche (oder zwei Punkte) darüber.

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

Buch, S. 77

Der Text, die zwölfte Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), ist wieder im Booklet der CD bzw. auf der Homepage zu finden.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Seht ihr, dass Fiefen die ersten drei Buchstaben zusammengebunden hat? Ihr habt schon gemerkt: die gehören zusammen, sie sind der Anfang, <ö> ist das Ende.
- Fiefen hat hier Schleifen beim Zusammenbinden gemacht. Warum hat er das wohl gemacht?
  Die Lehrerin zeichnet eine Schleife an die Tafel und schreibt <Schleife> unter <Schöner> – <Sch> unter <Sch>.
  (wegen des gleichen Anfangs)
- Wisst ihr noch, warum Fiefen <er> am Ende zusammengebunden hat?
- Ape sieht wütend aus. Lesen wir gemeinsam, was er sagt.
  Gemeinsam wird der Text der Sprechblase gelesen.
- Das klingt komisch, was er sagt. Warum klingt das so komisch?
  (alle Wörter mit <ö>)
- Könnt ihr das auch?
  Die Lehrerin nennt weitere Sätze, bei denen die Kinder gemeinsam mit ihr die betonten Silben mit dem ö-Laut sprechen:
  <Dodo ist Schöners Freund>, <Schöner mag auch Käse>/„Dödo öst Schöners Frönd“, „Schöner, mög öch Köse“ usw.

Die Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben von <Sch, sch> werden durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen, angeleitet:

<Sch>:
- Großes-s.
- <c>: neu beginnen– zurück und Bogen.
- <h>: ganz oben neu beginnen – gerade hinunter – Stopp! Rückwärtsgang und hopp.

<sch>:
- Kleines-s.
- <c>: neu beginnen – zurück und Bogen.
- <h>: ganz oben neu beginnen – gerade hinunter – Stopp! Rückwärtsgang und hopp.

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen auf großen Flächen. Die Buchstabenkarte für die sch-Schreibung wird aufgehängt.

Weitere Übung:
Zu der Gruppe der dehnbaren Konsonanten, deren Artikulation die Kinder am Ende eines Wortes üben können, gehört auch der sch-Laut. Aus diesem Grund hat das Lied „Ein kleiner Mann“ (CD 1, Nr. 4, Playback Nr. 10) auch eine Strophe[7] zum Üben der Artikulation des sch-Lautes.

Arbeitsheft 3, S. 32

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <Sch, sch>. Ihnen folgen die Übungen im Schreibheft.

[7] Text der fünften Strophe: Auf diesem Tisch, Tisch, Tisch, auf diesem Tisch, Tisch, Tisch, da liegt ein Fisch, Fisch, Fisch. Kater macht wisch, wisch, wisch, holt sich den Fisch, Fisch, Fisch. Mame ruft: „Zisch, zisch, zisch!“ Schöner haut ab, läuft schnell nachhaus. So gehen oft Geschichten aus.

Buch, S. 78–79

Die Seiten zeigen die Zirkuskinder bei der Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation von <Schöner>.

Die Beobachtung der Artikulation beim Sprechen von <Schöner> beginnt erneut mit der Bestimmung der Anzahl der Buchstaben für die erste Silbe. Lole wiederholt die Silbe mehrfach. Renre sieht im Spiegel wieder die Öffnungsbewegung des Mundes und nennt die Zahl Zwei für die Anzahl der Buchstaben, die zu erwarten sind. Lole bestätigt die Annahme, stellt aber für die zwei Laute erst drei Buchstaben hin, <S>, <C>, <H>, und ergänzt sie, nachdem sie sie zusammengebunden hat, mit <Ö> zur Silbe.

Die Schreibung des sch-Lautes mit drei Buchstaben ist Folge dessen, dass das Lateinische, dessen Schrift das Deutsche übernommen hat, keinen sch-Laut kennt. Deshalb hat das Deutsche eine eigene Schreibung entwickelt – wie jede andere Sprache mit lateinischer Schrift und sch-Laut: das Englische <sh>, das Französische <ch>, das Norwegische <sk> …

Es folgt die Beobachtung der Bildung des ö-Lautes.

Der ö-Laut gehört zu den Vokalen, bei deren Bildung die Zunge eine mittlere Position im Mundraum einnimmt: Sie hat die gleiche Höhe wie bei der Bildung des e-Lautes. Der lautliche Unterschied zwischen den beiden Lauten kommt dadurch zustande, dass der e-Laut mit gespreizten Lippen, der ö-Laut mit gerundeten Lippen gesprochen wird. Der Unterschied des ö-Lautes zum ü-Laut, der ebenfalls mit gerundeten Lippen gebildet wird, besteht im Öffnungsgrad: Der ö-Laut wird mit einer etwas stärkeren Öffnung gesprochen.

Lole fordert Home auf, die Aussprache des ö-Lautes mit dem des o-Lautes zu vergleichen, weil beide ähnlich „aussehen“: Bei beiden Lautbildungen ist der Mund gerundet, die Zunge verändert ihre Position auf der gleichen Höhe jedoch von vorne nach hinten. Renre weist darauf hin, dass sie die gleiche Beobachtung bei <Suuuuse, Süüüüße> gemacht haben. Die „ü- und ö-Striche“ zeigen die lautlichen Unterschiede an (darum darf man sie nicht „vergessen“).

Renre beobachtet bei dem Wechsel vom o-Laut zum ö-Laut ebenso wie vom u-Laut zum ü-Laut eine geringe Veränderung der Mundöffnung. Die „Kamera im Mund“ zeigt die veränderte Stellung der Zunge: Sie senkt sich vom ü-Laut zum ö-Laut, was die stärkere Öffnung des Mundes bedingt und durch sie sichtbar wird.

Anschließend beobachten die Kinder die Bildung des sch-Lautes im Spiegel: Sie sehen die Zähne des Ober- und Unterkiefers, die eng übereinander stehen, und den gerundeten Mund.

Der sch-Laut wird gebildet, indem der Mund relativ stark geschlossen ist, die Zungenränder den Gaumen berühren und die Lippen gerundet sind.

Nach dieser Analyse der betonten Silbe folgt die Analyse der Wörter <Schöne> und <Schöner>. Ihr Vergleich wiederholt die Schreibung und Lautung der Reduktionssilbe von <Schöner>. Rere beschreibt zunächst bei jedem Wort die zwei Öffnungsbewegungen für jede Silbe und folgert daraus wieder auf die Anzahl der zu erwartenden Buchstaben. Lole bestätigt ihrer Beobachtung, stellt jedoch drei Buchstaben für die zweite Silbe hinter die vier Buchstaben der ersten Silbe. Die Buchstaben für den sch-Laut und die für den Laut im Reim der zweiten Silbe („offenes Schwa“/<er>) sind wieder entsprechend ihrer lautlichen Funktion zusammengebunden. Nachdem die Kinder die Unterschiede in der Aussprache der beiden Reduktionssilben von <Schöne> und <Schöner> beobachtet haben, zeichnet Lole die Mundbilder für beide Wörter, die die Unterschiede erkennen lassen.

Abschließend benennen Ape und Pele weitere Geschwisterwortpaare wie <Schöne> und <Schöner>.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Zur Bestimmung der Anzahl der Buchstaben der ersten Silbe sprechen die Kinder sie mehrmals.

- Was macht euer Mund, wenn ihr <Schöner> sagt?
  (zu, auf – zu, auf)
- Wie sieht euer Mund am Anfang aus, wenn ihr <Schö>, <Scha> und <Schie> sagt?
  (der Mund ist etwas offen, die Zähne sind zusammen; die Lippen sind rund)
- Seht in euren Spiegel und sagt <Herr Schmidt schenkt schöne Geschenke.>
- Wie oft hat euer Mund <sch> gemacht?
- Für <Schö> brauche ich vier Buchstaben, weil der sch-Laut aus drei Buchstaben besteht.
- Was macht dann euer Mund am Ende, wenn ihr <Schö> sagt?
  (der Mund ist rund, er geht etwas auf)
  Die Lehrerin schreibt <Schö> an die Tafel.
- Der ö-Buchstabe sieht fast so aus wie der o-Buchstabe. Aber er klingt anders. Wie kommt das?
- Sagt den ö-Laut und den o-Laut dreimal nacheinander und achtet darauf, was euch die Kamera zeigt: Was macht eure Zunge?
  (beim o-Laut hinten, beim ö-Laut vorne)
- Die Striche auf dem ö-Buchstaben zeigen den Unterschied: ohne Striche – <schon>, mit Strichen – <schön>.
  Die Lehrerin schreibt die beiden Wörter untereinander an die Tafel und bildet Sätze mit ihnen.
- Es ist ganz wichtig, dass ihr die Striche nicht vergesst, sonst kann man euer Wort nicht sofort verstehen.
- Der ö-Buchstabe sieht auch fast so aus wie der ü-Buchstabe von <Süße>. Was ist gleich?
  (beide haben Striche oben)
- Beobachtet euren Mund, wenn ihr <Schö> und <Schü> sagt. Was ist anders?
  (bei <Schö> etwas weiter offen als bei <Schü>)
- Jetzt möchte ich das Wort <Schöner> schreiben. Mit welchem Buchstaben fängt die Anhängersilbe an?
  (<n>)
- Welchen Buchstaben soll ich danach schreiben?
  (<a>)
  Die Lehrerin schreibt <a> nach <n>.
  Die Kinder protestieren.
- Warum ist das falsch?
  (im Anhänger ist immer ein Gelbes-e)
  Die Lehrerin schreibt <e>.
- Wie heißt das Wort jetzt?
  (<Schöne>)
- Aber <Schöne> ist eine Frau, eine Katze, und Schöner ist ein Mann, ein Kater. Könnt ihr mir helfen? Ihr kennt das schon von <Pepe, der Rufer> und <Pesel, der Raser>.
  (<er>)
  Sie fügt <r> an Schöne> an.
- Die beiden Buchstaben <e, r> zeigen uns, es ist ein Mann. Der Buchstabe <e> zeigt, es ist eine Frau.

Die Lehrerin schreibt <Schöne> und <Schöner> untereinander an die Tafel und kreist die zweiten Silben ein, sodass der Unterschied am Ende der Wörter hervorgehoben wird. Dasselbe macht sie mit <Süße/Süßer>.

Rückseite des Arbeitsheftes 3

Leseübung nach dem bekannten Muster – bis Zeile 7!

Arbeitsheft 3, S. 33

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

Arbeitsheft 3, S. 34

Aufgabe 1: Die Kinder tragen die Wörter in das Wagenbild ein. Um entscheiden zu können, ob die erste Silbe als eine „blaue“ oder eine „rote Silbe“ zu schreiben ist, tragen sie zuerst die Buchstaben in die Anhängersilbe ein. Beim anschließenden Aussprechen der ersten Silbe nehmen sie wahr, ob der Reim der Silbe aus einem oder aus zwei Lauten besteht. Entsprechend zeichnen sie dann einen blauen oder einen roten Rahmen in das zweite Wagenzimmer und tragen die Buchstaben in den Wagen ein. Nachdem das Wagenbild gefüllt ist, schreiben die Kinder die Wörter in die Zeilen darunter.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Schale, Schule, Schere, Schienen, Öfen, schießen*

Aufgabe 2: Die Kinder bilden aus den vorgegebenen Wortgruppen Sätze und achten darauf, dass die Verbform zum „Partner“ passt (Singular bzw. Plural). Durch das Markieren mit dem grünen Stift kontrollieren sie, ob der geschriebene Satz mit einem Großbuchstaben beginnt und mit einem Punkt endet.

Arbeitsheft 3, S. 35

Leseolympiade

Als zusätzliche Übung der Aussprache von Wörtern mit Langvokalen (z.B. <Rere>) im Kontrast zu der von Wörtern mit Kurzvokalen (z.B. <Weste>) steht ein weiteres Lied zur Verfügung („Rere mit der Weste“[8]), das zu der Melodie des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Playback Nr. 9) gesungen werden kann.

Buch, S. 80

Das bekannte Lied wird wieder aufgenommen. Die Kinder lesen und singen den Text der ersten drei Strophen und der fünften Strophe des Liedes „Nane, Banane“ (CD 1, Nr. 5, Playback Nr. 11).

[8] Liedtext: „Rere mit der Weste“: https://zirkus-palope.de/lieder

13. Kapitel: Dodo

13.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Dodo> beobachten
- Unterschiede der Artikulation der beiden Konsonanten [d, t] beobachten
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <D, d> lernen
- unbetonte Silben ohne Gelbes-e als dritten Typ deutscher Silben erlernen (<Dodo>)
- Stammmorpheme für die Schreibung der Auslautverhärtung (<d> am Stammende) bestimmen lernen
- <die> als Artikel für Nomen im Nominativ Plural kennenlernen

13.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

13.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Dodo>

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Wahrnehmung und die Schreibung des d-Lautes im Vergleich zu seinem „Bruder“, dem t-Laut:

<d>: <danken>/[ˈdaŋ.kən], <Seide>/[ˈzai.də], <Bund>/[bʊnt]
<t>: <tanken>/[ˈtaŋ.kən], <Seite>/[ˈzai.tə], <bunt>/[bʊnt]

Der t- und der d- Laut werden an der gleichen Stelle und in der gleichen Weise gebildet: durch die Berührung der Zunge des Gaumens hinter den Schneidezähnen als fester Verschluss, der „explosiv“ („Plosiv“) geöffnet wird – darum sind sie „Brüder“.

Vergleichbar den s-Lauten wird der Unterschied zwischen [d] und [t] in der Didaktik nahezu ausnahmslos mit dem Kontrast „stimmhaft/stimmlos“ beschrieben. Daher gelten hier wieder – wegen der dialektalen Vielfalt der Lautbildungen – die gleichen Anforderungen an das Unterrichten wie bei der Erarbeitung der s-Laute: Um den Kindern zu ermöglichen, den Unterschied zwischen den Konsonanten in ihrer eigenen Artikulation wahrnehmen zu können, an der sie sich beim Lesen/Verstehen und für das Schreiben orientieren, muss ihre Aufmerksamkeit auf die Merkmale der Lautbildung gelenkt werden, die sie entsprechend ihrem Dialekt produzieren. So gelten auch hier als „gemeinsamer Nenner“ aller Aussprachen (mit geringen Einschränkungen) für den [d/t]-Kontrast, dass die Aufmerksamkeit der Kinder

- am Anfang betonter Silben (<tanken/danken>)
    - auf den stärkeren Druck (die größere Anstrengung) bei der Aussprache von [t] im Vergleich zu der von [d]
    - auf die stärkere Muskelspannung bei [t]
    - auf die Aspiration bei [t]
- am Anfang unbetonter Silben auf die gleichen ersten drei Merkmale, allerdings in stark abgeschwächter Form (<Seite/Seide>) zu lenken ist.
- Am Ende der Silben wird durchgängig ein t-Laut ohne Aspiration und mit relativ wenig Druck gesprochen, dessen Schreibung morphologisch bestimmt ist: <t> oder <d> (<bunt/Bund>).

Buch, S. 81

Dodo ist ein Mäuserich. Er ist der Freund von Schöner und bewundert ihn. Sie beide mögen gern Döner.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der zwölften Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Dodo, Do, Da, …“, der auch an der Tafel steht.
    - Wenn ihr <Do>, <Da>, <Do> sagt – was ist dreimal gleich?
    - Was ändert sich?
    - Fällt euch etwas an dem Wort <Dodo> an der Tafel auf? Ist etwas anders als bei den anderen Wörtern?
      (kein Gelbes-e in der leisen Silbe)

Buch, S. 82

<Dodo> ist das erste Wort, das den Kindern begegnet, dessen unbetonte Silbe keine Reduktionssilbe ist: Die unbetonte Silbe <do> hat einen „Vollvokal“. Sie zeigt somit den dritten (letzten) Silbentyp an, der im Deutschen (neben der betonten und der reduzierten Silbe) anzutreffen ist. Diese Silben werden als „Normalsilben“ bezeichnet, weil die meisten Sprachen der Welt aus Silben mit diesem Aufbau bestehen. Sie haben im Reim entweder lediglich einen Vokal (<Ko-**rin**-te>) oder einen Vokal und einen Konsonanten (<Kon-**zert**>). Die Wörter mit Normalsilben können zwei (<Pa-**pier**, **Ki**-no>) oder mehr Silben haben und ihr Betonungsmuster ist nicht aus der Schreibung zu ersehen (<**Ka**-ka-du>, <Kro-ko-**dil**>). Weil die Normalsilben unbetont sind, unterscheiden sie sich von betonten Silben darin, dass sie keine „besonderen“ Vokale (keinen Lang- und Kurzvokal) haben (deren Bildung mit dem Betonen verbunden ist). Sie haben daher auch (bis auf wenige Ausnahmen, die aus dem Französischen übernommen wurden (<Kommode, galoppieren>)) keine besonderen Markierungen (Dehnungs-h, Buchstabendopplungen), sodass Kinderschreibungen wie „Mattrose“, „Tommate“, „Doktohr“ mit dem Hinweis auf die Betonung regelbasiert korrigiert werden können („Zwilling und Dehnungs-h gibt es nur in lauten Silben“).

Weil Wörter mit Normalsilben wie <Dodo> nicht dem Schema entsprechen, das von dem Wagenbild repräsentiert wird („immer ein Gelbes-e im Anhänger“), können sie nicht in das Wagenbild geschrieben werden. (Im zweiten Schuljahr wird das Thema „Normalsilbe“ erneut thematisiert. Hier dient ihre Betrachtung lediglich ihrer Einordnung in die Systematik der Wortgestalten, weil sie den Kindern häufig begegnen und ihnen dann auffallen.)

Der Text, die 13. Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), ist wieder im Booklet der CD bzw. auf der Homepage zu finden.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Seht euch das Wort <Dodo> an. Euch fällt bestimmt etwas auf.
  (der letzte Buchstabe hat keine Farbe)
- Welche Farbe haben die Buchstaben sonst am Ende vom Wort?
  (gelb)
- Jetzt könnt ihr euch denken, weshalb der Buchstabe nicht gelb ist.
  (es ist kein <e>, kein Gelbes-e)
- Solche Wörter ohne Gelbes-e können nicht in den Wagen geschrieben werden. Im Anhänger muss ja immer ein e-Buchstabe sein.
- Wörter ohne <e> in der leisen Silbe hatten wir schon einmal.
  (Oma, Opa, Mama, Papa)
  Das sind nur ganz wenige Wörter.

Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <D, d> werden durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen, angeleitet:

<D>:
- Gerade hinunter.
- Oben neu ansetzen – Bauch dazu.

<d>:
- Rund zurück – Kreis schließen.
- Strich daran – von ganz oben nach unten.

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen auf großen Flächen, falls das noch notwendig ist. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des d-Buchstabens wird aufgehängt.

Arbeitsheft 3, S. 36

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <D, d> – anschließend im Schreibheft.

Buch, S. 83

Im Zentrum dieser Seite steht die Aussprache und Schreibung des d-Lauts am Anfang der Silben ([dax]/<Dach>, [ˈzai.də]/<Seide>) im Kontrast zum t-Laut am Anfang ([tak]/<Tag>, [ˈzai.tə]/<Seite>) und am Ende von Silben ([bʊnt] für <bunt> und <Bund>).

Die Seiten zeigen die Zirkuskinder bei der Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation von <Dodo>. Die Analysen heben den Kontrast zwischen [t] und [d] hervor, festgemacht an den Merkmalen Aspiration und Druck.

Die Beobachtung der Artikulation beim Sprechen von <Dodo> für das Schreiben beginnt erneut mit der Bestimmung der Anzahl der Buchstaben für die erste Silbe, die Lole mehrfach wiederholt. Home sieht im Spiegel wieder die Öffnungsbewegung des Mundes und nennt die Zahl Zwei für die Anzahl der Buchstaben. Lole bestätigt die Zahl und stellt erst zwei Buchstaben, dann die vier beider Silben hin.

Home erinnert die Aussprache von <Do> an die von <Tu> aufgrund der ähnlichen Lautbildung. Dann beobachtet er seinen Mund bei der Aussprache von <Dodo>, und Lole zeichnet entsprechend die Mundbilder. Sie zeigen den leicht geöffneten Mund zu Beginn der Aussprache der Silbe, sodass der Rücken der Zunge, die den Gaumen hinter den Zähnen zu einem festen Verschluss berührt, sichtbar wird. Ebenso zeigen sie, dass trotz der gleichen Buchstaben die Mundstellung am Ende beider Silben unterschiedlich ist: Das zweite Mundbild der ersten Silbe zeigt eine stärkere Rundung und größere Öffnung des Mundes als das der zweiten, was die Folge des stärkeren Druckes der betonten Silbe ist.

Lole nimmt Homes anfänglichen Vergleich wieder auf, indem sie <Do, To> nennt. Home spricht die Silben nach und hält dabei seinen Handrücken vor den Mund. So kann er eine Aspiration bei der Aussprache von <To> (mit „Wind“) im Gegensatz zu der von <Do> feststellen. Lole zeichnet den „Wind“ bei <To> ein. Zugleich bemerkt Home die unterschiedliche Anstrengung, den unterschiedlichen Druck bei der Produktion der beiden Anfangslaute („fest/nicht fest“). Abschließend benennt Holme den Betonungsunterschied der beiden Silben („laut/leise“).

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Wenn ihr <Do> sagt, was macht dann euer Mund?
  (zu, auf)
- Wir brauchen also zwei Buchstaben: einen für den Anfang, das <d>. Welchen Blauen müssen wir danach schreiben?
  (<o> von <Lole>)
- Ihr habt schon entdeckt: für die leise Silbe brauchen wir auch einen d-Buchstaben und einen o-Buchstaben. Der o-Buchstabe ist hier aber nicht blau. Warum nicht?
  (er ist nicht in der lauten Silbe)

Die Lehrerin schreibt <Dodo> an die Tafel.

- Beobachtet im Spiegel und mit der Kamera im Mund, was am Anfang passiert, wenn ihr <Do> sagt?
  (der Mund ist etwas geöffnet und die Kamera zeigt, dass die Zunge am Anfang oben hinter den Zähnen ist)
- Habt ihr das bei einem anderen Wort schon mal gesehen?
  (bei <Tu> in <Tute>)
- Fällt euch etwas auf, wenn ihr <Do> und <To> sagt?
  (bei <To> ist „Wind"; bei <Do> keiner; bei <To> muss sich der Mund fester anstrengen als bei <Do>)

Anschließend wird der Unterschied in der Artikulation der beiden Silben von <Dodo> beobachtet.

- Wenn ich in den Spiegel schaue und <Dodo> sage, sehe ich, dass mein Mund bei dem o-Laut in der lauten Silbe anders aussieht als am Ende. Ist das bei euch auch so?
  (der Mund ist etwas weniger offen)
- Es hört sich auch etwas anders an. Hört ihr das auch?
  (<Do> am Anfang ist lauter als <do> am Ende)

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 83 im Buch:

- Haben Home und Holme das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Sehen eure Münder auch so aus wie Homes Mund, wenn er <Dodo> sagt?
- Haltet wieder die Hand vor den Mund, wenn ihr <To> und <Do> sagt – spürt ihr den „Wind", den Lole gezeichnet hat?

Buch, S. 84

Diese Seite bietet den Kindern die Möglichkeit, weitere Wörter mit Normalsilben als unbetonte Silben (ohne Gelbes-e) zu lesen. Die Abbildungen illustrieren die Bedeutung der Wörter.

Nach dem Lesen (das trochäische Betonungsmuster beachten!) können die Kinder die Wörter aus dem Text suchen, die auf die Liste „Wörter mit <a> am Ende" bzw. „Wörter mit <o> am Ende" (<Sofa, Mofa> bzw. <Foto, Ufo>) geschrieben werden. Außerdem können von den Kindern bekannte Wörter hinzugefügt werden (<Oma, Opa>)[9]. Ebenso können sie die Wörter mit <o> oder <a> am Ende in ihr Heft schreiben.

[9] Sicherlich werden Kinder <Mama, Papa> nennen. Das gibt die Gelegenheit, <Mame/Mama> und <Pape/Papa> im Gesprochenen zu vergleichen. Den Kindern wird auffallen, dass die Wörter sich nicht nur am Ende, sondern auch weiterhin unterscheiden. Möglicherweise fällt einigen auf, dass <Mama, Papa> „schneller" gesprochen werden. Das könnte zum Anlass genommen werden, auf eine Gruppe von Wörtern zu verweisen, die alle <schnell> klingen (Schärfungswörter) und die zu einem späteren Zeitpunkt genauer untersucht werden. Da die Schreibung von <Mama, Papa> von der Regel abweicht, sollten die Wörter zu diesem Zeitpunkt noch nicht in die Liste aufgenommen werden, sondern erst, nachdem die Kinder Schärfungswörter erkennen und damit die „Falschschreibung" der beiden Wörtern erkennen können.

Weitere Übungen:

- Eine weitere Schreib- und Leseübung besteht darin, alle bereits schriftlich bekannten Namen, die an der Tafel gesammelt werden, von Dodo mit <o> am Ende verändern zu lassen: <Pepo, Papo …> (erneut auf den Trochäus achten!)
- Die Lehrerin gibt den Kindern Rätsel, deren Lösung die Kinder sagen: <Sofa, Kino, Taxi, rosa, Pulli>. Dadurch wird die Aufmerksamkeit nochmals auf Wörter mit Normalsilben am Ende gelenkt.

Rückseite des Arbeitsheftes 3

Leseübung nach dem bekannten Muster – bis Zeile 9.

Arbeitsheft 3, S. 37

Aufgabe 1: Die Kinder lesen und singen die 13. Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe".

Aufgabe 2: Diese Übung wiederholt die Verbflexion entsprechend den „Partnern", die hier Personalpronomen sind.

Die Kinder lesen die Sätze. Um allen Kindern die Funktion der Pronomen zu zeigen, bietet sich ein Rollenspiel an, bei dem die Kinder, durch Namensschildchen als Pape, Lole, Ape und Pele verkleidet, die Szenen nachspielen und die Sätze durch weitere Verben variieren.

Abschließend schreiben die Kinder die Sätze entweder in die Zeilen ab oder sie schreiben die Antworten der Partner in die Zeilen: *„Ja, du turnst mit mir."/„Ja, ich turne mit dir."/„Ja, wir turnen mit den anderen."/„Ja, sie turnen mit uns."*

Durch den Gebrauch des grünen Stiftes kontrollieren sie wieder die Randmarkierungen des Satzes mit dem Großbuchstaben und dem Punkt am Ende.

Aufgabe 3: Die Kinder schreiben die Sätze mit der passenden Flexion der Verben ins Heft (das Pronomen <sie> steht hier, wie das Bild anzeigt, für die Pluralform). Mit der Markierung des Gelben-e´s bekommen die Kinder bestätigt, dass hier nur die Verbflexion in der 3. Person Singular (<er/sie/es>) einsilbig ist.

13.2.2 <die> als Artikel für Nomen im Nominativ/Plural

Arbeitsheft 3, S. 38

Für eine große Gruppe von Kindern – sowohl deutscher als auch anderer Erstsprachen – besteht Unsicherheit in der richtigen Genuszuweisung der Nomen, was in der häufig falschen Artikelwahl sichtbar wird. Zwar gibt es regelhafte Genusmarkierungen, sie werden aufgrund ihrer Komplexität aber erst im dritten Schuljahr – in dem Maße, wie das möglich ist – systematisch angesprochen. Hier geht es primär darum, den Kindern zu zeigen, dass jedes Nomen ein festes Genus hat, das an dem Artikel des Nomens im Nominativ Singular (<der Döner, die Feder, das Ruder>) zu erkennen ist. Diese Beobachtung dient der Vorbereitung der darauf folgenden Thematisierung der Artikelzuweisung im Plural (<die>) (S. 39), die einheitlich, daher uneingeschränkt regelhaft ist und darum früh erlernt werden kann.

Auch diese Beobachtung kann dazu beitragen, dass die Kinder lernen, Sprache als ein Regelsystem wahrzunehmen.

Die Kinder schreiben die Wörter in das Wagenbild, nehmen dabei wie immer die farbigen Markierungen vor und schreiben die Wörter dann mit dem vorgegebenen Artikel in die Zeilen darunter.

Bezeichnungen der Abbildungen: *der Döner, der Esel, der Pudel, die Feder, die Nudel, die Dose, der Faden, die Palme, das Ruder*

Arbeitsheft 3, S. 39

Die Kinder schreiben ein Wort mit Artikel aus dem linken unteren Kasten in die erste Zeile. Anschließend suchen sie im rechten Kasten die Pluralform des Wortes („Geschwisterwort") und schreiben es neben <viele>, dann mit dem Artikel <die> in die letzte Zeile. So entdecken sie, was Pepe abschließend formuliert: „Bei <viele> immer <die>."

13.2.3 Bestimmen der Stammmorpheme für die Schreibung der Auslautverhärtung (<d> am Stammende)

Buch, S. 85

Nach dem Kennenlernen des d-Lautes und d-Buchstabens schreiben die Kinder das erste Mal Wörter, die eine Auslautverhärtung haben (<Bund>). Die Kinder beobachten, dass bei der Aussprache von Wörtern, die mit <d> bzw. <t> geschrieben werden, am Silbenende kein Unterschied wahrzunehmen ist – alle Wörter enden immer mit dem t-Laut (allerdings ohne Aspiration) – im Deutschen gibt es keine stimmhaften Laute am Silbenende. Um zu wissen, wie ein Wort am Ende geschrieben wird, ist es notwendig, ein zweisilbiges Wort in der Wortfamilie (ein „Wagenwort") zu bilden („das einsilbige Wort muss verlängert werden"). Denn der Laut am Anfang der unbetonten Silbe bildet das Ende des Einsilbers (<Bunde → Bund>/[bʊnt], <bunte → bunt>/[bʊnt].)

Zu diesem Zeitpunkt reicht das erste Verweisen auf die unterschiedliche Aussprache bei den Wörtern mit dem d-Buchstaben am Stammende, um den Kindern zu helfen, diese Wörter beim Lesen richtig aussprechen zu können. Das morphologische Schreiben und seine Bedeutung für das Textverstehen werden an späteren Stellen noch mehrfach angesprochen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Lehrerin erzählt, dass Dodo am Tag zuvor mit einem großen Hund gespielt hat. Pepe habe beide fotografiert. Nun zeigt er Lole das Bild.

Die Lehrerin schreibt den Satz von Pepes Foto an die Tafel.

- Lole ist nicht zufrieden, wie Pepe das Wort <Hund> geschrieben hat. Würdet ihr es auch so schreiben wie Pepe?
  (ja)
- Pepe hat gemacht, was er gelernt hat. Er sagt am Ende den t-Laut, also schreibt er den t-Buchstaben.
- Das sagt Lole auch. Aber sie weiß, dass Pepe noch mehr lernen muss. Er muss noch lernen, bei einigen Wörtern an das Wagenwort zu denken.
- An welches Wagenwort muss er denken, wenn er <Hund> schreiben will?
  (Hunde)
- Ah, jetzt spüre ich einen d-Laut, ihr auch? Darum muss Pepe die gleichen Buchstaben bei <Hund> schreiben.
  Die Lehrerin schreibt an der Tafel das Wort <Hunde> in das Wagenbild.

- Pepe möchte jetzt aber nicht <Hunde>, sondern <Hund> schreiben.
- Welche Buchstaben gehören auf den großen Baustein?
  (H, U, N, D)
  Sie schreibt <Hund> unter <Hunde> und rahmt die Buchstaben des großen Bausteins ein.
- Pepe hat das auch entdeckt. Er sagt: „Einmal <d>, immer <d>."
  Die Lehrerin schreibt <Hunde> auf ein Kärtchen und schneidet anschließend den e-Buchstaben ab – das Wort <Hund> bleibt übrig. Sie unterstreicht <und> von <Hund>, den Reim des Stammmorphems, rot.
- Nun möchte ich <Nest> schreiben. <Nest> klingt am Ende wie <Hund>.
- Schreibe ich auch den d-Buchstaben am Ende?
- Was muss ich zuerst tun, um herauszufinden, wie ich <Nest> schreiben muss?
  (das Wagenwort bilden: viele <Nester>)
  Die Lehrerin schreibt das Wort <Nester> in ein Wagenbild.
- Viele <Nester> – Ah, jetzt spüre ich einen t-Laut, ihr auch?
- Ich möchte jetzt aber nicht <Nester>, sondern <Nest> schreiben.
- Welche Buchstaben gehören auf den großen Baustein? Ihr seht das im Wagenbild.
  (N, E, S, T)
  Sie schreibt <Nest> unter <Nester> und rahmt die Buchstaben des großen Bausteins ein.
- Pepe hat das auch entdeckt. Er sagt: „Einmal <d>, immer <d>; einmal <t>, immer <t>."
  Sie unterstreicht <est> von <Nest> rot.

Die Lehrerin wiederholt diesen Vorgang mit dem Wort <rund>. Die Kinder entdecken erneut, dass die morphologische Arbeit auf dem Anwenden von Regelwissen basiert.

Abschließend wird die Seite im Buch angeschaut und festgestellt, dass die Kinder in der Zirkusschule das Gleiche herausgefunden haben wie die Schulkinder.

Arbeitsheft 3, S. 40

Die Musteraufgabe nimmt die Darstellung des Buches auf: Pepe überlegt, ob das einsilbige Wort, das er schreiben möchte, am Wortende mit <d> oder <t> geschrieben wird. Er bildet ein Wagenwort der Wortfamilie und trägt es in das Wagenbild ein. Am Ende wiederholt Pepe seinen Spruch über die Stammschreibung bei Wörtern mit <d> und <t> am Stammende.

Um „Wagenwörter" einer Wortfamilie zu finden, ist es den Kindern bei Nomen eine Hilfe, Pluralformen zu bilden. Viele Kinder können das, wenn sie <viele> vor das Nomen setzen. Sie finden das Stammmorphem als die Buchstabenfolge, die vor dem Gelben-e endet.

In die erste Zeile schreiben die Kinder das Wort aus dem Wagenbild, darunter den Einsilber („das Wort, das Pepe schreiben wollte") mit dem oben neben dem Bild angegebenen Artikel.[10]

[10] Die Wörter <Feld> und <Lied> sind geschrieben, weil ihre Bedeutung hier nicht illustrierbar ist.

14. Kapitel: Zau

14.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Zau> beobachten und dabei <au> als Zeichen für einen Diphthong (Doppellaut) erkennen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <Z, z> lernen
- Vokalbuchstaben als notwendigen Bestandteil für das Lesen von Silben wahrnehmen lernen
- die Verbzweitstellung im Aussagesatz durch das Umstellen von Satzteilen wahrnehmen lernen
- die Verberststellung als Merkmal eines Fragesatzes wahrnehmen lernen

14.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

14.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Zau>

Buch, S. 86

Zau ist der Zauberer des Zirkus', der lauter schöne Dinge aus seinem Zylinder zaubert. Hier schauen kleine Geistlein aus seinem Zylinder, die bald eine große Rolle im Zirkus spielen werden. Er hat demnächst Geburtstag. Auf sein Fest bereiten sich die Zirkusbewohner allmählich vor, denn sie wollen ihm eine große Schau, in der alle etwas vorführen, schenken. Zau fährt gern mit tollen Autos und nimmt manchmal die Zirkuskinder mit.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der 13. Strophe des Liedes: „So werden sie genannt" (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Zau, Za, Zu, …", der auch an der Tafel steht.
    - Fällt euch etwas auf, wenn ihr das Wort <Zau> anschaut?
      (hat zwei Blaue)
    - Fällt euch etwas auf, wenn ihr in den Spiegel guckt und <Za, Zu> sagt?
      (zu, weit auf; zu, etwas auf und rund)
    - Fällt euch etwas auf, wenn ihr in den Spiegel guckt und <Za, Zau> sagt?
      (<Za>: zu, weit auf; <Zau>: zu, weit auf – dann etwas zu und rund)
    - Ist das bei <Zau> am Ende gleich wie bei <Ren> von <Renre>?
      (nein; <Ren> geht schneller zu und ist ganz zu)
    - Fällt euch etwas auf, wenn ihr in den Spiegel guckt und <Zau, Zu> sagt?
      (<Zau>: zu, weit auf – dann etwas zu und rund; <Zu>: zu, etwas auf und rund, wie am Ende von <Zau>)
    - Jetzt wisst ihr, weshalb <Zau> zwei Blaue hat: weil auch das Ende noch wie ein Blauer klingt. Dabei müssen wir nach dem Schwarzen die Laute für die zwei Blauen schnell nacheinander sprechen, damit es wie der au-Laut klingt.
    - Jetzt wisst ihr auch, weshalb wir drei Buchstaben brauchen: weil sich der Mund zweimal bewegt.

Diese Beobachtungen und Ausspracheübungen sind gerade für die Kinder von Bedeutung, deren Erstsprache keine Diphthonge kennt, die daher den Reim mit den beiden Vokalen (für „deutsche Ohren“ oft nicht wahrnehmbar) zweisilbig aussprechen.

Buch, S. 87

Die Kinder sprechen das Wort wieder mit dem üblichen Reimspiel als Vorübung für das Lesen aus. Die beiden Vokalbuchstaben, die den Diphthong repräsentieren, wurden zur Darstellung ihrer lautlichen Einheit wieder von Fiefen zusammengebunden.

Das Wort <Zau> hat zwar keine Reduktionssilbe, kann aber dennoch ausnahmsweise in das Wagenbild eingetragen werden, um den Kindern zu zeigen, dass die beiden Vokalbuchstaben die lautliche Einheit des Reims, vergleichbar einem Langvokal, ausmachen. Aus diesem Grunde gehören Wörter mit Diphthong zu den „blauen Wörtern“.

Der Text, die 14. Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), ist wieder im Booklet der CD bzw. auf der Homepage zu finden.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Seht ihr, dass der a- und der u-Buchstabe zusammengebunden sind? Ihr wisst, warum Fiefen sie wieder zusammengebunden hat.
  (weil der a-Laut und der u-Laut eng zusammen gesprochen werden)
- Warum steht denn ein Auto auf dem <au>?
  (weil <Auto> so anfängt wie <Zau> aufhört)
  Die Lehrerin schreibt <Zau> an die Tafel und bittet ein Kind, <Auto> darunter zu schreiben. Die Kinder stellen fest, dass die letzte Silbe von <Auto> fast so aussieht wie die von <Dodo>.
- Ape macht wieder Quatsch. Er sagt die Namen mit dem Anfang von <Zau>. Könnt ihr das auch?
  Die Lehrerin liest gemeinsam mit den Kindern die Sprechblasen. Anschließend setzen sie die Übung mit anderen Wörtern – ggf. unter Nutzung von Abbildungen, die die Bedeutung der Wörter anzeigen – mündlich und schriftlich fort (<Lupe, Mantel, Palme, Esel, Nase …>).
- An Apes Stange hängen Kärtchen. Er hat die Namen auch mit <au> verwandelt. Lest ihr sie vor?
  Die Kinder lesen die Kärtchen gemeinsam. Auch diese Übung wird mit anderen Namen und Wörtern (mit Langvokal!) mündlich und schriftlich fortgesetzt.

Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <Z, z>, werden durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen, angeleitet.

<Z, z>:

- Gerade hinüber – Stopp!
- Schräg hinunter – Stopp!
- Gerade hinüber.

Anschließend folgen die gewohnten Schreibübungen. Die Buchstabenkarten mit den beiden Formen des z-Buchstabens und die für <au> wird aufgehängt.

Arbeitsheft 3, S. 41

Übungen für den Bewegungsablauf für das Schreiben von <Z, z>, die im Schreibheft fortgesetzt werden.

Buch, S. 88

Die Seite zeigt die Zirkuskinder bei der systematischen Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation beim Sprechen des Wortes <Zau>.

Mit diesem Namen lernen die Kinder einen der drei „schließenden Diphthonge“ des Deutschen <au, ei, eu>) kennen. Bei der Darstellung der Aussprache der „öffnenden Diphthonge“ (<Tor, Tür>) (vgl. Kapitel Rere (10.2.2)) wurden Diphthonge bereits als die lautliche Einheit von zwei Vokalen in einer Silbe dargestellt, die durch die Zungenbewegung von einem Punkt der Vokalartikulation zu einem weiteren in der kontinuierlichen Bewegung der Silbenbildung entsteht.

Die Beobachtung beginnt mit der Analyse der Artikulation des Diphthongs. Home wiederholt, dass der Mund bei <au> erst „weit auf“ ist und sich dann etwas schließt. Gang Gang präzisiert, dass sich sein Mund von der Bildung des a-Lautes zu der des u-Lautes bewegt. Lole hat die beiden Buchstaben zusammengebunden, damit sichtbar wird, dass die beiden Laute im Reim „zusammengehören“ (vergleichbar den Reimen mit Kurzvokal und Konsonant).

Nun folgt die Betrachtung der Artikulation des z-Lautes.

Der z-Laut gehört zu einer spezifischen Gruppe von Lauten („Affrikate“), bei denen einem stimmlosen Plosiv ([t], [p]) kein Vokal, sondern ein Konsonant, der an der gleichen Stelle gebildet wird, folgt ([s],[f]), sodass beide Laute wegen der minimalen Bewegung zwischen ihnen wieder eine so enge lautliche Einheit bilden, dass sie als ein einziger Laut wahrgenommen werden. Das gilt für [ts] für den ganzen deutschen Sprachraum (zumal es auch nur einen einzigen Buchstaben für ihn gibt). Bei [pf] gibt es jedoch regionale Unterschiede (sie werden an späterer Stelle angesprochen, ebenso wie die tz-Schreibung).

Home spricht das Wort <Zau> Lole mehrmals nach, dann stellt er entsprechend seiner Wahrnehmung (die Öffnung des festen Verschlusses bei [t] zum [s] hin) einen t- und einen s-Buchstaben hin. Lole tauscht jedoch die zwei Buchstaben durch den z-Buchstaben aus – weil der Doppellaut mit diesem Buchstaben geschrieben wird.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Wisst ihr es noch: was macht euer Mund, wenn ihr <au> sagt?
  (weit auf, etwas zu und rund)
- Wir brauchen also zwei Buchstaben. Ihr kennt beide schon. Denkt an <Pape> und <Tute>, bei denen man sie hören kann.
  (<a> und <u>)
- Jetzt fehlt noch der Anfang: Was seht ihr im Spiegel und was zeigt euch die Kamera im Mund, wenn ihr <Zau> sagt?
  (erst [t] von <Tute> dann eine ganz kleine Bewegung der Zunge nach unten, und [s] ist zu hören)
  Die Lehrerin schreibt <Tsau> an die Tafel.
- So ist es. Aber weil zwischen den beiden nur eine ganz kleine Bewegung ist, nehmen wir nicht zwei, sondern nur einen Buchstaben: den z-Buchstaben.
  Die Lehrerin streicht dann <ts> durch und schreibt <z> darüber.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 88 im Buch:

- Haben Home und Gang Gang das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Sieht euer Mund auch so aus wie der von Gang Gang, wenn er <au> sagt?
- Warum nimmt Lole den t-Buchstaben und den s-Buchstaben weg?

Rückseite des Arbeitsheftes 3

Leseübung nach dem bekannten Muster

Arbeitsheft 3, S. 42

Die Schreibung von <au> wird als Teil von Wörtern geübt, da die Kinder sowohl den a- als auch den u-Buchstaben bereits schreiben können.

Aufgabe 1: Die Kinder lesen die Wörter, deren Schreibung als das bekannte Reimspiel gestaltet ist. Danach schreiben sie die Wörter (<Daumen> mit Artikel) in die Zeilen darunter. Anschließend schreiben sie die Wörter in das Wagenbild[11]. (Bei <draußen> – einem Wort mit komplexem Anfangsrand – benötigen einige Kinder ggf. Unterstützung.)

Aufgabe 2: Die Sätze werden erst gelesen und dann ins Heft abgeschrieben. (Die graue Markierung der Prädikate lässt einige Kinder bereits eine besondere Aufmerksamkeit für sie entwickeln. Sie entdecken vielleicht deren Position „immer allein in der Mitte“. In einigen Klassen werden die Prädikate als „die Grauen“ bezeichnet.)

Arbeitsheft 3, S. 43

Aufgabe 1: Dieser Text kann zur Melodie des Liedes „Ein kleiner Mann“ (CD 1, Playback Nr. 10) gesungen werden. Es dient wieder der intensiven Übung der Aussprache des z-Lautes und dessen Schreibung.

Aufgabe 2: Die Kinder tragen den z-Buchstaben an den entsprechenden Stellen des Wagenbildes ein. Hier müssen die Kinder entscheiden, ob der Buchstabe groß oder klein zu schrieben ist. Die Schreibung des Artikels <die> dient dem Einprägen dieses „kleinen Wortes“, kann jedoch auch genutzt werden, um erneut darauf hinzuweisen, dass er bei der Abbildung von Zweien den Plural markiert.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Zwiebel, Ziege, Kreuze, Zeitung, Kränze, Zähne, Zwerge, Pilze, Zelte, Schwänze, Herzen, Kerze*

Arbeitsheft 3, S. 44

Aufgabe 1: Hier haben die Kinder die Aufgabe, zwischen den drei s-Lauten des Deutschen am Beginn der Reduktionssilben zu unterscheiden. Die drei Musterwörter in der obersten Reihe geben vor, mit welchen Farben die Kästchen unterhalb der anderen Abbildungen angemalt werden sollen – je nachdem, mit welchem s-Laut am Beginn der zweiten Silbe ihre Bezeichnung gesprochen wird.

Bezeichnungen der Abbildungen*: Rose, Brezel, Herzen, Füße, Kerze, lesen, Schwänze, schießen, Nase, Bluse, Straße, Kränze*

Aufgabe 2: Die Kinder sprechen die Wörter wie Ape und Pele aus und schreiben sie danach in die Zeilen.

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

14.2.2 Austausch des Vokals/Vokalbuchstabens in der betonten Silbe von Trochäen

Arbeitsheft 3, S. 45–46

Seite 45 und 46 enthalten Übungen, die den Kindern Gelegenheit geben, sich erneut mit der Struktur der Wörter zu beschäftigen: Sie leiten die Kinder an, Wörter zu „verzaubern“, indem sie die Reime der betonten Silben ersetzen. Um „zaubern“ zu können, müssen sie innerhalb der Buchstabenfolge den Reim der betonten Silbe bestimmen und austauschen. Zugleich wird bei dieser Aufgabe auch das Lesen geübt, weil die Kunstwörter, die entstehen, eine neue Steuerung der Artikulation zum Aussprechen der Silben erfordern.

Seite 45:
Aufgabe 1 zeigt einen Text, der zum Playback des Liedes „Ein kleiner Mann“ (CD 1, Playback Nr. 10) gesungen werden kann.[12] Er dient jetzt nicht, wie in den anderen Strophen, zur Wahrnehmung von Konsonanten, sondern er wiederholt das Üben der Artikulation des Diphthongs (wie gesagt: eine neue artikulatorische Aufgabe für Kinder mit einer Erstsprache, die die Diphthonge des Deutschen nicht kennt).

Aufgabe 2 ist eine „Zauberaufgabe“.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben diesen Seiten:
Die Lehrerin schreibt vorbereitend die Namen von Pepe, Mame, Tute und Lole untereinander an die Tafel. Die Kinder lesen die Namen.

- Zau ist ein Zauberer und verzaubert alle Wörter gern mit seinem <au>. <Au> hat blaue Buchstaben. Welchen Buchstaben zaubert er wohl bei <Pepe> weg?
  (das erste <e>)
  Die Lehrerin ersetzt das erste <e> von <Pepe> durch <au> – so entsteht <Paupe>.
- Die Kinder lesen den verzauberten Namen. Genauso wird mit den anderen Namen verfahren.
- Lesen wir gemeinsam, was passiert ist: <Pepe> wird <Paupe>, <Mame> wird <Maume>, <Tute> wird <Taute> und <Lole> wird <Laule>.
- Was passiert, wenn der Zauberer Za kommt und alle Blauen mit seinem <a> verzaubert?
  Gemeinsam werden die neuen Wörter an die Tafel geschrieben und die Kinder stellen fest, dass sich <Mame> nicht verändert.
- Lesen wir wieder gemeinsam, was passiert ist: <Pepe> wird <Pape>, <Mame> bleibt <Mame>, <Tute> wird <Tate> und <Lole> wird <Lale>.

Die Kinder singen das Lied „Zau zaubert“ (CD 1, Nr. 6, Playback Nr. 12), dessen Text sie sich durch das „Zaubern“ an der Tafel erarbeitet haben.

Danach lesen die Kinder die Verben von Aufgabe 2 und malen die Kästchen mit der Farbe der dazugehörenden Abbildung an, um so ihr Lesen zu überprüfen. Die nächste Aufgabe besteht darin, die Verben, die Zau mit einem <au> verzaubert hat, in die Zeilen zu schreiben. Dieses erfordert die Identifikation der Buchstaben der Reime der betonten Silben durch die Kinder. Das wird erleichtert, wenn die Kinder zunächst „Lassos“ einzeichnen und dann die Buchstaben der Reime blau markieren. Abschließend lesen sie die verzauberten Wörter.

Seite 46:
Wie Aufgabe 2 von S. 45 ist dieses zunächst eine Leseübung, bei der die Kinder die Bilder den Wörtern zuordnen. Durch die Zauberei ist es zugleich wieder eine Übung, die sie die Wörter strukturieren lässt. Sie ist wie die Aufgabe 2 von S. 45 zu bearbeiten. Mit welchen Buchstaben die Wörter „verzaubert“ werden, sehen die Kinder auf dem Kärtchen am Zauberstab.

[12] Im ersten Schuljahr wird ein Text der direkten Rede rot markiert.

Arbeitsheft 3, S. 47

Die Kinder haben die Aufgabe, den s-, ß- oder z-Buchstaben in das richtige „Zimmer“ zu schreiben. Folgende Bedingungen müssen erfüllt sein, damit die Kinder die Aufgabe lösen können:

- sie müssen wissen, welche Wörter von den Abbildungen repräsentiert werden,
- sie müssen die Möglichkeit haben zu erkennen, welcher s-Laut in den einzelnen Wörtern gebildet wird,
- sie müssen die „kleinen Wörter“ kennen.

Wenn die Kinder nach dem Eintragen der Buchstaben aufgefordert werden, nach Gleichem und Ungleichem zu suchen, können sie feststellen, dass der s- und der z-Buchstabe sowohl im ersten „Zimmer des Wagens“ als auch im ersten „Zimmer des Anhängers“ stehen können, dass aber <ß> lediglich im „Anhänger“ anzutreffen ist.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Pilze, Kerze, Straße, Kränze, Füße, lese, Bluse, Kreuze, Herzen, Rose, Schwänze, schieße, Riese, Nase, Schnauze*

14.2.3 Sprachspiel mit Sätzen

Arbeitsheft 3, S. 48–49

Es gibt dazu ein Lied „Paula kaut Kaugummi“ [13].

Die Aufgaben dieser Seiten geben den Kindern anhand dieses Liedtextes (neben dem Üben des Sprechens und Lesens von Wörtern mit <au>) Gelegenheit, die grammatische Einheit „Satz“ genauer kennenzulernen. Sätze sind die Grundeinheit der geschriebenen Sprache, d.h. Texte, die die Kinder zukünftig zu schreiben haben, müssen aus Sätzen bestehen, um den Erwartungen der Leser zu entsprechen. In der alltäglich gesprochenen Sprache hingegen sind Sätze keine Bedingung für das Sprechen und Verstehen. (Deshalb ist die häufig zu hörende Forderung „Sprich in ganzen Sätzen!“ unangebracht – während die Forderung „Schreib in ganzen Sätzen!“ unabdingbar ist.)

Analysen von Schülerschreibungen zeigen, dass diese noch in der Sekundarstufe Unsicherheiten in der Konstruktion von Sätzen haben. Aus diesem Grunde scheint es didaktisch angebracht zu sein, den Kindern schon früh durch spielerische Arbeiten mit Satzstrukturen Gelegenheit zu geben, ihre Aufmerksamkeit auf diese Grundstruktur der geschriebenen Sprache zu richten und dabei das Wissen aufzubauen, das sie bei dem Gebrauch alltäglich gesprochener Sprache nicht erwerben können.

Die strukturierende Arbeit an dem Text dieses Liedes folgt dem Ziel, das seit Beginn der Präsentation von Sätzen (vgl. Kapitel Lole) deren didaktische Präsentation bestimmte, nämlich den Kindern ein Metawissen zu vermitteln, das ihnen sowohl für die Textkonstruktion als auch für deren Kontrolle zur Verfügung steht (vergleichbar dem Wissen über die kleinere sprachliche Einheit „Wort“): Fundamental für den Aufbau von Wissen über die Strukturen einfacher Sätze wie die, die hier der ersten Begegnung mit Satzstrukturen gelten, ist zweierlei: die Entdeckung der Verbzweitstellung durch die Kinder. Durch die Verbstellung gliedern sich einfache Sätze wie diese in drei „Felder“: das Feld vor dem (finiten) Verb, das Feld des (finiten) Verbs selbst und das Feld nach dem (finiten) Verb (hier zukünftig als „Feld 1, Feld 2 und Feld 3“ bezeichnet). Diese Grundstrukturen begleiten die Kinder bei ihrer textlichen Arbeit bis an das Ende der Grundschule.

[13] Näheres dazu unter https://zirkus-palope.de/lieder

Paula, von der das Lied berichtet, ist ein Nachbarsmädchen, das großes Interesse am Zirkusleben hat und hin und wieder mit den Zirkuskindern spielt. Sie ist so alt wie Pepe. Zu einem späteren Zeitpunkt, bei Zaus Geburtstagsfeier, spielt sie eine wichtige Rolle.

Der Text jeder Strophe besteht aus vier Zeilen mit je gleichen Wörtern. Die Zeilen unterscheiden sich dadurch, dass durch die Umstellung ihrer Teile (die sich dabei als Satzteile ergeben) neue Sätze entstehen. So können die Kinder bei der Arbeit an dem Liedtext beobachten, dass das Prädikat (das „graue Wort“) bei Aussagesätzen trotz deren Veränderungen immer die zweite Position (in Feld 2) behält und dass, wenn mit ihm der Satz begonnen wird, eine Frage entsteht. Die Kinder sehen zugleich, dass die Elemente in Feld 1 und 3 ihre Positionen im Satz tauschen können.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Lehrerin schreibt <Paula>, <kaut>, <Kaugummi> jeweils auf einen Papierstreifen, zusätzlich das Wort „Ja,“ auf einen kleineren Streifen. Der Streifen mit dem Prädikat <kaut> ist grau gefärbt. Sie befestigt den ersten Satz (<Paula kaut Kaugummi>) an der Tafel, benennt dabei jedes Wort. Dann befestigt sie die Kärtchen mit einer Umstellung der Nomen darunter (<Kaugummi kaut Paula>). Sie bittet die Kinder, die Sätze zu nennen, während sie auf die jeweiligen Kärtchen zeigt. Danach befestigt sie die Frage <Kaut Paula Kaugummi> und bittet die Kinder erneut, den Satz zu nennen. Abschließend fügt sie: <Ja, Kaugummi kaut Paula> hinzu.

- Ich habe jetzt vier Sätze an der Tafel befestigt. Was fällt euch an den vier Sätzen auf?
  (immer die gleichen Kärtchen; nur einmal ergänzt durch <ja>)
- Aber etwas ist jedes Mal anders.
  (die Reihenfolge)
- Seht euch das graue Wort an.
  (einmal ist das graue Wort vorne)
- Genau, da fragt jemand, ob Paula Kaugummi kaut. Und dann kommt die Antwort.
  (Ja, Paula kaut Kaugummi.)
- Jetzt müssen wir Punkte und ein Fragezeichen verteilen und schauen, ob alle Anfänge einen großen Buchstaben haben, weil Sätze das brauchen, damit jeder sofort erkennt, wo ein neuer Satz beginnt.
  Die Kinder erhalten kleine Kärtchen mit Punkten und mit einem Fragezeichen, befestigen die Zeichen an den entsprechenden Stellen an der Tafel und schreiben die großen Anfangsbuchstaben. Die und die Satzzeichen färben sie grün.

Die Kinder singen erneut das Lied „Paula kaut Kaugummi“.

Weitere Übungen:
- Drei Kinder halten jeweils einen Streifen mit einem Wort des Satzes in den Händen. Das Verb steht auf einem grauen Streifen. Sie stellen sich mit der Wortfolge wie im Beispielsatz nebeneinander. Die übrigen Kinder kontrollieren das Ergebnis oder greifen helfend ein. Ein weiteres Kind mit einem Kärtchen mit einem grünen Punkt stellt sich ans Satzende. Anschließend tauschen die drei Kinder die Plätze, sodass hinten wiederum der Punkt passt. Nun bilden die Kinder eine Frage. Das Kind mit dem Punkt macht einem Kind mit einem Fragezeichen Platz.
- Die vier Sätze des Liedes stehen auf vier Streifen, die vier Kinder halten. Die Kinder stehen an unterschiedlichen Stellen im Klassenraum. Ein anderes Kind stellt die Kinder vorne in die Reihenfolge, die dem Liedtext entspricht.
- Für eine Intensivierung der Arbeit ist es möglich, jedem Kind drei Streifen mit dem ersten Satz ohne Satzzeichen zu geben, die sie an den Verbgrenzen auseinanderschneiden und mit denen sie „puzzeln“ können. Die Satzzeichen zeichnen die Kinder abschließend auf die zerschnittenen Streifen.

Seite 48–49: Nach diesem Muster werden die vorgegebenen Sätze von den Kindern nach der jeweiligen Umstellung in die Zeilen geschrieben. Die grauen Flächen geben ihnen die Verbstellung vor. Indem die Kinder die Satzanfänge und die Satzenden mit dem grünen Stift hervorheben, kontrollieren sie, ob diese richtig markiert wurden.

14.2.4 Vokalbuchstaben als Basis für die Lesbarkeit von Silben

Buch, S. 89

Die Aufgabe dieser Seite gibt den Kindern erneut Gelegenheit, ihr bereits erworbenes Schriftwissen zu nutzen, um die Frage zu beantworten, in welcher Reihenfolge Vokal- und Konsonantenbuchstaben angeordnet sein müssen, um eine Buchstabenfolge als ein Wort aussprechen zu können.

Pepe zeigt Gang Gang eine Liste mit Autokennzeichen, die er gesammelt hat. Er fordert Gang Gang auf, sie ihm vorzulesen. Gang Gang stellt fest, dass einige Buchstabenfolgen „keine Wörter" sind, d.h., nicht ausgesprochen werden können. Er begründet sein Urteil mit der Feststellung, dass Buchstabenfolgen ohne Vokalbuchstaben keine lesbaren Wörter sein können.

Auf dem unteren Bild sitzt Pape vor drei Gläsern mit Vokal- und Konsonantenbuchstaben und Ziffern und verkündet, er könne Autokennzeichen zaubern.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Vor der Betrachtung dieser Seite sollten die Kinder aufgrund ihres bereits erworbenen Wissens über den Aufbau von Wörtern selbst versuchen, eine Begründung dafür zu finden, dass einige Buchstabenfolgen zu lesen, andere nicht zu lesen sind.

Die Lehrerin schreibt die ersten vier Kennzeichen von Pepes Liste an die Tafel und schildert die Situation.

- Pepe hat die Nummernschilder von Zaus Zauberautos aufgeschrieben. Er bittet Gang Gang, sie wie ein Wort vorzulesen. Könnt ihr sie einmal vorlesen.
  Die Kinder versuchen, die Kennzeichen als Wort zu lesen.
  (die zwei in der Mitte kann man nicht vorlesen)
- Das stimmt. Wisst ihr, wie die Großen die Nummernschilder darum lesen?
  Entweder benennen die Kinder die Buchstabennamen nacheinander, oder die Lehrerin führt es vor.
- Merkt ihr, dass jetzt jeder Buchstabe wie ein Wort klingt; Zet, A, U, Zet, U. Eins.
  Die Kinder buchstabieren die Nummernschilder und sprechen darüber, dass jeder Buchstabe einen Namen hat, wie jede Zahl auch.
- Lasst uns einmal überlegen: Warum kann man zwei als Wort aussprechen und zwei nicht?
  Wenn die Kinder keine Antwort finden:
- Malt die Buchstaben einmal mit ihren Farben an, vielleicht finden wir dann eine Antwort.
  Die Kinder fahren die Buchstaben an der Tafel mit farbiger Kreide nach und benennen dann ihre Beobachtungen.
  (nur Schwarz-Blau-Schwarz-Blau kann man lesen)
- Das hat Gang Gang auch zu Pepe gesagt.
  Sie schauen ins Buch und die Lehrerin liest Gang Gangs Sprechblase vor, die Kinder stimmen zu.
- Pape hat drei Becher vor sich – einen mit Schwarzen, einen mit Blauen und einen mit Zahlen. Er macht nun auch Autokennzeichen. Wir können das auch.
- Kinder schreiben Buchstabenfolgen an die Tafel, andere versuchen sie zu lesen und begründen ihren Erfolg oder Misserfolg durch das Färben der einzelnen Buchstaben.

- Abschließend bestätigen sie Gang Gangs Beobachtung und formulieren sie zu einer Regel (für die ihnen bekannten Wörter) um: Wörter kann man nur lesen, wenn nach dem Schwarzen ein Bunter/Vokalbuchstabe kommt.
- Dieses Bild kann eine Aufforderung an die Kinder sein, ebenfalls Kärtchen mit Konsonanten- und Vokalbuchstaben sowie mit Ziffern zu beschriften und dann eigene Kennzeichen zu basteln, bei denen die Nachbarn aufgefordert sind, wie Gang Gang zu entscheiden, ob die Buchstabenfolgen lesbar sind.

Arbeitsheft 3, S. 50

Die Übungen dieser Seite sind eine Wiederholung der Beobachtungen der S. 89 aus dem Buch mit teilweise veränderten Aufgabenstellungen, die die Kinder ihre Resultate überprüfen lassen.

Aufgabe 1: Holme und Rere haben Autokennzeichen erfunden. Die Kinder kreuzen an, ob man sie wie ein Wort aussprechen kann.

Aufgabe 2: Die Kinder erfinden nun selbst Kennzeichen – sowohl leserliche als auch unleserliche. Sie kreuzen dann die entsprechende Spalte an. Die Buchstaben und Zahlen links sind Anregungen für das Suchen der Buchstaben und Zahlen.

Eine Hausaufgabe könnte (in Deutschland, wo die Nummernschilder oft längere Buchstabenfolgen haben) an den nächsten Tagen darin bestehen, draußen Nummernschilder abzuschreiben, dann eine Liste wie Holme und Rere anzufertigen und zu überprüfen, ob die Regel auch für heimische Nummernschilder zutrifft. Ihre Liste bringen sie in die Schule mit. Dort kann die Lehrerin die „Wörter“ vorlesen, deren Buchstaben sie noch nicht kennengelernt haben.

Arbeitsheft 3, S. 51

Die Seite wiederholt das „Verzaubern“ von Wörtern durch den Austausch der Vokale/Vokalbuchstaben. Zuerst malen die Kinder wieder die Kästchen vor den Wörtern mit den Farben an, die sie vor der passenden Abbildung finden. Im zweiten Schritt schreiben sie die Wörter mit den „verzauberten Blauen“ in die Zeilen. Dafür müssen sie erneut „die Blauen“ in der Buchstabenfolge identifizieren, d.h., sich mit der Struktur der Wörter beschäftigen. Auch hier ist es wieder für einige Kinder eine Hilfe, wenn sie die „Lassos“ einzeichnen und die Buchstaben der Reime blau markieren.

Arbeitsheft 3, S. 52

Leseolympiade mit allen Aufgaben, die die Kinder bisher zu lösen gelernt haben.

Buch, S. 90–91

Pepe hat Geburtstag. Er ist nun 7 Jahre alt. Im Zirkus wird deshalb eine Polonaise gemacht. Hierzu passt das Lied: „Seht an“ (CD 2, Nr. 1, Playback Nr. 7). Auch im Text dieses Liedes stehen wieder Vokale/Vokalbuchstaben im Mittelpunkt.

15. Kapitel: Zei, Zeu

15.1 Ziele des Kapitels

- die Aussprache der Diphthonge [ai]/<ei> und [oi]/<eu> und deren Schreibung lernen
- Flexionsformen des Hilfsverbs <sein> lernen
- die Umlautschreibungen <äu> und <ä> als Merkmale der morphologischen Stammschreibung lernen
- trochäische Wörter mit Diphthongen in geschlossenen Silben (<Freunde>) lesen lernen

15.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

15.2.1 Vorstellung der Figuren. Analyse der gesprochenen und geschriebenen Wörter <Zei, Zeu>

Buch, S. 92–93

Die Geburtstagsfeier für Zau wird nun bis zum Ende des ersten Schuljahres vorbereitet. Die folgenden Kapitel zeigen die Vorbereitung der Feier und das Ankommen der Gäste. Die Feier selbst wird im Buch für das zweite Schuljahr als fortlaufende Geschichte dargestellt.

Die ersten Gäste sind eingetroffen. Es sind die beiden Zauberinnen Zei und Zeu, zwei Freundinnen von Zau. Nachdem sie sich vorgestellt haben, stellt Pepe sich und die anderen Zirkuskinder vor. An den folgenden Tagen werden sie den Kindern bei der Gestaltung des Festes helfen.

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Wahrnehmung der schließenden Diphthonge, die als <ei> und <eu> geschrieben werden. Bei der Darstellung der Aussprache der öffnenden Diphthonge (<Tor, Tür>) (vgl. Kapitel Rere (10.2.2)) sowie des schließenden Diphthongs (<Zau>) wurden Diphthonge bereits als lautliche Einheiten von zwei Vokalen in einer Silbe beschrieben, die durch die Zungenbewegung von einem Vokal zu einem weiteren in der kontinuierlichen Bewegung einer Silbe entstehen. Unsere Beobachtungen zeigen, dass viele Kinder bis ans Ende der ersten Klasse – oder sogar länger – für <ei> zunächst „a“, dann „ai“ dann „aei“, dann erst <ei> schreiben. Statt <eu> schreiben sie teilweise noch am Ende der Grundschule „oi“ oder „oj“. Damit zeigen sie infolge ihrer gedehnten Artikulation beim sog. „deutlichen Sprechen“ eine genaue lautliche Wahrnehmung jedes einzelnen der Doppellaute, denn der für <ei> beginnt mit der Artikulation [a] und endet – je nach Dialekt – bei [i] oder [e], der für <eu> beginnt bei [o] und endet bei [i]. Auch hier wird wieder deutlich – wie bei der Schreibung der öffnenden Diphthonge, die mit Vokal- und r-Buchstaben geschrieben werden – dass die Markierungen der Schrift nicht als eine 1:1-Zuordnung zwischen Laut und Buchstaben zu beschreiben sind. Daher hat der Unterricht für alle, insbesondere für diejenigen, die wenig Gelegenheit haben, Entdeckungen zu machen, die andere im Geschriebenen eigenständig machen können, explizite Analysen des Gesprochenen und des Geschriebenen für jedes Merkmal vorzunehmen.

Auch hier gilt wieder, dass so Kindern mit Erstsprachen, die diese Diphthonge nicht kennen, die Möglichkeit gegeben wird, diese als lautliche Einheit im Gesprochenen zu identifizieren.

Seite 93:
Die Sätze der Sprechblasen (die wieder von der Lehrerin vorgelesen werden können) zeigen die Wechsel der Formen des Hilfsverbs <sein> („graues Wort“) entsprechend Person und Numerus des Subjekts. Die graphische Gestaltung der Sätze hebt wieder deren Position im Satz hervor (Verbzweitstellung). Vorgestellt werden hier die Formen 1.P. Sg. (<ich bin>), 2. P. Pl. (<ihr seid>) und 3. P. Pl. (<sie sind>).

Weitere Übung:
Die Wahl der passenden Form des Hilfsverbs <sein> entsprechend dem Subjekt kann geübt werden, indem Gruppen von zwei, drei oder vier Kindern aufstehen oder vor die Tafel gehen und ein anderes Kind sie fragt: „Seid ihr zwei oder drei?“ usw. und sie antworten: „Wir sind nicht zwei, wir sind drei.“ Das fragende Kind wendet sich an die Klasse und sagt: „Ich bin einer und sie sind drei.“ Durch entsprechende Situationen lassen sich auch Sätze mit „du bist“ und „er/sie ist“ bilden.

Die Lehrerin schreibt die entsprechenden Sätze an die Tafel und die Kinder lesen sie, wenn sie in wechselnder Reihenfolge auf sie zeigt.

Buch, S. 94

Der Text der Sprechblase kann zum Playback des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Playback Nr. 8) gerappt werden.

Buch, S. 95–96

Zu diesem Zeitpunkt im Schuljahr gibt es erfahrungsgemäß schon einige Kinder, die Wörter lesen können, deren Buchstaben noch nicht im Unterricht eingeführt wurden. Deshalb wird ab jetzt die Begrenzung auf „bekannte Buchstaben“ nur noch in den zu schreibenden Texten, aber nicht mehr in den Lesetexten streng eingehalten (hier noch unbekannt: <h> in <heißt> und <haben> und <ch> in <ich>, <ach>, wobei <ich> als Wortbild bereits länger eingeführt ist). Auch finden sich ab hier zur Erarbeitung der Sprachbeobachtungen längere (dialogische) Lesetexte für die Kinder. Dennoch gilt weiterhin, dass die Texte in der Weise gestaltet sind, dass sie für möglichst viele Kinder lesbar sind. Dabei werden folgende Kriterien beachtet:

- überwiegend Buchstaben, die den Kindern bekannt sind
- überwiegend Wortformen, die den Kindern bekannt sind
- einfache, kurze Sätze
- ggf. Abbildungen, die Wörter illustrieren

Die Seiten zeigen die Zirkuskinder bei der systematischen Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation beim Sprechen der Wörter <Zei> und <Zeu>.

Seite 95: Die Beobachtung beginnt mit der Analyse der Artikulation des Diphthongs [ai]. Pepe unterhält sich mit Pele über die Lautbildung. Pele analysiert die Aussprache der Silbe, indem er nur den ersten Teil des Diphthongs ausspricht: „Za“. Pepe korrigiert dessen Artikulation und weist ihn darauf hin, dass sich nach der Bildung des z-Lautes (von <Zau>) die Bildung des a-Lautes und des i-Lautes anschließt. Das Schließen des Mundes bei der Diphthongbildung beobachten sie im Spiegel oder bei ihrem Gegenüber. Außerdem hält Pepe fest, dass er zwar einen a- und einen i-Laut spricht, aber einen e- und i-Buchstaben zu schreiben hat. Pele stellt der Aussprache von <Zau> die von <Zei> vergleichend gegenüber.

Gemeinsam sprechen sie dann bekannte Namen mit „verzauberten Bunten/Vokalbuchstaben“, indem sie die Vokale der betonten Silben einmal mit <au> und einmal mit <ei> „verzaubern“.

Seite 96: Hier beginnt die Beobachtung mit der Analyse der Artikulation des Diphthongs [oi]. Pele spricht erneut nur den ersten Teil des Diphthongs: „Zoo“. Pepe weist ihn darauf hin, dass sich sein Mund bei [oi] von der Bildung des o-Lautes hin zu der des i-Lautes bewegt. Außerdem hält er fest, dass er zwar einen o- und einen i-Laut spricht, aber einen e- und u-Buchstaben schreibt. Pele vergleicht abschließend wieder <eu> mit <au> und <ei>.

Gemeinsam sprechen sie dann bekannte Namen mit „verzauberten Bunten/Vokalbuchstaben“, indem sie die Vokale der betonten Silben mit <au>, <ei> und <eu> „verzaubern“.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:

- Was macht euer Mund, wenn ihr <ei> sagt?
  (weit auf, etwas zu und schmal – die Mundwinkel gehen auseinander)
- Wir brauchen also zwei Buchstaben. Aber welche? Pele sagt, man braucht am Anfang den a-Buchstaben. Was denkt ihr?
  (er hat recht)
- Und was kommt danach?
  (i-Buchstabe/e-Buchstabe (je nach Dialekt))
  Die Lehrerin schreibt <ai> an die Tafel.
- Ja, so klingt das. Aber bei den meisten Wörtern[14], die einen ei-Laut haben, müssen wir einen e- und einen i-Buchstaben schreiben – wie bei <Zei>.
  Sie korrigiert die Schreibung durch <ei>.
- Das habt ihr sicher schon einmal gesehen.
- Jetzt fehlt noch der Anfang von <Zei>: Welchen Buchstaben müssen wir für den Anfang von <Zei> schreiben? Ihr kennt ihn schon.
  (<z> von <Zau>)
  Die Lehrerin schreibt <Zei> an die Tafel.

Anschließend schreibt sie weitere Wörter wie <Ei, Zeit, mein, dein, klein> an die Tafel, liest diese mit den Kindern und sie setzen das Reimen gemeinsam fort.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 95 im Buch:

- Haben Pepe und Pele das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Sieht euer Mund auch so aus wie der von Pepe, wenn er <au> und <ei> sagt?
- Warum sagt Pepe [a] und [i], wenn er <e> und <i> schreibt?
- Warum ist unter dem Mundbild und dem Geschriebenen bei <au> und <ei> ein kleiner Bogen?
  (die sind eng zusammen)

Abschließend lesen die Kinder die „verzauberten“ Wörter von Pepe und Pele vor.

Genauso wird mit der Analyse und Beschreibung der Artikulation von <Zeu> auf S. 96 verfahren. Die Kinder erfahren auch hier, dass zwei Buchstaben für den Diphthong zu schreiben sind (<e, u>), die in Wörtern mit einer anderen Lautfolge eine andere Lautung repräsentieren. Die Buchstabenkarten für <ei> und <eu> können aufgehängt werden.

Weitere Übung:

Das abschließende Spiel von Pepe und Pele auf den beiden Buchseiten nehmen die Kinder auf, indem sie die Bezeichnungen von Abbildungen (auf PALOPE-Bildkarten), die die Kinder bereits schreiben können, ebenfalls mit <au>, <ei> und <eu> „verzaubern“. Sie schreiben das Wort entweder nach der „Verzauberung“ des gesprochenen Wortes oder – was für einige Kinder leichter sein kann – schreiben das

[14] Wenn Kindern Wörter mit der Schreibung <ai> oder <ay> auffallen, können diese auf einer Liste gesammelt werden.

Wort erst, nehmen dann die „Verzauberung“ (durch Durchstreichen und Ersetzen) bei dem geschriebenen Wort vor und sprechen es dann „verzaubert“ aus.

Arbeitsheft 4, S. 1

Ausmalbild

Arbeitsheft 4, S. 2

Diese und die folgenden Seiten enthalten Schreib- und Ausspracheübungen mit Wörtern mit den drei Diphthongen <au, ei, eu>, um sowohl deren Bildung und Wahrnehmung als auch deren Schreibung zu üben.

Aufgabe 1 und 2**:** Rere, Holme und Home sprechen einen Abzählreim. Die Mundbilder in den drei Sprechblasen zeigen, welcher der drei Diphthonge <ei, eu, au> auszusprechen und zu schreiben ist.

Die Kinder sprechen den Vers gemeinsam, füllen die Lücken in den Zeilen und lesen ihn abschließend, ihre Schreibungen kontrollierend, erneut.

Zur weiteren Übung können die Kinder diese Abzählreime mit den verschiedenen Diphthongen z.B. beim Abzählen im Sportunterricht sprechen.

Aufgabe 3: Die Kinder schreiben die Wörter mit dem Artikel in die Zeilen.

Bezeichnungen der Abbildungen*: Raupe, Beine, Eule, Daumen, Zaun, Euro, Auto, Meise*

Arbeitsheft 4, S. 3

Die Kinder lesen das Gedicht. Anschließend schreiben sie das letzte Wort jeder Zeile ab. (Auch hier ist wieder die wörtliche Rede rot gedruckt.)

Der untere Teil ist die Wiederholung des Textes mit der „Verzauberung“ des Diphthongs <au> durch <ei>. Es ist möglich, eine weitere Wiederholung mit <eu> (zumindest mündlich) anzuschließen.

Arbeitsheft 4, S. 4

Zau, Zei und Zeu haben Spaß daran, Wörter mit ihren Diphthongen zu verzaubern. Die Kinder tragen die verzauberten Wörter entsprechend der Vorgabe ein.

Arbeitsheft 4, S. 5

Aufgabe 1 ist methodisch bekannt. Der rot geschriebene Text erinnert darum an das Lied „Zau zaubert“ (CD 1, Nr. 6, Playback Nr. 12), das an dieser Stelle (mit Unterstützung durch das Playback) erneut gesungen und durch die „Verzauberung“ mit den Diphthongen verlängert werden kann.

Aufgabe 2 ist die bekannte graphische und lautliche Analyseaufgabe für das Wortlesen, hier zum Üben der Aussprache der Diphthonge. Die Kinder gliedern die Wörter nach der erlernten Methode mit dem „Lasso“ und nehmen die farbigen Markierungen vor. Bei den zweisilbigen Wörtern im unteren Kasten verfahren sie ebenso.

Um entscheiden zu können, ob Wörter mit Diphthong, die zwei Laute/Buchstaben im Reim haben, „blaue“ oder „rote Wörter“ sind, brauchen die Kinder die Unterstützung des Unterrichts: Die Unterscheidung gelingt ihnen durch den Vergleich der Aussprache dieser Wörter mit der „roter Wörter“ mit Hilfe des Spiegels und der „Kamera“. Durch die Beobachtung der artikulatorischen Bewegungen können sie wahrnehmen, dass die zweite Bewegung, die Schließbewegung vom vorletzten zum letzten Laut, bei der Bildung der Diphthonge eine andere ist als die bei der Bildung der ersten Silben von Wörtern mit Kurzvokal (<Bau/Ball>, <drei/dran>, <scheu/schick>, <Stau/stopp>, <Frau/fromm>): Bei den Wörtern mit Diphthong kommt es – im Gegensatz zu den Wörtern mit Kurzvokal – nicht zu einem Verschluss oder einer Berührung zweier Artikulationsorgane nach der Vokalbildung – was die Kinder spüren können. Daraus können sie folgern: auch wenn hier im „zweiten Zimmer des Wagens“ zwei Buchstaben stehen, ist ein Wort mit einem Diphthong kein „rotes Wort“ – diese Wörter sind also immer „blaue Wörter“.

15.2.2 Umlautschreibungen <äu> und <ä> als Merkmale der morphologischen Stammschreibung

Buch, S. 97–98

Die Seiten 97–100 zeigen den Kindern eine weitere Variante der morphologischen Stammschreibung: die ä/äu-Schreibung bei Wörtern, die den a/au-Laut bzw. -Buchstaben im Stamm haben.

Buchstaben, die sich durch ein zusätzliches Zeichen unterscheiden (je nach Schriftform zwei Punkte oder senkrechte Striche über dem Vokalbuchstaben) und daher auch anders „klingen“, haben die Kinder bereits bei den Vergleichen von <Suse/Süße> und <schon/Schöner> kennengelernt. Bei <ö, ü> repräsentiert jeder dieser vier Buchstaben eine eigene Lautbildung. Daher können die Kinder die Laute hörend und sprechend unterscheiden und die Wörter richtig lesen und schreiben. Zu einem Teil der Wörter mit <ö> und <ü> gibt es Geschwisterwörter mit <o> und <u> (<Töne/Ton>, <Mütter/Mutter>), zu einem anderen Teil nicht (<Hölle, flüstern>). Dass die Ähnlichkeit der Wörter in den Wortpaaren auf ihre gleiche Bedeutung, also auf ihren morphologischen Bezug, hinweist (Morpheme als „die kleinsten bedeutungstragenden Einheiten der Sprache“: <roter/röter>, <Bruder/Brüder>) konnte bisher für das „Buchstabenlernen“ unberücksichtigt bleiben: Jedes Kind, das [ø:] (<ö> als Langvokal) und [y:] (<ü> als Langvokal) im Gesprochenen identifizieren kann und weiß, welchen Buchstaben es schreiben muss, hat keine Mühen mit der Schreibung der Wörter. Jedes Kind, das weiß, welche Lautung es für ein Wort mit einem ö- oder ü-Buchstaben bilden muss, kann das Wort aussprechen und lesen.

Anders verhält es sich bei Wörtern mit <ä>. Das Schreiben des ä-Buchstabens erfolgt zwar in der gleichen Weise wie das von <ö, ü> durch das Hinzufügen von Punkten bzw. Strichen. Anders als bei dem ö- und ü-Buchstaben hat der ä-Buchstabe jedoch nicht durchgängig eine eigene Lautung. So lässt sich für die Lautung von Wörtern, bei denen der ä-Buchstabe einen Langvokal repräsentiert (<Räder>), feststellen, dass es Dialektregionen gibt, in denen die Lautung der Wörter sich unterscheidet: Die einen sprechen die Wörter mit <ä> mit dem e-Laut für den Langvokal (wie in <Reh>/[re:]) also: [ˈre:.dɐ]/<Räder>. Die anderen (eher im südlichen Gebiet des deutschen Sprachraums) sprechen diese Wörter mit dem e-Laut für den Kurzvokal (wie in <Rente>/[ˈrɛn.tə]) aus: [ˈrɛ:.dɐ]/<Räder>. Allerdings gibt es eine Differenz zwischen den Vokalbildungen in Wörtern wie <Räder> und <Rente>: Der Vokal für den ä-Buchstaben wie bei <Räder>, [ɛ:], wird „normalerweise“ immer als Kurzvokal gesprochen. In Wörtern mit <ä>, die einen Langvokal für <ä> haben, erhält er jedoch eine Dehnung, ist er ein Langvokal. Diese Kombination – Lautung wie der Kurzvokal, aber als Langvokal ausgesprochen ([ɛ:]), gibt es in den Wörtern, die mit <e> geschrieben werden, nie: weder bei denen mit Langvokal, die immer den Laut [e:] haben (<zehn, Feder …>), noch bei Wörtern mit Kurzvokal ([ɛ]), die nie eine Dehnung haben (<senden, Menschen …>).

Das bedeutet einen Vorteil für die zweite Dialektregion ([ˈrɛː.dɐ]): Ihre Schreiber können an der Aussprache des Wortes erkennen, ob sie <e> oder <ä> schreiben müssen. Alle anderen müssen das Wort mit <ä> morphologisch analysieren: Sie müssen erforschen, ob es in der Wortfamilie des entsprechenden Wortes einen „Verwandten“ mit dem a-Laut gibt. Bei einer Gruppe von Wörtern mit <ä> bedarf die richtige Schreibung eines etymologischen Wissens, das der überwiegende Teil der Erwachsenen auch nicht hat. Diese Wörter sind wieder auf einer Liste zu sammeln, die ebenfalls als Gedächtnisstütze im Klassenraum hängt und die bei jeder passenden Neuentdeckung erweitert werden kann: <Käse, Mädchen, Säge, Krähe …>.

Bezogen auf die Wörter, in denen <ä> einen Kurzvokal repräsentiert, besteht diese Aufgabe jedoch für alle Schreiber, denn hier wird sowohl bei den Wörtern, die mit <ä> geschrieben werden, als auch bei den Wörtern, die mit <e> geschrieben werden, der Laut für den Kurzvokal ([ɛ]) gesprochen: [ˈrɛn.dɐ]/<Ränder>; [ˈrɛn.tə]/<Rente>.

Bei <ä> handelt es sich also regelmäßig um eine Umlautschreibung, während es bei <ö> und <ü> sowohl Umlautschreibungen (<rot/Röte>, <Hut/Hüte>) als auch Schreibungen ohne „Verwandten“ gibt (<schön, für>).

So wird deutlich: Der Erwerb der a-Umlautschreibung setzt morphologisches Denken und entsprechendes Wissen voraus: Welches Wort mit dem a-Laut hat eine verwandte Bedeutung wie das Wort, das ich schreiben will? (vgl. „Morphem“ als Bezeichnung für die kleinste bedeutungstragende Einheit der Sprache). Das wiederum setzt ein relativ stabiles Wissen über Wortfamilien voraus – eine wichtige Vorgabe für den Sprachunterricht. Zusätzlich müssen die Kinder wissen, dass bei der Suche nach dem „Verwandten“, der den a-Laut hat, hier zumeist Einsilber gesucht werden müssen (im Gegensatz zu dem sonst oft angewandten „Verlängern“ für die Suche nach dem „Verwandten“, dem „Geschwisterwort“/Wagenwort für das Schreiben von Konsonantenbuchstaben im Endrand von Einsilbern: <lies> „wegen“ <lesen>, <lob> „wegen“ <loben>, <leih> „wegen“ <leihen> usw. – aber <Hände> „wegen“ <Hand>, <Bäder> „wegen“ <Bad>).

Das, was für die ä-Schreibung gilt, gilt ebenso für die äu-Schreibung. Auch bei ihr verweist die Lautung ([oi]) auf keine eindeutige Schreibung (<Häute/heute>) und auch hier erfordert das Schreiben wieder die Suche nach einer „Familie“, lenkt die Aufmerksamkeit damit auf die Bedeutung des Wortes hin. Also ist die äu-Schreibung ebenfalls als morphologische Schreibung zu vermitteln, ebenfalls mit dem Einsilber als Kontrollform: <Häute> „wegen“ <Haut>.

Dieses morphologische Denken erfordert viel Übung. Es entwickelt sich erst – vergleichbar dem Wortschatzausbau – in einem ausreichenden Maße durch das kompetente, sprachaufmerksame Lesen. Auf dieser Altersstufe, auf der Lesen gelernt wird, ist es daher bereits anzubahnen – damit die Aufmerksamkeit von Beginn an entsprechend gelenkt wird („Zeu ist nicht mit Zau verwandt, sie sind keine Geschwister, das sieht man an den Wörtern – die Maus und die Mäuse sind aber verwandt, sie sind Geschwister, das sieht man auch.“).

Seite 97: Pepe schreibt zwei Sätze an die Tafel. Entsprechend dem bisher Gelernten schreibt er alle eu-Laute <eu>: <Zeu>, „treumt“. Lole weist ihn darauf hin, dass <träumt> ein „Geschwisterwort“ ist, weil es mit <Traum> „verwandt“ ist. Sie beschriftet „Bausteine“ mit <Traum> und <Zaun> sowie mit deren Geschwisterwörtern, sodass Pepe – ergänzend zum Hören – sieht, welche Buchstabenfolge bei allen „Geschwistern“ vorhanden ist, also auf die großen „Bausteine“ zu schreiben ist.

An diesen Beispielen entdeckt Pepe, dass ein Wort mit dem Diphthong [oi] zunächst auch mit <au> geschrieben werden kann, nämlich dann, wenn ein Familienmitglied mit dem au-Laut gesprochen und geschrieben wird. So wird die Verwandtschaft wieder erkennbar, man weiß, wohin ein Wort „gehört“.

Allerdings braucht es wegen der anderen Lautung ein Zusatzzeichen, damit die Leser wissen, wie sie das Wort auszusprechen haben und was es bedeutet: zwei Punkte oder Striche über dem <a> von <au>. Er resümiert, dass die au-Schreibung bei allen Wörtern der Familie erhalten bleibt, der a-Buchstaben allerdings durch Zau verzaubert wurde. Schöner und Dodo fassen Pepes Resultat zu dem Satz „einmal au, immer au“ zusammen und belegen es mit weiteren Geschwisterwörtern, deren au-Laut sie entsprechend mit ä-Strichen versehen haben, wenn sie mit dem eu-Laut auszusprechen sind (<Maus/Mäuse, Laus/Läuse>).

Seite 98: Pepe überprüft seine Vermutung, dass die Veränderung von <Maus> zu <Mäuse> Zaus Werk ist. Zau bestätigt seine Annahme und zeigt ihm ein Glas voller „Zaubersteine“. Daraufhin singen beide eine weitere Strophe des Liedes „Zau zaubert“ (CD 1, Nr. 6, Playback Nr. 12).

Pele hat eine Nachricht (vielleicht für Ape) auf einen Zettel geschrieben. Entsprechend dem, was er gerade von Pepe gehört hat, hat er das Wort <Leute> mit <äu> geschrieben. Zau weist ihn darauf hin, dass das Wort <Leute> nicht mit <laut> verwandt ist (denn nicht alle Leute sind laut). Es gibt überhaupt keinen Verwandten von <Leute> mit <au>, sodass hier die Schreibung bei <eu> bleibt. Abschließend schenkt Zau Pele ein Glas mit „Zaubersteinen“, damit er sie bei den Wörtern, die das brauchen, nutzen kann.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:
Die Lehrerin schreibt die zwei Sätze von Pepe (S. 97) so an die Tafel, dass die Wörter <Traum> und „treumt“ untereinander stehen. Sie bittet die Kinder, die Sätze vorzulesen.

- Findet ihr in diesen zwei Sätzen Geschwisterwörter?
  (nein, nirgends sind mehrere gleiche Buchstaben für einen großen Baustein zu sehen)
- Das stimmt. Aber <Traum> und <träumt> gehören zusammen: Wenn ich einen Traum habe, träume ich. Geschwisterwörter sehen nicht nur gleich aus, sie sagen auch, ob etwas zusammengehört. Ich träume einen Traum. Aber die beiden Wörter klingen nicht ganz gleich. Pepe hat sie so geschrieben, wie sie klingen: <eu> wie bei <Zeu>.
  Er wusste noch nicht, wie man zeigen kann, dass Wörter auch dann Geschwisterwörter sind, wenn sie anders klingen, und er wusste nicht, wie man das zeigen muss, damit alle das sofort entdecken.
- Ich zeige euch, wie man das zeigen kann.
  Die Lehrerin schreibt „Traum/traumt“ untereinander.
- Jetzt sieht man, dass es Geschwisterwörter sind. Aber unten steht „traumt“. So heißt das Wort aber nicht. Wir müssen es verzaubern, damit alle wissen, dass es mit <Traum> verwandt ist und trotzdem einen eu-Laut hat.
- Zau hilft uns wieder. Er hat Zaubersteine. Zwei davon streuen wir über das <a>. Aus <au> zaubert er ein <äu>.
  Die Lehrerin zeichnet die Punkte bzw. Striche über <a> und rahmt das Stammmorphem beider Wörter ein (vgl. Buch, S. 97, <Maus/Mäuse>).
- Jetzt kann jeder sehen, dass es Geschwisterwörter sind, auch wenn <träumt> anders als die Geschwister ausgesprochen werden muss.
  Die Lehrerin schreibt <Zeu> und <träumt> untereinander an die Tafel und liest die Wörter vor.
- Fällt euch etwas auf?
  (gleicher Klang, anders geschrieben)
- Warum?
  (Zeu hat kein Geschwisterwort mit <au>. Sie ist nicht mit Zau verwandt – sie sind keine Geschwister)
- Genau. So sehen wir, wer zur gleichen Familie gehört. Zeu ist eine Freundin, aber keine Schwester.

Die Lehrerin schreibt nun Wörter mit <au> (<Maus, Laus, Schaum, Zaun>) an die Tafel und die Kinder „verzaubern“ sie, sodass Wörter mit dem eu-Laut, <äu> geschrieben, entstehen. Die Lehrerin schreibt diese Wörter unter die Einsilber und rahmt das Stammmorphem jeweils ein.

Anschließend schreibt sie den Text von Peles Zettel so an die Tafel, dass <laute> und „Läute“ untereinander stehen.

- Pele hat für Ape eine Nachricht geschrieben.
  Sie liest sie vor.
- Was denkt ihr: Hat er alles richtig geschrieben? Was hat er gedacht, als er <Leute> mit <äu> geschrieben hat?
  (dass <laut> und <Leute> Geschwisterwörter sind)
- Stimmt das?
  (ja)
- Denkt ihr, dass alle Leute laut sind? Ich kenne viele leise Leute.
- Darum darf er kein <au> mit Zaubersteinen schreiben. Er muss <eu> schreiben wie bei <Zeu>.
  Die Lehrerin verbessert das Wort <Leute> an der Tafel.
- Das <au> mit Zaubersteinen dürfen wir also nur dann schreiben, wenn es ein Geschwisterwort mit <au> gibt, wenn die Wörter zu einer Familie gehören.

Weitere Übung:
Die Lehrerin verteilt Kärtchen mit <äu> und <eu> an die Kinder, nennt weitere Wortpaare und die Kinder halten das entsprechende Kärtchen hoch. Ziel dieser Übung ist es, die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Kontrolle der gleichen Bedeutung der Wörter zu richten: „Gehören die Wörter zusammen?“

Sie zeigt den Kindern, wie das Spiel zu spielen ist:

- <Baum/Bäume> – welches Kärtchen muss ich hochhalten?
  (<äu>)
- Warum?
  (<Baum> hat den au-Laut)
- (neu/neue) – welches Kärtchen muss ich hochhalten?
  Sie nennt Wörter mit dem Stamm <neu>: <neugierig, erneuern, Neuling>.
  (<eu>, <neu> hat keinen Verwandten mit <au>)

Mögliche Wortpaare: Haus/Häuser, Bauch/Bäuche, teuer/teure, kaufen/Verkäufer, steuern/Steuerrad, neu/Neuling, saugen/Säugling …

Rückseite des Arbeitsheftes 4

Leseübung nach dem bekannten Muster und mit den bekannten Spielen – jedoch nur bis Zeile 3.

Arbeitsheft 4, S. 6

Die Kinder schreiben Wörter mit den Diphthongen in die Wagenbilder. Dabei sehen sie wieder, dass die Vokalbuchstaben der Diphthonge zusammen den Reim der betonten Silbe bilden – weil sie zusammen im zweiten Wagenzimmer „wohnen“, denn sie wissen, dass der folgende „Schwarze“ den Anfang der „Anhängersilbe“ bildet. (Für Klassen, in denen die Aufgabe, alle Wörter nacheinander zu schreiben, die Kinder überfordert, empfehlen wir, die Bearbeitung dieser Seite auf mehrere Tage aufzuteilen.)

Bezeichnungen der Abbildungen*: Daumen, Schaufel, Mäuse, Läuse, laufen, Raupe, Eule, schneiden, Pflaume, Leiter, Schraube, Schleife*[15]

Arbeitsheft 4, S. 7

Zau „zaubert" aus Einem Zwei und umgekehrt. Durch diese „Zauberei" wird den Kindern eine grammatische Funktion der Umlautschreibung mit <äu> erfahrbar: <äu> zeigt hier den Plural der Nomen an. Die Hinzunahme der Artikel gibt ihnen die Möglichkeit, zu überprüfen, ob die Pluralformen der Nomen immer den Artikel <die> haben.

Die Kinder schreiben im linken Kasten entsprechend dem Muster und den Artikelvorgaben das Wort im Singular in die erste Zeile, in die zweite Zeile das „verzauberte" Wort im Plural. Danach markieren sie alle Wörter ebenfalls gemäß dem Muster.

Bezeichnungen der Abbildungen*: Traum – Träume, Zaun – Zäune, Faust – Fäuste*[16]*, Maus – Mäuse, Braut – Bräute …*

Danach bearbeiten sie die Aufgaben im rechten Kasten. Hier „zaubert" Zau aus Zweien (dem Plural) Eins (den Singular).

Arbeitsheft 4, S. 8

Diese Seite wiederholt die Aufgaben von S. 7 in veränderter Form. Die Kinder suchen die Abbildung (in der Mitte der Seite), die zu den Zeilen passt, und schreiben die entsprechende Ziffer in der entsprechenden Farbe vor die Zeilen (ggf. brauchen Kinder die Hilfe, dass <B> zu <Baum/Bäume> gehört). Auch die Artikelvorgabe kann Hinweise auf Singular/Plural und auf das Genus geben.

Bezeichnungen der Abbildungen:

rosa: *Baum, Fäuste, Laus, Zaun, Mäuse*
grün: *Maus, Zäune, Faust, Bäume, Läuse*

Der Rahmen unten enthält zwei Wörter <Clown, Kakao> im Singular und Plural, die Kindern sehr vertraut sind, sodass sie sie mit Hilfe der Abbildungen aussprechen können. Diese beiden Wörter können der Beginn einer neuen Liste sein, auf der „Wörter aus anderen Ländern" gesammelt werden. Sie wird im Laufe der Zeit immer wieder ergänzt. Wenn die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Aussprache des au-Lautes gelenkt wird und ihnen gezeigt wird, welche Buchstaben ihn repräsentieren, können sie erfahren, dass Wörter, die aus anderen Sprachen ins Deutsche übernommen wurden, oft eine andere Schreibung haben als deutsche Wörter. Zusätzlich erfahren sie, dass ihre Pluralbildung (oft) mit <s> erfolgt (<Autos, Kinos, Mofas, Handys, Fotos>).

Buch, S. 99

Diese Seite thematisiert die Schreibung der Wörter mit dem ä-Buchstaben, die ebenfalls morphologisch begründet ist. Die Umlaute, die im Reim der betonten Silbe gesprochen werden, entsprechen, wie oben dargestellt, den beiden e-Lauten wie in <renn> ([rɛn]) und <Reh> ([re:]): ([ˈrɛ:.d**ɐ**]/<Räder> oder [ˈre:.d**ɐ**]/<Räder>).

---

[15] Wie immer zeigen die Pfeile vor den Wagenbildern, dass ein Wort mit einem Kleinbuchstaben am Anfang zu schreiben ist, und „unbekannte" Buchstaben sowie Konsonantenkombinationen am Wortanfang sind bereits abgedruckt.

[16] Die Struktur dieser Wörter, die einen Konsonanten nach einem Diphthong in der betonten Silbe haben, sind den Kindern im Geschriebenen noch fremd. Die silbische Gliederung erfolgt trotzdem in gewohnter Weise: <Faust, Fäus te>. Eine ausführliche Thematisierung von Wörtern dieser Struktur erfolgt in diesem Kapitel unter 15.2.3.

Pepe hat Fotos beschriftet. Er ist dabei wieder seinem bisherigen Schriftwissen gefolgt. Zau macht ihn darauf aufmerksam, dass er bei den Wörtern <Tänzer> und <Äste> auch wieder die Zaubersteine braucht, um zu zeigen, dass die Wörter in eine Familie gehören, in der ein Wort den a-Buchstaben hat. Er schreibt die Wörter unter die Geschwisterwörter mit <a>, sodass Pepe den Stamm und seine Veränderung aufgrund einer anderen Lautung sehen kann.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin schreibt die beiden Sätze <Fiefen tanzt. Fiefen ist ein „Tenzer“.> an die Tafel, sodass die Wörter <tanzt> und „Tenzer“ untereinander stehen. Sie bittet die Kinder, die Sätze vorzulesen.

- Findet ihr in diesen zwei Sätzen Geschwisterwörter?
  (nein)
- Denkt an: „Wer ruft, ist ein Rufer.“ „Wer tanzt, ist ein Tänzer.“ <tanzt> und <Tänzer> sind Geschwisterwörter.
- Was könnten wir machen, damit man sieht, dass die beiden Geschwisterwörter sind?
  (a-Buchstabe mit Zaubersteinen)
- Genau, der a-Buchstabe mit Zaubersteinen und der n-Buchstabe zusammen klingen wie <en>. Weil <tanzt> einen a-Buchstaben hat, müssen wir den auch bei <Tänzer> schreiben. Weil das Wort aber anders klingt als <tanzt>, braucht der a-Buchstabe eine Verzauberung. Das machen Zaus Zaubersteine.
- Hat Zau das schon einmal gemacht?
  (bei <Traum> und <träumt>)
  Die Lehrerin nennt nun Wörter mit <a> (Ast, Hals, Tal …) und die Kinder verzaubern sie, sodass Wörter mit einem e-Laut entstehen.
- Das <a> mit Zaubersteinen dürfen wir also nur dann schreiben, wenn es ein Geschwisterwort mit <a> gibt. Wie bei <Maus/Mäuse>.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 99 im Buch:

- Haben Pepe und Ape das Gleiche entdeckt wie ihr?
- Lesen wir gemeinsam, was Pepe unter die Fotos geschrieben hat.
- Die großen Bausteine zeigen, warum die Wörter Geschwisterwörter sind und warum <Tänzer> und <Äste> a-Buchstaben mit Zaubersteinen haben.

Anschließend liest die Lehrerin gemeinsam mit den Kindern die Sprechblasen von Pepe und Zau. Das Lied „Zau zaubert“ kann wieder mit dem ä-Laut zum Playback gesungen werden.

Die Kinder schreiben die Wörter aus dem unteren Kasten untereinander in ihr Heft, zeichnen bei den zweisilbigen Wörtern die Lassolinien ein und unterstreichen bei allen die Reime mit der entsprechenden Farbe.

Rückseite des Arbeitsheftes 4

Leseübung nach dem bekannten Muster – bis Zeile 3.

Arbeitsheft 4, S. 9

Aufgabe 1: Zau „zaubert“ wieder mit seinen Zaubersteinen. Die Wortpaare auf dieser Seite zeigen den Kindern, dass auch die Umlautschreibung mit <ä> ein Zeichen für die Pluralbildung sein kann. Zusätzlich wiederholen sie, dass der Artikel für Nomen im Plural immer <die> ist.

Die Kinder schreiben die Wörter entsprechend dem Muster in die Zeilen. Sie werden vorher von den Kindern ausgesprochen und dabei wird ihre Bedeutung geklärt. Abschließend zeichnen die Kinder bei den

zweisilbigen Wörtern die Lassolinie ein und unterstreichen bei allen Wörtern die Reime mit der entsprechenden Farbe.

Aufgabe 2: Die Geschwisterwörter werden von den Kindern untereinander in ihr Heft geschrieben. Danach nehmen sie wie gewohnt die Markierungen vor.

Arbeitsheft 4, S. 10

Die Kinder schreiben die Ziffer der Abbildung, deren Bezeichnung sie in den Wagen eintragen werden, in das Kästchen links oben. Es folgt das Eintragen des Wortes in der gewohnten Reihenfolge, deren Einhaltung sich bei vielen Kindern bewährt hat:

1. Wort sprechen
2. Eintragen der Anhängersilbe
3. Wagensilbe sprechen und überlegen, welche Farbe der Rahmen im zweiten Wagenzimmer hat (blaues oder rotes Polster) – je nachdem, ob der Bunte/Vokalbuchstabe „alleine klingt“ oder einen „Freund“ hat, also gestoppt wird
4. Eintragen der Wagensilbe
5. Lesen des Wortes zur Kontrolle
6. Anmalen des Daches mit der entsprechenden Farbe
7. Abschreiben des Wortes in die Zeilen

Bezeichnungen der Abbildungen*: Fäden, Täler, Räder, Mäntel, Äste, Läuse, Zäune, Mäuse*

Buch, S. 100

Zei und Zeu unterhalten sich über das Träumen. Zau antwortet ihnen auf ihre Frage nach seinen Träumen, dass er von einem Fest träumt – obwohl alle Vorbereitungen heimlich verlaufen. Zei und Zeu freuen sich darüber, verraten aber nichts.

Diese Leseübung wiederholt die morphologische Analyse mit Hilfe des Stammmorphems <Traum>. Pepe und Lole flektieren das Verb <träumen>, das entsprechend mit <äu> geschrieben wird. Abschließend wiederholt Pepe seine Entdeckung, dass dann, wenn der kleine Baustein mit einem e-Buchstaben geschrieben wurde, das „Lasso“ beim Lesen hilft.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Kinder lesen mit der Lehrerin das Gespräch zwischen Zei, Zeu und Zau. Anschließend befestigt die Lehrerin unter das Wort <Traum> vier Bausteinkärtchen mit dem Stamm sowie jeweils ein kleines Bausteinkärtchen mit <e, en, t, st> an der Tafel. Zusätzlich schreibt sie die Personalpronomen <ich, du, er, wir> untereinander an.

- Könnt ihr mir helfen, das Geschwisterwort von <Traum> zu bauen, das zu <ich> gehört? Welche Bausteine brauche ich dazu?
  (<traum> und <e>)
- Wer liest den Satz jetzt vor?
  (ich traume)
- Das klingt komisch.
- Was können wir jetzt machen?
  (Zaubersteine auf <au>)
  Die Lehrerin zeichnet die Punkte bzw. Striche ein.
- Ebenso wird mit den anderen Formen des Verbes verfahren.

Nun schreibt die Lehrerin die Wörter, die aus den Bausteinen entstanden sind, neben diese nochmals an die Tafel.

- Bei welchen Wörtern müsst ihr das Lasso werfen?
  (<träume, träumen>)
- Wieso?
  (wegen <e>; zwei Silben)
  Die Lehrerin bittet die Kinder bei diesen Wörtern, die Lassolinie einzuzeichnen und bei allen die farbigen Markierungen vorzunehmen.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 100 im Buch:

- Haben Pepe und Lole die gleichen Geschwisterwörter aus den Bausteinen gebaut?
- Was entdeckt Pepe wieder am Ende?

15.2.3 Trochäische Wörter mit Diphthongen in geschlossenen Silben (<Freunde>)

Arbeitsheft 4, S. 11–12

Die Leseübungen dieser beiden Seiten gelten Wörtern, die die Kinder bisher noch nicht gelesen haben:

- Wörter mit Diphthong in geschlossener Silbe (Konsonant am Silbenende: <Freunde>) und Reduktionssilbe
- Wörter mit zwei Konsonanten am Ende der ersten Silbe (<Fenster>), die nachdem die Reduktionssilbe abgetrennt ist, zeigen, dass sie genauso wie andere „rote Wörter“ gelesen werden

Seite 11: Das Gespräch zwischen Pepe und Pape lässt die Kinder erkennen, dass der „Lassotrick“, bei dem die zweite Silbe abgetrennt wird, sichtbar macht, wie der Reim der betonten Silbe zu lesen ist:

- die Wörter mit Diphthongen (zu denen in vielen Dialektregionen – vgl. <Tor> – auch die Wörter mit dem r-Buchstaben am Silbenende gehören: <Würste, Förster, Bürste>)
- Wörter mit zwei Konsonantenbuchstaben am Silbenende (<Mons-ter, fins-ter>)

Die Aufgabe der Kinder besteht bei diesen Wörtern also darin, deren silbische Struktur zu erkennen und das für das Lesen der Reime der Wörter zu nutzen. Pepes Vorschlag, die Wörter nach dem „Lassowurf“ farbig zu markieren, richtet die Aufmerksamkeit auf den Teil der Silbe, der für das Rechtlesen entscheidend ist.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin schreibt das Wort <Fenster> an die Tafel.

- Könnt ihr mir helfen, bei diesem Wort das Lasso einzuzeichnen, damit ich es gut lesen kann?
  Ein Kind zeichnet bei <Fenster> das Lasso ein.
- Die Wagensilbe sieht ganz anders aus als sonst. Findet ihr das auch? Was ist anders als sonst?
  (zwei Schwarze/Freunde am Ende)
- Welche Farbe bekommt denn der Bunte/Vokalbuchstabe, wenn Schwarze am Ende sind?
  (rot)
- Dann unterstreiche ich <ens> rot. Jetzt haben wir drei Freunde im großen Zimmer vom Wagen. Zuerst sprechen wir sie zusammen, dann die ganze Wagensilbe, dann das ganze Wort.
  (<**ens** – **Fens** – **Fens**.ter>)
  Die Kinder wiederholen den Vorgang mit dem Wort <Monster>.

Die Lehrerin schreibt das Wort <Freunde> an die Tafel und bittet ein Kind, bei dem Wort die Lassolinie einzuzeichnen.

- Die Wagensilbe sieht wieder ganz anders aus als sonst. Findet ihr das auch wieder? Was ist jetzt anders als sonst?
  (<eu> und ein Schwarzer)
- Nehmen wir wieder die rote Farbe?
  (nein; <au, ei, eu> sind immer blau)
- Deshalb unterstreichen wir <eun> blau. Jetzt können wir das Wort lesen.
  (<**eun** – **Freun** – **Freun**.de>)
  Die Kinder wiederholen den Vorgang mit dem Wort <Feinde>.

Anschließend betrachten die Kinder mit der Lehrerin die Seite im Arbeitsheft. Sie zeichnen bei den unteren Wörtern die Lassolinien ein und unterstreichen jeweils die Buchstaben der Reime mit der entsprechenden Farbe.

„blaue" Reime: Fäuste, Meister, Geister
„blaue oder rote" Reime je nach Dialektregion (Vokalisiertes-r, vgl. <Tor>): Würste, Förster, Bürste
„rote" Reime: Monster, finster

Seite 12: Die Kinder lesen die Sätze, schreiben das unterstrichene Wort in die Zeilen daneben, zeichnen die Lassolinien ein und unterstreichen die Reime der Wörter mit der entsprechenden Farbe.

Arbeitsheft 4, S. 13

Aufgabe 1: Die Liste für die Leseolympiade enthält Wörter mit a-Umlaut und Diphthongen.

Aufgabe 2: Die Kinder lesen die Geschichte, die Wörter mit den neu erlernten Strukturen enthält, und sie schreiben diese in ihr Heft ab (das symbolisiert das Bild des Heftes unter der Geschichte).

16. Kapitel: Geige

16.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Geige> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <G, g> lernen
- <g> am Ende des Stammmorphems als Zeichen für einen vorausgehenden Langvokal kennenlernen
- Fragen mit einem Fragewort (<wo>) bilden lernen

16.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

16.2.1 Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Geige>

Buch, S. 101

Nachdem Pepe Zei und Zeu die Zirkuskinder vorgestellt hat, bitten die beiden ihn, ihnen die Namen der anderen Kinder aufzuschreiben. Pepe verspricht ihnen die Schreibungen der Namen von Home und Holme für den nächsten Tag. Das untere Bild zeigt, dass er ihnen die Namenskärtchen von Rere und Renre bringt. Zei hört, dass jemand Geige spielt.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Lehrerin betrachtet mit den Kindern die Seite im Buch und lässt die Kinder eine Geschichte zu den Abbildungen erzählen. Danach lesen sie die Sprechblasen gemeinsam.

Buch, S. 102

Die Seite zeigt Pepe und Lole bei der Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulationsbewegungen beim Sprechen des Wortes <Geige>, insbesondere bei der Bildung des g-Lautes, der als einziger in dem Wort für die Kinder neu ist. Zusätzlich sehen die Kinder den Eintrag des Wortes in das Wagenbild und die graphische Vorlage für das reimende Erlesen des Wortes.

Der g-Laut ist – wie [p, t, d], die die Kinder kennen – ein Plosiv. Er ist (wie alle anderen Plosive) durch einen Verschluss gekennzeichnet, der hier – ebenso wie bei dem (später vorgestellten) k-Laut, der an der gleichen Stelle gebildet wird – durch die Berührung des Zungenrückens am hinteren Gaumen gebildet wird. Im Gegensatz zu dem k-Laut wird er mit wenig Druck/ungespannt produziert (vergleichbar dem d-Laut, der den Kindern bereits bekannt ist).

Pepe bittet Lole, das Wort <Geige> aufzuschreiben. Sie fordert ihn auf, das Wort auszusprechen und dabei die Artikulation zu beobachten. Pepe spürt den Verschluss durch die Berührung der Zunge mit dem Gaumen und vergleicht diese Bildung mit der der Konsonanten von <Dodo> und <Tute>, die ähnlich kontrastierend gebildet werden – allerdings an einer anderen Stelle: [d/t] am vorderen, [g/k] am hinteren Gaumen.

Pepe untersucht die Gespanntheit und die Behauchung des Plosivs und stellt fest, dass er keinen „Wind“ spürt. Nachdem Lole das Mundbild für die Silbe gezeichnet hat, kann Pepe das Wort <Geige> in das Wagenbild schreiben.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Was sieht die Kamera, wenn ihr <Geige> sagt, am Anfang von dem Wort?
  (die Zunge ist ganz fest hinten oben am Gaumen)
  Die Lehrerin schreibt die g-Buchstaben an die Tafel.
- Ich möchte <Geige> in den Wagen schreiben. Helft mir bitte dabei.
  Welche Buchstaben soll ich in den Anhänger schreiben?
  (g-Buchstabe und Gelbes-e)
  Die Lehrerin schreibt <ge> in die Anhängerzimmer.
- Wie heißt die Wagensilbe?
  (<Gei>)
- Brauchen wir einen blauen oder roten Rahmen?
  (blau)
  Sie zeichnet einen blauen Rahmen in das zweite Wagenzimmer.
- Welche Buchstaben soll ich in den Wagen schreiben?
  Die Lehrerin schreibt <Gei> hinein.
- Lest das Wort mit mir, wie wir das immer machen.
  (<**ei** – **Gei** – **Gei**ge>)
  Die Lehrerin malt das Dach blau an.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 102 im Buch:

- Haben Pepe und Lole das Gleiche beim Aussprechen im Mund beobachtet wie ihr?
- Sieht euer Mund auch so aus wie der von Pepe, wenn er <Gei> sagt?
- Hat Pepe <Geige> auch so in den Wagen geschrieben wie wir?
- Lest mit mir das Reimspiel unten auf der Seite.
- Ihr seht: der g-Buchstabe ist auch ein Schwarzer.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <G, g>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<G>:
- Zurück und großer Bogen.
- Weiter links neu ansetzen – gerade zum Bogen – Stopp!
- Gerade hinunter.

<g>:
- Rund zurück – Kreis schließen.
- Strich daran – von oben in den Keller – kleiner Bogen zurück.

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen auf großen Flächen. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des g-Buchstabens wird aufgehängt.

Rückseite des Arbeitsheftes 4

Leseübung nach dem bekannten Muster und mit den bekannten Spielen – jedoch nur bis Zeile 5.

Arbeitsheft 4, S. 14

Nach dem Üben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <G, g> hier und dem Üben im Schreibheft folgt das Schreiben von Wörtern mit den neu erlernten Buchstaben. Die Kinder lesen ihre geschriebenen Wörter abschließend immer zur Kontrolle.

Zu diesem Zeitpunkt im Schuljahr ist es erfahrungsgemäß nicht mehr nötig, motorische Schreibübungen mit der Intensität wie am Schriftanfang zu machen. Deshalb wird ab jetzt auf die ganzseitigen Schreibübungen mit nur einem Buchstaben zugunsten des Schreibens von Wörtern mit dem zu übenden Buchstaben verzichtet.

Buch, S. 103

Die Seite erfordert erstmalig das Lesen von Wörtern mit zwei Konsonanten am Wortanfang ([gr, gl]) Das Üben geschieht wieder mit Hilfe eines Reimspiels, dessen erstes Wort mit nur einem Konsonanten, dessen zweites Wort mit diesem und einem zweiten Konsonanten beginnt. So haben die Kinder, wenn der Unterricht sie dazu anhält, die Möglichkeit, bei der Analyse der Aussprachen zu erkennen, dass es eine Bewegung innerhalb der Artikulation des konsonantischen Anfangs gibt, die den Lautunterschied, also zwei Laute produzieren lässt. Diese Bewegung ist bei [gr] weniger gut wahrnehmbar als bei [gl], wo die Zunge aktiver ist. Dennoch ist sie für die Kinder als Öffnungsbewegung nach dem Verschluss des g-Lautes spürbar, wenn ihre Aufmerksamkeit auf diese Veränderung gerichtet wird. Anfang und Ende dieser Bewegung für die Bildung der beiden Konsonanten werden auch wieder mit zwei Buchstaben markiert.

Konsonantenhäufungen am Silbenanfang und am Wortende (<Strumpf>) kennen nur wenige Sprachen und das Deutsche gilt als eine Sprache mit besonders vielen Varianten. Deshalb stellt die Aussprache und Wahrnehmung dieser Häufungen für Sprachanfänger im Deutschen, deren Erstsprache dieses Merkmal nicht hat, oft eine besondere Lernaufgabe dar. Das zeigt ihre Aussprache entsprechender Wörter, in deren Anfängen und Enden sie – für „deutsche Ohren“ spontan nicht wahrnehmbar – einen Vokal zwischen die beiden Konsonanten schieben (z.B. [ˈborot]/<Brot>, [ˈfilim]/<Film> bei Menschen mit Türkisch als Erstsprache). Ebenso zeigen das ihre Schreibungen mit einem Vokalbuchstaben zwischen den Konsonanten („buruda“, „filim“). Auch hier kann die Schrift diesen Lernern dadurch, dass die geschriebenen Wörter zwischen den Konsonantenbuchstaben keine Vokalbuchstaben haben, zeigen, dass dort keine Vokale gesprochen werden. Allerdings empfiehlt es sich für diese Kinder, zusätzlich gezielte Ausspracheübungen vorzunehmen, um ihnen bei dem Erwerb des gesprochenen Deutsch ebenfalls Merkmale zu zeigen, die außerhalb ihres Wahrnehmungshorizontes liegen – jeder Mensch nimmt beim spontanen Zweitspracherwerb nur die Merkmale der „neuen“ Sprache wahr, für die er beim Erstspracherwerb Kategorien gebildet hat. (Aus diesem Grunde geben wir dieser Aufgabenstellung im zweiten Schuljahr einen großen Raum.)

Aufgrund der geringeren, daher weniger leicht spürbaren Bewegungen zwischen den Konsonanten am Silbenanfang – im Vergleich zu der zwischen Konsonanten und Vokalen im Silbenreim – empfiehlt es sich, vor der Beobachtung der artikulatorischen Prozesse die Schreibung der Wörter zu betrachten, da sie die Wahrnehmung der Aussprache steuern kann. Diese Abfolge hilft den Kindern, ihre Aufmerksamkeit entsprechend zu steuern. Daher sollte die Erarbeitung dieser Aufgabe mit der Betrachtung der Seite beginnen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Die Geistlein haben gereimt: <leise/Gleise>. <Leise> fängt wie <Lole> an. Bei <Gleise> ist etwas Komisches.
  (zwei Schwarze am Anfang)
- Ja, da kommt nach dem Schwarzen am Anfang noch nicht der Blaue wie sonst, sondern ein zweiter Schwarzer. Bei <Gleise> haben die Geistlein die beiden schwarzen Buchstaben <g> und <l> am Anfang geschrieben. Könnt ihr euch vorstellen, weshalb sie das gemacht haben? Warum sind da zwei Buchstaben? Achtet mal auf die Kamera in eurem Mund, wenn ihr <Glei> sagt.
  (die Zunge bewegt sich bei <Glei> am Anfang schon von einer Stelle zur anderen, bevor [ai] gesprochen wird)
- Wie ist es bei <gleiten>?
  (genauso)
- Wie ist es bei <Rad/Grad>?
  (anders, aber die Zunge macht da auch eine Bewegung)

Die lautliche Enge der beiden Konsonanten wird den Kindern beim Eintragen in das Wagenbild wieder dadurch veranschaulicht, dass die beiden Buchstaben zusammen ins erste „Zimmer“ geschrieben werden. So erweisen sie sich ebenfalls als „Freunde“, nämlich als die „Freunde, die im ersten Zimmer wohnen“.

Buch, S. 104

Pape erzählt Gang Gang von seinen Träumen. Darin kommen gute Geistlein vor, die in der Nähe des Zirkus' leben. Gang Gang kommentiert, dass es gut sei, wenn gute Geistlein in der Nähe sind, denn sie prophezeien Gutes – ein Vorgriff auf Ereignisse, die kommen werden. Dies deuten auch das Hufeisen und der Glückskäfer auf der Seite an. Die Geistlein, die sich im Gras versteckt haben und zuhören, freuen sich über das, was über sie gesagt wird.

Die Leseübung auf dieser Seite lässt die Kinder vielfach die Artikulation des g-Lautes üben. Die Texte können auswendiggelernt sowie „normal“, aber auch mit der Gestaltung wie im Buch abgeschrieben werden.

16.2.2 Aussprache und Schreibung von Wörtern mit dem g-Buchstaben am Ende des Stammmorphems

Buch, S. 105

Die Betrachtung von Wörtern mit dem g-Buchstaben am Stammende ([za:k]/<sag>) gilt hier nicht der Analyse der Auslautverhärtung. Diese folgt bei der Einführung des k-Lautes, um den Kontrast nutzen zu können. Vielmehr wird hier (in Erinnerung an die Schreibung der Wörter mit <d> am Stammende) die Analyse mit Blick darauf fortgesetzt, woran festzustellen ist, dass diese Stämme auch im Einsilber mit Langvokal auszusprechen sind. So erhalten die Kinder hier erneut die Gelegenheit zu entdecken, dass Stämme mit Langvokal zu sprechen sind, obwohl sie geschlossene Silben haben, d.h., das flektierte Wort mit einem Konsonantenbuchstaben (<sag>), mit zweien (<sagt>) oder sogar mit dreien endet (<sagst>).

Um den Kindern die Aussprache der Stämme mit Langvokal zu erklären, werden ihnen die Wörter wieder mit der morphologischen Analyse, d.h. als Aufschrift auf den Bausteinen präsentiert. Dabei wird sichtbar, dass die Stämme nur einen Konsonanten/Konsonantenbuchstaben im Endrand haben (wie das bekannte Wort <malt>, das im Gegensatz zu <pumpt> ebenfalls mit Langvokal gesprochen wurde). Denn der g-Laut

ist bei den trochäischen Formen am Anfang der unbetonten Silbe, also nach einer offenen Silbe anzutreffen und entsprechend endet der Stamm mit nur einem Konsonantenlaut/-buchstaben.

So ist für das Lesen der Wörter mit <g> am Stammende die Regel zu formulieren, dass geschlossene Silben mit <g> immer mit einem Langvokal auszusprechen sind (sodass sich eine Sonderschreibung zur Dehnungsmarkierung wie z.B. mit <h> wie bei <Zahn> („sahgt“) hier erübrigt.

Ein Kurzvokal ist – natürlich – dann vor dem g-Buchstaben zu lesen, wenn dieser gedoppelt ist (<Bagger>). Diese Markierung ist jedoch so auffällig, dass die Aussprache dieser Wörter für die Kinder nach unseren Erfahrungen kein Problem darstellt – zudem sind diese Wörter sehr selten und zumeist nicht deutscher Herkunft: <einloggen, joggen, Buggy …>).

Pepe bringt Lole einen Brief von Zei. Er hat bei manchen Wörtern zum besseren Lesen die Reime der betonten Silben farbig unterstrichen. Da er bei <mag> und <sag> jeweils den Reim <ag> rot unterstrichen hat, erklärt ihm Lole, dass das die falsche Farbe ist: beide Wörter sind mit Langvokal auszusprechen, sind daher blaue Wörter. Das belegt sie mit der morphologischen Analyse der Wörter mit Hilfe der Bausteine. So zeigt sie, dass es bei diesen „Geschwisterwörtern“ nur einen „Schwarzen“ nach dem Bunten/Vokalbuchstaben gibt, weshalb der Vokalbuchstabe und damit der Reim die blaue Farbe erhalten muss. Pepe fasst das Gelernte abschließend im Sinne von „Einmal blau – immer blau“ zusammen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin schreibt den Text des Briefes so an die Tafel, wie er im Buch abgedruckt ist, und nimmt auch die farbigen Unterstreichungen mit Rot vor.

- Pepe hat drei Wörter mit der roten Farbe unterstrichen, damit er sie besser lesen kann. Er denkt: Wenn ein Bunter/Vokalbuchstabe und ein Schwarzer im großen Zimmer wohnen, sind sie Freunde und brauchen die rote Farbe. So hat er es gelernt. Aber ob das für diese Wörter auch stimmt? Hört einmal zu: „Sag“. Das klingt wie ein blaues Wort.
- Wir nehmen das Wagenwort <sagen> und kontrollieren, ob es rot oder blau ist. Dafür nehmen wir Tutes Lasso und fangen die Anhängersilbe ein. Dann sehen wir, ob es ein rotes oder ein blaues Wort ist.
  Die Lehrerin schreibt die Wörter <sagen, sag> an die Tafel und bittet ein Kind bei dem Wort <sagen>, die Lassolinie einzuzeichnen.
- Jetzt könnt ihr sehen, ob es ein blaues oder ein rotes Wort ist.
  (blau, weil nur <a> im zweiten Wagenzimmer)
- Könnt ihr bei <sag> auch ein Lasso einzeichnen?
  (nein)
- Wie weiß ich, welche Farbe dieses Wort hat?
  (es hat nur einen Schwarzen nach dem Bunten/Vokalbuchstaben, denn es ist ein Geschwisterwort von <sagen>, einmal blau – immer blau)
- Also unterstreichen wir <ag> nicht rot, sondern blau.
- Jetzt heißt das Wort <sag>.
  Die Kinder lesen jetzt den Brief vor.

Die Lehrerin schreibt <wir, ich, du> viermal untereinander an die Tafel und legt Kärtchen mit großen und entsprechenden kleinen Bausteinen für die Verben <sagen, fragen, legen, liegen> dazu.

Dann befestigt sie neben <wir> die beiden Bausteine des Verbs <sagen>, sodass als erstes dessen trochäische Form sichtbar wird.

- Hier sind noch andere Bausteinkärtchen für Sätze mit dem Wort <sagen>. Könnt ihr mir helfen, sie dahin zu legen, wohin sie gehören.
  Die Kinder befestigen jeweils ein großes Bausteinkärtchen und das passende kleine Bausteinkärtchen neben einem Pronomen.
  Die Lehrerin nimmt die Bausteinkärtchen von der Tafel und schreibt die Wörter hinter die Pronomen.
  Sie bittet die Kinder, bei den Wörtern mit dem Gelben-e (<sagen, sage>) die Lassolinie einzuzeichnen und die farbigen Markierungen vorzunehmen.
- Was soll ich bei <sagst> unterstreichen? Welche Farbe muss ich nehmen?
  (<agst>; blau)
  Genauso verfährt sie mit <fragen, legen, liegen>.
  Abschließend umrahmt sie bei den drei Formen eines Wortes den Stamm.
  Ich sehe, dass auf allen großen Bausteinen ein Buchstabe immer gleich ist.
  (<g>)
- Ihr seht, dass am Ende von allen großen Bausteinen ein g-Buchstabe ist. Ihr seht auch, dass alle Wörter blaue Wörter sind. Können wir Pepe jetzt eine Regel sagen, damit er nun genau weiß, welche Farbe er bei diesen Wörtern wählen muss und wie er dann die Wörter lesen muss?
  (Wenn am Ende vom großen Baustein der g-Buchstabe steht, musst du immer den blauen Stift nehmen, denn diese Wörter sind immer blaue Wörter. Der g-Buchstabe sagt mir immer: Lies ein blaues Wort.)
- Aber klingt das hinten genauso wie bei <Geige> vorne?
  (nein, das klingt fast gleich, aber nicht ganz, nicht so weich, das klingt härter)

Beim Betrachten der Seite im Buch wiederholen die Kinder ihre Ergebnisse.

Arbeitsheft 4, S. 15

Die Kinder können Pepe helfen, der bei jedem Wort über dessen Schreibung nachdenkt. Sie suchen das zweisilbige Wagenwort, das sie (ggf. mit Unterstützung) mit Hilfe des Wortes <viele> finden können (sie „verlängern“ das Wort), schreiben es in das Wagenbild und in die Zeilen darunter. Dort kommt die Schere zum Einsatz und sie schneiden nach den Buchstaben, die im Wagen und im ersten Anhängerzimmer stehen, ab (d.h., sie machen mit dem Bleistift an der entsprechenden Stelle einen Strich). So erhalten sie die Schreibung des Wortes, über die Pepe nachgedacht hat, und schreiben es abschließend in die untersten Zeilen.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Gurt, Glas, Gans, Tanz, Fuß*

<Gans> und <Glas> haben eine Auslautverhärtung, auf deren „Klang“ die Kinder wiederholt aufmerksam gemacht werden sollten, aber auch <Gurt> und <Fuß> bedürfen zur Kontrolle ihrer Schreibung am Ende einer „Verlängerung“.

Arbeitsheft 4, S. 16

Auch hier geht es um die morphologische Schreibung – bei Wörtern mit dem Laut [s] am Stammende. Die Kinder schreiben wieder die trochäische Form der Wörter in das Wagenbild, dann die einsilbige Form in die Zeilen. Das zweisilbige Wagenwort der Verben, also den Trochäus, können sie durch die Pluralbildung (z.B. mit Hilfe des Wortes <wir>) finden.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Glas, Fuß, niest, schießt, liest, tanzt, gießt.*

Arbeitsheft 4, S. 17

Diese Übungen dienen der Bestätigung der Regeln, die die Kinder bereits erarbeitet haben und die Pepe einleitend erneut formuliert.

Die Kinder schreiben entsprechend dem Muster ein Wort aus einem der unteren Kästen neben das Wort <wir>, zeichnen die Lassolinie ein und unterstreichen den Reim der betonten Silbe. Danach ziehen sie einen Strich an der Morphemgrenze (<zeig|en>) und tragen den Stamm mit dem zu dem Pronomen passenden Flexionsmorphem in die unteren Zeilen. Anschließend markieren sie wieder die Reime der Wörter farbig.

16.2.3 Fragen mit dem Fragewort <wo>

Arbeitsheft 4, S. 18

Die Kinder haben bisher nur Fragen ohne Fragewörter kennengelernt (vgl. Kapitel <Zau>). Hier folgen Übungen zur Bildung von Fragen mit einem Fragewort (<wo>), die den Aufbau von Fragesätzen zeigen. Zusätzlich sind die Aufgaben Lese- und Schreibübungen von Wörtern mit <g> als einzigem Konsonantenbuchstaben am Stammende sowie Übungen zum grammatisch korrekten Gebrauch der Wörter <ist> und <sind> (Flexionen des Hilfsverbs <sein>). Außerdem wird die Stellvertreterfunktion der Personalpronomen <er, sie> (Singular) und <sie> (Plural) sichtbar: Personalpronomen als Stellvertreter für Nominalgruppen („Wo sind **Ape und Pele**? **Sie** sind …. – Wer ist <**sie**>?“).

Aufgrund der Komplexität der Aufgabenstellung sollten die zu formulierenden Sätze gemeinsam mündlich gebildet werden, bevor die Kinder sie eintragen. (Das Wort <wo> ist ein „kleines Wort“, das ganzheitlich zu lesen ist. Der w-Buchstabe ist den Kindern noch unbekannt, er sollte daher auch noch nicht geschrieben werden.)

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Alle betrachten gemeinsam die vier Abbildungen oben.

- Was seht ihr auf den Bildern?
  Die Kinder erzählen „Geschichten“ zu den Bildern. Danach lesen sie die Beschriftungen und bilden anschließend die Sätze mit dem Subjekt.
- Pepe vermisst alle. Er fragt seine Verwandten, wo die anderen sind. Auf der einen Seite seht ihr Pepe, auf der anderen die, die er fragt. Ihr könnt lesen, wen er zuerst fragt?
  (Pepe fragt Fiefen)
- Wir lesen, was er Fiefen fragt.
  (Wo sind Ape und Pele?)
- Fiefen weiß, wo Ape und Pele sind. Ihr wisst es auch, ihr kennt die Bilder. Ihr wisst, was Fiefen antwortet.
  (<Ape und Pele liegen auf der Liege.>)
- Fiefen sagt es kürzer. Er nimmt ein kleines Wort für <Ape und Pele>, weil ja jeder weiß, dass sie über die beiden sprechen. Es sagt: <Sie liegen auf der Liege>.

Nach diesem Muster bespricht die Lehrerin auch die zwei anderen Sätze, bevor die Kinder die Aufgaben schriftlich lösen.

Arbeitsheft 4, S. 19

Die Übungen dieser Seite wiederholen die Begründung für die Schreibung von Wörtern mit den Buchstaben für einen stimmhaften Plosiv am Ende.

Aufgabe 1: Ergänzt wird diese Wiederholung hier dadurch, dass die Kinder auf die Veränderung des Vokals von der einsilbigen zur zweisilbigen Form des Verbs <mögen> (vgl. die Buchstaben <ö> und <a>) aufmerksam werden. Die Betrachtung bestätigt zugleich wieder die Abhängigkeit der Verbform von dem Subjekt (Singular/Plural). Ein weiteres Merkmal dieser Sätze sind ihre Ergänzungen in Form von Nominalgruppen, die durch Attribute nach links erweitert sind (<Gras/grünes Gras>) (eine grammatische Form, die im Folgenden viel Beachtung erhalten wird).

Der grüne Stift und der Becher mit Punkten erinnern wie immer an die Satzmarkierungen.

Als alternative Abschreibübung können die Kinder die Attribute austauschen („Meine Mama und mein Papa mögen rotes Gras.“).

Aufgabe 2 setzt das Spiel mit Sätzen nach dem Muster des Liedes „Paula kaut Kaugummi“ fort. Hier bilden die Kinder durch die Veränderung der Satzstellung erneut Fragen ohne Fragewort.

17. Kapitel: Gang Gang

17.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen des Wortes <Gang Gang> beobachten lernen
- Fragen ohne Fragewort (mit Verberststellung) bilden lernen
- Wörter mit <eln, ern> im Reim der Reduktionssilben lesen und schreiben lernen

17.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

17.2.1 Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Gang Gang>

Buch, S. 106–107

Gang Gang ist der Sohn von Jantje, Papes und Mames Tochter, und von Wong Wong, der aus China gekommen ist. Ihm fallen viele Dinge auf und er kann viele Fragen in der Schule beantworten, denn er ist sehr klug. Er spielt auch sehr gut Geige. (Der Name von Gang Gang sowie der seines Vaters und seiner Schwester Bing Bing entsprechen der chinesischen Namensbildung, die häufig aus der Dopplung einer Silbe besteht und als zwei Wörter geschrieben wird. Beide Silben sind betont.)

Der Laut [ŋ] ist der dritte Nasal (neben [n, m]) des Deutschen. Er wird ebenso wie [g] durch einen Verschluss der Zunge am „harten Gaumen“ (hinten) gebildet. Im Gegensatz zu [g] ist bei [ŋ] das Velum am Ende des Gaumens, die Abgrenzung des Mundraums zum Nasenraum, gesenkt, sodass die Luft durch den Nasenraum entweichen kann und so ein Nasal entsteht (während bei Plosiven das Velum geschlossen ist und die Luft nach dem Öffnen des Verschlusses „explosionsartig“ durch den Mundraum entweicht). Der Buchstabe <n>, das Zeichen für einen Nasal, kann als Zeichen der Nasalisierung interpretiert werden: Er markiert den Unterschied zwischen [g] und [ŋ] sowohl graphisch als auch lautlich.

Die Schreibung von zwei Buchstaben für diesen Laut führt häufig zu Irritationen, die den Laut als eine Folge des n-Lautes und des g-Lautes sehen und die Wörter entsprechend aussprechen lassen. Verstärkt wird die Verwirrung durch die unsinnige „Trennung“ der Wörter am Zeilenende („Rin-ge“). Das Missverständliche dieser Worttrennung im Geschriebenen wird durch einen Vergleich mit der Trennung von Wörtern mit <ch> und <sch> deutlich. Auch diese Buchstabenkombinationen repräsentieren je einen Laut wie <ng>. Folgte die Trennung von Wörtern mit <ch, sch> der Regel für die Trennung von <ng>, dann müssten folgende Schreibungen vorgenommen werden: „Bec-her“, „Tas-che“ oder „Tasc-he“. (Nachvollziehbare) Kinderschreibungen wie „Ring-e“ und „Ri-nge“ zeigen sinnvolle Lösungen der Kinder und sie weisen auf die Notwendigkeit hin, den Laut und seine Schreibung im Unterricht intensiv zu betrachten.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:
Seite 106

- Rappen der 14. Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- gemeinsames Sprechen des Verses „Das ist Gang Gang, Gang, Ging …“, der auch an der Tafel steht.
    - Fällt euch etwas auf, wenn ihr das Wort <Gang Gang> anschaut?
      (es besteht aus zwei gleichen Wörtern)
    - Das ist ein chinesischer Name. Viele chinesische Namen bestehen aus zwei gleichen Wörtern.

Seite 107:

- Die Kinder sprechen das bekannte Reimspiel zum Wortlesen.
- Der Text, die 15. Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), ist im Booklet der CD bzw. auf der Homepage zu finden.
- Gemeinsam werden die Wörter der Sprechblasen von Schöner und Dodo gelesen. Sie spielen mit Wörtern mit [ŋ] nach Kurzvokal, indem sie zunächst den Reim der Silben isolieren, bevor sie ein Wort mit ihm bilden.

Übungen zum Schreiben der Buchstaben für den ng-Laut erübrigen sich, da beide Buchstabenformen bekannt sind. Die Buchstabenkarte für die ng-Schreibung wird aufgehängt.

Buch, S. 108

Die Seite zeigt die Zirkuskinder bei der systematischen Beobachtung und Beschreibung ihrer Artikulation beim Sprechen von <Gang Gang>.

Lole und Pepe unterhalten sich wieder über die artikulatorischen Bewegungen beim Sprechen des Wortes. Pepe sieht seiner Mundbewegung an, dass ein Wort mit einem Kurzvokal artikuliert wird, da der Mund „zu, auf und schnell wieder zu“ geht – wie bei <Ren> von <Renre>. Außerdem stellt er fest, dass das Wort am Ende etwas „brummt“ wie bei den anderen Nasalen [n] und [m]. Er verweist dabei auf das Lied „Ein kleiner Mann“, bei dem er die Artikulation dieses „Brummers“ am Ende der Wörter besonders gut beobachten konnte. (Im Arbeitsheft folgt auf S. 20 der Text der Strophe mit Wörtern mit dem ng-Laut, der zum Playback gesungen werden kann.)

Trotz der Beobachtung einer nur zweifachen Bewegung im Spiegel, die drei Buchstaben erwarten lässt, stellt Lole vier Buchstaben hin, von denen die zwei letzten von Fiefen wieder zusammengebunden wurden. Zugleich zeigt das Seil die Verbundenheit aller Buchstaben des Reims – entsprechend dem Hinweis von Pepe auf die Silbe <Ren>.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Lehrerin schreibt <Gang Gang> an die Tafel.

- Was seht ihr, wenn ihr in den Spiegel schaut und <Gang> sagt?
  (zu, weit auf, zu; zwei Bewegungen, also drei Buchstaben).
- Was seht ihr aber, wenn ihr euch anguckt, wie <Gang> geschrieben wird?
  (mit vier Buchstaben)
- Ich helfe euch zu entdecken, woran das liegt. Ihr seht, dass Gang zwei g-Buchstaben hat – am Anfang und am Ende. Was spürt ihr, wenn ihr <tut> und <gut> nacheinander sagt, am Anfang der Wörter? Was zeigt euch die Kamera?
  (beide Male ist die Zunge fest oben am Gaumen, bei <tut> vorne, bei <gut> weiter hinten. Beide Male explodiert es am Anfang vom Wort)

- Wo ist eure Zunge am Ende von <Gang>?
  (gleiche Stelle wie am Anfang von Gang)
- Explodiert es da auch?
  (nein)
- Genau, <Gang> klingt hinten wie eine Mischung von dem n-Laut und dem g-Laut. Darum werden der n-Buchstaben und der g-Buchstabe für den Laut geschrieben.
  Die Kinder sprechen das Wort mehrfach und beobachten ihre Artikulation.
- Wisst ihr jetzt, warum Fiefen beide Buchstaben wieder zusammengebunden hat?
  (weil <n> und <g> zusammengehören, wenn man das Wort sagt)
- Wer hatte auch Buchstaben in seinem Namen, die zusammengehören und die Fiefen zusammengebunden hat?
  (<Schöner>: vorne und hinten, <sch>, <er>; <Fiefen>: vorne und hinten, <ie>, <en>)

Die Kinder betrachten anschließend die Seite und vergleichen wieder ihre Ergebnisse mit den Ergebnissen von Pepe.

Arbeitsheft 4, S. 20

Aufgabe 1: Dieser Text kann zur Melodie des Liedes „Ein kleiner Mann“ (CD 1, Playback Nr. 10) gesungen werden. Es dient wieder der intensiven Übung der Aussprache des ng-Lautes und dessen Schreibung.

Aufgabe 2: Leseolympiade, ebenfalls zum Üben der Aussprache von Wörtern mit dem g-Laut und dem ng-Laut.

Buch, S. 109

Diese Seite erzählt eine Geschichte. Die Kinder lesen den Text der Sprechblasen (möglicherweise brauchen sie eine Unterstützung bei den Wörtern <Klang> wegen der Konsonantenkombination am Anfang und bei <Gesang>, einem Wort, das mit einer Reduktionssilbe beginnt).

Die Kinder erzählen die Geschichte, bei der Schöner eine Hauptrolle erhält. Sie lässt sich auch als ein Rollenspiel gestalten, indem die Kinder durch Kärtchen mit den Namen der Figuren in diese verwandelt werden und jede Figur ihren Text spricht.

Buch, S. 110

Auch dieser Text, in dem das Flektieren des Verbs <sagen> entsprechend dem jeweiligen Subjekt geübt wird, ist wieder ein Lesetext, der zugleich als Rollenspiel „aufgeführt“ werden kann.

Die Lehrerin schreibt dafür den Text dieses Dialogs auf Streifen mit den Namen der jeweiligen Figur und nummeriert die Streifen, um die Reihenfolge anzuzeigen. Sie verteilt die einzelnen Rollen und hängt jedem Kind ein Kärtchen mit dem Namen der Figur, die es darstellt, um. Es sind immer nur die zwei Kinder, die miteinander sprechen, auf der „Bühne“ (außer, wenn Home und Holme an der Reihe sind). Sie sprechen ihren Text, den sie zuvor intensiv gelesen haben, oder lesen ihn vor. Nach jeder Szene erfolgt ein Wechsel der „Schauspieler“. Die „Botschaft“ wird solange weitergegeben, bis sie beim Adressaten ankommt.

Eine weitere Übung kann in einzelnen Klassen, in denen weiteres Üben notwendig ist, darin bestehen, dass alle Subjekte und alle flektierten Verben separat auf Kärtchen geschrieben werden, die Kinder die passenden „Partner“ suchen und sie ins Heft schreiben.

Arbeitsheft 4, S. 21

Diese Übung wiederholt den Text des Rollenspiels. Die Kinder vervollständigen die Satzpaare gemäß dem links angegebenen Subjekt und wählen dabei die entsprechende Flexion des Verbs. Die Abbildung am Ende der Zeile zeigt, wer angesprochen wird. Die Verben werden wieder in der gewohnten Weise graphisch mit „Lasso“ und farbigem Unterstreichen markiert.

In der jeweils zweiten Zeile sind die Kinder frei in der Wahl des Subjektes.

17.2.2 Wörter mit <eln, ern> im Reim von Reduktionssilben

Buch, S. 111

Schreibungen von Kindern noch in der zweiten und dritten Klasse zeigen, dass sie zwar alle häufigen Schreibungen der Reduktionssilben beherrschen, jedoch Unsicherheiten zeigen, wenn die Reime komplex werden, indem [n] oder [l] angefügt werden („Eltan“, „wandan“, „Nudln“, „mogln“). Mit der Betrachtung dieser komplexen Reime ist die Analyse der Reduktionssilben in der ersten Klasse beendet.

Pepe hat einen Satz an die Tafel geschrieben, den Ape als falsch kritisiert. Er fordert Pepe auf, die zwei Wörter <Eltern> und <Nudeln> in das Wagenbild zu schreiben. Als Pepe nachdenkt, fällt ihm die Regel ein, gegen die seine Schreibung verstoßen hat: In jedem Anhänger ist der e-Buchstabe. Er korrigiert seine Schreibung. Ape und Pele nutzen das Thema wieder für Sprachspiele, die die Wörter morphologisch einordnen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin schreibt den Tafeltext wie im Buch an die Tafel.

- Das hat der kleine Pepe an die Tafel geschrieben. Lest es bitte vor.
  Das Lesen macht den Kindern keine Mühe.
- Ape hat mit ihm geschimpft und gesagt, dass zwei Wörter falsch geschrieben sind.
- Hat Ape recht? Könnt ihr falsche Wörter entdecken?
  Wenn die Kinder nichts Falsches finden, zeichnet die Lehrerin das Wagenbild an die Tafel. Genauso wie im Buch abgebildet, trägt sie die Buchstaben von „Nudln“ fehlerhaft ein und nimmt die farbigen Markierungen vor.
- Habe ich mich an alle Regeln gehalten?
  (im zweiten Anhängerzimmer fehlt das Gelbe-e)
- Was machen wir mit dem Wort, damit das Gelbe-e im Anhänger ist?
  (zuerst <eine Nudel> schreiben, dann <viele Nudeln>)
  Die Lehrerin schreibt <eln> in das zweite Anhängerzimmer.
- Was muss ich bei dem Wort <Eltern> machen, damit das Gelbe-e im Anhänger ist?
  (statt <a> <er>)
  Die Lehrerin schreibt <ern> in das zweite Anhängerzimmer.
- Diese Anhängersilben haben nach dem Gelben-e zwei Schwarze.
- Jetzt kennt ihr fast alles, was es im zweiten Anhängerzimmer gibt.

Zur (nachträglichen) Betrachtung der Seite 111 im Buch:

- Hat Pepe die gleichen Fehler entdeckt wie ihr?
- Pele und Ape haben Geschwisterwörter gefunden, die zeigen, warum Pepe Fehler gemacht hat. Geschwister sehen immer gleich aus. Wir lesen die Wörter.

Arbeitsheft 4, S. 22

Ein Streitgespräch zwischen Ape und Schöner mit Dodo, die sich häufiger streiten: Ape hat Pläne, Schöner will ihm das verbieten und Ape reagiert mit einem trotzigen Doch.

Die Sätze lassen das Lesen sowie das Schreiben der flektierten Formen der Verben mit den komplexen Reduktionssilben <ern, eln> üben. Zugleich wiederholen Kinder, in deren Wortschatz das Wort <doch> nicht vorkommt (viele Sprachen kennen diesen Ausdruck der Selbstbehauptung nicht), dieses Wort und seine Bedeutung.

Aufgabe 1: Die Kinder schreiben Sätze nach dem vorgegebenen Muster. Das „graue Wort", das zu verwenden ist, steht jeweils über der ersten Zeile.

Aufgabe 2: Die Kinder zeichnen die Lassolinien bei den Wörtern ein und unterstreichen die Buchstaben des Reims der betonten Silbe mit der passenden Farbe.

Arbeitsheft 4, S. 23

Die Leseaufgabe für die Leseolympiade lässt erneut das Lesen von Wörtern mit komplexen Reduktionssilben üben. Es empfiehlt sich hier, vor dem Lesen der Wörter, sie mit dem „Lasso" zu gliedern.

Der untere Text ist eine Geschichte, die erneut die Wörter mit dem didaktischen Schwerpunkt dieses Kapitels aufnimmt. Am Ende sollte mit den Kindern die Frage beantwortet werden, weshalb das Geistlein seinen Gesang fortsetzt.

Der Text lässt sich auch mit verteilten Rollen lesen (Erzähler, ein Geistlein, das andere Geistlein).

Buch, S. 112

Die Szene dieser Seite zeigt normales Zirkusleben: Mame und Pape kochen für alle und kennen die individuellen Vorlieben jedes Einzelnen, insbesondere ihre Vorliebe für Nudeln. Trotz – oder aufgrund – dieser Kenntnisse beschließt Mame, ihren eigenen Plan durchzuziehen: es gibt Reis.

Die Sätze, die wieder nach dem Feldermodell gestaltet sind, veranschaulichen so erneut den Aufbau deutscher Sätze. Die Schematisierung hebt die gleichbleibende Form des flektierten Verbs aufgrund des gleichbleibenden Singulars der Subjekte hervor, ebenso die Position der Adverbien <nur> und <auch> und zeigt die teilweise komplex ausgebauten Nominalgruppen (durch die Attribute).

Diese Beobachtungen, die hier durch die graphische Gestaltung ermöglicht werden, sollten jedoch nur dann zu diesem frühen Zeitpunkt im Unterricht angesprochen werden, wenn Kindern die graphische Gestaltung auffällt.

Das Adverb <nur> ist in diese Sätze aufgenommen, weil es in mündlichen, vor allem in schriftlichen Kindertexten sehr selten vorkommt (wie auch <schon> und <noch>). Da <nur> im Sinne von <ausschließlich, nichts anderes> in nicht unwesentlichem Maße zur Bedeutung einer Aussage beiträgt, gehört es zu den Aufgaben des Sprachunterrichts, den Kindern Gelegenheit zu geben, die Funktion dieser Wörter zu erkennen, um sie nutzen zu können. <Auch> im Sinne von <gleichfalls, ebenfalls>, das hier aufgenommen ist, kommt hingegen – zumindest in mündlichen Äußerungen – häufiger vor.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Pape und Mame kochen in ihrem Küchenwagen für alle. Sie wissen genau, was jeder gern mag. Mame zählt es auf.
  Wir lesen es.
- Die Kinder lesen den Text der Sprechblase.
- Pape fragt, was es zu essen gibt. Ihr seht, was Mame antwortet:
  (Reis)
- Warum kocht Mame wohl Reis?
  (weil sie ihn selbst gern mag; weil sie keine Lust hat, auf alle Sonderwünsche einzugehen …)
- Ich mag nur süße Äpfel. Was mögt ihr nur?
  Jedes Kind antwortet mit einem Satz, der das Muster der Sätze im Buch hat, daher ihm ermöglicht, das Wort <nur> zu nutzen.

Während die Kinder ihre Lieblingsspeise nennen, fertigt die Lehrerin an der Tafel eine Liste mit den Namen der Kinder und ihren Lieblingsspeisen an. Danach schreiben die Kinder nach dem Schema im Buch Sätze über die Lieblingsspeisen ihrer Freunde und Freundinnen in ihr Heft.

Das untere Bild zeigt den grübelnden Pepe, der an sein Versprechen Zei und Zau gegenüber denkt, aber nicht weiß, wie er die Namen <Home> und <Holme> schreiben soll. Die Zwillinge bieten ihre Hilfe an.

18. Kapitel: Home und Holme

18.1 Ziele des Kapitels

- die Artikulation beim Aussprechen der Wörter <Home> und <Holme> beobachten lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <H, h> lernen
- Wörter mit Lang- bzw. Kurzvokal im Gesprochenen und Geschriebenen vergleichen
- die Formen des Verbes <haben> kennenlernen

18.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts: Analyse der gesprochenen und geschriebenen Wörter <Home> und <Holme>

Buch, S. 113

Home und Holme, die Kinder von Holle und Maleen und die Brüder von Suse, sind Zwillinge. Gemeinsam mit Rere und Renre, dem anderen Zwillingspärchen, spielen sie bei den Zirkusaufführungen die Löwen. In der Zirkusschule gehören sie zu den Zweitklässlern, können daher Pepe, dem Erstklässler, schon einiges zeigen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Rappen der 15. Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8) – diese Strophe bezieht sich auf das Brüderpaar. Der Text der beiden Sprechblasen kann ebenfalls zum Playback gerappt werden.

Buch, S. 114

Pepe, der die Kärtchen mit den Namen der Zirkuskinder für Zei und Zeu anfertigen will, ist beim Schreiben dieser Namen ratlos. Er kann zwar <ome> schreiben, ihm fehlt jedoch die Kenntnis für den Buchstaben, den er für den „Wind“, den er am Beginn des Wortes wahrnimmt, zu schreiben hat. Hier ist wieder Information der Wissenden notwendig: Home zeigt ihm den h-Buchstaben. <Holme> zu schreiben, ist ihm jetzt kein Problem mehr und er entdeckt sofort beim Vergleich der beiden Wörter deren Unterschied im Reim der betonten Silbe – ein Unterschied, den er bereits bei <Rere/Renre> kennengelernt hat und an den er sich erinnert. Fiefen reicht sein Tau zum Zusammenbinden der „Freunde“ im „zweiten Zimmer“ des Wagenbildes von <Holme>.

Die Bildung des h-Lautes unterscheidet sich von der anderer Konsonanten dadurch, dass er nicht durch eine Berührung zwischen zwei Artikulationsorganen im Mundraum produziert wird. Seine Bildung besteht darin, dass die Glottis (Organ im Kehlkopf) sich ohne Anspannung öffnet und die Atemluft mit Druck (also zur Bildung ausschließlich betonter Silben) austritt. Dadurch entsteht ein Laut, dessen Merkmal, das bei seiner Bildung wahrgenommen werden kann, die Behauchung des folgenden Vokals ist (<als/Hals>).

Auch hier kann ein Vergleich mit dem „Bruder“, einem nahezu gleich gebildeten Laut (wie bei [d/t, z/s]), dieses Merkmal bewusst machen: Der „Bruder“ ist der sog. Glottisverschluss, der Laut, der (wie bei <Ape> am Wortanfang) gebildet wird, aber nicht in unserem alltäglichen Wahrnehmungshorizont ist, weil es in der Schreibung des Deutschen für ihn keinen Buchstaben gibt. Während der Glottisverschluss mit Spannung

gesprochen wird, hat der h-Laut keine Spannung (vgl. <ver-eisen/ver-heißen>, <Vor-alpen/vor-halten> mit Spannung/ohne Spannung vor der zweiten Silbe.)

Der h-Laut wird heute nur noch am Beginn betonter Silben ausgesprochen (<Hans hat helle Haare>), seine Aussprache an anderen Positionen im Wort (<sehen, Schuhe>) ist im Laufe des Sprachwandels verschwunden („h-Schwund“, vgl. „r-Schwund“ wie bei <Tor>). Aus diesem Grunde ist der Buchstabe zur Bildung von Digraphen (<ch>) und Trigraphen (<sch>) sowie zur Dehnungsmarkierung frei geworden (<koch, kusch, Kohl>).

Diese Seite dient der Beobachtung zum einen der Artikulation der Wörter mit dem h-Laut am Anfang, dann der Wiederholung des Unterschieds der beiden bekannten Wortgestalten anhand der Analysen der Namen des zweiten Zwillingspaares. Durch die Erinnerung an die Schritte, die für den Vergleich von <Rere/Renre> bekannt sind, werden die Kinder die notwendigen Beobachtungen schnell machen und benennen können.

Auch hier empfiehlt es sich wieder, die Darstellungen der Seite, bevor sie betrachtet wird, in einem „Unterrichtsgespräch“ an der Tafel zu erarbeiten.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
(für den Ablauf des Unterrichts vgl. Buch S. 114)

Die Lehrerin zeichnet das Wagenbild an die Tafel.

- Pepe will für Zei und Zeu <Home> in den Wagen schreiben.
  Könnt ihr euch denken, was er schon schreiben kann?
  (ein Kind trägt <ome> ein)
- Ihr seht, vorne ist ein Zimmer frei. Ich helfe euch zu finden, was Pepe da hineinschreiben muss.
- Was zeigt euch die Kamera im Mund, wenn ihr <Ho> sagt? Klebt die Zunge irgendwo und bewegt sich dann nach unten, wie sonst immer?
  (nein; nichts zu spüren)
- Sagt einmal <ho/o, ha/a, hu/u> und haltet eure Hand vor den Mund?
  („Wind“ bei <ho, ha, hu> kein „Wind“ bei <o, a, u>)
- Wenn am Anfang eines Wortes ein „Wind“ ist, die Kamera aber nichts zeigt, dann schreiben wir den h-Buchstaben.
  Die Lehrerin schreibt ihn ins erste Wagenzimmer.

Danach zeichnet sie ein zweites Wagenbild an die Tafel.

- Nun will Pepe den Namen von Homes Zwillingsbruder Holme in den Wagen schreiben.
- Wir sagen zusammen <Holme>, dann könnt ihr mir sagen, wie ich das Wort schreiben muss.
- Welche Buchstaben soll ich in die Anhängersilbe schreiben?
  (<m> wie bei <Mame> und das Gelbe-e)
  Die Lehrerin schreibt <me> mit den gewohnten Farben in den Anhänger.
- Wie heißt die Silbe, die in den Wagen gehört?
  (<Hol>)
- Was macht euer Mund, wenn ihr <Hol> sagt? Seht einmal in den Spiegel.
  (etwas zu, auf, zu – ganz schnell)
- Bei welchem Namen war das genauso?
  (bei <Renre>)
- Wie viele Buchstaben brauchen wir?
  (drei)
- Welche Buchstaben brauchen wir bei <Hol>? Könnt ihr das an eurem Mund und mit der Kamera sehen?
  (am Anfang <h> wie bei <Home> und dann <l> von <Lole>)
  Die Lehrerin schreibt <H> ins erste Zimmer und <l> ans Ende des zweiten Zimmers.

- Das sieht aber komisch aus.
  Ihr wisst genau, warum das komisch aussieht.
  (der Bunte/Vokalbuchstabe fehlt; <Hol> braucht ein rotes Polster wie <Ren> von <Renre>)
- Welchen Buchstaben soll ich zwischen den h-Buchstaben und den l-Buchstaben schreiben? Denkt daran, was Pepe bei <Rere> und <Renre> geschrieben hat.
  (den gleichen Buchstaben wie bei Home: <o>)
  Sie schreibt <o> dazu.
- Die Wörter <Home> und <Holme> haben den gleichen Buchstaben im zweiten Zimmer, wie <Rere> und <Renre>. Aber die beiden Wörter klingen ganz anders.
- Wisst ihr, warum sie anders klingen? Das merkt ihr, wenn ihr erst <Ho>, dann <Hol> ganz oft nacheinander sagt.
  (<o> und <l> sind ganz eng zusammen; <o> und <l> sind Freunde; <l> quetscht das <o>, das <o> hat wenig Platz; das <l> macht sich ganz dick und stark … – wie bei <Renre>)
- Wir haben <Renre> ein Rotes-e gegeben. Jetzt geben wir Holme ein Rotes-o. Dann sieht der o-Buchstabe auch wieder ganz anders aus als der bei <Home>.
- Weil <o> und <l> ganz eng zusammen sind, bekommt ihr Zimmer einen roten Rahmen (ein rotes Polster) und Fiefen schenkt uns wieder ein Tau.
  Die Lehrerin „bindet“ die Buchstaben des Reims zusammen.
- Wir lesen die Namen noch einmal mit dem Reim am Anfang: **<o – Ho – Home>, <ol – Hol – Holme>**
- Haben wir <Holme> richtig geschrieben? Dann malen wir das Dach rot an.

Zur Wiederholung dessen, was im Unterricht als Einstieg erarbeitet wurde, kann die Buchseite betrachtet werden. Die Lehrerin bespricht anhand der abgebildeten Wagen und der Äußerungen der Zirkuskinder nochmals, welche Artikulation der h-Buchstabe am Anfang eines Wortes erfordert und weshalb <Holme> einen Wagen mit anderer Farbe als <Home> braucht. Die Kinder stellen Vermutungen darüber an, was Pepe Lole ins Ohr flüstert.

Buch, S. 115–116

Die Kinder üben, die Wörter mit dem üblichen Reimspiel als Vorübung für das Lesen auszusprechen. Der Text, die 16. und 17. Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9), ist auf S. 116 zu finden.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:
Seite 115:

- Könnt ihr euch denken, wieso Fiefen <ol> hier wieder zusammengebunden hat?
  (<o> und <l> sind Freunde; sie werden zusammen ausgesprochen; sie sind verliebt; sie gehören zusammen in das zweite Wagenzimmer)
- Wieso ist der o-Buchstabe bei <Home> blau und der bei <Holme> rot?
  (die Wörter klingen anders; weil ein <o> mehr Platz hat als das andere)
- Ihr seht ganz deutlich den Unterschied zwischen <Home> und <Holme>: Das Blaue-o von <Home> ist alleine, da macht es sich breit, das Rote-o von Holme hat sich einen Freund geholt, da ist es enger.

Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <H, h>, werden durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen, angeleitet:

<H>:
- Gerade hinunter.
- Oben neu ansetzen – gerade hinunter.
- In der Mitte neu ansetzen und gerade zum anderen Strich.

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

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen auf großen Flächen. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des h-Buchstabens wird aufgehängt.

Seite 116: Der obere Teil der Seite zeigt den Text der 16. und 17. Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9). Er kann gelesen und anschließend gesungen werden.

Auf dem unteren Teil der Seite spielen Ape und Pele mit Wörtern, die mit dem h-Buchstaben beginnen, indem sie sie sowohl im Singular als auch im Plural sprechen (oder singen). Die Kinder üben erneut die Aussprache der Wörter mit dem h-Laut (den es in vielen Sprachen nicht gibt, sodass er für einige Kinder besonders intensiver Ausspracheübungen bedarf) und lernen die Pluralformen dieser Wörter kennen, teilweise mit der Umlautschreibung.

Arbeitsheft 4, S. 24–25

Einüben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <H, h> – anschließendes Schreiben im Schreibheft. Es folgt das Schreiben von Wörtern mit dem „neuen“ Buchstaben. Die Kinder lesen wie immer zur Kontrolle ihre geschriebenen Wörter.

Arbeitsheft 4, S. 26

Diese Seite wiederholt das Lesen und Schreiben von Wörtern mit den Diphthongen <au, ei, eu>.

Aufgabe 1 zeigt erneut ein Streitgespräch zwischen Schöner und Ape, den ständigen Konkurrenten. Hier geht es darum, wer das tollste Auto hat. Pepe ironisiert den Kampf, indem er vermeintlich mithält und über seinen Besitz spricht, die Angeberei der beiden jedoch dabei lächerlich macht, als er ihnen seine Spielzeugautos zeigt. Damit belegt er, wie unwichtig diese Angeberei ist. Danach setzt er mit Pele die Ironisierung fort, indem sie die Sätze wiederholen und durch eine Veränderung mit <ei> und <eu> verballhornen. Dodo ist empört und verteidigt seinen Freund Schöner und betont den großen Wert von Schöners Auto, indem er es mit den Merkmalen, die alle drei genannt haben, beschreibt.

Die Kinder lesen die Sätze und sprechen über die „Geschichte“. Anschließend verwandeln sie Pepes Satz: „Ich habe zwei kleine blaue Autos.“ mit den drei Diphthongen und schreiben sie, bevor sie sie vorlesen („Verwandeln“ fällt beim Schreiben leichter als beim Sprechen).

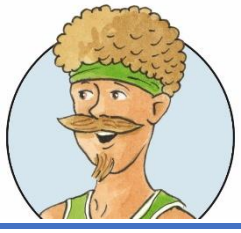
Die Lehrerin schreibt <ich habe, er hat, du hast, sie haben> untereinander an die Tafel. Die Kinder sehen, dass hier nur zwei Buchstaben bei allen Wörtern gleich sind. Weil das eine „Ausnahme“ ist, werden die Wörter auf ein großes Blatt geschrieben und in die „Ausnahmeecke“ der Klasse gehängt. Anschließend zeigt die Lehrerin in unregelmäßigem Wechsel auf einen der Sätze an der Tafel und die Kinder bilden Sätze, indem sie die beiden Wörter wiederholen und die Sätze beenden. („Ich habe einen Euro.“ – „Du hast eine rote Jacke an.“)

Aufgabe 2: Die Kinder schreiben die unten angegebenen Wörter mit Artikel neben die entsprechende Abbildung in die Zeilen. Die übrig gebliebenen Wörter schreiben sie in die rechte Spalte.

Arbeitsheft 4, S. 27

Die Aufgabe dieser Seite dient zum einen dem Lesen und Schreiben von Wörtern mit dem h-Buchstaben, zusätzlich der Analyse der Wörter nach den beiden Wortgestalten.

Es hat sich als hilfreich erwiesen, dass die Kinder die Lassolinien einzeichnen, um entscheiden zu können, in welche Spalte das Wort geschrieben werden muss. Die Zusammenstellung der Wortliste mit „blauen Wörtern“, die ebenso wie die „roten“ zwei Buchstaben im Reim haben, verlangt von den Kindern, über die Betrachtung der Anzahl der Buchstaben links vom „Lasso“ hinaus auch zu kontrollieren, ob es sich bei zwei Buchstaben im Reim um einen Diphthong, also ein „blaues Wort“, oder um die Kombination Vokalbuchstabe/Konsonantenbuchstabe, also ein rotes Wort, handelt.



19. Kapitel: Holle

19.1 Ziele des Kapitels

- „Schärfungswörter“ (<Holle>) im Vergleich mit den bekannten Wortgestalten im Gesprochenen und Geschriebenen erkennen, aussprechen, lesen und schreiben lernen
- Wörter nach ihrer Wortgestalt einer der drei prosodisch unterschiedlichen Gruppen zuordnen lernen
- das Stammmorphem von Schärfungswörtern bestimmen und beim Schreiben zu berücksichtigen lernen

19.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

19.2.1 Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Holle>

Mit der Analyse des Namens <Holle> vergrößert sich das schriftsprachliche Wissen der Kinder erneut in besonderer Weise, denn sie begegnen mit ihm einer weiteren, der letzten basalen prosodischen Wortgestalt: Wörtern mit Kurzvokal, dessen „Freund“, der Folgekonsonant, zugleich der Beginn der nächsten Silbe ist (<Holme/Holle>/[ˈhɔl.mə]/[ˈhɔlə]). (Alle weiteren Wortformen, die folgen, sind Spielarten dieser drei Wortgestalten, für die <Home, Holme, Holle> stehen.)

Als „Schärfungswörter“ werden üblicherweise diejenigen Zweisilber mit „scharfem Silbenschnitt“, d.h. „festem Anschluss“ des Vokals der betonten ersten Silbe an den nachfolgenden Konsonanten herausgegriffen, bei denen sich keine Silbengrenze bestimmen lässt: Der Konsonant gehört sowohl zur ersten als auch zur zweiten Silbe, sodass man die Silbengrenze in den Konsonanten legen könnte. Diese Wörter werden im Deutschen in der Schrift durch Verdopplung des Konsonantenbuchstabens markiert ([ˈpatə]/<Patte>). Damit unterscheiden sie sich von Wörtern mit losem Anschluss, die durch dieselben Buchstaben, aber ohne Verdopplung, repräsentiert werden ([ˈPa:.tə]/<Pate>). Trochäen mit zwei Konsonanten an der Silbengrenze ([ˈpas.tə]/<Paste>) weisen zwar ebenfalls einen „scharfen Silbenschnitt“ auf, sind aber sowohl bei der Silbengliederung als auch bei der Schreibung unauffällig: Die Art des Vokalanschlusses wird nicht gesondert markiert. Die besondere Schreibung der Schärfungswörter wird auch als Schärfungsschreibung bezeichnet und „vererbt“ sich auf alle morphologisch verwandten Formen, die dann auch als Schärfungswörter in einem weiten Sinne – d.h. als Wörter mit einer besonderen Markierung der Schärfung – bezeichnet werden können.

Die lautschriftliche Schreibung des Wortes ([ˈhɔlə]/<Holle>) verdeutlicht, dass diese Wörter, anders als das die Schrift suggerieren mag, nur einen Konsonanten „in der Mitte“ haben. Die Dopplung des Buchstabens ist also das graphische Zeichen für die spezielle Aussprache und Bedeutung dieser Wörter (<Schafe> vs.<schaffe>). (Im Unterschied zur in Deutschland und in Österreich gesprochenen Standardsprache sind in der Standardsprache, die in der Schweiz gesprochen wird, gelängte Konsonanten verbreitet. Wir haben bisher keine Erfahrungen mit der Einführung der dritten Wortgestalt in diesen Sprachregionen des Deutschen. Ggf. sind die Beobachtungen und die Erklärungen entsprechend anzupassen.)

So wie im Deutschen lautliche Varianten der Konsonanten keine Bedeutung haben, gibt es in den meisten anderen Sprachen keine Bedeutungsdifferenzierung durch Kurz- bzw. Langvokale (<Schafe>

vs.<schaffe>). Und so wie Menschen mit Deutsch als Erstsprache in den anderen Sprachen nicht die Varianten der Konsonanten dieser Sprachen wahrnehmen, nehmen Menschen vieler anderer Erstsprachen im Deutschen nicht den Unterschied zwischen Lang- und Kurzvokalen, damit auch nicht die unterschiedliche Bedeutung von Wörtern, die damit verbunden ist, wahr: Sie hören und sprechen infolgedessen nicht den Unterschied z.B. zwischen den Wörtern <Schafe/schaffe>. Erfahrungsgemäß werden sie erst durch die Begegnung mit der Schrift, die ihnen einen Unterschied vor Augen führt, auf dieses Merkmal der deutschen Sprache aufmerksam und lernen erst durch diesen Anstoß, es im Gesprochenen wahrzunehmen und es beim Sprechen zu produzieren. So wird erneut deutlich, welche große Chance die Arbeit am Geschriebenen für den Ausbau ihres Sprachwissens für große Lernergruppen bietet.

Die Beschreibung der Öffnungs- und Schließbewegung, die die Kinder gut wahrnehmen können und die sie, wenn sie darin geübt sind, als Kieferbewegung im Spiegel sehen und sie danach auch spüren können, ist die gleiche wie die bei der Artikulation von allen Kurzvokalen (<Renre>): So findet bei <Holle> in der Aussprache der ersten Silbe unmittelbar nach der Öffnungsbewegung vom Konsonanten ([h]) zum Vokal ([ɔ]) wieder eine Schließbewegung hin zu dem Folgekonsonanten ([l]) statt (wie bei <Hol> von <Holme). Diesem Konsonanten folgt jedoch hier – im Kontrast zu den „roten" Wörtern (<Holme>) – kein weiterer Konsonant als Anfang der neuen Silbe. Vielmehr folgt ihm bei den Schärfungswörtern sofort der Vokal der nächsten Silbe (der Laut für das Gelbe-e, das Schwa der Reduktionssilbe).

Das hat Folgen für die Aussprache und das Verstehen der Schärfungswörter: Ihr entscheidendes Merkmal ist, dass beide Silben durch den Konsonanten „in der Mitte" des Wortes („Silbengelenk") so eng miteinander verbunden sind, dass die Wörter nicht „mit einer Pause in der Mitte" gesprochen werden können – mit anderen Worten: die Silben der Wörter können im Gesprochenen nicht „getrennt" werden. Alle Versuche (von Kindern und Erwachsenen), diese Wörter in zwei Silben (beim Klatschen, Schwingen, Schreiten) zu gliedern, machen, wie die Kinder sagen, „das Wort kaputt". So entstehen Lautungen wie [ˈpu:.pə]/„Pu.ppe" mit der „langen" Aussprache des Kurzvokals, oder [ˈpʊp.ə]/„Pupp.e" oder [ˈpʊp.pə]/„Pup.pe". Alle Varianten, die die Kinder beim Syllabieren der Wörter bilden, sind Kunstwörter – eine Praxis, die dazu führt, dass sie „hollen" statt <holen> schreiben, weil sie das Wort, es vielleicht sogar „schwingend", auch zu einem Kunstwort machen.

So wird noch einmal deutlich, dass die primäre Aufgabe der Kinder beim Rechtlesen darin besteht, zu lernen, wie sie Wörter so aussprechen können, dass sie auf Anhieb verstanden werden können, und dass sie für das Rechtschreiben lernen, das Wort sofort einer der drei Wortgestalten zuordnen zu können. Aufforderungen an die Kinder, „deutlich" zu sprechen, provozieren, Kunstwörter zu bilden, was das entscheidende Merkmal des Wortes sowohl für das Verstehen als auch für das Schreiben tilgt.

Entsprechend lautet die Konsequenz für den Unterricht: Die Kinder müssen beim Lesen lernen, die Sondermarkierung der Schärfungswörter, die Buchstabendopplung, als Hinweis dafür zu interpretieren, dass diese Wörter in einer besonderen Weise auszusprechen sind. Schärfungswörter (mit <e> in der Reduktionssilbe: <Holle>) haben, ebenso wie „blaue Wörter" (<Home>), vier Laute, aber fünf Buchstaben, und sie unterscheiden sich von den „roten" Wörtern (<Holme>) darin, dass diese fünf Laute und fünf Buchstaben haben. Die Kinder bezeichnen Wörter wie <Holle> passend als „schnelle Wörter" oder als „Wörter ohne Pause" – im Gegensatz zu den Wörtern wie <Home> und <Holme>, die sie als „Wörter mit Pause" bezeichnen.

Im Unterricht sollte unbedingt vermieden werden, das Sprechen dieser Wörter motorisch (klatschend, schwingend …) zu begleiten, denn das führt zum Syllabieren der Wörter mit all den verfälschenden Merkmalen, die dargestellt wurden.

Wenn die Kinder einmal in die Situation kommen, ein Schärfungswort am Zeilenende „trennen“ zu müssen, reicht in aller Regel der kurze Hinweis, dass zwischen den Doppelbuchstaben (den „Zwillingen“) zu trennen ist – das ist jedoch eine graphische Konvention, die keinerlei Rückhalt im Gesprochenen hat.

Das Wissen über die Aussprache und die Schreibung dieser Wörter, das die Kinder beim Lesen erwerben, ist wieder die Grundlage für die Analyse dieser Wörter für deren Schreiben mit der Markierung durch die Buchstabendopplung.

Buch, S. 117–119

Wie bei anderen Einführungen eines neuen Lerninhalts ist es auch an dieser Stelle nötig, den Kindern zu ermöglichen, eine Verbindung zwischen dem bereits erworbenen Wissen und Können und dem Neuen herzustellen. Diese Verbindung entsteht hier durch den Vergleich von <Home> und <Holme> mit <Holle>.

Auf den Seiten 117–118 wird Holle von Dodo und Schöner vorgestellt: Er ist der Vater von Home und Holme (und Suse). Seine Aufgabe im Zirkus ist es, bei den Aufführungen eine Menschenpyramide bauen zu lassen, bei der er die Basis ist und fünf Menschen trägt (was im Buch des zweiten Schuljahres gezeigt werden wird). Darum wird er auch „Holle, der Tolle“ genannt. Die meiste Zeit des Tages macht er Fitnesstraining. Wenn er nicht trainiert, sitzt er gerne auf einem Stuhl und strickt Schals für alle Familienmitglieder.

Dodo stellt fest, dass sich der Name <Holle> von den anderen Namen unterscheidet: Es ist ein „neuer Name“. Schöner verstärkt den Eindruck des Neuen an Holle noch, indem er darauf hinweist, dass Holle auch eine spezielle Wohnung besitzt. Die unterscheidet sich von den anderen Wohnungen dadurch, dass der Wagen eine Tür zur Seite des Anhängers hat und der Anhänger eine Tür zur Seite des Wagens. Zusätzlich sind die Wagen und Anhänger mit einer Klammer fest zusammengehalten, die sie fixiert, sodass der Übergang von einem Gefährt ins andere sehr schnell stattfinden kann. Um die Wagenkonstruktion noch mehr zu stabilisieren, verbindet ein durchgängiger Bodenbelag, je nach Interpretation der Kinder ein Teppich, ein Brett, eine dicke Matte …, Wagen und Anhänger miteinander. Der Beginn der „dicken Matte“ ist am Anfang des zweiten Wagenzimmers und reicht bis ans Ende des Anhängers. So ist es Holle möglich, problemlos von einem Wagen in den anderen zu wechseln.

Ein Blick in die beiden Wagen macht deutlich, welchen Vorteil diese Sonderanfertigung hat: Sie dient Holle als großes Fitnessstudio für seine täglichen Übungen, die ihn für seinen körperlich anstrengenden Job im Zirkus fit halten.

Der Blick in die drei Wagen von Home, Holme und Holle auf S. 118 zeigt deutlich den Unterschied zwischen den ersten beiden Wohnungen, die bis auf die Farben der Dächer identisch sind, und der Holle-Wohnung deutlich: Die beiden oberen haben je einen separaten Eingang pro Wagen, sodass der Übergang von einem zum anderen länger dauert und eine Pause an der frischen Luft erfordert. Im Kontrast dazu kann der Übergang bei Holles Wohnung sehr schnell und ohne Pause erfolgen.

Dodo bezieht diese unterschiedlichen Konstruktionen auf die drei Namen: die Wörter <Home> und <Holme> haben eine kleine Pause nach der ersten Silbe, während die beiden Silben bei <Holle> „ganz eng zusammen“ sind, so wie man von dem Wagen „sofort“ in den Anhänger gelangt. Schöner weist abschließend darauf hin, dass die „Zwillingsbuchstaben“ in <Holle> die beiden Wagen/Silben „eng zusammenhalten“ und Dodo bestätigt das, indem er hinzufügt, dass er das „merke“.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:
Für Kinder, die bisher ausschließlich zu syllabierende Wörter kennengelernt haben, ist es schwierig, die Besonderheit der Schärfungswörter wahrzunehmen und zu beschreiben. Aus diesem Grunde brauchen sie Bilder, die diese Besonderheit hervorheben, veranschaulichen und ihnen ermöglichen, ihre Aufmerksamkeit entsprechend den Symbolisierungen auf die Merkmale zu steuern, die das Spezifische ausmachen. Diese Funktion können die Seiten 117–119 übernehmen.

Seite 119, die zuerst zu betrachten ist, stellt das Wort <Holle> den Wörtern <Home> und <Holme> gegenüber.

Die Lehrerin hat Holle als den stärksten und fittesten Mann im Zirkus vorgestellt.
Sie hat die drei Namen wie auf dem Bild S. 119 an die Tafel geschrieben.

- Seht euch einmal an, wie Lole die drei Namen geschrieben hat und was Fiefen dann wieder mit den Buchstaben gemacht hat.
  Bei <Home> hat er gar nichts gemacht, aber bei <Holme> hat er zwei Buchstaben zusammengebunden. Wisst ihr noch, weshalb er das gemacht hat? Denkt an die Bewegungen von eurem Mund. Seht noch einmal in den Spiegel, wenn ihr <Holme> sagt.
  (bei <Ho> von <Home> geht der Mund auf und bleibt offen, bei <Hol> geht er nur ganz kurz auf und dann geht die Zunge ganz schnell wieder nach oben, darum sind zwei Buchstaben, zwei Freunde, im großen Zimmer vom Wagen, danach ist eine Pause, dann ist noch einmal zu-auf.)
- Bei <Holle> hat Fiefen viele Buchstaben zusammengebunden. Mit dem schwarzen Tau hat er die beiden l-Buchstaben zusammengebunden.
  Ich sage euch, warum er das gemacht hat.
  Sagt einmal <Home> und schaut in den Spiegel. Was macht euer Mund?
  (zu, auf, Pause, zu auf.)
- Zwei Bewegungen. Wie viele Buchstaben schreiben wir für zwei Bewegungen?
  (vier: <h, o, m, e>)
- Ja, wir hören vier Laute, schreiben vier Buchstaben. Sagt einmal <Holle> und schaut in den Spiegel. Was macht euer Mund?
  (zu, auf, zu, auf)
- Zwei Bewegungen. Wie viele Laute hören wir also bei <Holle>?
  (vier: <h, o, l, e>)
- Vier Laute. Wie viele Buchstaben, denkt ihr, muss ich schreiben?
  (vier)
  Die Lehrerin schreibt <Hole> an die Tafel. Die Kinder lesen das Wort mit Langvokal.
- Das ist ein falscher Name. Er heißt [ˈhɔlə].
  Damit alle das sofort richtig lesen, gibt es einen Trick: Der Schwarze in der Mitte wird zweimal geschrieben.
  Das habt ihr sicher schon einmal gesehen:
  Die Lehrerin schreibt <Puppe, Sonne, Messer> an die Tafel und liest die Wörter vor.
  Was klingt anders, wenn ihr <Hole> und <Holle> sagt?
  (bei <Home> ein Blaues-o, bei Holle ein Rotes-o, wie bei <Holme>)
- Aber etwas ist auch zwischen <Holme> und <Holle> anders.
  Sagt einmal <Holme> und schaut in den Spiegel. Was seht ihr?
  (zu, auf, schnell wieder zu, Pause, zu, auf)
- Darum schreiben wir fünf Buchstaben: <h> am Anfang, die beiden Freunde <ol>, Pause, <m,e> für die Anhängersilbe.
- Bei <Holle> haben wir nur vier Laute. Darum ist der Freund von dem roten o-Buchstaben der l-Buchstabe, der gleichzeitig auch zum Gelben-e gehört. Darum hat Fiefen alle Buchstaben, nur nicht den h- Buchstaben, zusammengebunden. Und darum lesen wir ein Wort ohne Pause. Wir reimen: <olle, Holle>.

Die Kinder lesen <olle, Holle>.

- Genau. Und das kann man Holles Wagen auch ansehen. Der sieht innen drin ganz anders aus als die von Home und Holme. Holle hat nicht nur einen besonderen Namen, er hat auch einen besonderen Wohnwagen. Der passt zu seinem Namen und zu seiner Arbeit im Zirkus als starker Mann. Holle muss nämlich jeden Tag viele Stunden trainieren. Was denkt ihr, wie die Wohnwagen von Home und Holme und wie der von Holle innen wohl aussehen.
  Nachdenken über die Innenausstattungen – bei Holle Trainingsgeräte
- Im Buch sind Bilder, die zeigen, wie die Wagen von innen aussehen.
  Ansehen der Bilder auf Seite 118
- Ihr habt eben gesagt, dass bei <Home>und <Holme> eine Pause nach der Wagensilbe ist. Zeigt einmal an dem Bild, wo die Pause ist.
  Die Kinder zeigen auf die Lücke zwischen den beiden Wagen.
- Auf den Bildern könnt ihr sehen, wo die Wagen und Anhänger ihre Türen haben.
  Die Kinder beschreiben die Positionen der Eingänge.
- Ihr seht: bevor Home und Holme in ihre Anhänger kommen, müssen sie erst eine kleine Pause an der frischen Luft machen.
  Betrachten der Eingänge in die Wagen auf Homes und Holmes Wagenbild auf S.118: aussteigen, draußen zur Anhängertür gehen, einsteigen
- Sie haben eine Pause draußen. Das hört man auch: „Ho–me, Hol–me“.
- Bei <Holle> ist aber keine Pause da, der hat auch wenig Zeit, weil er so viel trainieren muss. Das sieht man auch an seinem Wagen. Was ist bei dem anders?
  Die Kinder entdecken die beiden Türen an dem Übergang, die Klammer und den Teppich/das Brett/die dicke Matte ...
- Holle hatte selbst diese tolle Idee. Dodo und Schöner sprechen darüber. Wir lesen einmal, was sie sagen.
  Sie lesen die Seiten 117 und 118.
- Jetzt wisst ihr auch, weshalb der Name <Holle> zwei l-Buchstaben hat und warum Fiefen so viele zusammengebunden hat.

Abschließend überlegen sie, ob sie Schöner und Dodo zustimmen können, suchen für die Holle-Wörter einen Namen und überlegen, weshalb Holle seinen Wagen orange angestrichen hat (Orange ist „fast rot“).

Sie üben das Reimen beim Lesen von anderen Schärfungswörtern (z.B. <Puppe, Sonne, Tasse, Löffel, Messer …>), zusätzlich beim Reimlesen von Wortpaaren wie <Ofen/offen, Rose/Rosse, Düne/dünne, Nase/nasse, Esel/Essen, Füße/Flüsse, Riese/Risse, schiefe/Schiffe, reden/retten, raten/Ratten, Pape/Pappe, …>

Folgende Strophen der bekannten Lieder stehen auch für Holle zur Verfügung:

- 16. Strophe des Liedes: „So werden sie genannt“ (CD 1, Nr. 2, Playback Nr. 8)
- 18. Strophe des Liedes „E, Pe, Pepe“ (CD 1, Nr. 3, Playback Nr. 9)

Zur intensiven Beschäftigung mit Schärfungswörtern steht der Rap „Nane und die ganz schnellen Wörter“ (CD 2, Nr. 3) zur Verfügung – zunächst bis einschließlich der fünften Strophe (die Darstellung der Sonderschreibungen, die anschließend thematisiert werden, folgen an späterer Stelle).

Ein zweites Lied „Liese und die ganz schnellen Wörter“ (CD 2, Nr. 4) (Strophe 1–4) thematisiert die besondere orthographische Schreibung von Wörtern mit den i-Lauten. Es ermöglicht, die Kinder durch die Betrachtung der Wörter darauf hinzuweisen, dass die Schreibung mit <ie> nur in blauen Wörtern zu finden ist. In roten und orangen Wörtern wird nur der i-Buchstabe geschrieben.

Arbeitsheft 4, S. 28

Die Geistlein im oberen Teil zeigen, wie Wörter mit „Zwillingen“ gelesen werden: Da die Wörter nicht zu syllabieren sind, ist hier keine Lassolinie, die das Syllabieren markiert, einzuzeichnen. Dennoch machen die Kinder zu Beginn wieder Reimspiele, die das Spezifische dieser Wörter hervorheben (und die ihnen immer Vergnügen bereiten). Für die Markierung der zuerst zu sprechenden Einheit unterstreichen sie den Reim der betonten Silbe und die Reduktionssilbe mit der orangen Farbe.

Die Wörter in den mittleren Kästen sind wieder Listen für eine Leseolympiade, können jedoch auch als Vorlagen für Schreibübungen nach dem Muster in den Kästen oben gesehen werden.

Die unteren beiden Kästen enthalten Wortpaare, die aus je einem Wort mit Langvokal in offener Silbe („Wort mit Pause“) und einem Schärfungswort („Wort ohne Pause“, „schnelles Wort“) bestehen. Die Kinder zeichnen bei der ersten Gruppe die Lassolinie ein, nehmen bei allen die farbigen Markierungen vor und lesen die Wörter.

19.2.2 Zuordnung von Wörtern zu den drei Wortgestalten (blau, rot, orange) anhand ihrer prosodischen Struktur

Buch, S. 120

Die Bedeutung der prosodischen Struktur eines Wortes für das Rechtlesen und Rechtschreiben wurde bereits vielfach deutlich. Entsprechend ist eines der wesentlichen Ziele für das Schreiben die Fähigkeit, Wörter nach ihrer prosodischen Struktur einordnen zu können.

Diese Seite sowie die Seiten 29 und 30 im Arbeitsheft 4 zeigen Aufgaben, mit denen die Kinder üben können, Wörter entsprechend ihrer prosodischen Struktur als „blaue, rote oder orange Wörter“ zu identifizieren: Kinder überreichen Kärtchen mit Wörtern entweder Home oder Holme oder Holle, abhängig von der prosodischen Gestalt „ihres“ Wortes, die mit der des Namens des Empfängers übereinstimmen muss. Während hier die geschriebenen Wörter aufgrund ihrer Buchstabenfolge die Lösung „verraten“ können, wird die Aufgabe schwieriger, wenn die Kinder nicht beschriftete Abbildungen erhalten, deren Bezeichnungen sie ausschließlich entsprechend ihrem „Klang“ zuordnen sollen.

Diese Szene kann ein Muster für häufige, nahezu tägliche Übungen (wie das tägliche Kopfrechnen) sein, bei der Kinder Kärtchen an drei Kinder, die durch umgehängte Namenskärtchen als Home, Holme, Holle „verkleidet“ sind, übergeben.

Arbeitsheft 4, S. 29

Hier bringen Paketautos Home, Holme und Holle Pakete. Für wen die einzelnen Gegenstände geliefert werden, zeigt die Wortstruktur der Bezeichnung, die mit der des Namens des Empfängers übereinstimmen muss. Dies veranschaulichen die Schreibungen in der Mitte der Seite.

Nach deren Muster werden die links angegebenen Wörter im unteren Teil der Seite jeweils unter das blaue, rote oder orange Wagenbild geschrieben. Um ihre Fähigkeit, die Wörter lesen zu können, zu belegen, tragen die Kinder in jedes Quadrat die Ziffer ein, die die passende Abbildung unten hat.

Arbeitsheft 4, S. 30

Eine wiederholende Übung des Wörtersortierens, allerdings ohne die Unterstützung des geschriebenen Wortes.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Schiffe, Mantel, Hose; Lupe, Palme, Löffel; Rose, Teller, Hunde; Pinsel, Puppe, Nase*

19.2.3 Stammschreibung bei Schärfungswörtern

Buch, S. 121

Pepe hat Sätze an die Tafel geschrieben. Die Verben in allen Sätzen sind „orange Wörter", allerdings in der einsilbigen Form. Die Schreibung der Stammmorpheme im Deutschen, die dem Ziel dient, dem Leser einen Hinweis auf die Wortfamilie, damit auf die Bedeutung und Funktion des Wortes im Satz zu geben (<WELLTEN> vs. <WELTEN>), erfordert eine Schreibung, die nicht aus dem Gesprochenen ableitbar ist („sumt" hat die gleiche Lautung wie <summt>). Die Rechtschreibung erfordert hier also Wissen über die morphologische Stammschreibung, über deren Funktion/Begründung und über deren Gestaltung: „<Summt> braucht zwei m-Buchstaben, damit ich weiß, dass es ein „Geschwisterwort" von <summen> ist, und <summen> muss zwei m-Buchstaben haben, damit ich das Wort verstehen kann".

Natürlich schreibt Pepe die Verben so, wie er das Schreiben gelernt hat: Er schreibt die Wörter entsprechend seinen Beobachtungen der artikulatorischen Bewegungen bei deren Aussprache, also für jede Bewegung, die er wahrnimmt, einen Buchstaben („sumt, schwimt, rent"). Lole fordert ihn auf, auch beim Schreiben von „Wörtern ohne Anhängersilbe" an die trochäischen „Geschwisterwörter", die Wagenwörter zu denken. Sie schreibt diese zunächst in Wagenbilder, dann darunter auf „Bausteine". So kann Pepe sehen, dass das Stammmorphem (= „großer Baustein") mit dem „Zwilling" endet.

Den Hinweis auf die Stammschreibung bei Verben ergänzt Lole durch die Bildung einsilbiger Nomen (<Männer/Mann, Nüsse/Nuss>).

Abschließend zeigt Pepe stolz, dass er etwas gelernt hat und darum seinen Text korrigieren konnte.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin erzählt von einem anstehenden Fest im Zirkus und von Papes Idee, allen netten Nachbarn des Zirkus' eine Einladung zu schicken.

- Bald gibt es ein Fest im Zirkus und Pape will alle Nachbarn vom Zirkus dazu einladen. Er schreibt: „Liebe nette Nachbarn, weil ihr so nett seid, laden wir euch zu unserem Fest ein."
  Mame will am Ende gucken, ob alle Wörter richtig geschrieben sind. Denn sie weiß, dass Pape ein Quatschmacher ist und manchmal aus Quatsch Fehler macht.
- Ich zeige euch, was er geschrieben hat:
  Sie schreibt „Liebe nete Nachbarn" an die Tafel.
- Mame liest das vor.
- Und dann sagt sie: „Pape, das kann ich nicht verstehen. Was wolltest du denn schreiben?"
  Pape sagt: „Liebe nette Nachbarn."
- Nun weiß Mame, warum sie ein Wort nicht verstehen konnte. Wisst ihr, welches Wort das ist? (<nette>)
  Die Lehrerin zeichnet ein Wagenbild an die Tafel.
- Ist <nette> ein blaues, ein rotes oder ein oranges Wort?
  (orange)

- Dann zeichne ich die Klammer und den Bodenbelag ein. Und ich weiß: orange Wörter haben Zwillinge.
  Sie trägt das Wort ein (<net/te>) und liest vor „ette, nette“. Dann malt sie das Dach orange an. Sie schreibt <Ihr seid so net.> an die Tafel.
- Mame liest den Satz. Sie ist immer noch unzufrieden. Welches Wort ist denn jetzt falsch?
  Die Lehrerin zeichnet einen großen Baustein unter das Wagenbild, ein Kind schreibt <nett> darauf.
- Das habt ihr genau richtig gemacht, weil ihr schon viel gelernt habt. Ihr wisst, dass auf dem großen Baustein auch immer der Buchstabe vom ersten Anhängerzimmer steht. Bei den orangen Wörtern sind daher am Ende vom großen Baustein immer die Zwillinge.
- Pepe hat das noch nicht gewusst. Ich zeige euch einmal, was er an die Tafel geschrieben hat.
  Sie schreibt den oberen Text von S.121 an die Tafel.
- Könnt ihr euch denken, was Lole ihm gesagt hat?
  (an Wagen denken, Geschwisterwörter/Wagenwörter)
- Genau, Lole hat ihm gesagt, er muss bei den Wörtern ohne Anhängersilbe an die Geschwisterwörter/Wagenwörter denken. An welches Wort muss Pepe denken, wenn er <schwimmt> schreiben will?
  Sie zeichnet das Wagenbild an die Tafel. Ein Kind schreibt <schwimmen> hinein und markiert das Wort. Danach schreibt ein anderes Kind <schwimmen> und <schwimmt> auf die Bausteine.
- Anschließend wird die Schreibung von <rennt> und <summt> abgeleitet, möglicherweise auch von <Mann> und <Nuss>.

In der Folge wird wieder die Seite im Buch unter der Fragestellung betrachtet, ob Pepe das Gleiche gelernt hat wie sie.

Die Strophen 5–7 des „Wortbauerliedes (Teil 2)“ (CD 2, Nr. 6, Playback Nr. 10) (nach der Melodie von „Wer will fleißige Handwerker sehen“) thematisieren ebenfalls die morphologische Schärfungsschreibung.

Arbeitsheft 4, S. 31

Aufgabe 1: Das Muster für die Abtrennung des Stammmorphems, das die Kinder bei Verben kennengelernt haben, wird auf dieser Seite für Nomen gezeigt – ebenfalls mit der Abfolge:

1. Wagenwort, das die Buchstabendopplung für das Aussprechen der Wörter braucht, im Wagenbild,
2. morphologische Gliederung mit der Einteilung in „Bausteine“,
3. Schreibung des Einsilbers als „großer Baustein“.

Die Zuordnung der Wörter <viele> und <ein/eine> lassen die Kinder die Zweisilber als Pluralformen, die Einsilber als Singularform erkennen.

Aufgabe 2: Die Kinder schreiben die Plural- und Singularformen der Wörter dieser Seite untereinander ins Heft.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Schiff, Nuss, Mann*

Weitere Übung:
Folgende Wörter lassen sich hinzufügen: *Schüsse, schneller, nette, flotte, helle, liebe, Gäule, Mäuse, Häuser, Füße,*

Arbeitsheft 4, S. 32–33

Aufgabe 1: Die Aufgaben dieser Seiten lassen die Kinder erneut die Abfolge der morphologischen Veränderung von Verben üben. Um die s-Schreibung, die bis in die Sekundarstufe hinein eine große Fehlerquelle ist, sichtbar und begründbar zu machen, haben viele der Übungswörter einen s-Laut.

Die Auswahl der Personalpronomen ermöglicht die Schreibung der Verben als Zwei- und als Einsilber.

Bezeichnungen der Abbildungen S. 32: *zerren, rennen*

Aufgaben 2: Die Kinder schreiben die Plural- und Singularformen dieser Seite erneut untereinander ins Heft.

Weitere Übung:
Für ein weiteres Üben sind wieder Spiele denkbar, in denen Kärtchen mit Singular- und Pluralformen Paare ergeben. In kleinen Gruppen kann das Spiel durch einige Karten ergänzt werden, auf denen ein falsch geschriebenes Wort steht. Wer das aufdeckt und den Fehler erkennt, bekommt einen weißen Kreidestrich auf die Hand („weißer Peter“) oder eine Karte. Wenn er/sie den Fehler benennen kann („<Nuss> hat zwei s-Buchstaben, weil <Nüsse> das braucht“), wird der Strich wieder weggewischt oder die Karte wieder abgegeben.

Arbeitsheft 4, S. 34

Die Aufgaben dieser Seite stellen alle Formen der s-Schreibung, die die Kinder bisher kennengelernt haben, zusammen und erfordern die Anwendung des erworbenen Regelwissens für die Schreibung des Anfangs der Reduktionssilben.

- <Su.se>: stimmhafter/ungespannter s-Laut nach Langvokal („blaues Wort mit Biene“)
- <Sü.ße, Fü.ße, schie.ßen>: stimmloser/gespannter s-Laut nach Langvokal („blaues Wort mit Schlange“)
- <Küsse, Flüsse, Schüsse>: stimmloser/gespannter s-Laut in Schärfungswörtern („oranges/schnelles Wort ohne Pause“)

Arbeitsheft 4, S. 35

Erneut eine Zuordnungsaufgabe entsprechend den drei Wortgestalten mit der Zuordnung der Ziffern gemäß den Abbildungen.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Dosen, Wolle, Laster, Hammer, Hunde, Räder/Reifen, Löffel, Tanne*

20. Kapitel: Wagen, Wong Wong

20.1 Ziele des Kapitels

- die Aussprache und Schreibung von Wörtern mit dem w-Laut lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <W, w> lernen
- Fragen mit Fragewörtern bilden und mit dem Fragezeichen markieren lernen
- die Funktion des Dehnungs-h's für das Lesen von Einsilbern lernen
- die Stammschreibung der Wörter mit dem Dehnungs-h lernen

20.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

20.2.1 Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit dem w-Laut

Buch, S. 122–123

Voller Stolz übergibt Pepe, wie er versprochen hat, die Karten mit den Namen von Home und Holme an Zei und Zeu. Sie bedanken sich bei ihm mit einem Geschenk: einem Wagen, in den sie Geschenke nach seinen Wünschen zaubern können. Den Wagen haben sie sich von Wong Wong geliehen, der darin normalerweise seinen Gong und die Glöckchen von Bing Bing transportiert. Sie bitten Pepe, ihnen seine Wünsche in einem Brief zu schreiben. Er schreibt den Brief, der jedoch Fehler enthält: Pepe hat für den w-Laut den f-Buchstaben geschrieben. Lole will ihm helfen, den Brief so zu schreiben, dass Zei und Zeu ihn gern lesen.

Die Schreibung des f-Buchstabes an Stelle des w-Buchstabens ist ein sehr häufiger Fehler in den ersten zwei Schuljahren (während die Ersetzung von <f> durch <w> äußerst selten ist). Die Ursache dieses Fehlers, der häufig als „Verwechslung" bezeichnet wird, ist die noch nicht erlernte Fähigkeit, den Unterschied in der Bildung der beiden Laute wahrzunehmen. Sie werden an der gleichen Stelle mit der gleichen artikulatorischen Bewegung gebildet. Für die Produktion beider Laute berühren die oberen Schneidezähne die Unterlippe. Der Unterschied, der zwei Laute entstehen lässt, ist wieder die Folge der Gespanntheit und der Aspiration. Während der f-Laut der gespannte, behauchte stimmlose „Bruder" ist, ist der w-Laut der ungespannte, unbehauchte, stimmhafte. (Möglicherweise hat der größere Kraftaufwand für die Bildung des f-Lautes zur Folge, dass er selten als w-Laut wahrgenommen wird.)

Mit dieser Beschreibung ist das Paar [f/v] (<Feld/Welt>) als ein weiteres in die Gruppe der Konsonanten einzureihen, die sich lediglich in den Merkmalen Gespanntheit/Aspiration/Stimmhaftigkeit unterscheiden (vgl. z.B. [b/p d/t g/k] und [z/s] (<s/ß>)). Ebenso wie bei den anderen Paaren, bei denen die ungespannten Varianten am Silbenende „gehärtet" sind („Auslautverhärtung"), wird auch der w-Laut, wenn er vom Beginn der Reduktionssilbe zum Endlaut von Einsilbern wird, „gehärtet" gesprochen, also dem f-Laut ähnlich (<Löwe/Löwchen>, <brave/brav>/[ˈbra:.və/bra:f]). Allerdings kommen Wörter mit dem w- oder v-Buchstaben am Silbenende (für die der f-Laut gesprochen wird) im Deutschen sehr selten vor.

Die Lehrerin betrachtet mit den Kindern die beiden Seiten und liest mit ihnen deren Texte. Die Schreibungen Pepes in seinem Brief lassen die Kinder stutzen und lenken so ihre Aufmerksamkeit auf den Unterschied zwischen dem f-Laut und dem w-Laut.

Buch, S. 124–125

Seite 124: Diese Seite zeigt wieder in der üblichen Form, wie ein „neues“ Wort zu erlesen ist. Apes Sprachspiele, bei denen er Wörter „verwandelt“, indem er den w-Laut durch den f-Laut ersetzt, lenken die Aufmerksamkeit der Kinder erneut auf die beiden Laute. Dadurch, dass diese beiden Konsonanten dehnbar sind, können sie hier, um den Unterschied hervorzuheben, sprachspielerisch gedehnt werden.

Seite 125: Lole hilft Pepe, die Fehler in seinem Text selbst zu korrigieren, indem sie ihn bittet, sein Geschriebenes zu lesen. Die Aussprache der geschriebenen Wörter hilft ihm, seine Falschschreibungen zu finden. Er schaut in den Spiegel und beschreibt, was er sieht und was er zusätzlich wahrnimmt: die Berührung von Zähnen und Lippe sowie die Gespanntheit und die Aspiration bei der Bildung des f-Lautes im Kontrast zu der des w-Lautes („der Mund ist fester“). Lole zeichnet die Bilder des Mundes bei der Aussprache der Silben, die für beide gleich sind, und fügt bei <Fa> das Bild des „Windes“ und bei <Wa> das der „Biene“, also die Symbole zur Unterscheidung des Konsonantenpaares hinzu. Abschließend hat Pepe seinen Brief korrigiert.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:
Die Lehrerin schreibt den Brief von Pepe mit den Fehlern an die Tafel.

- Hier seht ihr den Brief, den Pepe für Zei und Zeu geschrieben hat, noch einmal. Ihr habt schon festgestellt, dass man ihn nicht gut verstehen kann. Lesen wir ihn gemeinsam und überlegen, woran das liegen kann.
- Versteht ihr, was Pepe geschrieben hat? Das klingt etwas komisch.
- Was wollte er schreiben, als er „Funsch“ geschrieben hat?
  (<Wunsch>)
- Genau. Beobachtet euren Mund, wenn ihr „Funsch“ und <Wunsch> sagt. Was ist am Anfang von beiden Wörtern gleich?
  (die Zähne berühren die Unterlippe)
- Was ist anders?
  (bei <Wunsch> kein „Wind“; weniger anstrengend; es summt)
- Wenn unser Mund das macht, spricht er den w-Laut und wir schreiben den w-Buchstaben. Bei welchen Wörtern muss Pepe den w-Buchstaben statt des f-Buchstabens schreiben?
  („Funsch“, „Fagen“, „fünsche“, „fas“)
  Die Lehrerin ersetzt die f- durch die w-Buchstaben im Brief an der Tafel.
- Jetzt kann ich Pepes Brief besser lesen. Ihr auch?
  Der Brief wird nochmals gelesen.

Bei der Betrachtung der **Seite 124** wird das Wort <Wagen> mit Hilfe des üblichen Reimspiels (<a, Wa, Wagen>) gelesen. Apes Sprachspiel lässt die Aussprache des w-Lautes im Kontrast zu der des f-Lautes erneut beobachten und üben. Die Kinder lesen die Sprechblasen auf **Seite 125** und prüfen wieder, ob die Zirkuskinder dieselben Beobachtungen wie sie gemacht haben.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <W, w>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<W, w>:

- Schräg hinunter – Stopp!
- Schräg hinauf – Stopp!
- Schräg hinunter – Stopp!
- Schräg hinauf.

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen auf großen Flächen oder gleich im Schreibheft. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des w-Buchstabens wird aufgehängt.

Rückseite des Arbeitsheftes 4

Leseübung nach dem bekannten Muster und mit den bekannten Spielen – jedoch nur bis Zeile 9.

Arbeitsheft 4, S. 36

Nach dem Üben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <W, w> hier und dem Üben im Schreibheft folgt das Schreiben von Wörtern mit den neu erlernten Buchstaben. Die Kinder lesen ihre geschriebenen Wörter wieder abschließend zur Kontrolle.

Buch, S. 126

Nane, ist noch am Anfang ihres Sprechenlernens. Deshalb hat sie, wenn sie sich mit ihrer Oma Mame und mit Ape Bücher anschaut und dabei versucht, ein paar Wörter nachzuplappern, noch Schwierigkeiten, die richtigen Lautbildungen vorzunehmen. So spricht sie hier für den f-Laut durchgängig den w-Laut.

Die Lehrerin betrachtet mit den Kindern die Bilder der Seite und die Kinder erzählen, was dargestellt ist – eine erste Hinführung zur Bildbeschreibung („Wen seht ihr? Wo sind sie? Was machen sie?“). Das anschließende Lesen der Texte lässt sie erneut die Gemeinsamkeiten und den Unterschied bei der Bildung des w- und des f-Lautes erkennen und beschreiben.

Arbeitsheft 4, S. 37

Aufgabe 1: Nane benennt Gegenstände, die sie in einem Bilderbuch sieht. Diesmal spricht sie den f-Laut für den w-Laut. Ape korrigiert sie.

Die Kinder üben erneut die Aussprache und Schreibung der beiden Laute, indem sie die Wörter lesen, sie, korrigiert mit dem w-Buchstaben, in die Zeilen schreiben und die Sätze mit dem Punkt beenden.

Aufgabe 2 wiederholt die Übung und erweitert sie durch das Schreiben von Fragesätzen und den Gebrauch von Personalpronomen. Nane äußert Wünsche – allerdings wieder in ihrer Kleinkindsprache. Pele, der sie nicht versteht, stellt nach jedem Wort Ape die Frage „Was will sie?“. Ape antwortet, indem er den Satz verbessert, wiederholt und ihn mit dem Pronomen <sie> einleitet.

Die Kinder schreiben die Sätze nach dem vorgegebenen Muster in die Zeilen.

Um den Kontrast zwischen der Aussprache des f-Lautes und des w-Lautes noch einmal hervorzuheben, auch aufgrund der Freude der Kinder an „Babysprache“ eignen sich die Dialoge dieser Seite auch für kleine Rollenspiele, die die Aussprache der Wörter erneut üben lassen.

20.2.2 Fragen mit Fragewörtern bilden

Buch, S. 127

Die Szene des Bilderbuchbetrachtens führt hier zur Bildung von Fragesätzen mit Fragewörtern (die alle mit dem w-Laut beginnen, daher auch den Gebrauch des Buchstabens üben lassen). Mame stellt eine Frage, Nane antwortet ausschließlich mit dem hinweisenden Adverb <da>. Das führt dazu, dass Ape das

Fragewort mehrfach wiederholt, es dabei hervorhebt. Mame antwortet, indem sie Nane bestätigt und deren Antwort präzisiert.

Die Dialoge können erneut als Rollenspiele gestaltet werden, bei dem entweder einzelne Kinder oder Gruppen die Rollen übernehmen:

- „Mame-Gruppe“: „Wo ist der Löwe?“.
- „Nane-Gruppe“: „Da.“ Kinder zeigen mit dem Finger auf ein imaginäres Bild.
- „Ape-Gruppe“ (ärgerlich): „Wo? Wo? Wo?“
- „Mame-Gruppe“: „Ja, im Gras.“

Die Kinder finden die letzte Antwort auf der Abbildung des Bilderbuches selbst: „Die Löwenkinder“.

Der abschließende Dialog zwischen Ape und Mame über den Gebrauch der Verben <essen> und <fressen> dient der Zuordnung der beiden Wörter zu den unterschiedlichen Gruppen der Subjekte (Menschen/Tiere).

Buch, S. 128

Die Kinder wiederholen die Markierung von Fragesätzen: Die Lehrerin schreibt Apes Fragen an die Tafel und die Kinder ergänzen die Schreibung mit den Markierungen, die sie bereits kennengelernt haben (vgl. „Paula kaut Kaugummi“).

Anschließend liest die Lehrerin mit den Kindern den Text der Buchseite. Apes Sätze können ins Heft abgeschrieben werden.

Arbeitsheft 4, S. 38

Ape stellt Nane Fragen und präzisiert ihre Antwort „da“ durch die Formulierung von Sätzen.

Diese Lese- und Schreibaufgabe zeigt den Kindern erneut das Bilden von Fragen und lässt sie Antworten finden. Die Kinder lesen jeweils eine Frage. Um Antworten zu finden, schauen sie sich die Abbildungen und die Sätze im Bilderbuch an und formulieren sie anschließend mündlich. Erst dann suchen sie zu jeder Frage die Antwort aus den unteren Sätzen und schreiben diese unter die Frage. Mit dem grünen Stift werden wieder die Satzmarkierungen hervorgehoben.

Arbeitsheft 4, S. 39

Diese Lese- und Schreibaufgabe übt das Schreiben des w-Buchstabens. Zusätzlich wiederholen die Kinder die Kategorisierung der Wörter entsprechend ihrer phonologischen Gestalt („blau, rot, orange“).

Als erstes lesen die Kinder die Wörter unten, suchen nach einer passenden Abbildung und schreiben deren Ziffer in das Kästchen vor dem Wort. Anschließend bilden sie Reimpaare und schreiben diese in die beiden Wagen innerhalb der Rahmen. Sie markieren jedes Wort farbig in der gewohnten Weise.

Arbeitsheft 4, S. 40

Fragewörter gehören zu der Gruppe der „kleinen Wörter“, sollten daher schon früh ganzheitlich erkannt und abgespeichert werden.

Die Aufgabe für die Kinder besteht hier darin, gleiche Wörter (die in unterschiedlichen Schriften abgedruckt sind) zu bündeln, indem sie sie mit der gleichen Farbe nachschreiben. Abschließend bestimmen sie die Anzahl jedes der sechs Wörter, indem sie für jedes Wort der Gruppe gemäß dem Vorbild (für <wie>) eine Strichliste anlegen.

20.2.3 Analyse von einsilbigen Wörtern mit dem Dehnungs-h für das Lesen

Buch, S. 129

Eine größere Anzahl von Leseprotokollen von Kindern im ersten Schuljahr – teilweise sogar noch von älteren – lassen erkennen, dass sie für einen h-Buchstaben innerhalb eines Wortes (<Stuhl>, <wehen>) beim Erlesen der Wörter die gleiche Behauchung vornehmen wie für den h-Buchstaben am Anfang betonter Silben (<Hut, gehabt>). Diese Praxis verhindert häufig, dass sie die Bedeutung des Wortes erschließen können. Aus diesem Grunde wird die Funktion des h-Buchstabens innerhalb eines Wortes für das Lesen bereits im ersten Schuljahr angesprochen. Eine systematische Erarbeitung der Dehnungsschreibung und deren orthographische Begründung erfolgt im zweiten und dritten Schuljahr.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Pepe hat Zei und Zeu einen Brief geschrieben. Er schreibt: „Ich wünsche mir ein Hun und einen Han.“ Sie spricht „Hun“ und „Han“ mit Kurzvokalen.
- Wisst ihr jetzt, was Pepe sich von Zei und Zeu wünscht?
  (vermutlich keine Antwort)
- Sie schreibt „Hun“ und „Han“ an die Tafel. Die Kinder lesen die Wörter, wissen weiterhin keine Antwort.
- Sie schreibt unter „Hun“ <Hun-de>, unter „Han“ <Han-tel> (mit Verweis auf Holles Fitnessraum) und liest auch die Wörter vor.
- „Hun“ und „Han“ klingen wie der Anfang von <Hunde> und <Hantel>. Aber „Hun“ und „Han“ gibt es nicht. Wisst ihr, was er sich wünscht? Pepe wünscht sich von Zei und Zeu ein Huhn mit weißen Federn und einen Hahn mit schwarzen Federn. Aber er hat diese zwei Wörter so geschrieben, dass man sie nicht gut verstehen kann.
  Die Lehrerin unterstreicht jeweils <un> und <an> mit der roten Farbe.
- Warum klingt <Huhn> anders als <Hun> in <Hun-de>? Warum klingt <Hahn> anders als <Han> in <Han-tel>?
  (Blaues-u bei <Huhn> und Rotes-u bei <Hunde>; Blaues-a bei bei <Hahn> und Rotes-a bei <Hantel>)
- Ich zeige euch, wie man <Huhn> schreibt, damit alle wissen, dass sie da ein Blaues-u lesen müssen. Ich schreibe einen h-Buchstaben nach dem u-Buchstaben. Der h-Buchstabe hilft allen Leuten beim Lesen, damit sie das Wort schnell und richtig lesen können und so auch verstehen – es ist ein Helfer-h. Es sagt: Das ist ein blaues Wort!
  Die Lehrerin korrigiert die Schreibung von <Huhn> und unterstreicht nun <uhn> blau.
- So sieht jeder, dass da ein Blaues-u ist.
- Wie ist das beim Wort <Hahn>?
  (genauso)
  Die Lehrerin verbessert auch die Schreibung von <Hahn> und unterstreicht <ahn> blau.

- Sie schreibt einige Wörter mit dem h-Buchstaben am Silbenanfang (<Hut, Haus, Hund>), einige Wörter mit einem Dehnungs-h (<zahm, lahm, Lehm, Rahm, Zahn, Mehl>) an die Tafel und liest die Wörter vor. Dann lesen die Kinder die Wörter.
- Haltet einmal eure Hand umgedreht vor euren Mund. Fällt euch etwas auf?
  („Wind“ bei der einen Gruppe, kein „Wind“ bei der anderen Gruppe).
- Jetzt habt ihr wieder eine Regel entdeckt.
  („Wind“ bei <h> nur, wenn <h> am Anfang vom Wort steht)

Zur Wiederholung betrachtet die Lehrerin mit den Kindern die Seite im Buch und die Kinder lesen die Dialoge.

Arbeitsheft 4, S. 41

Die Gegenüberstellung der Wortpaare mit dem Unterschied Lang-/Kurzvokal in der betonten Silbe führt den Kindern erneut vor Augen, was im Buch bereits angesprochen wurde: die Funktion des h-Buchstabens innerhalb eines Wortes dient als Hinweis für die Leser, dass sie eine Silbe mit einem Langvokal zu bilden haben.

Aufgabe 1: Die Kinder lesen die Wörter und unterstreichen die Reime der betonten Silben mit den entsprechenden Farben (blau oder rot). Abschließend malen sie das Kästchen vor dem geschriebenen Wort mit der Farbe der passenden Abbildung an.

Aufgabe 2 ist eine weitere Leseübung. Die Kinder lesen die Texte, zeichnen bei den zweisilbigen Wörtern die Lassolinien ein und unterstreichen bei allen Wörtern die Reime mit der entsprechenden Farbe. Die Kinder können so kontrollieren, ob Pepes Entdeckung: „Mit dem Helfer-h von Zau wird jede Silbe blau.“ zutreffend ist.

20.2.4 Stammschreibung von Wörtern mit Dehnungs-h

Buch, S. 130

Die Darstellungen dieser Seite dienen der Wahrnehmung der morphologischen Stammschreibung bei Wörtern, deren Stamm ein Dehnungs-h für die Aussprache der Einsilber mit Konsonantenbuchstaben am Ende braucht. (Im Gegensatz zu der Kontrollstrategie bei fast allen anderen Wortschreibungen, bei denen die Kinder das Wort „verlängern“ (z.B. bei der Auslautverhärtung: <Bad/baden>), erfordert die Begründung der „vererbten“ Dehnungsmarkierung (wie die Umlautschreibung von <a/ä>: <Bäder> wegen <Bad>) die Orientierung am einsilbigen Wort: <Hühner> mit <h>, weil die Silbe <Huhn> den h-Buchstaben „braucht“ (sonst <Hun> wie in <Hunde>.)

Pepe schreibt <Hühner> ohne <h>. Lole weist ihn auf die Schreibung von <Huhn> hin und Pepe erkennt sofort, dass beide Wörter „Geschwisterwörter“ sind. Aus dem Grunde wird <Hühner> auch mit <h> geschrieben (obwohl die Schreibung „Hüner“ die gleiche Lautung repräsentiert).

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin liest mit den Kindern die Dialoge dieser Seite. Danach zeichnet sie das Wagenbild an die Tafel.

- Ich schreibe nun <Hühner> in den Wagen. Helft mir bitte dabei.
- Welchen Buchstaben soll ich in das erste Anhängerzimmer schreiben?
  (den n-Buchstaben)
- Welche Buchstaben soll ich in das zweite Anhängerzimmer schreiben?
  (das Gelbes-e und den r-Buchstaben)

Sie schreibt die Buchstaben in den Anhänger.

- Wie heißt die Wagensilbe? Braucht sie einen blauen oder einen roten Rahmen?
  (den blauen Rahmen)
  Sie zeichnet ihn ein.
- Welchen Buchstaben soll ich in das erste Wagenzimmer schreiben?
  (den h-Buchstaben)
- Was soll ich in das zweite Wagenzimmer schreiben?
  (den ü-Buchstaben und den h-Buchstaben)
- Jetzt seht ihr, dass nach dem Blauen-ü noch ein h-Buchstabe kommt, ein schwarzer Buchstabe. Aber er lässt das Wort nicht zu einem roten Wort werden. Er hilft uns, dass wir ein blaues Wort lesen. Der h-Buchstabe am Ende des Wagens hat keinen „Wind“. Er ist ein Helfer, den man gar nicht merkt. Nur der h-Buchstabe am Anfang vom Wagen hat „Wind“. Habt ihr schon einmal gesehen, dass ein Buchstabe nur dafür da ist, uns beim Lesen zu helfen, damit wir ein blaues Wort sprechen?
  (der e-Buchstabe hilft dem Blauen-i)

Die Kinder schreiben erst die Wörter mit dem h-Buchstaben vorne, dann die anderen Wörter in ihr Heft.

Arbeitsheft 4, S. 42–43

Die Aufgaben auf diesen Seiten lassen die Kinder Wörter mit Dehnungs-h morphologisch und silbisch analysieren und sie zugleich schreiben üben.

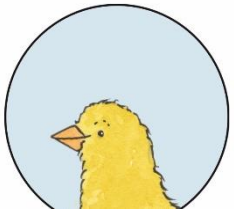
Seite 42: Die Kinder schreiben die Wörter in die „Bausteine“, in die Zeilen daneben und in den Wagen.

Seite 43: Nach dem Lesen des ersten Satzes (in der 3. Person Singular) vervollständigen die Kinder den zweiten Satz mit dem Verb entsprechend dem Subjekt dieses Satzes (3. Person Plural).

Arbeitsheft 4, S. 44

Aufgabe 1: Leseübung mit allen Wortgestalten inkl. Wörtern mit Dehnungs-h.

Aufgabe 2 ist eine Leseübung, bei der die Kinder in den rechten Spalten ankreuzen, ob die Aussage des Satzes zutrifft oder nicht.



21. Kapitel: <Küken>[17]

21.1 Ziele des Kapitels

- die Aussprache und Schreibung von Wörtern mit dem k-Laut lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <K, k> lernen
- Wörter mit Konsonantenhäufungen am Wortanfang lesen und schreiben lernen
- die Bedeutung der morphologischen Wortschreibung erkennen lernen (<isst>/<ist>)

21.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

21.2.1 Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit dem k-Laut

Buch, S. 131–132

Seite 131: Das Wort <Küken> ist hier wieder wie üblich in der Form dargestellt, dass den Kindern das Lesen und das Erkennen der silbischen Gliederung schnell möglich wird. Apes „Zungenbrecher“ gibt den Kindern die Gelegenheit, weitere Wörter mit dem k-Buchstaben zu lesen.

Der k-Laut ist der „Bruder“ des g-Lautes, d.h., er ist ein Plosiv und wird – vergleichbar dem Paar [d/t] – an der gleichen Stelle wie der g-Laut gebildet, also durch die verschließende Berührung des Zungenrückens mit dem hinteren Gaumen. Beide Laute unterscheiden sich wieder ausschließlich in der Gespanntheit und der Aspiration (die Silbe mit dem k-Laut „ist am Anfang stärker“). Damit gleicht das Paar den Paaren [d/t, v/f, z/s] (geschrieben <d/t, w/f, s/ß>).

Seite 132: Pepe bittet Lole, ihm zu zeigen, wie er das Wort <Küken> im Brief an Zei und Zeu zu schreiben hat. Sie verweist ihn wieder auf die Beobachtung der artikulatorischen Bewegungen bei der Aussprache der ersten Silbe. Er entdeckt deren Übereinstimmungen mit der Aussprache von Silben mit dem g-Laut am Beginn. Lole bezeichnet den g- und den k-Laut als „Brüderlaute“ und erinnert zusätzlich an die Beobachtungen bei der Bildung des d- und des t-Lauts. Pepe und Ape weisen zusätzlich auf die „Verwandtschaft“ des w- und des f-Lautes sowie die der s-Laute hin. In dem Lole für die Darstellung der Mundform bei der Aussprache der Wörter zwei gleiche Zeichnungen anfertigt, zeigt sie, dass die Bildung der beiden Laute sich gleicht, fügt jedoch als Symbol für deren Unterscheidung den „Wind“ hinzu.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Pepe wünscht sich auch noch ein Küken. Weil er das in den Brief für Zei und Zeu schreiben will, bittet er Lole um Hilfe beim Schreiben.
- Wie könnt ihr ihm helfen? Was sieht die Kamera am Anfang von dem Wort <Küken>, wenn ihr es sagt?
  (die Zunge klebt hinten im Mund ganz fest oben)
- Das hat die Kamera uns schon einmal gezeigt. Bei welchem Wort war das?
  (bei <Geige>)

[17] Österreichische Schreibung: <Kücken>

- Aber etwas ist bei <Küken> am Anfang anders als bei <Geige>.
  (etwas „Wind“; es fühlt sich stärker an; es strengt mehr an)
  Die Lehrerin schreibt die k-Buchstaben an die Tafel.
  Sie zeichnet das Wagenbild an die Tafel.
- Ich möchte <Küken> in den Wagen schreiben. Helft mir bitte dabei.
  Welche Buchstaben soll ich in den Anhänger schreiben?
  (den k-Buchstaben, das Gelbe-e und den n-Buchstaben)
- Wie heißt die Wagensilbe?
  (<Kü>)
- Brauchen wir einen blauen oder roten Rahmen?
  (einen blauen)
  Sie zeichnet einen blauen Rahmen in das zweite Wagenzimmer.
- Welche Buchstaben schreibe ich jetzt in den Wagen?
  (den k- und den ü-Buchstaben)
  Die Lehrerin trägt die Buchstaben ein.
- Lest das Wort mit mir.
  (<**ü** – **Kü** – **Kü**ken>)
  Die Lehrerin malt das Dach blau an.

Anschließend werden die beiden Buchseiten betrachtet, das Reimspiel und das Gedicht gelesen, um die Artikulation des k-Lautes zu üben. Die Kinder lesen die Texte der Sprechblasen auf S. 132 und prüfen, ob die Zirkuskinder dieselben Erkenntnisse hatten.

Nun malt die Lehrerin Pape an die Tafel und schreibt das Wort <Clown> dazu (vgl. Arbeitsheft 4, S. 8 (Kapitel 15)). Die Kinder stellen fest, dass das Wort auch mit dem k-Laut beginnt, aber einen anderen Buchstaben am Anfang hat. Die Lehrerin verweist darauf, dass das ein „Wort aus einem anderen Land“ ist und darum auf der Liste der „Wörter aus anderen Ländern“ steht. Diese Liste hängt im Klassenraum und wird im Laufe der Zeit immer mehr Wörter bekommen.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <K, k>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<K>:
- Gerade hinunter.
- Oben neu ansetzen – schräg zum Strich – Stopp!
- Schräg nach unten.

<k>:
- Gerade hinunter.
- In der Mitte neu ansetzen – schräg zum Strich – Stopp!
- Schräg nach unten.

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen auf großen Flächen oder gleich im Schreibheft. Die Buchstabenkarten mit den beiden Formen des k-Buchstabens und des c-Buchstabens werden aufgehängt.

Rückseite des Arbeitsheftes 4

Leseübung nach dem bekannten Muster und mit den bekannten Spielen – bis Zeile 11.

Arbeitsheft 4, S. 45

Nach dem Üben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <K, k> und dessen Wiederholungen im Heft folgt das Schreiben von Wörtern mit den neu erlernten Buchstaben auf dieser Seite. Die Kinder lesen wieder zur Kontrolle ihre geschriebenen Wörter.

21.2.2 Lesen von Wörtern mit Konsonantenhäufungen mit <k> am Wortanfang

Buch, S. 133

Pepes Buch „Über Küken“ enthält Stabreime. Ihr Lesen gibt den Kindern Gelegenheit, die Aussprache und das Lesen von Wörtern entweder mit dem k-Laut oder mit Konsonantenkombinationen mit <k> am Wortanfang (<kr, kl>) zu üben sowie bei der Analyse der geschriebenen Wörter für das Lesenlernen zugleich deren Schreibung wahrzunehmen.

Das Lesen und Schreiben von Wörtern mit zwei Konsonanten am Wortanfang wurde bereits bei der Erarbeitung der Wörter mit <gr, gl> am Silbenanfang (vgl. Kapitel 16 zu Buch, S. 103) angesprochen. Die Analyse dieser Wörter, die ein Spezifikum der deutschen Sprache sind, wurde als ein besonderer Schwerpunkt der lese- und schreibdidaktischen Aufgaben im Anfangsunterricht dargestellt – sowohl für Kinder mit Deutsch als Erstsprache (vgl. frühe Schreibungen wie „gluk“ für <klug>, „kros“ oder „kos“ für <groß>) als auch in besonderer Weise für Kinder mit einer der vielen Erstsprachen, die weder am Anfang noch am Ende einer Silbe Konsonantenhäufungen kennen.

Welche Ursachen auch immer für die Schreibprobleme, die sich hier zeigen, genannt werden – sie lassen zumeist unberücksichtigt, dass die Lautbildung, damit auch der „Klang“ eines Lautes sich verändert, wenn ihm nicht ein Vokal, sondern ein Konsonant folgt (vgl. [k] in <kein> und <klein>) oder wenn er die zweite Position nach einem Konsonanten in der Silbe einnimmt (vgl. [l] in <Leim> und <klein>): So haben Kinder Schwierigkeiten, diese Wörter auszusprechen, wenn sie gelernt haben, einen Buchstaben mit nur einem Laut, und zwar dem am Beginn betonter Silben, zu verbinden.

Daher besteht die Aufgabe für die Schreibdidaktik darin, die Aufmerksamkeit der Kinder auch bei der Aussprache der komplexen konsonantischen Anfänge auf die artikulatorischen Bewegungen zu lenken, mit der die Schreibung von zwei (später auch von drei) Buchstaben verbunden ist. Lesedidaktisch besteht die Aufgabe darin, die Kinder die Aussprache des komplexen Anfangs als eine lautliche Einheit üben zu lassen. Ebenso wie die Reime der Wörter mit Kurzvokal beim Lesen als eine lautliche Einheit von Vokal und Folgekonsonant auszusprechen sind, ist es notwendig, die Konsonantenfolge am Anfang einer Silbe (und auch am Ende: <kaufst>) als eine Einheit auszusprechen, um das Wort auf Anhieb verstehbar zu machen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Pepe hat ein Buch mit Reimen. Mame sagt: Darin stehen Zungenbrecher. Das merkt er, wenn er „kleine kluge Küken“ sagen will, sagt er immer „Kleine kluge Klüken“. Was ist passiert?
  Die Lehrerin schreibt <kleine kluge Klüken> untereinander an die Tafel.
- Was denkt ihr: Warum hat Pepe sich wohl versprochen, als er „Klüken“ gesagt hat?
  (die ersten Wörter haben <kl> am Anfang, darum hat er das beim dritten Wort auch gesagt)
- Wenn ihr „kleine kluge“ sagt, zeigt euch die Kamera, wie sich am Anfang die Zunge bewegt. Könnt ihr das spüren? Eine Bewegung, zwei Buchstaben, das könnt ihr sehen. Bei <Küken> ist das nicht so. Darum versprechen wir uns da immer so leicht.
- In seinem Buch steht auch <Leine/kleine> – bei welchem Wort zeigt euch die Kamera eine Bewegung vor dem Bunten/Vokalbuchstaben? Und bei <riechen/kriechen>, <Noten/Knoten>?
  (die Kinder antworten)
- Bei den Wörtern mit einer Bewegung am Anfang kommt nach dem Schwarzen am Anfang noch nicht der Bunte/Vokalbuchstabe wie sonst, sondern ein zweiter Schwarzer.
- Ich sage euch jetzt Wörter. Wenn nur ein Schwarzer am Anfang ist, zeigt ihr nur den Daumen. Wenn zwei Schwarze am Anfang sind, zeigt ihr Daumen und Zeigefinger.
  Sie macht den Kindern die Gesten vor und nennt ihnen dann Wörter der S. 133. Anschließend lesen die Kinder die Verse dieser Seite.

Arbeitsheft 4, S. 46

Diese Seite nimmt die Stabreime („Zungenbrecher“), die die Kinder bereits im Buch gelesen haben, auf und lässt sie sie abschreiben. Dazu beginnen sie die Sätze jeweils mit <Kleine kluge Küken> und suchen unten den Teil des Satzes, der zu der jeweiligen Abbildung passt.

Weitere Übung:
Die Schreib- und Leseübungen lassen sich intensivieren, wenn die Kinder die Wörter von zwei oder drei Reimen, einzeln auf Kärtchen geschrieben, erhalten und zu neuen Sätzen zusammenfügen, die sie dann als eigene Zungenbrecher in ihr Heft schreiben.

21.2.3 Bedeutung der morphologische Wortschreibung (<isst>/<ist>)

Buch, S. 134

Pape und Mame geben Pepe den Auftrag, Rere und Renre zu fragen, welches Obst sie essen wollen. Ihre Antworten schreibt Pepe auf einen Zettel. Seine Schreibung („ist eine Banane“) gibt Anlass, die Bedeutung der morphologischen Konstantschreibung für das Verstehen eines Textes vorzuführen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Lehrerin schreibt folgende Sätze untereinander an die Tafel, die Verben jeweils in einer Spalte, um die Aufmerksamkeit auf sie zu lenken:

Rere ist Pepes Schwester.	*Rere isst Pepes Schwester.*
Renre ist Pepes Bruder.	*Renre isst Pepes Bruder.*
Rere ist eine Banane.	*Rere isst eine Banane.*
Renre ist eine Melone.	*Renre isst eine Melone.*

- Diese Sätze hat Gang Gang Lole gezeigt und gesagt, dass irgendetwas komisch sei. Er fragt sie, welche Sätze richtig und welche falsch sind. Könnt ihr ihm helfen?
  (die Kinder lesen die Sätze)
- Könnt ihr hören, welche falsch und welche richtig sind?
  (nein)
- Wie kriegen wir denn raus, welche Sätze Gang Gang durchstreichen muss?
  (einmal sagt er was über das Essen, einmal nicht)
- Was denkt ihr, ob das Wort [ɪst] mit einem oder mit zwei s-Buchstaben mit Essen zu tun hat? Wir überlegen einmal, wie wir das herausbekommen können.
  Sie schreibt <essen> zunächst in das Wagenbild, dann auf die Bausteine. Darunter zeichnet sie einen großen und einen kleinen Baustein und bittet ein Kind, <isst> hineinzuschreiben.
- Nun seht ihr dem Wort an, dass es ein Geschwisterwort von <essen> ist. Das andere Wort sieht anders aus, es ist kein Geschwisterwort von <essen>. Es beutet darum auch etwas anderes.
- Welche Sätze sagen etwas über das Essen?
  Die Kinder lesen die Sätze der rechten Spalte vor und lachen über die ersten beiden Sätze.
- Dann streiche ich die ersten beiden Sätze durch – klar, dass die nicht stimmen.
- Welche Sätze muss ich denn bei den anderen Sätzen, die <ist> mit nur einem s-Buchstaben haben, durchstreichen?
  Die Kinder lesen die Sätze der linken Spalte vor und lachen hier ebenfalls.
  Die Lehrerin streicht die beiden unteren Sätze durch.
- Jetzt seht ihr, dass man sofort erkennen kann, welches Wort gemeint ist. Darum können wir das alles gut verstehen.

Die Kinder lesen den Text im Buch und sprechen erneut über das Missverständnis, das Rere und Renre zum Lachen gebracht hat.

Weitere Übung:

Zur Übung der unterschiedlichen Schreibungen der lautlich gleichen Wörter verteilt die Lehrerin Zettel mit Schreiblinien, die nummeriert sind, an die Kinder. Sie nennt ihnen einige Sätze wie folgende, ebenfalls durchnummeriert, und die Kinder schreiben das jeweils passende Wort (<ist> oder <isst>) hinter die Ziffer auf den Zettel:

Ein Kind isst ein Brot. Ein Spatz ist ein Vogel. Ein Opa ist ein Mensch. Ein Löwe ist ein Raubtier. Eine Oma isst ein Eis usw.

Arbeitsheft 4, S. 47

Die erste Aufgabe dieser Seite nimmt die Unterscheidung von <essen> und <fressen>, bezogen auf die Unterscheidung, ob das Subjekt zur Kategorie Mensch oder Tier gehört, auf und übt die Flexion beider Verben.

Die ersten Sätze zeigen den Kindern den differenzierenden Gebrauch dieser beiden Verben. Die Kinder suchen (Aufgabe 1) passend zum Subjekt, das entsprechend flektierte Verb, wählen ein Objekt und bilden eigene Sätze. (Möglicherweise entstehen auch ein paar Sätze, die Pape geschrieben haben könnte und in denen die Verben den Subjekten falsch zugeordnet sind, sodass sie die Kinder zum Lachen bringen.)

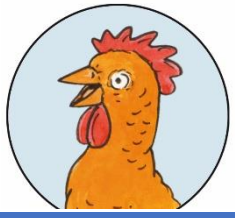
Aufgabe 2 knüpft an die bekannte Aufgabe an, Wörter innerhalb einer ungegliederten Buchstabenfolge mit Hilfe des Wissens über den Aufbau von Wörtern zu finden.

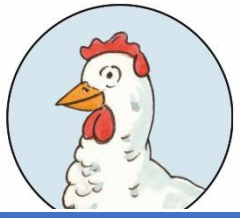
Entsprechend Loles Empfehlung sollten die Kinder in folgender Weise vorgehen:

- Beginn der Analyse am rechten Rand (Nutzen des Wissens über den Bau der Reduktionssilbe: Suchen des e-Buchstabens am Ende der „Schlange“).
- Einzeichnen der Lassolinie
- Betrachtung der Buchstaben des Reims der betonten Silbe (vor der Lassolinie), Unterstreichen des Reims mit der entsprechenden Farbe (blau oder rot)
- Suchen nach dem Wortanfang
- Suchen nach dem nächsten Gelben-e links von diesem Wort usw.

Danach werden die gefundenen Wörter in die Wagenbilder eingetragen und in die Zeilen darunter geschrieben.

22. Kapitel: Bubu, Biggi





22.1 Ziele des Kapitels

- die Aussprache und Schreibung von Wörtern mit dem b-Laut lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <B, b> lernen
- die Funktion des Silbentrennenden-h's für das Lesen und Schreiben lernen
- die morphologische Schreibung von Wörtern mit den Buchstaben <b, d, g> am Reimende und deren Bedeutung für das Lesenlernen (Auslautverhärtung) lernen

22.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

22.2.1 Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit dem b-Laut

Buch, S. 135–136

Die Szene auf S. 135 zeigt Pepes Übergabe seines Wunschzettels an Zei und Zeu. Die beiden erfüllen sofort seinen Wunsch: Hinter ihm stehen eine Henne, ein Hahn und ein Küken. Er beschließt, Hahn und Henne nach seinen Großeltern in Hamburg zu benennen. Das will er seinen Großeltern in einem Brief mitteilen. Für das Schreiben der Namen <Bubu, Biggi> bittet er Lole um Hilfe.

Die beiden Seiten sind Leseseiten. Sie dienen dem Fortgang der Geschichte. Bis auf die beiden neuen Buchstaben <B, b> sind die Schreibungen der Wörter den Kindern bekannt, sie enthalten orthographische Muster, die im Unterricht bereits thematisiert und geübt wurden: Dehnungs-h, Schärfungsschreibung, Schreibung des Diphthongs <ur>, <ß>, Auslautverhärtung.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:
Seite 135: Die Kinder lesen den Text und sprechen gemeinsam über Pepes Wunsch und dessen Erfüllung durch Zei und Zeu.

Seite 136:

- Pepe möchte nun einen Brief an seine Großeltern schreiben und ihnen von seinem Geschenk berichten. Er braucht aber Hilfe, um die Namen von Oma Biggi und Opa Bubu zu schreiben. Wir helfen ihm.

Die Lehrerin hat einen Bogen Briefpapier, ein Kuvert und eine Briefmarke mitgebracht. Sie zeigt den Kindern das Beschriften eines Kuverts und die Muster für die Anrede in Briefen, möglicherweise im Unterschied zum Schreiben von Mails. (Diese sprachliche Aufgabe kann mit dem sachunterrichtlichen Thema „Post" verbunden werden.)

Die Kinder lesen den Text der Seite und diktieren der Lehrerin einen Brief, den Pepe den Großeltern schicken könnte. Sie schreibt ihn an die Tafel.

Die Wörter <Bubu> und <Biggi> verwendet sie dabei zunächst unkommentiert, deren Analyse beginnt mit der Betrachtung der Seite 137.

Buch, S. 137–138

Seite 137: Die „neuen Wörter“ sind wieder für die notwendige Analyse in der üblichen Form dargestellt.

Das „Gespräch“ zwischen Dodo und Biggi spielt mit der Schreibung und Aussprache von <Biggi> im Kontrast zu „Biegi“. <Biggi> ist eine Form eines Schärfungswortes, die aufgrund des g-Lautes „in der Mitte“ selten vorkommt, denn die stimmhaften Plosive ([b, d, g]) sind in aller Regel nach Langvokalen anzutreffen. Weil die häufige Schreibung „Backer“ für <Bagger>, die dialektbedingt sein kann, auch des Öfteren noch in Schreibungen von Drittklässlern zu finden ist, wurde diese seltene Variante eines Schärfungswortes hier aufgenommen.

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Wahrnehmung und die Schreibung des b-Lautes im Vergleich zu seinem „Bruder“, dem p-Laut (<backen> vs. <packen>). So wie bei anderen „Brüderpaaren“ (z. B. d- und t-Laut, g- und k-Laut) wird der b-Laut an der gleichen Stelle und in der gleichen Weise wie der p-Laut gebildet: durch den Verschluss der Lippen, der sich „explosiv“ öffnet („Plosiv“). Daher bietet sich wieder ein Vergleich dieses „Brüderpaares“ mit anderen Paaren an. Aufgrund der dialektalen Vielfalt der Lautbildungen bei den „Brüdern“, die bereits mehrfach angesprochen wurde, erfordert der Unterricht wieder eine intensive Beobachtung der Lautbildung mit den Kindern in den jeweiligen Klassen (geringerer Druck bei der Aussprache von [b] im Vergleich zu der von [p], geringere Muskelspannung bei [b], ausbleibende Aspiration, Stimmhaftigkeit bei [b]).

Silben sowohl mit dem b- als auch mit dem p-Buchstaben nach dem Vokalbuchstaben werden im Deutschen mit dem p-Laut ausgesprochen (Auslautverhärtung: [bu:p]/<Bub> vs. [hu:p]/<hup>), allerdings ohne Aspiration und mit weniger Druck als der p-Laut am Silbenanfang betonter Silben.

Seite 138: Lole und Pepe analysieren gemeinsam die Aussprache des Wortes <Bubu>. Pepe schaut in den Spiegel und beschreibt, was er im Vergleich zu Silben mit dem p-Laut am Anfang wahrnimmt: die Ungespanntheit und vor allem die mangelnde Aspiration bei der Bildung des b-Lautes („es ist am Anfang nicht so stark“). Lole bezeichnet die b- und p-Laute als „Brüderlaute“ und beide wie auch Ape und Pele verweisen auf andere „Brüderpaare“. Lole zeichnet die gleichen Bilder des Mundes bei der Aussprache des b- und des p-Lautes und fügt den „Wind“ als Symbol für die Unterscheidung der beiden Laute bei dem Bild für den p-Laut hinzu.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Was seht ihr im Spiegel am Anfang des Wortes, wenn ihr <Bubu> sagt?
  (die Lippen sind zusammen und öffnen sich dann plötzlich)
- Haben wir das schon einmal gesehen?
  (bei <Pepe, Pape>)
- Was ist bei dem b-Laut anders als bei dem p-Laut? Sagt einmal <backen> und <packen>.
  (kein „Wind“)
  Die Lehrerin schreibt die b-Buchstaben, dann – Silbe für Silbe – <Bubu> an die Tafel.
  Die Kinder lesen das Wort in dem gewohnten Dreierschritt (<**u**, **Bu**, **Bu**bu>).
- Ich kenne einen Namen, der so ähnlich klingt und so ähnlich aussieht. Es gibt ihn auch im Zirkus.
  (Dodo)
  Sie schreibt <Dodo> unter <Bubu>, die Kinder benennen das Gleiche und das Ungleiche beider Wörter (beide mit gleichem Wortaufbau, beide mit einer Dopplung der Silbenschreibung, daher beide ohne Reduktionssilbe (ohne Gelbes-e) und daher nicht in ein Wagenbild zu schreiben)
- Jetzt helfen wir Pepe, <Biggi> zu schreiben.
- Was fällt euch auf, wenn ihr <Biggi> sagt?
  (ein schnelles Wort; ein Wort mit Zwillingen)

- Welche Buchstaben soll ich für <iggi> schreiben?
  (einen i-, zwei g- und noch einen i-Buchstaben)
- Welcher Buchstabe fehlt jetzt noch am Anfang?
  (der b-Buchstabe)

Abschließend betrachten die Kinder die **Seiten 137–138** und lesen die Texte der Sprechblasen, um die Aussprache von Wörtern mit dem b-Laut zu üben. Sie überprüfen, ob die Zirkuskinder dieselben Beobachtungen gemacht haben wie sie. Dabei sprechen sie erneut über die „Brüderlaute“ und vergleichen diese nochmals.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <B, b>, begleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<B>:
- Gerade hinunter – Stopp!
- Oben neu ansetzen – kleiner Bauch – Stopp!
- Großer Bauch.

<b>:
- Gerade hinunter – Stopp!
- Rückwärtsgang und Bauch.

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen, entweder zunächst auf großen Flächen oder gleich im Schreibheft. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des b-Buchstabens wird aufgehängt.

Rückseite des Arbeitsheftes 4

Leseübung nach dem bekannten Muster und mit den bekannten Spielen.

Arbeitsheft 4, S. 48

Die Kinder üben auf dieser Seite das Schreiben von Wörtern mit dem b-Buchstaben.

Arbeitsheft 4, S. 49

Ziel dieser Übung ist die Darstellung des Schreibens und Lesens von Wörtern mit der Auslautverhärtung des g- und des b-Lautes <kriegen/kriegt>, <graben/gräbt>. (Das Paar <geben/gibt> weicht vom Prinzip „Einmal blau – immer blau“ ab. Es gehört zu den Ausnahmen, sollte im Unterricht angesprochen und auf eine Liste geschrieben werden.)

Die häufigen Wortwiederholungen im Text dieser Seite ermöglichen auch schwachen Lesern, die Texte gut zu lesen.

Die Schreibaufgabe unten sieht die Beantwortung der oben im zweiten Abschnitt gestellten Fragen vor. Dabei entscheiden die Kinder die inhaltliche Gestaltung der Sätze selbst. Sie können sich bei der Beantwortung der Fragen an den Sätzen oben orientieren.

Das Wort <Schrubber> hat hier die gleiche Funktion wie das Wort <Bagger> bei der Einführung des g-Buchstabens: Auch Schärfungswörter mit dem b-Laut „in der Mitte“ sind relativ selten, sodass einige Kinder noch in späteren Jahren Schwierigkeiten mit ihrer Aussprache und demzufolge ihrer Analyse haben („er bipperte“)[18].

[18] Weitere Wörter mit <bb>: <bibbern, bubbeln, Ebbe, Hobby, krabbeln, Krabbe, mobben, Robbe, sabbeln>. Sie stammen zumeist entweder aus dem norddeutschen Sprachraum oder sind Übernahmen aus dem Englischen.

Arbeitsheft 4, S. 50

Diese Übungen dienen der Bestätigung der Beobachtungen der Kinder bei der Auslautverhärtung von der Seite zuvor. Die Aufgabe besteht darin, entsprechend dem eingetragenen Muster flektierte Verben entweder in der 1. oder 2. Person Plural aus dem unteren Kasten mit dem passenden Pronomen in die jeweils erste Zeile der Kästen oben zu schreiben. Zeigt die Flexion die 1. Person Plural (<haben>), schreiben die Kinder <wir> hinzu und ergänzen den Kasten mit der Form in der 2. Person Plural mit <ihr> (und umgekehrt). Das anschließende Einzeichnen der Lassolinie lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Konsonantenbuchstaben (Plosiv) am Anfang der zweiten Silbe, der an die einsilbige Form „vererbt“ wird, obwohl dort ein anderer Laut (der „Bruder“) ausgesprochen wird. Bei allen Wörtern wird der Reim der Silbe farbig unterstrichen.

Die bekannten Beobachtungen, die die Kinder hier erneut machen können, benennt Pepe abschließend als Regel.

Arbeitsheft 4, S. 51

Eine erneute Zuordnungsaufgabe entsprechend der drei Wortgestalten. Die Kinder tragen in die Kästchen vor den Zeilen, die zur jeweiligen Abbildung gehörende Ziffer ein.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Füße, Füller, Roller, Lupe, Mantel, Teller, Messer, Lampe*

22.2.2 Wörter mit dem Silbentrennenden-h

Buch, S. 139–140

Für eine gezielte Arbeit mit Wörtern mit dem Silbentrennenden-h schon zu diesem Zeitpunkt sprechen mehrere Gründe: Zum einen gehört eine Gruppe von ihnen zu den Wörtern, die sehr häufig gebraucht werden (<sehen, gehen, stehen>). Die zahlreichen Wiederholungen führen dazu, dass die Kinder sich die Schreibungen leicht einprägen können – sie müssen sie sich nicht strukturell erarbeiten, um sie richtig schreiben zu können. Die Folge davon scheint zu sein, dass viele Kinder mit anderen Wörtern dieser Gruppe, obwohl ihre Struktur ihnen bekannt ist, relativ häufig sowohl beim Schreiben als auch beim Lesen Schwierigkeiten haben (<frohe, nahe, fliehen, nähen>). Offensichtlich kann eine relativ große Gruppe sie sich nicht oder nur sehr langsam ohne eine bewusste Betrachtung ihrer Struktur aneignen. Das hat, bezogen auf das Schreiben, folgenden Grund: Diese Wörter, die grammatisch, also schriftlich, zweisilbig sind, werden in aller Regel einsilbig ausgesprochen. Schreibungen von Grundschülern wie: „Fernser“ für <Fernseher>, „flin“ oder „flien“ für <fliehen>, „mit Schun“ für <mit Schuhen> lassen annehmen, dass sie ausschließlich der Aussprache der Wörter folgen – das notwendige orthographische Wissen haben sie nicht spontan erwerben können.

Das Problem für das Verstehen der Wörter beim Lesen besteht darin, dass viele Kinder für den h-Buchstaben in diesen Wörtern, also am Beginn der Reduktionssilbe, die gleiche Lautung produzieren wie für den h-Buchstaben am Beginn betonter Silben (['he:.bm]/<heben>, aber ['na:.ən]/<nahen>). Zahlreiche Leseprotokolle aus dem ersten und zweiten Schuljahr zeigen, dass es Kindern nach der Aussprache der Wörter mit dem h-Laut am Beginn der Reduktionssilbe nicht gelingt, die Bedeutung dieser Wörter zu erkennen.

Ein dritter Grund für die Fokussierung dieser Wörter schon im Unterricht der ersten Klasse ist ihre Regelhaftigkeit, deren Wahrnehmung erneut zur Sicherheit der Kinder bei ihrem orthographischen Lernen

beitragen kann: Wörter mit einem einfachen Vokal in der betonten Silbe erhalten, wenn am Anfang der Reduktionssilbe der Konsonant fehlt, an dieser Position im Wort den h-Buchstaben (<Segen> vs. <sehen>, <Rute> vs. <Ruhe>)[19]. Der h-Buchstabe gehört zum Stammmorphem (<seh|t>, <ruh|t>). Bis auf wenige Wörter mit <ei> erhalten Wörter mit einem Diphthong in der betonten Silbe, wenn sie keinen Konsonanten am Anfang der unbetonten Silbe haben, keinen h-Buchstaben an dieser Position im Wort (<bauen, neuer, freie>) (diesen Wörtern mit Diphthong begegnen die Kinder im zweiten Schuljahr). Die regelmäßige Abweichung der Wörter mit Silbentrennendem-h vom „Normalen" eignet sich zugleich erneut dazu, den Kindern den „normalen" Aufbau von Wörtern zu verdeutlichen – das ist die Voraussetzung dafür, dass sie die Spezifik der „Ausnahmewörter" und deren Regelhaftigkeit wahrzunehmen lernen.

Seite 139:

Ziel der Betrachtung dieser Seite ist es, den Kindern die Funktion des Silbentrennenden-h's zu verdeutlichen und ihnen deren phonologische und morphologische Schreibung darzustellen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin liest den Kindern Pepes Brief an seine Großeltern vor. Sie sprechen darüber, was Pepe den Großeltern mitteilt.

- Was steht im Brief über Zei und Zeu? Was machen die beiden?
  Sie zeichnet drei Wagenbilder untereinander an die Tafel und schreibt vor jedes <Zei und Zeu>. Dann schreibt sie entsprechend dem Diktat der Kinder in die Wagenbilder:
  zau bern
  sa gen
  gen
- Lole hat gesagt, <gehen> ist falsch. Habt ihr eine Idee, warum sie das gesagt hat? Seht euch alle drei Wörter zusammen an, da wird euch etwas auffallen.
  (bei den oberen zwei Wörtern ist der Anhänger gefüllt, beim dritten nicht)
- Warum ist das falsch?
  Sie schreibt weitere zweisilbige Verbformen dazu:
  sie lau fen
  sie ra sen
  sie hop sen
- Fällt euch etwas auf, wenn ihr die Anhängersilben von diesen Wörtern anseht?
  (alle Wörter haben einen Schwarzen und <en> im Anhänger)
- Warum?
  Sie schreibt:
  Ich sa ge
  Pepe sagt
  wir sa gen
  Zei und Ze sa gen
- Warum heißt es <ich sage> und nicht <sie sage>?
  (das muss immer zusammen passen, wenn <sie> davor steht, muss am Ende <en> (oder <t>) sein)
- Stimmt. Dann schreibe ich jetzt <sie gehen> in den Wagen.
  Sie schreibt <ge> und <en>.
- Was fällt euch auf?
  (das erste Zimmer vom Anhänger ist frei).
  Sie sagt [ˈge:.ən].

[19] Als Ergänzung ist darauf hinzuweisen, dass der h-Buchstabe dann am Beginn unbetonter Silben eine Lautung erhält, wenn die unbetonte Silbe keine Reduktionssilbe, sondern eine „Normalsilbe" ist (d.h., einen „normalen" Vokal im Reim hat): <Uhu, Ahorn>.

- Was hört ihr am Anfang vom Anhänger?
  (nichts)
- Stimmt. Da muss aber ein Buchstabe stehen, damit jeder sieht, wo die Anhängersilbe anfängt. Da nehmen wir wieder den h-Buchstaben. Der macht, dass die Anhängersilbe voll ist. Das ist das Anhänger-h.
  Sie schreibt <h> in das erste Anhängerzimmer.
- Ich habe geschaut, ob Pepe noch mehr Wörter ohne Anhänger-h geschrieben hat. Ich sage euch, welche ich gefunden habe.
  Sie schreibt an die Tafel:
  Ich dree mich um.
  Ich see eine Henne
- Diese Wörter konnte Pepe auch noch nicht richtig schreiben. Wir können ihm helfen.
  Sie zeichnet vier Wagenbilder an die Tafel, schreibt <ich> davor und bittet die Kinder, die Wörter <lese, gebe> in die Wagen zu schreiben.
  Dann bittet sie darum, dass sie ihr diktieren, wie sie <sehe> in das Wagenbild zu schreiben hat.
- Welche Buchstaben schreibe ich in den Wagen?
- Welchen Buchstaben soll ich in das zweite Zimmer vom Anhänger schreiben?
  (das Gelbe-e).
- Welchen Buchstaben soll ich in das erste Zimmer vom Anhänger schreiben?
  (den h-Buchstaben, wie bei <gehen>)
- Jetzt müssen wir Pepe zeigen, wie er <drehe> schreiben muss. Ich schreibe die erste Silbe in den Wagen.
- Welchen Buchstaben soll ich in den Anhänger schreiben?
  (<h, e>)
- Welche Farbe muss ich für die Wörter nehmen?
  (blau)
  Sie lesen die Wörter noch einmal, in dem bekannten Dreierschritt:
  <**e** – **se** – **se**he>, <**e** – **dre** – **dre**he>

An einem anderen Tag folgt die Betrachtung der morphologisch geschriebenen Wörter. Es beginnt mit einem erneuten Lesen des Briefes.

Die Lehrerin schreibt folgende Sätze des Briefes an die Tafel:

Ich dree mich um.
Ihr set sie auf dem Bild.

- Ich habe noch zwei komische Wörter in Pepes Brief entdeckt. Da müssen wir Pepe noch einmal helfen. Wir zeigen ihm, wie er seine Wörter mit dem Anhänger-h auf die Bausteine schreibt.
  Sie schreibt <ich sehe>, <wir sehen>, <ihr seht> so an die Tafel, dass die Stammmorpheme untereinander stehen. Die Kinder rahmen „das Gleiche“ bei allen drei Wörtern ein. Sie zeichnet drei große Bausteine mit kleinen Bausteinen an die Tafel. Die Kinder beschriften sie.
- Danach wiederholen sie den Ablauf mit dem Wort <drehen>.
- Die Kinder streichen die falsch geschriebenen Wörter an der Tafel durch und schreiben die Korrekturen darüber.

Seite 140: Anschließend sehen die Kinder auf dieser Seite nach, wie Lole Pepe hilft. Sie entdecken, dass Lole und Pepe die gleichen Sachen entdecken wie sie. Am Ende weist Pepe auf die Konsequenz seiner Beobachtungen für das Lesen hin: Das Anhänger-h ist – wie das Helfer-h – nur ein Buchstabe, es repräsentiert keinen Laut – „es wird nicht gesprochen“.

Arbeitsheft 4, S. 52

Diese Seite gibt den Kindern die Möglichkeit, Wörter mit dem Silbentrennenden-h sowohl phonologisch als auch morphologisch zu schreiben und zu lesen.

Aufgabe 1: Die Kinder tragen die Wörter in die Wagenbilder ein, schreiben sie dann in die Zeilen darunter und abschließend in die Bausteine. Sie färben in jedem Wort das Gelbe-e als Zeichen für die Morphemgrenze. So stellen sie fest, dass das Silbentrennende-h Teil des großen Bausteins ist.

Aufgabe 2: Die Kinder suchen Wörter vergleichbar dem Wortpaar <Rute/Ruhe>. Das zu schreibende Wort gleicht dem oberen, muss allerdings am Beginn der Reduktionssilbe den h-Buchstaben haben. Dies führt den Kindern erneut vor Augen, dass das Silbentrennende-h Teil von Wörtern ist, die keinen Konsonanten am Anfang der Reduktionssilbe haben. Die Wortpaare veranschaulichen den Kindern, dass das Silbentrennende-h in diesen Wörtern die Position einnimmt, die in anderen Wörtern der Konsonantenbuchstabe einnimmt. Bei der Anwendung dieser „Spielregel" fällt es ihnen leicht, die Wörter zu schreiben. Durch das abschließende Lesen aller Wörter üben die Kinder nochmals die Aussprache der Wörter mit dem Silbentrennenden-h als „Stummes-h".

Weitere Übung:
Die 18 Wörter der letzten Übung ergeben, auf Kärtchen geschrieben, ein Memory, bei dem die Minimalpaare jeweils die Paare bilden. Das Spielen lässt die Kinder das Lesen der Wörter weiterhin üben.

Arbeitsheft 4, S. 53

Die Kinder schreiben die Verben mit den Pronomen in die Zeilen. Dabei werden die Pronomen des Beispiels beibehalten. Das unterste Wort in der 2. Person Plural lässt – ebenso wie die eingerahmten Wörter – die Stammschreibung sichtbar werden. In allen Wörtern unterstreichen die Kinder die Reime der betonten Silben blau. So können sie erkennen, dass das Silbentrennende-h nur nach Langvokalen steht.

Die Nomen in der unteren Zeile zeigen den Kindern erneut, dass das einsilbige Wort (Singular) den Stamm repräsentiert, der sich durch das morphologische Gliedern des zweisilbigen Wortes (Plural) (<Schuh|e>) ergibt. Auch hier sehen sie, dass das Silbentrennende-h zum Wortstamm gehört. Pepe benennt diese Beobachtung abschließend.

Buch, S. 141–142

Seite 141: Zum Abschluss der Geschichte um Pepes Wunsch steht der nun fertig korrigierte Brief, der Pepe viel Lob von seinen Geschwistern einbringt. Er ermöglicht den Kindern zu kontrollieren, ob Pepe wirklich alle Fehler korrigiert hat.

Seite 142: Pepe, der stolze Hühnerbesitzer, präsentiert seine Tiere den anderen. Renres Frage nach dem Fressen der Hühner gibt ihm Gelegenheit zu zeigen, dass er sich bereits „im Internet" über die Lebensgewohnheiten seiner Freunde informiert hat. (Die Seite ermöglicht, das Thema Hühner zu einem sachunterrichtlichen Thema zu machen.)

Die Texte auf dieser Seite geben den Kindern noch einmal Gelegenheit, sich mit der Funktion der „Stummen-h's" zu beschäftigen. So enthalten die Sprechblasen oben vier flektierte Formen der Verben <sehen> und <stehen> sowie das Wort <Zehen>. Wörter, die die Kinder ihr Wissen über die Schreibungen von Wörtern mit dem Silbentrennenden-h und dem Helfer-h aktivieren lassen. Der Kasten in der Mitte der Seite enthält ein- und zweisilbige Wörter mit dem Dehnungs-h sowie Wörter mit Diphthongen mit

Vokalbuchstabe und r-Buchstabe („öffnende Diphthonge“). Alle Gruppen geben Anlass, das Lesen dieser Wörter sowie ihr Schreiben durch Abschreiben erneut zu üben.

22.2.3 Auslautverhärtung – zusammenfassende Wiederholung

Buch, S. 143

Diese Seite wiederholt die morphologische Stammschreibung von Wörtern mit dem b-, d- und g-Buchstaben am Ende des Stammmorphems (<Ra**d**>) und zeigt, dass die Lautung der entsprechenden Konsonanten am Silbenende ihre Merkmale, die sie von ihren „harten Brüdern“ unterscheiden (<Rä**d**er/Tä**t**er>), weitgehend verlieren („Auslautverhärtung“).

Wie schon mehrfach dargestellt, ist die Beschäftigung mit der Auslautverhärtung zwar ein orthographisches Thema, es gibt jedoch zugleich (oder: vor allem) die Gelegenheit, das Denken der Kinder erneut zu schulen, mit Hilfe der Orthographie Zusammenhänge aufzuzeigen und herzustellen: Die Stammschreibung eröffnet die inhaltsbezogenen Assoziationen, die notwendig sind, um einen Text schnell und sicher verstehen zu können.

Die Wiederholung der Übungen auf dieser Seite sind in diesem Sinne zu sehen. Zugleich ermöglicht die Zusammenführung aller drei Plosive den Kindern, wieder Regularitäten zu entdecken, die ihnen Sicherheit geben. Pepe formuliert sie abschließend.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Zu Beginn des Unterrichts liest die Lehrerin Pepes Brief an Tante Liese vor.

- Sie weist anschließend darauf hin, dass Pepe auch für diesen Brief die Hilfe der Kinder braucht, um ihn so zu schreiben, dass Tante Liese ihn gut verstehen kann.
- Die Lehrerin schreibt die Sätze nacheinander auf, die es den Kindern – auch durch das fokussierende Untereinanderschreiben der zu betrachtenden Wörter – ermöglichen, mit Hilfe ihres bereits erworbenen Wissens Pepes Fehler zu finden, zu korrigieren und die Korrekturen zu begründen:

Alle	proben	Tak für Tak.
Gang Gang	propt	seit Tagen.
Alle	üben.	
Lole	üpt	auch.
Pape	fekt.	
Tute und Fiefen	fegen	auch.
Ganz	blöt.	
Noch	blöder.	

  Die ersten beiden (oder alle) Sätze stehen an der Tafel.
- Ich habe euch Sätze hingeschrieben, in denen Pepe Fehler gemacht hat, aber auch Sätze, in denen er alles richtig geschrieben hat.
- Seht sie euch einmal an.
  (den Kindern fällt „propt“/<proben> und „Tak“/ <Tagen> auf)
  Die Lehrerin zeichnet das Wagenbild an die Tafel, ein Kind schreibt <proben> hinein und markiert das Wort in der gewohnten Weise. Sie zeichnet die beiden Bausteine darunter, ein Kind beschriftet diese (<prob|en>).

- Sie zeichnet erneut die beiden Bausteine an die Tafel, ein Kind schreibt <prob|t> darauf.
- Woran hat Pepe nicht gedacht?
  (Wagenwörter; einmal b, immer b)
- Ebenso untersuchen die Kinder die übrigen Satzpaare.
- Gang Gang hat Pepe so geholfen, wie ihr das gemacht habt. Dann hat Pepe, der Entdecker, am Ende zwei Regeln entdeckt. Entdeckt ihr sie auch?
  (erst an das lange Wort, das Wagenwort, denken, dann so schreiben, wie das „klingt“: alle Wörter haben dieselben Buchstaben auf dem großen Baustein)

Abschließend betrachten die Kinder die Seite im Buch.

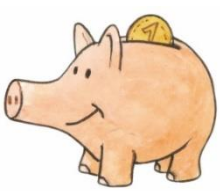
Arbeitsheft 4, S. 54

Die Aufgabe dieser Seite lässt die Kinder erneut die Auslautverhärtung üben.

Die Kinder schreiben die flektierten Verben in die Zeilen und übernehmen dabei die Pronomen des Beispiels. Anschließend zeichnen sie bei den Zweisilbern die Lassolinien ein und unterstreichen die Reime der betonten Silben aller Wörter.

Arbeitsheft 4, S. 55

Eine Leseübung mit Wörtern, deren Schreibungen sie zuletzt geübt haben.



23. Kapitel: sparen, Stern

23.1 Ziele des Kapitels

- die Regularität der Aussprache und der Schreibung von Wörtern mit komplexen Anfängen mit dem sch-Laut (<schl, schm, schn …, sp, st>) lernen

23.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts: Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit dem sch-Laut in komplexen Anfängen

Buch, S. 144

Dieses Kapitel zeigt erneut die Schreibung von Wörtern mit komplexen Anfängen, hier mit dem sch-Laut in Verbindung mit einem oder zwei weiteren Konsonanten. Dabei betont es die Aussprache und das Schreiben von Wörtern mit dem sch-Laut in Kombination mit den Konsonanten [p, t] (<sparen, Stern>) und [pr, tr] (<Sprache, Straße>) im Vergleich zu Wörtern mit <sch> und <l, m, n, r, w>. Dabei zeigt sich erneut, dass ein Buchstabe unterschiedliche lautliche Funktionen haben kann (hier: s-Buchstabe als Zeichen für den sch-Laut) und diese regelhaft beschreibbar sind (vgl. <e> in <Pepe> und <r> in <rot/Tor>).

Auf die Notwendigkeit, die komplexen Anfänge deutscher Wörter im Unterricht ausführlich zu thematisieren, wurde bereits hingewiesen. Bisher (bei Wörtern mit Plosiven am Anfang wie [gr, br]) ging es darum, die Wahrnehmung der Kinder so zu kanalisieren, dass die Kinder lernen, die artikulatorische Bewegung am Silbenanfang wahrzunehmen und diese durch zwei bestimmte Buchstaben zu schreiben. Dialektal sprechende Kinder erhalten zusätzlich die Gelegenheit, auf diese Weise die standardsprachliche Bildung der Silbenanfänge kennenzulernen. In diesem Kapitel lernen die Kinder als weitere Aufgabe zu unterscheiden, dass Wörter, die mit dem sch-Laut und einem Folgekonsonanten beginnen, regelhaft unterschiedlich zu schreiben sind: mit s-Buchstabe oder sch-Schreibung am Anfang.[20]

Die Tatsache, dass eine Gruppe von Kindern relativ lange „schp, scht“ schreibt, kann als Zeichen dafür interpretiert werden, dass sie der Annahme einer „Lauttreue“ der Schrift folgen. Sie wird auch die Ursache für die Schreibungen „schb, schd“ oder „sb, sd“ sein, die im ersten Schuljahr häufig sind. Denn die Plosive ([p, t]) an der zweiten Stelle nach dem sch-Laut haben nicht mehr die Merkmale (Druck, Aspiration), die die Kinder für [p, t] am Anfang eines Wortes wahrzunehmen gelernt haben (<Puppe, Tisch>), sodass sie die Schreibung für den weniger „starken“ „Bruder“ ([b, d]) wählen, dem der Plosiv an der Position nach dem sch-Laut ähnlich geworden ist.

Der Kontrast zwischen Wörtern, die mit <s> bzw. <sch> am Wortanfang geschrieben werden, bietet wieder Anlass, die Kinder sprachliche Auffälligkeiten wahrnehmen zu lassen, die die Regularität der Schrift zeigen – und zu kognitiver Arbeit „verführen“.

[20] Für diese Differenzierung durch die Schreibung gibt es eine phonetisch fundierte orthographische Begründung, die jedoch für den Anfangsunterricht keine Bedeutung hat.

Diese Seite lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Vielzahl der Kombinationen des sch-Lautes mit einem anderen Konsonanten am Anfang des Stammmorphems sowie auf die Unterschiede der Schreibungen dieser Anfänge und deren Regularität.

Lole, die Zirkuskinder und die Zauberinnen unterhalten sich darüber, dass sich Zau ein Zungenbrecherbuch wünscht. Alle Wörter in ihm sollen einen sch-Laut am Anfang haben. Die Kinder teilen die Aufgabe unter sich auf. Jedes Kind wählt zwei unterschiedliche Wortanfänge aus und sucht nach entsprechenden Wörtern. Pepe macht sich gleich an die Arbeit. Er schreibt die Wörter in der Weise, wie es andere Schriftanfänger, die die Regularitäten von deren Schreibung noch nicht kennen, auch machen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Bevor die Kinder die Seite lesen, erzählt ihnen die Lehrerin von dem Gespräch in der Zirkusschule, das auf dieser Seite dargestellt ist. Sie fordert die Kinder auf, ihr Wörter, die der Inhalt des Gespräches sind und die „wie Schöner anfangen", zu diktieren, damit sie sie an die Tafel schreiben kann. Um die Buchstabenfolge für den Anfang bestimmen zu können, kontrollieren die Kinder wieder, „was ihre Zunge macht" und was „die Kamera im Mund" ihnen zeigt. So entdecken sie erneut die Bewegung innerhalb des konsonantischen Anfangs. Die Kinder werden sowohl Wörter, die mit <sch> geschrieben werden, als auch Wörter, die mit <s> geschrieben werden, nennen. Wenn die Kinder keine Wörter mit <st, sp> oder mit <str, spr> benennen, fügt die Lehrerin sie hinzu, sodass die Lernaufgabe dieses Kapitels sichtbar gemacht werden kann. Für diese Arbeit stehen Bildkarten für Bezeichnungen mit dem sch-Laut am Anfang betonter Silben zum Download zur Verfügung.[21]

Nach dieser Phase des Unterrichts bittet die Lehrerin die Kinder, sich die Wörter genau anzusehen.

- Was fällt euch denn bei diesen Wörtern am Anfang auf, wenn ihr sie euch genau anseht?
  (alle fangen wie <Schöner> mit dem sch-Laut an, einige haben <sch>, einige <s> am Anfang)
- Jetzt müssen wir herausfinden, wann die Wörter einen s-Buchstaben vorne haben, wann sie <sch> vorne haben. Ich unterstreiche die Wörter mit <s> am Anfang. Ihr entdeckt vielleicht, was die gemeinsam haben und was bei ihnen anders ist als bei den anderen Wörtern.
- (Wenn keine Antwort kommt:) Ich verrate euch einen Trick: Schaut einmal auf die Buchstaben nach <s> und auf die Buchstaben nach <sch>.

Die Kinder sortieren die unterschiedlichen Buchstabengruppen nach dem sch-Laut und entdecken damit die Regel für die beiden unterschiedlichen Schreibungen der Wörter mit komplexen Anfängen mit dem sch-Laut („immer-Regel").

- Ihr habt entdeckt: Vor dem t- und dem p-Buchstaben steht immer der s-Buchstabe, sonst steht immer <sch>. Daran müsst ihr immer denken, wenn ihr ein Wort schreibt, das mit dem Schöner-Laut anfängt.
- Wenn wir diese Wörter in den Wagen schreiben, wird es im ersten Zimmer sehr eng. Ich zeige euch, wie ich es hineinschreibe.

Nachdem die Kinder den Text der S. 144 – möglicherweise mit verteilten Rollen – gelesen haben, schreibt die Lehrerin die Wörter, die Pepe falsch geschrieben hat, an die Tafel. Die Frage, was Pepe noch zu lernen hat, können die Kinder jetzt beantworten. Dabei formulieren sie erneut die Regel, die ausnahmslos gilt („immer-Regel"). Abschließend korrigieren sie Pepes Schreibungen.

Arbeitsheft 5, S. 1

Ausmalbild

[21] Die „Bildkarten Kapitel 23" finden Sie unter www.zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr".

Arbeitsheft 5, S. 2

Die Kinder üben erneut die phonologische Analyse von Wörtern (indem sie sie in das Wagenbild eintragen) sowie die Anwendung ihres neuen Wissens zur Schreibung von Wörtern mit dem sch-Laut mit <sch> oder <s> am Anfang.

Sie tragen die Wörter wieder in die Wagenbilder ein und schreiben sie danach mit dem Artikel bzw. dem Personalpronomen in die Zeilen darunter. (Pfeile vor den Wagenbildern zeigen, dass der erste Buchstabe des Wortes kleinzuschreiben ist.)

Bezeichnungen der Abbildungen: *Schnalle, Schlüssel, Stempel, Schweine, Schnabel, Straße, sparen, schreiben, schlafen, Schwäne, sprühen, Spiegel*

Buch, S. 145

Diese Seite zeigt die Zirkuskinder bei der Sammlung von Wörtern mit gleichen Anfängen. Home, der die Regel für die Schreibung kennt, informiert Pepe über den Unterschied in der Schreibung an den Wortanfängen.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Schulkinder nehmen mit den Bildkarten sowie mit weiteren Wörtern, die ihnen die Lehrerin nennt, zusätzliche eigene Sortierungen unter besonderer Beachtung der Schreibung der Wortanfänge vor. Sie verwenden dafür ein Schema wie das auf S. 145. Dabei bestätigt sich für sie die Aussonderung der Wörter mit <sp> und <st> am Anfang erneut.

Weitere Übungen:

- Mit den Abbildungen auf S. 145 kann eine abgeänderte Form des Spiels „Ich sehe was, was du nicht siehst“ gespielt werden: Die beschrifteten Bildkarten, die den Abbildungen entsprechen, liegen verdeckt auf einem Stapel. Alle Kinder haben die S. 145 des Buches vor sich, um sich an den Wort-Bild-Zuordnungen orientieren zu können. Ein Kind zieht eine Bildkarte und sagt: „Ich habe ein Wort, das beginnt so.“ Es schreibt die Konsonantenbuchstaben des Wortes an die Tafel: z.B. <schr>. Die anderen Kinder schauen, zu welcher Abbildung diese Schreibung passt. Wer sie gefunden hat, bekommt das Kärtchen.
- Alle Kinder erhalten zwei Kärtchen, eines mit dem s-Buchstaben, eines mit der sch-Schreibung beschriftet. Die Lehrerin nennt in wechselnder Reihenfolge Wörter, deren Anfänge mit einem der beiden Buchstaben geschrieben werden, und die Kinder halten jeweils das passende Kärtchen hoch.

Buch, S. 146

Die Dialoge dieser Seite wiederholen erneut die Beobachtung, um die es hier geht: die Schreibungen der komplexen Anfänge mit dem sch-Laut.

Pepe probiert sein Wissen sofort lehrerhaft an Pele aus: Er diktiert ihm Wörter mit <st> und <sp>, die Pele natürlich falsch schreibt. Pepe korrigiert dessen Schreibung. Abschließend zeigt Pele, dass er auch ein Entdecker ist und die Regel benennen kann.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin schreibt die Wörter so an die Tafel wie Pele sie aufgeschrieben hat. Die Kinder korrigieren die Schreibungen und begründen ihre Korrekturen. Abschließend kann die Seite im Buch betrachtet werden. Dabei stellen die Kinder fest, dass Pepe Peles Fehler genauso korrigiert hat.

Arbeitsheft 5, S. 3

Die Aufgaben dieser Seite lassen die Kinder angeleitet Zungenbrecher bilden. Sie üben dabei erneut die Schreibung und die Aussprache von Wörtern mit <sp, st> am Wortanfang. Zugleich wiederholen sie das Bilden von Fragen ohne Fragewort sowie auch die Umstellung der Satzglieder, deren Abgrenzungen so wieder deutlich werden.

Die Kinder schreiben die beiden veränderten Sätze entsprechend dem Muster und markieren Satzanfang und -ende mit dem grünen Stift.

Arbeitsheft 5, S. 4

Beim Lösen dieser Rätsel üben die Kinder erneut das Schreiben und Sprechen der komplexen Anfänge mit dem sch-Laut. (Das Wort <Spagetti> ist kein deutsches Wort. Es kann auf die Liste mit „Wörtern aus anderen Ländern“ geschrieben werden.)

Zugleich werden die Kinder an zwei weitere sprachliche Aufgaben, die in den Folgejahren viel Raum bekommen, herangeführt: die Bildung von Nominalgruppen mit Präpositionen (<auf>, <in> und <mit>) mit Dativ sowie die Wahrnehmung von Personalpronomen als Stellvertreter von Nominalgruppen.

Die Kinder lesen Loles Rätselsätze und suchen die Abbildung, die jeweils als Antwortwort passt. Um herauszufinden, wie das Wort geschrieben wird, tragen sie es in das Wagenbild ein. Anschließend schreiben sie die gesamte Nominalgruppe (das Nomen mit den „kleinen Wörtern“ neben der Abbildung) in die Zeilen unter dem Rätselsatz.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Puppe, Straße, Schnalle, Schwanz, Schraube, Schlüssel, Spiegel*

Arbeitsheft 5, S. 5

Der Text dieser Seite kann szenisch dargestellt werden. Beim Sprechen der Verse üben die Kinder die Verbflexion sowie musterhaft das Sprechen von Sätzen mit den Personalpronomen im Dativ (<mir/dir>) und Akkusativ (<mich/dich>). Zugleich üben sie erneut das Lesen von Wörtern mit dem Silbentrennenden-h (<gehen, drehen, stehen, sehen>).

Arbeitsheft 5, S. 6

Leseübung mit den hier geübten Wortschreibungen.

Arbeitsheft 5, S. 7

Die Übungen dieser Seite haben mehrere Ziele:

- das Üben der Flexion des Verbs <wünschen> (mit dem besonderen Blick auf die Schreibung der 2. Pers. Sg., bei der durch das Zusammentreffen von zwei ähnlich gebildeten Konsonanten, dem sch- und dem s-Laut, im Gesprochenen eine lautliche Reduktion stattfindet: der s-Laut wird nicht gebildet – was die Schreibung „wünscht“ bei einer großen Zahl von Kindern zur Folge hat)
- die Konstruktion von <wünschen> als reflexives Verb mit den entsprechenden Reflexivpronomen in der 3. Pers. Sg. (<sich wünschen>)
- die Wahrnehmung der Funktion von Pronomen als Stellvertreter für Nominalgruppen und damit deren Einfluss auf die Verbflexion
- das Lesen von Fragen mit dem Fragewort <was> und von indirekten Fragen mit <ob>.

Um die Aufgabe dieser Seite, die Vervollständigung der Sätze, bearbeiten zu können, bedarf es einiger Vorbereitungen: Zu Beginn erzählt die Lehrerin den Kindern von dem Dialog zwischen Ape und Pele, in dem beide Vermutungen über die Wünsche einiger Kinder an Zau anstellen.

Darauf folgt ein Spiel, für das die Lehrerin die Kinder bittet, sich zu überlegen, was sie sich selbst von Zau wünschen würden. Das erste Kind beginnt seine Antwort mit „Ich wünsche mir …". Danach wendet es sich einem anderen Kind zu und fragt es: „Was wünschst du dir?". Das fragende Kind wiederholt die Antwort des Kindes: „Er/sie wünscht sich …" und fragt ein anderes Kind. Das antwortet in dem gleichen Muster. Dann beginnt ein weiteres Kind die Fragefolge von Neuem: „Ich wünsche mir…, was wünschst du dir?". Diese Übung lässt die Kinder den Gebrauch des reflexiven Verbs üben, das sie bei ihrem Schreiben auf S. 7 zu bilden haben.

Weiterhin die Aufgabe vorbereitend, schreibt die Lehrerin Peles erste Sprechblase an die Tafel. Der Text lässt die Kinder durch das Umranden von <wünsch> in <wünsche> und <wünschst> das Stammmorphem des Wortes erkennen. Es wird auf einen Baustein geschrieben. Danach schreibt ein Kind die Form für die 3. Pers. Sg. (<er/sie wünscht>) auf den Baustein. Die Bausteine für die 1., 2., 3. Pers. Sg. werden durch die passenden Personalpronomen und Reflexivpronomen ergänzt (<ich wünsche mir, du …>).

Nach dieser Vorbereitung können die Kinder die Schreibaufgabe erfüllen. Bevor sie sie selbstständig durchführen, werden einige Kinder nach der Schreibweise von Wörtern für das Objekt, das sie benennen wollen, fragen. Die Lehrerin schreibt die Wörter an die Tafel (was einigen Kindern Ideen für die Wahl ihrer Ergänzungen geben kann).

Buch, S. 147

Auf dieser Seite steht die Gruppe der Wörter mit <spr> und <str> im Mittelpunkt.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Auch hier beobachten die Kinder ihre Artikulation: zunächst die der Wörter mit <sp, st>, dann die mit <spr, str>. So können sie die zweifache Bewegung für die Konsonantenkombination wahrnehmen und die entsprechende Verschriftung mit drei Buchstaben vornehmen.

Beim Üben der Unterscheidung der Wörter lösen die Kinder wieder Zuordnungsaufgaben wie die der Übungen zuvor.

Wie Pepe üben sie dann, Pepes Zungenbrecher möglichst schnell und fehlerfrei zu sprechen.

Weitere Übungen:

- Als zusätzliche Übung können die 3x3 Abbildungen von S. 147 als Spielplan für ein Spiel in „Schiffe versenken-Manier" genommen werden. Jedes Kind kennzeichnet mit Steinen, Plättchen o.ä. vier Abbildungen. Ein Spielleiter nennt nach und nach die Bezeichnungen der Abbildungen und die Kinder schauen, ob ihre Abbildung erraten wurde – so lange bis alle vier Wörter eines Kindes genannt wurden. Es hat gewonnen und ruft: „Alle Vier!"
- Auf der Homepage gibt es eine Vorlage für ein „Zungenbrecherbuch", das jedes Kind bearbeiten kann. Einige Kinder werden mit Hilfe der Lehrerin eigene Verse verfassen können. Abschließend lesen die Kinder ihre Verse vor.

Buch, S. 148

Die Kinder lesen zum Abschluss dieses Kapitels den Text dieser Seite. Anhand der Anregungen der Zirkuskinder können die Schulkinder für jede Kategorie der Wörter mit dem sch-Laut weitere Beispiele suchen.

24. Kapitel: Jantje

24.1 Ziele des Kapitels

- die Aussprache und Schreibung von Wörtern mit dem j-Laut lernen
- den Bewegungsablauf für das Schreiben der Buchstaben <J, j> lernen
- den a-Buchstaben am Ende von Namen als eine bedeutungsanzeigende sprachliche Markierung für einen femininen Namen kennenlernen

24.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts: Vorstellung der Figur. Analyse des gesprochenen und geschriebenen Wortes <Jantje>

Buch, S. 149

Auf dieser Seite, eine Seite zum Lesen, die dem Fortgang der Erzählung dient, wird Gang Gangs Familie vorgestellt: Wong Wong, der Vater, der einen großen Gong hat, und Jantje, die Mutter, die im Zirkus Palope mit Tellern, die sich auf einem Stock drehen, jongliert. Ihr jüngstes Kind ist Baby Bing Bing.

Zusätzlich bereitet der Text dieser Seite die Fortsetzung der Erzählung hier sowie im zweiten Schuljahr vor: Er lüftet das Geheimnis um Zaus Geburtstagswünsche an die Mitglieder der Zirkusfamilie. Er wünscht sich von den Großen eine Schau an seinem Geburtstag, von den Kindern deren Wünsche, um sie zaubernd erfüllen zu können. (Die Vorbereitung und der Ablauf der Geburtstagsfeier ist der Inhalt des Textes für die sprachliche Arbeit im zweiten Schuljahr.)

Buch, S. 150

Pepe hat Gang Gangs Familie an die Tafel gezeichnet und schreibt die Namen zu den einzelnen Personen hinzu. Um <Jantje> schreiben zu können, braucht er Loles Hilfe.

Der j-Laut wird durch eine Berührung des Zungenrückens am mittleren Gaumen mit relativ wenig Druck gebildet. Er ist entsprechend stimmhaft. Sein „Bruder“ ist der ch-Laut nach vorderen Vokalen (ich-Laut), der an der gleichen Stelle mit mehr Druck gebildet wird (vgl. Kapitel 25).

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Ihr habt schon entdeckt, welche Buchstaben ihr heute lernt. Welcher Name hat diese Buchstaben? (Jantje)
- Was sieht die Kamera und was spürt ihr, wenn ihr <Jantje> sagt, am Anfang von dem Wort? (die Zunge ist ganz fest hinten oben am Gaumen; es brummt)
- Genau. Dafür brauchen wir den j-Buchstaben.
  Die Lehrerin schreibt die beiden j-Buchstaben an die Tafel.
- Die Kinder lesen die Sprechblasen auf **Seite 150** und prüfen, ob die Zirkuskinder dieselben Beobachtungen wie sie gemacht haben.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <J, j>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<J>:
- Von ganz oben gerade hinunter – Bogen zurück.

<j>:
- Von der Mitte gerade hinunter in den Keller – Bogen zurück.
- Punkt darüber!

Anschließend folgen, wie gewohnt, Übungen auf großen Flächen oder gleich im Schreibheft. Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen des j-Buchstabens wird aufgehängt.

Arbeitsheft 5, S. 8

Nach dem Üben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <J, j> und dem Üben im Schreibheft folgt das Schreiben von Wörtern mit den neu erlernten Buchstaben. Die Kinder lesen ihre geschriebenen Wörter abschließend wieder zur Kontrolle.

Arbeitsheft 5, S. 9

Diese Seite hat neben der Aufgabe, das Lesen von Wörtern mit dem j-Buchstaben zu üben, erneut die Funktion, sprachliche Merkmale für die Kinder auffällig zu machen. So kann ihre Aufmerksamkeit zunehmend mehr auf Merkmale des Gesprochenen und Geschriebenen gerichtet werden, die sie als Hinweise für bedeutungstragende Kategorien interpretieren können. Hier handelt es sich um die zwar nicht einheitliche, aber doch verbreitete Markierung weiblicher Namen mit dem a-Buchstaben am Ende – im Kontrast zu anderen Endungen, die männliche Namen kennzeichnen können. Namen als geschlechtsspezifische Zeichen sind bekanntlich ein Thema, das Kinder dieses Alters sehr interessiert.

Es bietet sich an, die Beobachtung der Kategorisierung von Namen durch sprachliche Zeichen an den Namen in der Klasse zu überprüfen. Dabei wird sich herausstellen, dass ein großer Teil der Mädchennamen mit dem a-Buchstaben endet (<Helena, Sophia, Elsa …>). Möglicherweise können auch ähnliche Beobachtungen der geschlechtsspezifischen Markierung bei Namen anderer Sprachen, die in der Klasse anzutreffen sind, gemacht werden (z.B. <a> am Ende von russischen Mädchennamen, <ej> oder <aj> von russischen Jungennamen).

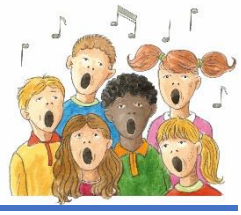
Aufgabe 1: Die Kinder lesen die Namen und sprechen über Auffälligkeiten im Geschriebenen, die sie unterstreichen. Dabei werden sie die häufigen a-Endungen benennen, die sie als Kennzeichen weiblicher Namen identifizieren werden. Die Sprechblasen oben bestätigen ihre Beobachtung. Die Endungen der Jungennamen haben zwar mehrheitlich <s> am Ende, sind jedoch weniger einheitlich.

Aufgabe 2: Eine Leseübung, bei der die Kinder durch das Schreiben von <ja> oder <nein> in die jeweilige Spalte anzeigen, ob die Aussage des jeweiligen Satzes zutrifft oder nicht.

Buch, S. 151

Ein Lesetext mit j-Wörtern.

Auf der Rückseite des fünften Arbeitsheftes ist kein Silbenteppich abgedruckt. Die Kinder sollten nun in der Lage sein, Wörter mit den neuen Buchstaben ohne die zusätzlichen Übungen des Leseanfangs lesen zu können. Andernfalls bietet die Lehrerin selbstverständlich weiterhin Hilfen in den bekannten Formen (Lasso, Silbenteppich) an.



25. Kapitel: Frucht, Früchte, Chor

25.1 Ziele des Kapitels

- die unterschiedlichen Aussprachen und die Schreibung von Wörtern mit der ch-Schreibung (<Frucht, Früchte, Chor>) lernen
- komplexere Sätze für das Lesen analysieren lernen

25.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

25.2.1 Analyse von gesprochenen und geschriebenen Wörtern mit den ch-Lauten innerhalb der Wortschreibung

Buch, S. 152–154

Wie bei vielen anderen Buchstaben weichen auch die lautlichen Funktionen der ch-Schreibung stark, jedoch regelbasiert, voneinander ab. So sind vier verschiedene Lautungen zu unterscheiden. Wann sie jeweils zu bilden sind, ist, bezogen auf ihre Position im Wort, genau zu beschreiben.

- Für die Bildung der <ch> Laute am Ende oder in der Mitte eines Wortstammes gilt, dass diese von der Bildung der vorweggehenden Vokale abhängt: Werden sie im vorderen Mundraum gebildet („vordere Vokale“, geschrieben als <i, ü, e, ö, ä, ei, eu>), wird gemäß der „Bequemlichkeit“ der Artikulationsorgane der ch-Laut am vorderen Gaumen gebildet ([ç]) (<reich, tüchtig, Pech, Köchin, weich, feucht>). Werden die Vokale im hinteren Mundraum gebildet („hintere Vokale“, geschrieben als <u, o, a, au>), wird der ch-Laut am hinteren Gaumen gebildet ([x]): (<Buch, Koch, Bach, Bauch, Kuchen>). Beide Laute unterscheiden sich also lediglich entsprechend dem Ort ihrer Bildung, nur dadurch erhalten sie ihre unterschiedliche Lautung.
  Der Einfluss der Position der Vokale im Mundraum auf die Bildung und Lautung als [ç] oder [x] lässt sich gut mit dem Vergleich der Aussprache folgender Wortpaare zeigen – Wörter, bei denen sich die Lautung des ch-Lautes im Stammmorphems entsprechend der Vokalpositionen verändert: <Buch/Büchlein, Koch/Köchin, lachen/lächeln> – die Vokale der jeweils ersten Wörter sind hintere Vokale, die der jeweils zweiten Wörter sind vordere Vokale.
- Für die Aussprache für <ch> am Wortanfang spielen vorrangig dialektale Differenzen eine Rolle. So gilt für die Wörter mit der ch-Schreibung am Wortanfang (<Chemie>), dass sie im norddeutschen Sprachraum mit einem stimmhaften Laut ([ç]), im süddeutschen Sprachraum mit [k], teilweise hier und in der Schweiz mit einem weiteren ch-Laut gesprochen werden, der weiter hinten am Gaumen als [x] gebildet wird. Zusätzlich erhält eine Gruppe von Fremdwörtern (in beiden Dialekträumen) den tsch-Laut (<chatten>) oder den sch-Laut am Wortanfang (<Champagner>).
- Weiterhin ist die Schreibung <chs>, in der <ch> [k] in enger Verbindung mit [s] gesprochen wird (<wachsen>), zu erwähnen.

Die Beschreibung der ch-Laute hat folgende didaktische Bedeutung: Der Laut für <ch> in Wörtern mit den Buchstaben <i, ü, e, ö, ä, ei, eu> für die vorderen Vokale, [ç], ist der stimmlose „Bruder“ von [j]: Beide werden durch die Berührung der Zunge am mittleren Gaumen gebildet. Sie unterscheiden sich lediglich

dadurch, dass [ç] mit stärkerem Druck gebildet wird, dadurch stimmlos ist. (Kinderschreibungen mit <j> statt <ch> sind allerdings äußerst selten.)

Der Laut für <ch> nach den hinteren Vokalen (geschrieben als (<u, o, a, au>) ([x]) ist der stimmlose „Bruder“ von einem der r-Laute im deutschen Sprachraum, der in einigen Dialektbereichen (z.B. dem Rheinland) am Silbenende gebildet wird. Beide Laute ([x] und die entsprechende Variante der r-Laute[ʁ]) entstehen durch die Berührung der Zunge am hinteren Gaumen und unterscheiden sich lediglich dadurch, dass [x] mit stärkerem Druck gebildet wird, dadurch stimmlos ist. In den Dialektbereichen, in denen dieser r-Laut gebildet wird, kommen entsprechende falsche Schreibungen am Schriftanfang relativ häufig vor: „Mochgen“/<Morgen>, „Nart“/<Nacht>.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:

Seite 152: Nachdem bekannt wurde, dass jedes Zirkuskind Zau einen eigenen Wunsch schenken darf, beginnt das Nachdenken bei den Kindern. Dabei entwickelt sich ein Ratespiel, bei dem Rere und Renre herausbekommen wollen, was Pepe sich wünscht. Er gibt jedoch lediglich den Anfang des Wortes, <Fr>/[fr], preis.

Das Lesen dieses Dialogs gibt den Schulkindern die Möglichkeit, sich mit dem komplexen Anfang <fr>, zwischen denen die artikulatorische Bewegung gut wahrnehmbar ist, zu beschäftigen. Sie können das Raten um Pepes Wunsch fortsetzen und zusätzliche Wörter mit <fr> suchen – möglicherweise erraten sie Pepes Wunsch. Die Lehrerin schreibt alle genannten Wörter untereinander an die Tafel, sodass die Gleichheit zwischen Lautung und Schrift am Anfang dieser Wörter auffällt.

Die Textgestaltung mit den häufigen Wort- und Musterwiederholungen erleichtert wieder das Lesen. Die Kinder können es in Rollen (für Pepe, Rere, Renre) vornehmen. Der Text lässt die Flexion von Verben in der 2. Pers. Sg. im Unterricht hervorheben, die geschrieben nicht sehr häufig ist. Hier ist insbesondere die des Verbs <wünschen> mit dem (nicht wahrnehmbaren) morphologischen Zusammenstoßen des sch- und des s-Lautes am Ende des Stammmorphems und am Beginn des Flexionsmorphems (<wünsch|st>) zu beobachten. Der Text gibt somit die Gelegenheit, die Verbflexion erneut an der Tafel durch das Beschriften von „Bausteinen“ hervorzuheben.

Weitere Übung:

Das Ratespiel kann auch mit möglichen Wünschen der Schulkinder an Zau fortgesetzt werden: Ein Kind benennt den Buchstaben, mit dem sein Wunsch beginnt. Die anderen Kinder nennen entsprechende Wörter. Wenn die Lehrerin diese an die Tafel schreibt, entstehen weitere Wortreihen mit gleichen Anfängen an der Tafel.

Seite 153: Pepe, den vielleicht die Fragerei der anderen nervt, schreibt auf ein Plakat am Schulwagen, dass die Vermutungen der Kinder nicht zutreffen – bis er stutzt, weil er zwei Wörter, <Frucht> und <Früchte>, nicht schreiben kann und Lole wieder um Hilfe bitten muss.

Auch hier wiederholen sich die Wörter des Textes der Seite zuvor. Die Flexion des Verbs <wünschen> zeigt hier die 1. Pers. Sg. So gibt es hier erneut die Möglichkeit, die Verbflexion zu üben, z.B. mit einem Spiel, bei dem je zwei Kinder ein Kärtchen mit einem Personalpronomen erhalten. Die Kärtchen sind durchnummeriert. Die Kinder haben die Aufgabe, zwei Verben zu suchen und je einen Satz mit dem Pronomen auf ihrem Kärtchen und jedem der beiden Verben zu bilden (<wir schreiben, wir essen>/<du liest, du schläfst>). Die Lehrerin sagt eine Zahl und die beiden Kinder, die diese Zahl auf ihrem Kärtchen haben, nennen ihre Sätze. Dieses Spiel kann an mehreren Tagen wiederholt werden.

Die Kinder lesen das Plakat von Pepe und stellen fest, dass er Loles Hilfe braucht.

- Pepe weiß nicht, wie er <Früchte> schreiben soll. Was sieht die Kamera im Mund, wenn ihr <Früch-te> sagt? Was spürt ihr am Ende der ersten Silbe?
  (die Zunge ist oben am Gaumen)
- Sagt einmal <Jantje/Früchte/Jantje/Früchte>. Fällt euch etwas auf, wenn ihr den Anfang von <Jantje> und das Ende von <Früch> vergleicht?
  (die Zunge ist bei <Früch> am Ende an der gleichen Stelle wie bei <Jantje> am Anfang, nur bei <Jantje> brummt es)
- So ist es: die beiden Laute, die ihr hört, sind wieder Brüder.
- Für den neuen Laut schreiben wir wieder zwei Buchstaben.
  Die Lehrerin schreibt <ch> an die Tafel und darunter <Früchte>.
- Zwei Buchstaben für einen Laut - das kennt ihr schon.
  (<ng> bei <Gang Gang>; sogar drei bei <sch> von <Schöner>)
- Jetzt will Pepe <Frucht> schreiben. Könnt ihr mir sagen, was er schreiben soll?
  Ein Kind diktiert, stutzt aber nach dem Nennen des u-Buchstabens.
- Ihr könnt hören, dass <Früchte> und <Frucht> Geschwisterwörter sind. Welche Buchstaben muss Pepe denn jetzt schreiben?
  (<ch>)
- Ja, aber das Wort hört sich anders an als <Früchte>. Guckt einmal, was euch die Kamera zeigt, wenn ihr die beiden Wörter sagt.
  (die Zunge ist an einer anderen Stelle)
- Das stimmt. Bei mir ist die Zunge bei <Früchte> weiter vorne, bei <Frucht> ist sie weiter hinten. Ist das bei euch auch so? Sagt die Wörter noch dreimal hintereinander.
  Die Lehrerin schreibt <Frucht> unter <Früchte> übereinander in Bausteine.
- Jetzt seht ihr genau, dass es Geschwisterwörter sind – auch wenn die Laute am Ende vom großen Baustein sich anders anhören.

Die Kinder lesen den Text von Seite 154 und begründen wieder Fiefens Arbeit beim Zusammenbinden der ch-Schreibung.

Buch, S. 155

Die Darstellung dieser Seite lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf den Kontrast in der Bildung der ch-Laute einmal nach hinteren, dann nach vorderen Vokalen. Wenn dieser Unterschied im Unterricht angesprochen wird, ist das nicht mit der Erwartung verbunden, dass die Kinder sich die Details der beiden Vokalgruppen merken und vor dem Lesen kontrollieren, welchen Vokal das Wort enthält, um danach die Aussprache zu bilden. Für das Lesen reicht es, dass die Kinder, wenn sie ein Wort nicht sofort verstehen, wissen, dass es die Möglichkeit gibt, eine Alternative zu bilden. Die Bedeutung so einer Analyse besteht jedoch vorwiegend wieder darin, den Kindern eine neue „Knobelaufgabe“ zu bieten, die sie mit ihrer Freude am Entdecken angehen können. Deren Lösung kann ihnen erneut zeigen, dass sich für sprachliche Auffälligkeiten Begründungen und Regularitäten finden lassen – dass die Sprache des Geschriebenen und deren Schreibungen regelhaft, daher lernbar sind.

Der Dialog zwischen Pepe und Holme geht auf dialektale Differenzen ein, da ein Teil der Sprecher aus dem süddeutschen Sprachraum die standardsprachliche Unterscheidung nicht durchgängig vornimmt. Deshalb fällt Pepe, dessen Mutter aus dem Norden kommt (die Großeltern leben in Hamburg), die andere Aussprache Holmes, dessen Mutter aus dem südlichen Sprachraum kommt, auf.

Am Beginn der Betrachtung dieser Seite können die Wörter stehen, die Pepe (auf der Seite davor) an die Tafel geschrieben hat. Die Lehrerin schreibt sie in zwei Spalten an und isoliert dabei <ich> und <ach>.

- Ich lese euch Pepes Wörter einmal vor.
  Sie liest erst die erste, dann die zweite Spalte.
- Bei mir klingen <ich> und <ach> am Ende anders als die anderen Wörter am Ende. Sagt ihr auch einmal <mach/mich>, <ach/ich>. Hört ihr da auch, dass die Enden anders klingen?
  (wie bei <Früchte> und <Frucht>)

Die Kinder sehen sich die Seite im Buch an.

- Lole hat Wortkarten und zwei Teppiche mitgebracht. Über dem einen Teppich steht <ich>, über dem anderen steht <ach>. Pepe soll jetzt alle Wörter, die bei ihm am Ende wie <ach> klingen auf seinen Teppich legen. Holme nimmt alle Wörter, die übrigbleiben und bei Pepe wie <ich> am Ende klingen, auf seinen Teppich. Wir können Pepe helfen. Ich habe für euch auch ein paar Wörter aufgeschrieben, die entweder auf Pepes ach-Teppich oder auf Holmes ich-Teppich gehören.
  Sie zeichnet die beiden Teppiche an die Tafel und verteilt die Wörter *<lacht, Licht, Buch, Küche, Pech, Teich, feucht, Koch, möchte, Schlauch>*. Sie liest jedes Wort vor, wie Pepe es liest, und die Kinder benennen den Teppich, auf den es gehört.
- Wenn ich mir die Wörter auf Pepes Teppich ansehe und die auf Holmes Teppich danach, fällt mir etwas bei den Buchstaben vor <ch> auf. Euch auch?
- Die Kinder listen die Bunten/Vokalbuchstaben der Silben je Teppich auf und stellen fest, dass die des einen Teppichs auf dem anderen nicht vorkommen und umgekehrt.
- So ist es. Wenn eine Silbe einen Bunten/Vokalbuchstaben von Pepes Teppich hat, klingt das Ende danach anders, als wenn es einen Bunten/Vokalbuchstaben von Holmes Teppich hat.
  Die Kinder sortieren die Wörter.
- Wenn ihr vergessen habt, welchen ch-Laut ihr in dem Wort sprechen müsst, müsst ihr ausprobieren, welcher passt. Euer Mund zeigt euch das.

Die Kinder prüfen, ob sich auch alle Wörter von der Tafel unten auf S. 154 einem der beiden Teppiche zuordnen lassen. Dabei entdecken sie am Beispiel des Wortes <Milch>, dass <ch> nicht nur nach bestimmten Vokalen, sondern auch nach <l> als [ç] auszusprechen ist.

25.2.2 Aussprache der Wörter mit der ch-Schreibung am Wortanfang

Buch, S. 156

Die Funktion dieser Seite ist es, den Kindern einen ersten Eindruck davon zu geben, dass Fremdwörter („Wörter aus anderen Ländern“) nicht immer den graphischen Mustern deutscher Wörter folgen.

Die Kinder lesen die Texte der Seite. Zur Veranschaulichung der Herkunft der Wörter „aus anderen Ländern“ wurden die Namen von Ländern gewählt (<China, Chile>), ergänzt durch <Chor>, <Chef> und <Charlie Chaplin>, ebenfalls den meisten Kindern geläufige „Wörter aus anderen Ländern“. Die lautlichen Varianten für <ch> am Wortanfang lassen die Kinder ihre Aussprache dieser und anderer Wörter überprüfen (*<Christkind, Chemie, chatten, Chlor, Chauffeur, Chance>*). Sie untersuchen, wie sie (in der jeweiligen Dialektregion) die Beispielwörter aussprechen. Abschließend überprüfen sie, ob sie Loles Feststellung über die Uneinheitlichkeit der Aussprache von Wörtern mit <ch> am Wortanfang zustimmen können.

Die Kinder bekommen den Auftrag, außerhalb der Schule wie im Supermarkt nach Wörtern mit <ch> am Wortanfang zu suchen und sie in die Schule mitzubringen.

Die Buchstabenkarte für die ch-Schreibung wird aufgehängt und die Kinder schreiben die Fremdwörter auf die Liste „Wörter aus anderen Ländern“.

Arbeitsheft 5, S. 10

Eine spezielle Phase zum Einüben des Bewegungsablaufs beim Schreiben von <ch> erübrigt sich, weil den Kindern die Buchstaben seit dem Schreiben von <sch> vertraut sind.

Für den Fall, dass Kindern das Lesen dieser Wörter schwerfällt, empfiehlt es sich, bei den einsilbigen Wörtern wieder mit dem Aussprechen des Reims der Silbe zu beginnen, bei dem sie dessen Lautung wieder als Einheit auszusprechen lernen: <ach/Krach, och/Koch, eich/reich, icht/nicht>.

Arbeitsheft 5, S. 11

Bei dieser Aufgabe üben die Kinder erneut vor dem Eintragen das Lesen der Wörter. Das Eintragen ins Wagenbild zeigt ihnen wieder die silbische Gliederung der Wörter, sodass sie sie anschließend mit dem blauen und roten Stift markieren können.

Arbeitsheft 5, S. 12

Wie im Buch auf S. 155 angeregt, ordnen die Kinder hier erneut die Wörter mit dem ich-Laut und dem ach-Laut der jeweiligen Gruppe zu. Wenn sie die Wörter lesen können, werden sie beim Aussprechen wahrnehmen können, zu welcher Gruppe ein Wort gehört.

Je nach Dialektregion wird diese Aufgabe den Kindern leichter fallen.

Arbeitsheft 5, S. 13

Leseübung, in der Wörter mit <ch> an allen möglichen Positionen vorkommen.

Arbeitsheft 5, S. 14

Der Text setzt die Raterei um Pepes Wunsch als Geschenk für Zau fort. Diesmal will Ape ihn herauslocken, und Pepe antwortet wieder ehrlich, aber ausweichend.

Aufgabe 1: Die Kinder wiederholen hier die Verbflexion mit Hilfe des Wagenbildes und der „Bausteine“. Bei dem Wort <sagen> können sie wieder die Stammschreibung trotz der Auslautverhärtung beobachten, bei <wünschst> wieder das Zusammentreffen der sch-Schreibung und des s-Buchstabens aufgrund der Morphemschreibung (<wünsch|st>).

Aufgabe 2: Die Kinder wiederholen den Dialog zwischen Ape und Pepe. Sie bilden Sätze nach dem vorgegebenen Muster, indem sie Apes Frage übernehmen, aber den Objektsatz durch das Adverb <etwas> ersetzen.

Buch, S. 157

Dieser Dialog löst endlich das Rätsel um Pepes Wunsch, indem die anderen ihn dazu bringen, sich zu verplappern.

Die Sätze zeigen erneut die Flexionen des Wortes <sagen> mit der Stammschreibung trotz der Auslautverhärtung. Zusätzlich zeigen sie sprachliche Muster der Negation durch das Pronomen <nichts>

(mit seinen Steigerungen (<gar nichts, überhaupt nichts>), das als Stellvertreter für ein Akkusativobjekt fungiert.

Weitere Übung:
Um den Gebrauch dieser Verneinung zu üben, können die Kinder Satzketten mit wechselnden Verben (die die Lehrerin vorgibt) und dem Pronomen <nichts> bilden und dessen Erweiterungen als Steigerungsformen nutzen: <ich kaufe nichts, ich kaufe gar nichts, ich kaufe überhaupt nichts; ich mag nichts, will nichts, esse nichts, verrate nichts, bastle nichts …>

25.2.3 Komplexere Sätze für das Lesen analysieren

Buch S. 158–159

Nachdem die Kinder gelernt haben, die Buchstabenfolge eines Wortes in der Weise strukturierend in den Blick zu nehmen, dass sie Wörter schnell und sicher lesen können, folgt das nächste Etappenziel auf dem Weg, anspruchsvolle, d.h. komplexe Texte lesen zu können: der Erwerb der Fähigkeit, Sätze zu lesen. Diese Fähigkeit hat auch Auswirkungen auf die Aneignung einer komplexeren Sprache im Gesprochenen und Geschriebenen generell.

Beobachtungen zeigen, dass Dritt- und Viertklässler, die „schlecht" laut lesen, zugleich zu der Gruppe derjenigen gehören, die Fragen zu (leise) gelesenen Texten nur in geringem Maße richtig beantworten können. Die Analyse ihres lauten Lesens zeigt, dass sie, auch wenn sie die meisten Wörter relativ schnell aussprechen können, den typischen Rhythmus und die Melodie eines Satzes nicht herstellen können: Häufig betonen sie jedes Wort und lassen Pausen zwischen Wörtern an Stellen im Satz entstehen, an denen keine zu machen sind. Somit zerstören sie sprachliche Einheiten im Satz, die Nominalgruppen. Die Folge ist: weil jede Einheit für sich eine Information repräsentiert, behindert das wortisolierende Lesen die Informationsaufnahme, das Verstehen des Textes. (<Mein lieber Opa geht jede Woche am frühen Nachmittag ins Kino.>: vier Nominalgruppen = vier Informationen). Die Aufgabe, den Text für das Vorlesen entsprechend zu strukturieren, befördert – das zeigen unsere Beobachtungen – das Textverstehen in starkem Maße. Es ist daher zu vermuten, dass das Lernen, die Sätze zu strukturieren, zum Verstehen der Texte beigetragen hat.

Die Seiten 158–159 haben das Ziel, dass die Kinder lernen, die zu einer Nominalgruppe gehörenden Wörter zu bündeln, um sie als Einheiten wahrnehmen und aussprechen zu können. Nachdem die Kinder beim Wortlesen die Bedeutung des silbischen Bündelns von Buchstaben und deren Konsequenzen für das Lesen der Wörter gelernt haben, übertragen sie dieses strukturierende Wissen auf das Lesen von Sätzen. Sie lernen, großgeschriebene Wörter als Zeichen für die Struktur von Sätzen zu interpretieren. Entsprechend zeichnen sie nach jedem großgeschriebenen Wort einen senkrechten rosa Strich und erhalten so die Nominalgruppen der Sätze. Ihr Blick wandert im Satz also nicht von links nach rechts von Wort zu Wort, sondern sucht die großgeschriebenen Wörter, um die „Bündel" zu bilden.

Um diese Aufgabe leisten zu können, erinnert sie die Lehrerin daran, dass Markierungen der Schrift Hilfen beim Lesen darstellen. Auf der Suche nach orthographischen Auffälligkeiten, die ihren Blick für das syntaktische Bündeln leiten können, fallen ihnen beim Vorlesen eines Textes durch die Lehrerin, unterstützt durch deren markante Aussprache, die Großschreibungen im Satz auf. Denn die Bedeutung der Großschreibung für das laute Lesen besteht darin, dass sie zur Gestaltung der Melodie des Satzes (seiner „Intonation" oder „Prosodie") beiträgt: Die Melodie entsteht durch mehrfach unterschiedliche Betonungen der einzelnen Silben im Satz. Die betonten Silben der großgeschriebenen Wörter erhalten eine stärkere Betonung als die anderen betonten Silben in den Nominalgruppen (<mein **lie**ber Opa>). Weiterhin gilt,

bezogen auf das „Singen“ eines Satzes, dass die betonte Silbe des letzten großgeschriebenen Wortes die stärkste Betonung erhält (<Ins Kino geht mein lieber Opa jede Woche am frühen Nachmittag.> / <Ins Kino geht jede Woche am frühen Nachmittag mein lieber Opa.>). Denn die Sprecher und Schreiber platzieren die Information, die als wichtigste hervorgehoben werden soll, an das Ende des Satzes. Bei zwei Sätzen (<Das Gold muss von den lieben Geistlein kommen> und <Zu dem Fest laden wir alle Freunde von Zirkus ein>), die ein weiteres Feld haben (<kommen>, <ein>) ist die Hauptbetonung auch vor dem letzten Wort. (Sätze mit mehr als drei Feldern werden zum Thema im zweiten Schuljahr.)

Die großgeschriebenen Wörter als Abschluss der Nominalgruppen zeigen zugleich, an welchen Stellen im Satz Pausen gemacht werden können: nach der Beendigung des Lesens einer Nominalgruppe. Dadurch „rücken“ die Wörter der Nominalgruppe „zusammen“, die Kinder lernen, sie auszusprechen „wie ein Wort“.

Beobachtungen zeigen, dass Kinder nach dieser graphischen Bearbeitung von didaktisch konstruierten Sätzen weitaus mehr Fragen zum Text richtig beantworten konnten als zuvor. Das lässt fordern, es den Kindern relativ früh zu ermöglichen, einen Blick für die Struktur der geschriebenen Sätze zu entwickeln. Es sollte daher zu den Arbeiten im ersten Schuljahr hinzugenommen werden. Die Voraussetzung für dieses Arbeiten ist allerdings, dass die Kinder im Wortlesen soweit fortgeschritten sind, dass ihnen dieses relativ anstrengungsfrei gelingt.

Für die Kinder besteht im ersten Schuljahr die Chance, „gut“ vorlesen zu können, im Vordergrund ihrer Mitarbeit im Unterricht. Ein Nebenprodukt dieser Übungen ist jedoch das implizite Hinlenken der Aufmerksamkeit der Kinder auf die Großschreibung einzelner Wörter im Satz, damit auf die Satzstrukturen. Die Erarbeitung der Großschreibung beim Schreiben von Sätzen ist ein anderes Thema. Es bestimmt Teile des Unterrichts im zweiten Schuljahr, erfährt hier jedoch bereits eine fundierte Vorbereitung – so wie immer die Betrachtung von Geschriebenem für das Lesen die Vorlage für die Produktion beim Schreiben ist. Entsprechend sind die Texte hier konstruiert: sie richten den Blick der Kinder im Rahmen einer widerspruchslosen Progression wieder auf Einfaches als Plattform für das Hinwenden zum Komplexeren in der folgenden Zeit.

Gang Gang hat ein Erlebnis, von dem Pape ihm erzählt hatte, in sein Heft geschrieben. Er liest den Text Lole vor. Lole findet die Geschichte für alle so wichtig, dass sie ein Megaphon geholt hat und Gang Gang bittet, seinen Text allen vorzulesen. Damit er ihn „gut“ vorlesen kann, nennt sie ihm einige „Tricks“.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben:

Da der Text auf Seite 158 die Grundlage für Übungen zum Strukturieren von Sätzen ist, sind die Sätze hier komplexer konstruiert. Deshalb liest die Lehrerin den Text vor. Danach schreibt sie den ersten Satz dieser Seite an die Tafel.

- Mit Tutes Lasso habt ihr Buchstaben eingefangen, damit ihr die Wörter richtig lesen könnt.
- Hier habe ich euch einen langen Satz an die Tafel geschrieben. Es ist der erste Satz aus Gang Gangs Geschichte. Ich lese ihn euch vor. Dabei werdet ihr hören, dass Tute da auch mit ihrem Lasso etwas einfangen muss. Da sind es aber nicht die Buchstaben, die sie einfangen muss, sondern Worte. Hört einmal genau zu. Ich bin gespannt, ob ihr hört, **was** Tute einfangen muss.
  Die Lehrerin liest den Satz, betont jedes großgeschriebene Wort und das letzte in besonderer Weise. Nach jedem dieser Wörter macht sie eine kleine Pause, sodass die anderen Wörter zusammen klingen „wie ein Wort“.
- Sie liest den Satz ein zweites Mal.
- Was denkt ihr, welche Wörter Tute einfängt?
  Die Kinder nennen die drei Wortgruppen.
- Genau, so macht Tute das.
  Sie kreist die drei Gruppen ein.

- Wie habt ihr das herausgefunden?
  (Pausen, laute Wörter am Ende)
- Seht euch einmal die lauten Wörter an, fällt euch etwas auf?
  (großer Buchstabe am Anfang)
- Genau das hat Lole auch entdeckt. Diesen Trick sagt sie Gang Gang. Wenn er das auch macht, kann er die Geschichte gut lesen.
- Aber sie hat kein Lasso wie Tute, darum macht sie rosa Striche, wo Tutes Lasso sein müsste.
- Wir sehen uns im Buch an, wie sie das gemacht hat und was sie Gang Gang sagt.
  Sie lesen den Text der **Seite 159**.

Danach schreibt sie den zweiten Satz von S. 158 an die Tafel und die Kinder analysieren ihn, zeichnen die rosa Striche und lesen ihn „gut“ vor. Darauf, dass erste Wörter eines Satzes zur Markierung der Satzgrenzen großgeschrieben werden und daher anders zu behandeln sind, können die Kinder im nächsten Schritt anhand der Aufgabe im Arbeitsheft aufmerksam gemacht werden.

Arbeitsheft 5, S. 15

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin hat den Text von Pape an die Tafel geschrieben.
Zwei Kinder lesen die Texte in den Sprechblasen von Pape und Gang Gang.
Die Lehrerin liest den Text an der Tafel vor.

- Gang Gang hat seine Tricks für Pape aufgeschrieben. Wir lesen sie im Arbeitsheft. Vielleicht helfen die euch ja auch beim guten Lesen.
  Die Kinder lesen die Vorlesetricks 1–7 von Gang Gang.
- Welcher Trick ist neu, welchen habe ich euch vorher (Buch, S. 159) noch nicht gegeben?
  (Nummer 2)
- Stimmt. Wenn wir mehrere Sätze haben oder Sätze mit Komma/Beistrich, dann mache ich auch bei den Satzzeichen einen rosa Strich.
- Unten stehen die Sätze von Pape. Ihr könnt die rosa Striche machen, wie Gang Gang das sagt.
  Danach lesen sie die Sätze.
- Beim ersten Satz hat Gang Gang die rosa Striche schon gemacht. Wer liest ihn mir vor, wie wir es gelernt haben? Lest immer bis zum Strich erst leise und sagt dann alles „wie ein Wort“.
- Mir ist etwas aufgefallen: Nach dem ersten Wort ist kein rosa Strich? Aber es ist doch auch großgeschrieben?
  (Anfang immer groß, damit man sieht, dass ein neuer Satz beginnt)
- So ist es. Dieses Wort gehört zu den anderen Wörtern bis zum ersten rosa Strich hinzu.
- An welchen Stellen macht ihr die Striche im zweiten Satz?
  (Tüte; Gold, Gold, Gold)
  Mehrere Kinder lesen den Satz anschließend vor.
- Die Kinder bearbeiten alle weiteren Sätze, abschließend lesen sie den Text „gut“ vor.

Weitere Übung:

Danach üben die Kinder, weitere Sätze an der Tafel oder auf Arbeitsblättern zu markieren und vorzulesen. Die Sätze sollten ausschließlich zwei oder drei Nominalgruppen mit einem großgeschriebenen Wort am Satzende bzw. am Ende des 3. Feldes enthalten. Erfahrungsgemäß mögen die Kinder gern Sätze, in denen Kinder der Klasse oder gerade aktuell bekannte Personen und Wesen vorkommen. Möglicherweise können Kinder der Lehrerin Sätze diktieren (die diese dann häufig in die entsprechende Form bringen muss).

Buch, S. 160

Diese Seite gibt den Kindern die Gelegenheit, den „Trick“ von Gang Gang selbst für das Lesen umzusetzen.

Die Geistlein unterhalten sich über das Geschehene aus ihrer Perspektive (die Nummerierungen zeigen die Reihenfolge der einzelnen Dialoge).

Die erste Äußerung ist ein Aussagesatz mit zwei Nominalgruppen, Subjekt und Ergänzung. Der zweite Satz ist die Frage nach der Ergänzung. Die folgende Antwort benennt erst die Ergänzung, isoliert sie somit, sodass sie den Kindern als Nominalgruppe erkennbar wird. Der nächste Satz wiederholt den ersten Satz, allerdings mit einer Umstellung der Nominalgruppen. Dadurch wird den Kindern erneut deutlich, welche Wörter zu bündeln und dann „wie ein Wort“ und mit der entsprechenden Betonung auszusprechen sind.

Die Kinder unterhalten sich über die Bedeutung der rosa Striche und lesen dann den Text entsprechend Gang Gangs „Trick“, auch in verteilten Rollen.

Arbeitsheft 5, S. 16

Ape, Pele und Pesel unterhalten sich über das Erlebnis von Pape, das Pepe allen durch das Megaphon mitgeteilt hat.

Die Übungen dieser Seite haben mehrere didaktische Schwerpunkte:

- *Erkennen der Nominalgruppen*: Der Satz von Pele (1.) und die beiden Sätze von Ape (2./3.) sind jeweils gleich aufgebaut (Subjekt, Prädikat, Ergänzung bzw. Ergänzung, Prädikat, Subjekt), allerdings ersetzt Ape (bis auf eine Ausnahme) im dritten und z.T. auch im zweiten Satz das Subjekt des ersten Satzes durch das Personalpronomen. Bei den Subjekt-Prädikat-Ergänzungs-Sätzen wird die Ergänzung, wieder eine Nominalgruppe, im zweiten Satz wiederholt, im dritten Satz durch eine Korrektur ersetzt, im vierten Satz von Pesel in korrigierter Form wiederholt und isoliert. Durch diesen Aufbau der Satzfolgen wird erkennbar, welche Wörter zu dem Bündel der Nominalgruppe gehören und die Kinder lernen die Proben kennen, die ihnen beim Suchen nützlich sein können.
- *Gebrauch von Personalpronomen*: Die Kinder sehen erneut den Gebrauch der Pronomen als Stellvertreter für Nominalgruppen.
- *Verneinungen*: Ape (der permanente Besserwisser) verneint Peles Aussage („nein“, „nicht“) und korrigiert sie, indem er (nach einem Komma) den nächsten Satz mit der Konjunktion „sondern“ beginnt.
- *Gebrauch der Konjunktion <sondern>:* Entsprechende Untersuchungen haben gezeigt, dass für einen relativ großen Teil der Grundschulkinder Konjunktionen wie <aber> und <sondern> unverständlich sind. Die Wörter kommen im Gesprochenen seltener, in literaten Texten und in Sachtexten hingegen relativ häufig vor. Sie haben eine nicht unwesentliche Funktion für das Textverständnis. So verbinden beide Konjunktionen zwei Hauptsätze miteinander, indem sie einen Kontrast aufzeigen oder eine Korrektur vornehmen. Der erste Satz, der durch diese Konjunktion (nach einem Komma) mit dem zweiten verbunden wird, enthält immer eine Negierung.
- *„Gutes“ Lesen:* Die Kinder wiederholen die Lesestrategie der Markierung des Endes einer Nominalgruppe durch einen rosa Strich, um mit dieser Hervorhebung für das „gute“ Lesen („wie ein Wort“, Betonung des letzten Wortes, Hauptbetonung des allerletzten groß geschriebenen Wortes) zu nutzen.
- *Großschreibung:* Durch die Analyse der Sätze für das Lesen entdecken die Kinder, dass das letzte Wort einer Nominalgruppe immer großgeschrieben ist.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin liest die Seite mit einer deutlichen Betonung der großgeschriebenen Wörter vor.

- Ape, Pele und Pesel reden darüber, dass Pape Gold gefunden hat. Pele sagt, wo Pape steht.
  (vor dem Zelt)
- Was sagt Ape?
  („nein, am Zaun")
- Ape sagt: <Nein, das stimmt nicht. Nein, nicht vor dem Zelt, sondern am Zaun.>
- Warum sagt Ape <sondern>?
  (keine Antworten)
- <Sondern> heißt: „das stimmt nicht", „du hast nicht recht". Du sagst: „Ich will Nudeln". Mama sagt: „Heute gibt es keine Nudeln, sondern Kartoffeln." Du sagst: „Ich ziehe die Sandalen an." Mama sagt: „Du ziehst keine Sandalen, sondern Gummistiefel an, weil es regnet."
  Die Kinder bilden selbst Sätze mit <sondern>.
  Sie analysieren alle fünf Dialoge in gleicher Weise, betonen dabei <sondern> stärker und sprechen dabei immer Apes besserwisserische Korrektur an.

Als nächstes wendet sich die Lehrerin den Pronomen zu.

- Ape sagt: <Er steht nicht am Zaun>. Wer ist <er>?
  (Pape).
  Auch diese Frage stellt die Lehrerin in jedem Abschnitt.
- Jemand, vielleicht Gang Gang, hat schon angefangen, Striche zu machen, damit er weiß, welches Wort er laut sprechen muss. Fällt euch an den unterstrichenen Wörtern etwas auf?
  (groß geschrieben)
- Macht ihr bitte auch alle rosa Striche wie Gang Gang hinter und unter alle Wörter mit einem großen Buchstaben, dann könnt ihr die Sätze alle gut lesen.
  Nach dem Beenden der Markierungen lesen die Kinder die Dialoge in verteilten Rollen.

Weitere Übung:

- Zum Gebrauch der Konjunktion <sondern>:
  Alle Kinder zeichnen ihre Lieblingsfrucht auf. Die Lehrerin fragt: „Isst du gerne Äpfel?" Das gefragte Kind antwortet: „Ich esse nicht gern Äpfel, sondern Erdbeeren." Andere Fragen, die nach dem gleichen Muster beantwortet werden, können Spielzeug, Sportarten, Kinderbüchern oder -sendungen gelten.

Buch, S. 161

Die Hühner Biggi und Bubu machen sich Gedanken über das Aussehen der Geistlein, die ja für alle unsichtbar sind. Sie gehen – natürlich – davon aus, dass diese auch wie sie selbst aussehen.

Die Sätze dieses Dialogs enthalten auch wieder zwei Nominalgruppen, deren Wörter durch das Bilden von Fragen (Umstellprobe: Wechsel von Subjekt und Prädikat) sowie durch die Ersetzung des Subjekts durch ein Personalpronomen (Ersetzungsprobe) isoliert und dadurch als Einheiten erkennbar werden.

Die Kinder lesen wieder die Seite unter Verwendung von Loles „Trick", indem sie die Großschreibung als Markierung der Satzmelodie interpretieren.

Weitere Übungen:

- Die Kinder erhalten drei Papierstreifen mit 1. dem Prädikat, 2. dem Subjekt, 3. der Ergänzung der ersten drei Sätze und spielen mit ihnen ein Puzzle gemäß der Vorgabe des Textes im Buch.
- Möglicherweise kann sich an diesen Dialog ein Gespräch darüber anschließen, dass viele Menschen überrascht sind, wenn sie entdecken, dass andere Menschen anders leben, als sie es

gewohnt sind: anderes Essen, andere Schlaf- oder Essensgewohnheiten, andere häusliche Einrichtungen. Das kann darauf hinweisen, dass andere Menschen ebenfalls überrascht sind, wenn sie unsere Gewohnheiten entdecken. Fazit: Jeder geht erst einmal von dem aus, was er kennt, und hält das für normal, kann sich aber dabei irren und muss erkennen, dass Anderes auch einen Wert hat.

Arbeitsheft 5, S. 17–18

Für diese und die folgenden Seiten gilt, dass die Kinder die Sätze nach dem vorgegebenen Muster in die Zeilen schreiben. Dabei orientieren sie sich am grauen Wort, das durch seine Markierung auffällt und den Satz strukturiert.

Die Texte können wieder in verteilten Rollen gelesen werden, sie können auch mit den vorgegebenen Texten als Rollenspiele nachgespielt werden.

Seite 17: Pele erzählt Pepe aus Pesels Perspektive von der Entdeckung der wohltätigen Geistlein.

Das Erkennen von Nominalgruppen wird hier intensiviert, wenn die Kinder bei ihrer Schreibaufgabe die Sätze durch Hinzufügen von Satzgliedern sukzessive aufbauen. Sie üben erneut deren Isolierung durch Bündeln. Sie beginnen bei der Betrachtung der letzten Zeile, die den aufzubauenden Satz enthält. Sie gliedern den geschriebenen Satz, indem sie wieder hinter jedes großgeschriebene Wort den rosa Strich zeichnen. Dann füllen sie die nächste Zeile oberhalb des Satzes aus, indem sie die letzte Nominalgruppe weglassen (Weglassprobe). So arbeiten sie sich entsprechend dem Beispiel bis nach oben vor. Danach lesen sie die Sätze etappenweise unter Anwendung von Loles „Trick“.

Seite 18: Diese Schreibaufgabe hat das gleiche Ziel: Durch die verschiedenen Proben wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf die einzelnen Nominalgruppen in den Sätzen gelenkt, sodass sie sie als Wortbündel wahrnehmen können. Die erste Probe auf dieser Seite ist erneut die Erweiterungsprobe: In die erste Zeile schreiben die Kinder die erste Nominalgruppe. Dann folgt das Prädikat und als zweite Erweiterung folgt eine weitere Nominalgruppe. Durch die Frage, die sich anschließt, kommt es zur Umstellprobe.

Arbeitsheft 5, S. 19–20

Die Kinder schreiben die Sätze nach der Umstellprobe aufgrund der Bildung der Frage nach dem vorgegebenen Muster in die Zeilen – ein Muster, das sie bereits bei dem Lied „Paula kaut Kaugummi“ kennengelernt haben.

Buch, S. 162–163

Die Vorbereitungen für Zaus Geburtstagsfest sind beendet. Die Gäste kommen. Sie freuen sich auf das Fest. Die Zirkuskinder schauen aus dem Fenster ihrer Schule und entdecken die Kinder, die sie eingeladen haben.

Die Namen der Gäste enthalten selten vorkommende Buchstaben <y, x, qu> sowie <v, pf>.

Die Lehrerin liest die Texte der Sprechblasen vor und fordert die Kinder auf, die Namen zu nennen, die sie nicht lesen können, weil sie „komisch“ geschrieben sind. Diese Schreibungen werden in Kapitel 27 systematisch untersucht.

Nach dem Lesen der Äußerungen der Gäste formulieren die Kinder ihre Erwartungen an das Fest. Die Lehrerin notiert sie, damit alle zu einem späteren Zeitpunkt kontrollieren können, ob ihre Erwartungen erfüllt wurden bzw. was an deren Stelle stattgefunden hat (seine Darstellung ist Thema des zweiten Schuljahres).

26. Kapitel: Schnelle Wörter mit Sonderschreibungen (<ch, sch, ng, ck, tz>) sowie rote Wörter mit <nk>

26.1 Ziele des Kapitels

- Schärfungswörter mit Sonderschreibungen (<ch, sch, ng, ck, tz>) sowie Wörter mit <nk> an der Silbengrenze lesen und schreiben lernen

26.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

Schärfungswörter werden normalerweise mit der Dopplung der Konsonantenbuchstaben („Zwillinge“) an der Silbengrenze markiert (<Bälle, kommen>). Einige Gruppen von Wörtern folgen dieser Regel jedoch nicht. Sie bedürfen daher im Unterricht einer besonderen Aufmerksamkeit, um von den Kindern beim Lesen und für das Schreiben ebenfalls als Schärfungswörter erkannt zu werden: Zu diesen Schärfungswörtern mit einer Sonderschreibung gehören:

- Wörter, die bereits einen Digraphen (<ch, ng>) oder einen Trigraphen (<sch>) haben:
  - Wörter mit <ng> (<singen>) haben ausschließlich einen Kurzvokal, sodass sich die Dopplung erübrigt (im nächsten Kapitel wird diese Fallgruppe noch um Wörter mit <chs> ergänzt (<Füchse>)).
  - Schärfungswörter mit <ch> und <sch> haben keine Dopplung, die Konsonanten kommen jedoch sowohl (mehrheitlich) nach Kurzvokalen als auch (sehr selten) nach Langvokalen vor (<die Sache> vs. <die Suche>, <Büsche> vs. <Rüschen>). Ein sehr kleiner Teil der Wörter mit <sch> (<duschen>) wird in einigen Dialektregionen mit Langvokal, in anderen mit Kurzvokal ausgesprochen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich graphisch nicht voneinander, sodass die Kinder nicht wissen, wenn sie die Wörter nicht kennen, wie sie sie auszusprechen haben.

- Wörter mit [k] und [ts], die die zu erwartende Dopplung (<kk, zz>) durch die Buchstabenpaare <ck> und <tz> ersetzen. Die Schreibung <ck> hat in der letzten Rechtschreibreform eine Veränderung bei der Worttrennung am Zeilenende erfahren: Bis dahin galt, dass die ck-Schreibung bei der Worttrennung in eine kk-Schreibung verwandelt wurde und die Trennung dabei wie „normale Zwillinge“ behandelt wurde: <bak-ken>. Das hatte den Vorteil, dass die Leser in der oberen Zeile eine Silbe mit einem Kurzvokal bildeten, bei der Dopplung von <k> dann aber das Wort als Schärfungswort erkannten. Dieser Leseprozess ist jedoch erschwert, seitdem die Reform die ck-Schreibung auch bei der Worttrennung beibehält und entschieden hat, <ck> in die untere Zeile zu schreiben. Das führt dazu, dass Leser, insbesondere Leseanfänger die erste Silbe mit einem Langvokal aussprechen (<ba-cken>), daher ein verstehendes Rechtlesen erst in einem zweiten Anlauf (oder gar nicht) möglich ist. Ebenfalls im ersten Schuljahr häufiger zu beobachten ist, dass Kinder an dieser Stelle <ck> mit <ch> verwechseln, was ihnen den Leseprozess noch einmal erschwert.

Die Schreibung <tz> für den Doppellaut [ts] lässt leicht das Missverständnis aufkommen, dass <tz> zwei isolierbare Laute repräsentiere ([t] und [s]). [ts] würde nur am Anfang betonter Silben mit <z> geschrieben, an jeder anderen Position würde der Laut mit [t] und [z] wiedergegeben. Diese Annahme wird durch die Praxis, die Schärfungsschreibung der Wörter mit [ts] an der Silbengrenze durch <t> in der oberen, <z> in der unteren Zeile zu schreiben (Kat-ze>) (im Kontrast zu der <ck>-Trennung), unterfüttert. Diese Interpretation (die viele Kinder auch äußern) führt zu den häufigen Schreibungen wie „tantzen, heitzen, gantz", die auch noch am Ende der Grundschule anzutreffen sind. Aus diesem Grunde ist es notwendig, Wörter mit <tz> als „orange Wörter" im Kontrast zu den blauen (<heizen>) und den roten Wörtern (<tanzen>) mit dem ts-Laut darzustellen. (Das Trennen am Zeilenende ist normalerweise Thema des zweiten Schuljahres.)

- Im Zusammenhang mit der Analyse der Schärfungswörter sind auch die Wörter zu erwähnen, bei denen <n> und <k> an der Silbengrenze zusammenstoßen (<winken>). Sie werden häufig von Kindern mit <ngk> geschrieben („wingken"). Der Grund für diese Schreibung wird sein, dass der Laut am Ende der ersten Silbe der ng-Laut ist. (Der Nasal [n] wird „in Erwartung" der Bildung des k-Lautes weiter hinten am Gaumen gebildet – eben als ng-Laut.) Kinder, die gelernt haben, „lauttreu" zu schreiben, schreiben dann – brav – entsprechend der gelernten Lautwahrnehmung <ng>. Offensichtlich macht die erlernte Lautfixierung auch hier viele blind für eine Wahrnehmung der regelhaften Schreibung, die „lauttreuem Schreiben" widerspricht. Ziel der Analyse dieser Wörter ist es, die Kinder beobachten zu lassen, dass für den n-Buchstaben vor <k> immer der ng-Laut gesprochen wird, das Wort daher so zu schreiben und beim Lesen so zu artikulieren ist. Unterstützt wird diese Wahrnehmung durch die zusätzliche Beobachtung, dass <ng> nur in „orangen Wörtern" geschrieben wird (<singen>), Wörter mit der Kombination <nk> aber zu den „roten Wörtern" gehören (<sin.ken>).

26.2.1 Schärfungswörter mit <ch, sch, ng>

Buch, S. 164–166

Seite 164–165: Im Zirkus ist was los. Die Schau für Zau beginnt schon bald. Vor dem Zirkuszelt gibt es für die Gäste aber noch vorweg allerhand Kulinarisches.

Die Kinder betrachten das Geschehen auf diesen Seiten, beschreiben es und lesen die Texte der Sprechblasen. Die Lehrerin lenkt ihre Aufmerksamkeit auf Lole (am rechten Rand). Deren Haltung zeigt, dass sie entsetzt ist. Die Kinder können zwar Vermutungen darüber anstellen, weshalb sie entsetzt sein könnte, werden jedoch nicht auf die Lösung kommen, da sie die Ursache noch nicht erkennen können: Der Grund ihres Schreckens ist, dass Pape, der die Stände beschriftet hat, wieder „Quatsch gemacht" und vieles falsch geschrieben hat. Um das zu entdecken, brauchen die Kinder wieder eine Hinführung durch den Unterricht.

Sie stellen Vermutungen darüber an, weshalb Lole erschrocken ist.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Lehrerin zeichnet einen Sonnenschirm an die Tafel und schreibt „Frischsche Fischsche" darauf.

- Das steht auf dem Sonnenschirm am Stand von Tute und Fiefen. Ich finde das sehr komisch. Ihr auch?
  (zweimal <sch>)

- Wisst ihr, wer das geschrieben hat? Der Quatschmacher, Pape. Aber Lole findet das gar nicht lustig, sie ist die Lehrerin, sie möchte alles richtig haben, damit alle es gut lesen können. Könnt ihr euch denken, weshalb Pape auf die Idee gekommen ist, zwei <sch> zu schreiben?
  Sie zeichnet das Wagenbild an die Tafel.
- Ich will <Fische> in den Wagen schreiben. Welche Farbe muss ich nehmen?
  (orange)
- Könnt ihr mir helfen, <Fische> in den Wagen zu schreiben?
  Die Kinder diktieren ihr <Fi> für den Wagen und <sche> für den Anhänger. Sie bittet ein Kind, das Wort zu lesen.
- Kann man sehen, dass das ein schnelles Wort ist? Schnellen Wörtern konnten wir immer ansehen, dass es schnelle Wörter sind.
  (nein; zweites <sch> fehlt)
  Die Lehrerin schreibt <sch> in den Wagen hinter <i>.
- Lies es noch einmal.
  Das Kind liest <Fische>.
- Genauso müsste es geschrieben sein. Aber so viele Buchstaben passen gar nicht in den Wagen.
  Sie streicht <sch> im Wagen durch und nimmt die farbigen Markierungen vor.
- Darum werdet ihr kein Wort mit zweimal <sch> finden. Aber das ist nicht schlimm, denn die allermeisten Wörter mit <sch> in der Mitte sind schnelle Wörter, darum lest sie immer schnell.
  Sie schreibt einige Schärfungswörter mit <sch> an die Tafel (<waschen, Taschen, fischen, löschen>) und bittet die Kinder, ihr weitere zu nennen.
- Vergleicht unsere Wörter mit denen von Pape. Wieso hat Pape Quatsch geschrieben?
  (seine zwei <sch>)
- Ihr könnt ja einmal draußen und zuhause nachgucken, ob ihr ein Wort mit zwei <sch> findet. Ich bin fast sicher, ihr findet keins.
  (In den Dialektregionen, in denen <duschen> mit Langvokal gesprochen wird, empfiehlt es sich, das Wort in ein blaues Haus einzutragen und als Ausnahme zu kennzeichnen.)

Sie zeichnet einen Sonnenschirm mit dem Wort „Kringngel“ an die Tafel und wiederholt die Kontrolle der Schreibung. Die Kinder machen die gleichen Entdeckungen wie zuvor.

Danach zeichnet sie einen Sonnenschirm mit dem Wort „Lachchen“ an die Tafel. Die Kinder machen wieder die gleichen Entdeckungen wie zuvor.

Weitere Übung:
Die Lehrerin schreibt <kochen, machen, Bücher, Kuchen, lächeln, suchen> an die Tafel, zeichnet Wagenbilder an und bittet Kinder, die Wörter in die Wagenbilder zu schreiben und die farbigen Markierungen entsprechend ihrer Wahrnehmung der Wortstruktur vorzunehmen. Vor dem Schreiben von <Bücher> warnt sie die Kinder, genau auf die Aussprache des Wortes zu achten, damit die Kinder beim Schreiben nicht der Automatik folgen und die orange statt der blauen Farbe wählen.

- Das ist ein blaues Wort. Bei den Wörtern, die nur <ch> in der Mitte haben, gibt es blaue und orange Wörter. Darum müsst ihr bei den Wörtern mit <ch> gut aufpassen. Die meisten Wörter sind orange Wörter. Wenn ihr beim Lesen merkt, dass es kein oranges Wort ist, müsst ihr es als ein blaues Wort aussprechen.
  Die Kinder tragen die anderen Wörter ins Wagenbild ein und markieren sie farbig.
- Schauen wir jetzt im Buch nach, wie Lole mit Pape schimpft und was er sagt.

Seite 166: Nach dem Lesen der Texte der Sprechblasen vergleichen die Kinder Loles Erklärung mit dem, was sie gelernt haben.

Abschließend zeichnen die Kinder die Sonnenschirme der Stände und beschriften sie richtig.

Arbeitsheft 5, S. 21

Der Wiederholung eine generelle Bemerkung vorweg: Diese und die folgenden Seiten thematisieren Details der Schärfungsschreibung,

- um den Kindern Gelegenheit zu geben, die Wahrnehmung dieser spezifischen Wortstruktur im Kontrast zu den anderen („Wörter ohne oder mit Pause“) zu automatisieren
- um die Sonderformen der Schärfungsschreibung zu erlernen.

Jede Übung ist so aufgebaut, dass den Kindern die Notwendigkeit, damit die Funktion der jeweiligen Schreibung für das Lesen und das lesbare Schreiben einsichtig wird.

Die Aufgaben dieser Seite geben den Kindern Gelegenheit, sich der Regelabweichung der Schärfungsschreibung bei Wörtern mit <sch, ch, ng> an den Silbengrenzen bewusst zu werden, um die Wörter als „orange Wörter“ erkennen zu können.

Pele hat sich eine Krone aufgesetzt, um Lole zu spielen. Er lässt Ape Wörter schreiben und fordert Pape auf, diese Wörter zu kontrollieren und dann, wenn er einen Fehler findet, sie korrekt zu schreiben und seine Korrektur zu begründen.

Die Kinder schauen die Wörter in der linken Spalte an. Sie werden gleich den Fehler entdecken. Sie überprüfen Papes Erklärung und schreiben das Wort in das Wagenbild, dann in die Zeilen und lesen es abschließend. So verfahren sie mit allen Wörtern.

Arbeitsheft 5, S. 22

Nun spielt Ape Lole und lässt Schöner Dodos Falschschreibungen verbessern.

Die Kinder korrigieren wieder die Schreibungen, suchen danach die Bezeichnungen für die vier unteren Abbildungen und schreiben die Ziffer vor das entsprechende Wort ins Kästchen.

Arbeitsheft 5, S. 23

Die Kinder lesen die eingetragenen Wörter, suchen die jeweiligen Reimwörter und schreiben sie, mit Artikel bzw. mit Personalpronomen, wie unten vorgegeben, in die unteren Zeilen.

Abschließend markieren sie die Reimpaare farbig. Dabei wird ihnen auffallen, dass die oberen Wörter (Aufgabe 1) „orange Wörter“, die unteren Wörter (Aufgabe 2) „blaue Wörter“ sind. Der Vergleich ist ein Anlass zu wiederholen, was sie im Zusammenhang mit der Korrektur von Papes Fehlern beim Beschriften der Sonnenschirme bereits beobachten konnten. Pepe formuliert die Regel, die er entdeckt hat.

Arbeitsheft 5, S. 24

Eine Übung zur Steuerung der Aufmerksamkeit auf die Wortschreibungen: Pele, Ape und Pesel haben zu Abbildungen Sätze geschrieben und bitten Pepe, ihre Schreibungen zu kontrollieren. Die Kinder schreiben die richtige Variante in die Zeilen.

Arbeitsheft 5, S. 25

Eine erneute Wiederholung des bekannten Spiels mit der Übernahme der Rolle von Lole, dieses Mal zum Üben von Wörtern mit <ng>.

Die Kinder haben bei der Erarbeitung von <Gang Gang> festgestellt, dass <ng> (wie <ch, sch>) einen einzigen Laut repräsentiert. Da der Laut für <ng> hier der einzige „zwischen“ den Silben ist (und es sich bei Wörtern mit <ng> nie um „blaue Wörter“ handelt), sind diese Wörter „orange Wörter“. Wie in den Wörtern mit <ch> gibt es auch hier keine Dopplung.

26.2.2 Schärfungswörter mit <ck, tz>

Buch, S. 167

Diese Seite zeigt die zweite Gruppe von Wörtern, bei deren Schreibung Pape „Quatsch gemacht“ hat.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin zeichnet die Sonnenschirme nur mit den beiden Wörtern <bakken, Wizze> an die Tafel.

- Als Pape die Wörter auf diese Stände geschrieben hat, hat er auch Quatsch gemacht. Könnt ihr entdecken, weshalb Lole darüber so böse war?
  (keine Antwort)
  Die Lehrerin zeichnet ein Wagenbild an die Tafel.
- Ich schreibe die beiden Wörter in die Wagen und ihr helft mir dabei.
  Die Wörter stehen nun mit <kk> und <zz> in den Wagenbildern.
- So würdet ihr das schreiben, und Pape hat das auch so geschrieben. Aber Lole, die schon so viele Bücher gelesen hat, weiß, dass die Wörter anders geschrieben werden.
- Wir lesen im Buch nach, was sie Pape sagt.

Die Kinder lesen die Texte der Sprechblasen und sprechen über Loles Korrekturen. Loles Hinweis auf die Schreibung von <Pizza> kann durch das Anschreiben von <Nizza, Puzzle, Jazz, Muezzin> für den Hinweis genutzt werden, dass manche Wörter aus einer anderen Sprache mit <zz> geschrieben werden können. Eine Schreibung der Wörter mit <tz> ist dann eine „Übersetzung“ der Wörter in die Schreibung nach der deutschen Orthographie. Auch diese Wörter können auf die Liste mit „Wörtern aus anderen Sprachen“ geschrieben werden.

Nachdem Lesen der Texte im Buch verbessert die Lehrerin die Wörter in den Wagenbildern an der Tafel.

- Wenn ihr euch jetzt das Wort „bakken“ in unserem Wagen anschaut, entdeckt ihr sicher gleich den Fehler.
  (<ck> statt <kk>)
- Genau. Der k-Buchstabe braucht einen Zwilling. Für den Zwillingsbuchstaben schreiben wir den c-Buchstaben.
  Die Lehrerin ersetzt das <k> durch ein <c> im zweiten Wagenzimmer und nimmt die farbigen Markierungen vor.
- Ich lese: <acken, backen>. Ihr auch.
  Die Kinder wiederholen das Lesen.
- Genau. Der z-Buchstabe braucht einen Zwilling. Für den Zwillingsbuchstaben schreiben wir den t-Buchstaben.
  Die Lehrerin ersetzt das <z> durch ein <t> im zweiten Wagenzimmer und nimmt die farbigen Markierungen vor.
- Ich lese: <itze, Witze>. Ihr auch.
  Die Kinder wiederholen das Lesen.

Abschließend zeichnen die Kinder wieder den Sonnenschirm bzw. den Stand mit der richtigen Aufschrift.

Arbeitsheft 5, S. 26

Eine Aufgabe zum Üben der Wortschreibungen mit <tz> und <ck>. Nun spielt Pepe Lole und lässt Biggi Bubus Falschschreibungen verbessern.

Die Kinder lösen wieder die Aufgaben wie auf den vorherigen Seiten.

Arbeitsheft 5, S. 27

Eine Wiederholung der Strukturierung von Wörtern nach ihrer phonologischen Gestalt (eine Spalte mit „roten Wörtern“: Holme, zwei Spalten mit „orangen Wörtern“: Biggi, Holle) entsprechend der Frage: „Ist es ein Wort mit Pause oder ohne Pause?“

Die Kinder tragen die Wörter in die Wagenbilder der passenden Spalten ein. Es sollte wieder sichergestellt sein, dass die Kinder wissen, welche Bezeichnungen für die Abbildungen zu schreiben sind.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Röcke, Katze, Hunde, Locken, Hände, Glatze, Socken, Blitze, Mantel, Glocken, Mütze, Nester, Bälle, Fenster, Wecker*

Arbeitsheft 5, S. 28

Erneut eine Übung zur Analyse der Wörter nach ihrer phonologischen Gestalt entsprechend der Frage: „Ist es ein Wort mit Pause oder ohne Pause?“, dieses Mal verbunden mit der Übung der Schreibung von Wörtern mit dem k-Laut „in der Mitte“. Dabei können die Kinder erneut feststellen, dass die „blauen“ und die „roten Wörter“ eine Gruppe („mit Pause“), die „orangen Wörter“ eine andere Gruppe („ohne Pause“) bilden. Zugleich wiederholen sie die Schärfungsschreibung mit dem k-Laut mit <ck>.

Die graphische Lücke zwischen den Silben bei den „blauen“ und „roten Wörtern“ zeigt die mögliche Pause zwischen deren Silben an – im Gegensatz zu den nicht syllabierbaren „orangen Wörtern“.

Die Kinder schreiben die Wörter aus dem Kasten unten in die Spalten, jeweils unter die Wörter mit derselben Struktur. Anschließend nehmen die Kinder, wie gewohnt, die farbigen Markierungen vor.

Arbeitsheft 5, S. 29–30

Beide Seiten haben die gleiche Aufgabenstellung: Die Kinder bilden aus dem Angebot der Satzglieder unten auf den Seiten eigene Sätze (bei denen die Ergänzungen nach den Prädikaten der vorgegebenen Sätze ausgetauscht werden können, damit die Sätze „lustiger“ werden).

Die Kinder tragen die Schärfungswörter der Sätze in die Wagenbilder ein, schreiben sie anschließend auf Bausteine und erkennen dabei die morphologische Gliederung der Wörter. Die morphologische Gliederung der Wörter <schlängelt, angelt, klingelt> weicht von der anderer Wörter ab, weil auf dem „kleinen Baustein“ ein Vokalbuchstabe steht. Die Kinder können auf diese Besonderheit der Wörter hingewiesen werden, sie hat jedoch keine Bedeutung für das Finden des Stammmorphems.

Mit dieser Aufgabe üben die Kinder zusätzlich die Verneinung von Aussagen mit <kein> bzw. <nicht>.

Arbeitsheft 5, S. 31

Die Aufgabe dieser Seite ist methodisch eine Wiederholung der Übung auf S. 28, hier mit dem ts-Laut „in der Mitte“. Im Gegensatz zu der Übung mit dem k-Laut haben die „blauen Wörter“ und die „roten Wörter“

hier je eine eigene Spalte erhalten. Diese Anordnung ist dem häufig (auch noch in der Sekundarstufe) zu beobachtenden Fehler in Schreibungen geschuldet, bei dem alle Wörter mit dem ts-Laut an den Silbengrenzen mit <tz> geschrieben werden. Die Auflistung der Wörter in den drei Spalten gibt den Kindern Gelegenheit zu entdecken, dass Wörter, deren erste Silbe entweder durch einen Langvokal („blau“) oder durch einen „Vokal mit Freund“ („rot“) isoliert auszusprechen ist, keine Schärfungsmarkierung (<zz> = <tz>) haben können.

Die Lücke zwischen den Silben bei den „blauen“ und „roten Wörtern“ verdeutlicht erneut die mögliche Pause zwischen deren Silben im Gegensatz zu den nicht syllabierbaren orangen Wörtern.

Die Kinder ordnen die Wörter wieder den entsprechenden Spalten zu und nehmen, wie gewohnt, die farbigen Markierungen vor.

Arbeitsheft 5, S. 32

Die Kinder tragen die Wörter nach dem bereits bekannten Muster in die Wagenbilder ein und ordnen sie dabei den drei Spalten, die hier alle drei Wortgestalten repräsentieren, zu.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Schulter, Ringe, Pudel, Bäume, Finger, Bilder, Füße, Zunge, Fenster, Schlange, Tulpen, Ziege, Bücher, Stifte, Zangen*

Arbeitsheft 5, S. 33

Eine weitere Übung zum Lesen und Schreiben von Wörtern mit <ng>: Die Kinder suchen drei Wörter, die sich reimen, und schreiben sie jeweils untereinander in einen Block.

26.2.3 Unterschied zwischen Wörtern mit <ng> und Wörtern mit <nk>

Buch, S. 168–169

Diese Seiten zeigen die dritte Gruppe von Wörtern, bei deren Schreibung Pape „Quatsch gemacht“ hat. Es sind Wörter, bei denen die Umsetzung der Lautwahrnehmung beim Schreiben in einem 1:1-Verhältnis erneut zu Falschschreibungen führt, denn der Laut am Ende der ersten Silbe ist der Nasal, für den <ng> zu schreiben wäre.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Seite 168: Die Lehrerin zeichnet den Stand mit dem Wort „Getränge“ an die Tafel.

- Beim Beschriften der Stände hat Pape auch Quatsch gemacht. Hier ist es schwierig zu finden, weshalb Lole darüber so böse war. Ich glaube, ihr würdet auch den Fehler machen, den Pape gemacht hat.
  Sie verteilt leere Blätter.
- Jeder schreibt zwei Wörter auf. Wenn ihr fertig seid, gebt ihr mir euer Blatt. Dann zählen wir, wie viele von euch auch Papes Fehler gemacht haben. Ich nehme an, es sind die meisten von euch.
  Die Lehrerin diktiert <Onkel> und <Enkel>. Nach dem Einsammeln schreibt sie „Ongkel“ und „Engkel“ an die Tafel. Sie zeigt beim Auswerten jeden Zettel und macht bei jedem Wort, das genauso wie Papes Schreibung geschrieben ist, einen Strich an die Tafel. Dann zählen alle die Striche und nennen die Anzahl der Falschschreibungen.
- 12 Kinder haben <Onkel> wie Pape geschrieben, 16 Kinder haben <Enkel> wie Pape geschrieben. Ich weiß, warum ihr das gemacht habt. Bei <Onkel> und <Enkel> hört ihr am Ende von der ersten Silbe den gleichen Laut wie bei <Gang Gang> hinten. Aber ihr wisst ja, dass manchmal Wörter

anders geschrieben werden, als wir denken, wenn wir schreiben, was wir sprechen und hören. Das ist bei diesen Wörtern auch so.
Sie schreibt <Onkel, Enkel, Anker, denken, schenken> an die Tafel.

- Fällt euch etwas auf?
  (gesprochen immer mit dem ng-Laut, geschrieben kein <ng>, sondern immer nur <n>)
- So ist es. Das hat Lole gewusst. Sie wusste, wenn im Anhänger der k-Buchstabe steht, verschwindet davor der g-Buchstabe und nur der n-Buchstabe bleibt, auch wenn wir den ng-Laut sprechen. Denn <ng> steht nur bei schnellen Wörtern und ihren Geschwisterwörtern wie bei <Ringe> und <Ring>.

Die Lehrerin zeichnet zwei Wagenbilder an die Tafel.

- Ich schreibe <Ringe> und <Onkel> in die Wagen und ihr helft mir dabei.
  Die Kinder diktieren ihr die Schreibungen und nennen ihr anschließend die Farben und die Zeichen zur Markierung.
- Danach verteilt sie erneut ein Blatt, diktiert den Kindern <denken, winken> und sie zählen gemeinsam Schreibungen erneut aus. Sie stellen die Differenz zum ersten Ergebnis fest.

Seite 169:

- Lole hat ein Rätsel für Pepe. Er soll sagen, ob die Sätze richtig geschrieben sind. Könnt ihr das Rätsel lösen?
  Sie schreibt folgende Sätze an die Tafel:
  Das U-Boot singt.
  Der Matrose sinkt.
- Was fällt euch auf?
  ([zɪŋkt] klingt immer gleich, einmal mit nk-Schreibung und einmal mit ng-Schreibung)
- Wie wissen wir denn, ob das richtig ist? Vielleicht helfen ja die Geschwisterwörter. Was machen Matrosen auf dem Schiff? Ein Matrose singt, und viele Matrosen?
  (sie singen)
  Sie schreibt <singen> in das Wagenbild und bittet Kinder, das Wort in Bausteine zu schreiben, einmal zweisilbig (<sie singen>), einmal einsilbig (<er singt>).
- Jetzt wisst ihr, ob der erste Satz richtig ist.
- Jetzt untersuchen wir den zweiten Satz. Was machen Schiffe, wenn sie ein Loch haben und das Wasser reinfließt?
  (sie gehen unter)
- Ja, sie sinken.
  Die Kinder schreiben wieder <sinken, sinkt> in die „Bausteine“.
- Jetzt könnt ihr sagen, dass die Sätze falsch sind und wie die Sätze richtig geschrieben werden müssen, damit sie jeder sofort versteht.
  Die Lehrerin verbessert die Sätze an der Tafel.

Danach lesen sie die Texte der beiden Seiten und vergleichen das Gespräch zwischen Pepe und Lole mit ihren Lernergebnissen.

Abschließend zeichnen sie den Getränkestand und beschriften ihn richtig.

Arbeitsheft 5, S. 34

Durch die Schreibung mit <g> oder <k> erhalten die Wörter eine unterschiedliche Struktur. Sie gehören entweder zu den „roten Wörtern“ und sind mit Pause lesbar oder sie gehören zu den „orangen Wörtern“, also ohne Pause.

Die Kinder lesen den Text von Pepes Sprechblase. Anschließend schreiben sie in die linke Spalte („rote“) Wörter wie <Finken> mit <k>, in die rechte Spalte („orange“) Wörter mit <ng>, deren Anfangsbuchstaben bereits vorhanden sind. Abschließend zeichnen sie links die Lassolinien ein und nehmen die farbigen Markierungen vor.

Zu schreibende Wörter: *sinken, zanken, wanken, Schinken; singen, Zangen, Wange, schwingen*

Arbeitsheft 5, S. 35–36

Die Aufgaben dieser Seiten lassen die Kinder ihr erworbenes Wissen über die ng/nk-Schreibung anwenden.

Seite 35: Die Kinder isolieren mit Hilfe von Loles neuem Trick für Pape Wörter in den Wörterschlangen und schreiben sie anschließend in die entsprechenden Spalten. Die zweite Wörterschlange wiederholt die Aufgabe, jetzt jedoch mit „Quatschwörtern“, bei denen die Kinder die erlernten Regeln ebenfalls anwenden können.

Seite 36: Die Kinder setzen die Arbeit fort und schreiben die Wörter nach den vorgegebenen Mustern.

Arbeitsheft 5, S. 37

Die Übungen dieser Seite machen den Kindern noch einmal den Kontrast der Wörter mit <ng> vs. <nk> im Gesprochenen und im Geschriebenen deutlich. Die Aufgabe besteht darin, dass die Kinder die Bezeichnungen der Illustrationen unten auf der Seite, wenn Verben dargestellt sind, in der 1. und 2. P. Sg., wenn Nomen dargestellt sind, im Singular und Plural schreiben. So können sie wieder bei zwei morphologisch unterschiedlichen Formen das Stammmorphem erkennen („die Buchstaben, die in beiden Wörtern gleich sind“). Sie können beobachten, dass bei einigen Nomen (<Blinker>, <Finger> ...) die zweite Silbe in diesem Sinne immer mit zum Stamm gehört.[22]

Das Eintragen der Verben (die Wörter mit den kleinen Anfangsbuchstaben) in der 1. und 2. Pers. Sg. (zweisilbig/einsilbig) können die meisten Kinder selbst leisten.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Anker, Finger, Zange, Schinken, winken, trinken, Schrank, Lenker, Wange, Engel*

Arbeitsheft 5, S. 38

Eine erneute Übung zur Differenzierung der ng- und der nk-Wörter entsprechend ihrer phonologischen Gestalt („blaue“, „rote“ oder „orange Wörter“).

Die Kinder tragen die Wörter in die Wagenbilder ein. Hier fehlt die Kontrollmöglichkeit, die gegeben ist, wenn alle drei Wortgestalten zu verteilen sind: teilweise enthalten die Trios eine Wortgestalt doppelt.

Bezeichnungen der Abbildungen: *Zunge, Lenker, Lampe, Wolke, Engel, Nägel, Ringe, Ziege, Schinken, Säge, Angel, Anker, Schnecke, Klinke, Schnäbel*

Arbeitsheft 5, S. 39

Leseübung mit Wörtern mit den Merkmalen, die in diesem Kapitel hervorgehoben wurden.

[22] Allerdings lassen sich einige von ihnen in der gewohnten Weise in einen Verbstamm und das Wortbildungselement <-er> zerlegen (<Blink|er>, <Lenk|er>.

Buch, S. 170

Eine Leseübung, die die Aussprache und Schreibung der Wörter mit <ng> üben lässt.

27. Kapitel: Wortschreibungen mit <pf, y, qu, chs, x, v>

27.1 Ziele des Kapitels

- das Aussprechen und Schreiben von Wörtern, die mit <pf, y, qu, chs, x, v> geschrieben werden, lernen

27.2 Empfehlungen für die Gestaltung des Unterrichts

27.2.1 Wörter mit <pf>

Buch, S. 171

Die Gäste gehen schon ins Zelt. Lole und die Kinder wollen noch schnell Platzkarten schreiben.

Die Lehrerin liest den Kindern die Texte der Sprechblasen vor und gemeinsam entdecken sie, dass Namen, die sie nennt, Buchstaben enthalten, deren Lautung sie noch nicht gelernt haben. Die Lehrerin schreibt diese Wörter an die Tafel und verspricht den Kindern, dass sie die Aussprache und die Schreibung von Wörtern mit diesen Buchstaben in der nächsten Zeit lernen werden.

Buch, S. 172–173

Die Kinder lernen die Aussprache und die Schreibung von Wörtern mit <pf>.

Die Aussprache der Wörter mit <pf> ist im deutschen Sprachraum regional unterschiedlich.

Für den süddeutschen Sprachraum gilt:

- <pf> wird, vergleichbar [ts]/<z>, durch zwei Laute artikuliert, allerdings als eine Einheit wahrgenommen, denn im Gegensatz zu anderen Konsonantenkombinationen, die am Anfang einer betonten Silbe vorkommen können (z.B. [bl, tr, fr]), findet nur eine geringe Bewegung zur Bildung der beiden Konsonanten [p, f] statt, weil beide Laute an der gleichen Stelle gebildet werden: [pf] mit den Lippen, [ts] am vorderen Gaumen. Allerdings ist bei [pf] die Bewegung, weil sie mit den Lippen vorgenommen wird, für die Kinder sichtbar.
- Folgt der pf-Laut an der Silbengrenze direkt einem Vokal, so ist dieser als Kurzvokal auszusprechen (<tapfer>). Somit ist das Wort ein Schärfungswort („oranges Wort“).

Für den norddeutschen Sprachraum gilt:

- Am Anfang betonter Silben (<Pfeife>) wird <pf> als f-Laut artikuliert. Das hat zur Folge, dass die Kinder Wörter, die mit den Buchstaben <pf> beginnen, als „Merkwörter“ auswendig zu lernen haben.
- An der Silbengrenze kommt [pf] ebenfalls nur nach Kurzvokal vor. Es wird in diesem Sprachraum jedoch als Folge von zwei Lauten wahrgenommen und gesprochen. Das bedeutet, dass die erste Silbe mit [p] geschlossen, die zweite mit [f] begonnen wird, die Wörter daher „rote Wörter“ sind (<hüp-fen, Kup-fer>).

Seite 172: Die Darstellung dieser Seite berücksichtigt, dass im deutschen Sprachraum Wörter mit <pf> am Anfang der betonten Silbe unterschiedlich ausgesprochen werden. Holmes Vater kommt aus Süddeutschland, Reres Vater aus Norddeutschland. Deshalb spricht Holme [pf] am Anfang von <Pfeifer> und schreibt <pf> Rere hingegen spricht [f] und schreibt nur <f>. Beide analysieren und beschreiben ihre Aussprache und Lole begründet den Unterschied mit den Dialekten. Rere erkennt, dass sie die Wörter mit <pf> am Anfang auswendig lernen muss, da sie in ihrer Aussprache den Unterschied zu Wörtern mit dem f-Laut am Anfang nicht wahrnehmen kann.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:
Auch hier können die Texte auf dieser Seite als Einstieg gelesen und besprochen werden. Sie leiten die Kinder an, ihre eigene Artikulation daraufhin zu beobachten, ob sie <Pfeifer> mit [pf] aussprechen oder Wörter mit <pf> für eine Liste an der Wand im Klassenraum sammeln müssen, um sie für das Auswendiglernen und Kontrollieren immer präsent zu haben.

Seite 173: Für das Anlegen so einer Liste nutzt Rere aus, dass ihr Cousin die Wörter anders ausspricht, sie somit schnell eine Liste zusammenbekommt. Diese ist ein Anlass für die beiden, Zungenbrecher zu bilden.

Die Buchstabenkarte für die pf-Schreibung wird aufgehängt.

Weitere Übungen:
- Die Kinder in beiden Dialektregionen bilden eigene Zungenbrecher mit der Liste von Rere, die norddeutschen Kinder machen weitere Übungen mit den Wörtern, um sie besser abspeichern zu können:
    - die Bildung von Komposita mit den Nomen (<Pferdestall, Pflaumenmus …>)
    - die Bildung von Reimwörtern mit den Verben (<pflanzen, tanzen, Ranzen …>)
- Auf der Homepage steht ein Domino[23] mit Nomen und Verben mit Wörtern mit den Buchstaben <pf> zur Verfügung. Die Kinder eignen sich die Schreibung dieser Wörter an und üben wieder morphologische Paare zu bilden.

Arbeitsheft 5, S. 40

Oma Biggi erzählt Opa Bubu eine Geschichte über Frau Pfennig und über Frau Pfeifers Kind. Opa, der nicht mehr gut hört, muss ständig nachfragen. Oma antwortet ihm, indem sie die Information, die er nicht verstanden hat, an den Satzanfang stellt. Dadurch werden die Sätze umgestellt und ihre Gliederung in Nominalgruppen sichtbar.

Omas Antworten auf die Fragen des Opas, die die Kinder in die Zeilen zu schreiben haben, decken sich mit Opas Wiederholung der Antworten in der jeweils nächsten Sprechblase, sodass Kinder, die schon ein selbstständiges Schreiben wagen, eigenständig schreiben und in der unteren Zeile eine Kontrolle haben, während andere Kinder den Text der unteren Zeile abschreiben.

Weitere Übung:
Eine weitere Übung, die sowohl den Umgang mit Wörtern mit <pf> als auch das „Puzzeln“ mit Satzteilen üben lässt, ist folgende: Die Kinder bekommen Streifen mit den beiden „Sätzen von Oma“, die sie nach den großgeschriebenen Wörtern und nach dem grauen Wort auseinanderschneiden und neu zusammensetzen.

[23] Das „Domino <Pf pf>“ finden Sie unter https://www.zirkus-palope.de/downloads in der Rubrik „Unterrichtsmaterialien für das erste Schuljahr“.

27.2.2 Wörter mit <y>

Buch, S. 174

Die Kinder lernen die Aussprache und die Schreibung von Wörtern mit den y-Buchstaben sowie dessen drei verschiedene Lautungen.

Es gibt nur sehr wenige Wörter mit dem y-Buchstaben. In aller Regel zeigt er an, dass das Wort aus einer anderen Sprache stammt. Die folgenden Übungen dienen außer dem Erlernen des Bewegungsablaufs bei dessen Schreiben ausschließlich dem Üben, Wörter mit <y> zu lesen.

Drei lautliche Funktionen des Buchstabens lassen sich für das Lesen unterscheiden:

- der Laut für <y> am Wortanfang entspricht [j] (<Yasmin, Yak, Yacht …>)
- der Laut für <y> am Ende eines Wortes entspricht dem i-Laut (einem Vokal!) und markiert die Silbe als unbetont (<Baby, Bobby, Bully …>)
- der Laut für <y> in einer Silbe, die nicht das Wort beendet, entspricht dem ü-Laut (einem Vokal!) und markiert die Silbe ebenfalls als unbetont (<Pyjama, Pyramide …>)

Gang Gang überlegt mit Lole und Home, wie er den Namen <Yasmin> für das Platzkärtchen schreiben muss. Lole erklärt den beiden Jungen, dass es zwei verschiedene Schreibungen des Namens gibt: <Yasmin> und <Jasmin>. Sie werden gleich ausgesprochen. Anschließend nennen Home und Lole Beispiele für weitere Lautungen für den y-Buchstaben.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

Die Lehrerin schreibt zu Beginn des Unterrichts die beiden y-Buchstaben an die Tafel.

- Das sind die y-Buchstaben. Habt ihr die schon einmal gesehen? Kennt jemand ein Wort mit diesem Buchstaben?
  Die Kinder nennen evtl. Wörter, die die Lehrerin an die Tafel schreibt. Wenn ihnen keine Wörter bekannt sind, schreibt sie folgende Wörter an die Tafel: <Yasmin, Yak, Tommy, Baby, Pyramide, Pyjama>. Sie liest die Wörter paarweise vor.
- Hört noch einmal genau zu. Fällt euch etwas auf, wenn ich diese Wörter mit dem y-Buchstaben sage?
  (nein)
- Ich sehe zweimal zwei Wörter, bei denen der y-Buchstabe an der gleichen Stelle steht.
  (zweimal vorne, zweimal hinten)
- Ja. Und dann noch zweimal in der Mitte.
- Jetzt hört mir noch einmal genau zu. Zuerst sage ich die beiden Wörter, bei denen der y-Buchstabe vorne steht <Yasmin, Yak>. Jetzt sage ich die beiden Wörter, bei denen er hinten steht: <Tommy, Baby>.
  (einmal der j-Laut wie bei <Jantje>, einmal der i-Laut wie bei <Rosi>)
  Die Lehrerin unterstreicht die beiden Paare mit unterschiedlichen Farben.
- Hört noch einmal gut zu.
  Sie liest <Pyramide> und <Pyjama> und zeigt auf die y-Buchstaben.
  (der ü-Laut wie bei <Süße>)
  Die Lehrerin unterstreicht die beiden Wörter mit einer dritten Farbe.
- Wenn ich ein Wort mit dem y-Buchstaben sehe, muss ich also genau aufpassen, wo er steht, wenn ich das Wort lese. Wenn der y-Buchstabe am Anfang steht, dann sagen wir den j-Laut, wenn er am Ende steht, dann den i-Laut. Wenn er an einer anderen Stelle steht, sagen wir den ü-Laut.
- Es gibt nicht viele Wörter mit dem y-Buchstaben, und die meisten kommen aus anderen Sprachen. Die meisten muss man sich merken. Dafür brauchen wir auch eine Liste.

Die Lehrerin hängt drei Listen auf. Die Kinder ordnen die Wörter dieses Kapitels der jeweiligen Liste, entsprechend der Position des y-Buchstabens im Wort, zu.

Abschließend betrachten die Kinder die **Seite 174** und lesen die Texte der Sprechblasen. Sie überprüfen, ob die Zirkuskinder dieselben Regeln für die Lautung des y-Buchstabens gefunden haben wie sie.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <Y, y>, geleitet durch diese Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<Y>:
- Schräg bis zur Mitte – Stopp – schräg hinauf.
- Bei der Spitze ansetzen und gerade hinunter.

<y>:
- Schräg hinunter.
- Neu ansetzen und schräg bis in den Keller.

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

Arbeitsheft 5, S. 41

Nach dem Üben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <Y, y> hier und dem Üben im Schreibheft folgt das Schreiben von Wörtern mit den neu erlernten Buchstaben. Sie lesen abschließend ihre geschriebenen Wörter.

Arbeitsheft 5, S. 42

Diese Aufgabe lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder erneut auf die Abhängigkeit der Lautung für den y-Buchstaben von seiner Position im Wort. Die Kinder sortieren die Wörter der Kärtchen, schreiben sie ab und lesen sie abschließend erneut.

27.2.3 Wörter mit <qu> und <chs>/<x>

Die Bildung und Schreibung der Lautungen [kv]/<qu> und [ks]/<chs> gleichen sich: Beide bestehen wie [ts] und [pf] aus Doppellauten, zwischen [k, v] und [k, s] liegt allerdings eine spürbare Bewegung. Deshalb werden sie auch als zwei Laute, vergleichbar [kr, kl, kn], wahrgenommen. Der Grund für die besondere Hervorhebung dieser Lautungen im Unterricht besteht darin, dass sie nicht, wie zu erwarten wäre, <kw> und <ks> geschrieben werden (wie „normale“ Zungenbrecheranfänge), sondern eigene Zeichen haben.

Während die Lautung [kv] durchgängig <qu> geschrieben wird und diese Wörter, die Kindern am Schriftanfang vorgestellt werden, den Laut ausschließlich am Wortanfang haben, hat die Lautung [ks] mehrere Positionen im Wort und auch unterschiedliche Schreibungen. Von ihnen werden hier jedoch nur zwei angesprochen. (Andere Schreibungen sind morphologische Schreibungen wie <link|s>, vgl. <link|e>, <tag|s>, vgl. <Tag|e>, <Kleck|s>, vgl. <kleck|ern> – Wörter, die Kinder am Schriftanfang häufig „linx, tax, Klex“ schreiben. Diese werden im zweiten Schuljahr analysiert.

Buch, S. 175

Rere zeigt Lole ein Kärtchen, das sie für Quarto beschriftetet hat. Ebenso wie Xosa ist das ein Name aus Listen afrikanischer Vornamen. Sie hat den Namen mit <kw> begonnen. Lole bestätigt die Möglichkeit, das Wort so zu schreiben, weil die Lautung das erwarten lässt. Sie weist jedoch darauf hin, dass die

kw-Lautung eine eigene Schreibung hat, <qu>, und veranschaulicht das, indem sie die erwartbaren Buchstaben durch die orthographische Schreibung ersetzt. Rere und Pepe sammeln anschließend wieder Wörter mit <qu> und nutzen diese für zwei neue Zungenbrecherverse.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Die Zirkuskinder haben einen Freund, der Quarto heißt. Er kommt auch zum Fest von Zau und soll deshalb ein Namenskärtchen bekommen. Ich möchte diesen Namen auch an die Tafel schreiben. Wie soll ich das Wort <Quarto> anfangen?
  (k- und w-Buchstabe)
- Das hat Rere auch gemacht, so hört sich das Wort an. Wenn wir aber einen k- und w-Laut am Anfang hören, müssen wir ganz besonders aufpassen, denn dafür schreiben die Leute etwas anderes, als wir denken.
  Die Lehrerin schreibt <Quarto> an die Tafel.
- Am Anfang von <Quarto> schreiben wir zuerst einen Buchstaben, den ihr noch nicht kennt. Wir nennen ihn „Ku“. Er kommt nur gemeinsam mit dem u-Buchstaben vor.
  Sie schreibt <Qu, qu> an die Tafel.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <Qu, qu>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen. Der u-Buchstabe wird dabei immer mitgeschrieben.

<Qu>:
- Oben starten – nach links – einmal rundherum.
- Kleiner Strich schräg hinunter.
- <u> dazu.

<qu>:
- Oben starten – nach links – einmal rundherum.
- Neu ansetzen – gerade hinunter bis in den Keller.
- <u> dazu.

Abschließend schauen die Kinder die **Seite 175** an und lesen die Texte. Beim Lesen der Zungenbrecher von Pepe und Rere üben sie die Artikulation von Wörtern mit der qu-Schreibung. Möglicherweise bilden sie noch weitere Zungenbrecher mit den qu-Wörtern.

Die Buchstabenkarte mit den beiden Formen der qu-Schreibung wird aufgehängt.

Arbeitsheft 5, S. 43

Nach dem Üben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <Qu, qu> folgt das Schreiben von Wörtern mit den neu erlernten Buchstaben. Die Kinder lesen ihre geschriebenen Wörter abschließend.

Buch, S. 176

Renre und Lole unterhalten sich über die Schreibung des Namens <Xosa>. Renre hat das Wort entsprechend seiner lautlichen Wahrnehmung geschrieben („Ksosa“). Lole informiert ihn über die andere Schreibung des Namens, die er noch nicht kennen kann. Zusätzlich hat sie zwei Listen zusammengestellt, in denen häufige Wörter mit <x> und mit <chs>, der anderen Schreibung des ks-Lautes, gesammelt sind. Renre stellt fest, dass die Schreibungen dieser Wörter wieder auswendig zu lernen sind, weil er keine Regel für sie entdecken kann.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:

- Die Zirkuskinder haben eine Freundin, die Xosa heißt. Sie kommt auch zum Fest von Zau und wird deshalb auch ein Namenskärtchen bekommen.
- Ich möchte diesen Namen an die Tafel schreiben. Wie soll ich <Xosa> anfangen?
  (k- und s-Buchstabe)
- Das haben die Zirkuskinder auch gesagt, so hört sich das Wort an. Wenn wir aber einen k- und s-Laut hören, dann müssen wir aufpassen, denn dafür schreiben die Leute etwas Besonderes. Xosa hat einen Namen aus Afrika bekommen. In vielen anderen Ländern wird der ks-Laut mit dem Buchstaben <x> geschrieben. Bei einigen Wörtern machen wir das in Deutschland auch.
  Sie schreibt <X, x> an die Tafel, dann <Xosa>.
- Am Anfang von <Xosa> sind wieder zwei Laute, das spürt und hört ihr. Aber wir schreiben bei <Xosa> nur einen Buchstaben, wie bei [ts], das wir nur mit dem z-Buchstaben schreiben.
- Ihr habt bestimmt schon mal Wörter mit dem x-Buchstaben gesehen.
  Die Kinder nennen Wörter wie <Taxi, Max, Hexe>. Die Lehrerin ergänzt <boxen, mixen>.
- Könnt ihr mir helfen, <Hexe> in den Wagen zu schreiben?
- Ist <Hexe> ein blaues, ein rotes oder ein oranges Wort?
  (orange)
- Dann zeichne ich die Klammer und den Bodenbelag ein. Und ich weiß: orange Wörter haben Zwillinge.
  Sie trägt das Wort ein (vgl. Arbeitsheft 5, S. 44).
- Das habe ich noch nie gesehen. Das macht keiner. Denn Wörter mit <x> sind immer schnelle Wörter. Dass Buchstaben zeigen, dass die Wörter mit ihnen immer schnelle Wörter sind, habt ihr schon einmal entdeckt. Könnt ihr euch erinnern?
  (<Ringe>; Wörter mit <ng>)
  Die Lehrerin trägt <Ringe> in das Wagenbild mit zwei ng-Schreibungen ein und streicht <ng> einmal durch. Dann streicht sie im Wagenbild ebenfalls ein <x> durch.
- Weil Wörter mit <ng> und <x> immer orange Wörter sind, muss ich diese Buchstaben nicht zweimal schreiben.
  Die Lehrerin nimmt die orangen Markierungen vor.
- Wir lesen <Hexe> wie die anderen schnellen Wörter, damit ihr lernt, wie man Wörter mit <x> lesen muss: <exe, Hexe>.

Die Lehrerin befestigt anschließend vier Kärtchen mit den Wörtern <boxen, wachsen, Füchse, Hexe> an der Tafel.

- Ich habe hier vier Wörter befestigt. Fällt euch etwas auf, wenn ihr sie euch anseht?
  (zwei haben den x-Buchstaben)
- Genau. Ich lese euch die anderen Wörter vor.
- Fällt euch wieder etwas auf?
  (klingen wie die x-Wörter, haben aber keinen x-Buchstaben; sind auch schnelle Wörter)
- Ich schreibe die Wörter wieder in die Wagen. Dann können wir sehen, welche Buchstaben hier beim Lesen wie bei <Hexe> in der Mitte klingen müssen.
  Die Lehrerin schreibt <Füchse> in das Wagenbild, dabei <chs> in das erste Anhängerzimmer, liest das Wort und spricht es mit einem Langvokal aus.
- Was sagt ihr jetzt? Habe ich das richtig gelesen?
  (schnelles Wort; <chs> doppeln)
- Ihr habt recht. Aber da sind schon drei Buchstaben. Das haben wir schon einmal gesehen.
  (<waschen>, mit <sch>, nur einmal geschrieben)
- Das ist bei Wörtern mit <chs> genauso. Auch bei diesen Wörtern ist es so, dass alle Wörter, die so geschrieben werden, schnelle Wörter sind.

Die Lehrerin befestigt Kärtchen mit den Wörtern der beiden Listen von Seite 176 in unregelmäßiger Reihenfolge an die Tafel. Danach zeichnet sie ein Schema mit zwei Spalten, die sie mit <x> und <chs> beschriftet und bittet die Kinder, die Wörter einzuordnen.

Abschließend betrachten die Kinder die **Seite 176**, lesen die Texte und kontrollieren, ob sie die Wörter an der Tafel genauso wie Lole geordnet haben. Dazu lesen sie sie vor und üben dabei das Aussprechen von Wörtern mit der x- und der chs-Schreibung.

Die beiden Listen der Seite sollten im Klassenraum aufgehängt werden, um die Aufmerksamkeit der Kinder weiterhin auf sie zu richten und die Kinder beim Memorieren der Wortschreibungen zu unterstützen. Das Aufhängen solcher Listen motiviert Kinder häufig, entsprechende Wörter, auf die sie außerschulisch aufmerksam geworden sind, zur Ergänzung der Listen in die Schule „mitzubringen“.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <X, x>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<X, x>:
- Schräg zurück hinunter.
- Schräg nach vor hinunter.

Die Buchstabenkarten mit den beiden Formen des x-Buchstabens und für die chs-Schreibung werden aufgehängt.

Weitere Übung:
Zum Memorieren der Schreibungen bieten sich herkömmliche Spiele (Memory, Domino) mit den Wörtern der Listen auf S. 176 an. Jeweils ein Wort mit <x> und ein Wort mit <chs> bilden ein Paar. Die Kinder lesen die Wörter, die sie aufgedeckt haben, vor. Nach dem Spielen schreiben die Kinder die Wörter sortiert in ihr Heft.

Arbeitsheft 5, S. 44

Zum weiteren Üben der Wörter mit x-Buchstaben bearbeiten die Kinder die Schreibaufgabe auf dieser Seite. Beim jeweils anschließenden Lesen müssen sie darauf achten, dass sie die Wörter als schnelle Wörter aussprechen. Darauf weist der Text der Abbildung oben hin.

Arbeitsheft 5, S. 45

Eine Übung zur Wiederholung des Lesens und Schreibens von Wörtern mit <qu> und <x>. Die Kinder tragen die Wörter in die Wagenbilder ein, nehmen jeweils die farbigen Markierungen vor, schreiben sie in die Zeilen ab und lesen sie abschließend zur Kontrolle.

Arbeitsheft 5, S. 46

Eine Lese- und Schreibaufgabe, deren Ziel es ist (neben dem erneuten Üben, Wörter mit <x> und <qu> zu lesen und zu schreiben), den Kindern die morphologische Stammschreibung von Wörtern mit <x> zu zeigen. Diese wird hier durch die Nominalisierung von Verben sichtbar: Sie erfolgt auf die Weise, dass (bis auf <Nixe>) dem Stammmorphem das Morphem <er> angehängt wird. So werden die Kinder bei dieser Aufgabe darauf aufmerksam gemacht, dass <er> häufig ein Merkmal maskuliner Nomen ist – im Kontrast zu <e> als feminisierendes Merkmal (wie bei <Nixe>). Entsprechend der Zielsetzung, die Kinder schon sehr

früh für die Funktion schriftlicher Zeichen für das Verstehen von Texten zu sensibilisieren, bieten die Beobachtungen dieser Seite eine weitere Möglichkeit, Morpheme zu entdecken.[24]

Pesel hat Satzpaare gebildet, die inhaltlich nicht zusammen passen (Aufgabe 1). Pepe korrigiert sie, indem er sie neu kombiniert (Aufgabe 2).

Aufgabe 1 lässt die Kinder die Satzstreifen, die nebeneinander stehen, lesen. Dabei stellen sie fest, dass Pesel einige Fehler bei der Zuordnung der Sätze gemacht hat. Sie können die rechten Streifen den entsprechenden linken zuordnen, indem sie die Ziffern der linken Sätze in die Kästchen hinter den rechten Sätzen schreiben. Bei der Suche nach den Sätzen, die zusammengehören, können sie sich an dem Stammmorphem orientieren, das sowohl rechts als auch links zu finden ist.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seite:
Die Lehrerin schreibt <Nixe, Boxer, Hexer> an die Tafel und lässt die Wörter in die „Bausteine“ schreiben. Die Kinder beobachten, dass auch hier der „große Baustein“ mit <x> endet.

- Ich sehe, dass bei den kleinen Bausteinen von <Boxer> und <Hexer> etwas gleich ist, was bei <Nixe> anders ist. Seht ihr das auch?
  (<er> vs. <e> auf dem kleinen Baustein)
- Habt ihr eine Idee, warum wir zwei Wörter mit <er> am Ende, ein Wort mit <e> am Ende haben?
  (zwei Männer, eine Frau)

Diese Entdeckung kann an einigen weiteren Wörtern überprüft werden (<Kater, Eber, Puter, Ganter, Widder, Tauber, Stute, Henne, Pute, Katze, Taube>). (Bei <Kater, Puter, Ganter, Tauber> kann <er> als Wortbildungselement durch Vergleich mit <Katze, Pute, Gans, Taube> gezeigt werden; bei <Eber> und <Widder> ist <er> ein charakteristisches Merkmal für maskuline Formen.)

Arbeitsheft 5, S. 47

Die Aufgabe zeigt den Kindern erneut die „eigentliche“ Schreibung der Wörter mit <ng> und <x> und bestätigt ihre Beobachtung, dass Wörter mit dieser Schreibung immer schnelle Wörter sind.

Die Kinder schreiben die Wörter der linken Spalte korrigiert in die Zeilen. Danach suchen sie die Bezeichnungen für die unteren Abbildungen und schreiben die Ziffer in das Kästchen vor die Wörter.

27.2.4 Wörter mit <v>

Buch, S. 177–178

Die Wörter, die mit dem v-Buchstaben geschrieben werden, lassen sich erstens entsprechend der Position des v-Buchstabens im Wort und zweitens entsprechend der Lautung für den v-Buchstaben (f-Laut oder der w-Laut) in vier Gruppen aufteilen:

- Wörter mit dem f-Laut am Wortanfang wie <Vater, Vogel, Vetter, Veilchen> und „kleine Wörter“ wie <viel, von, vor, voll> (kleine Wörter haben häufig eine besondere Schreibung)
- Wörter mit dem w-Laut am Wortanfang wie <Video, Vampir, Ventil, violett, Vase>)
- Wörter sowohl mit dem f-Laut am Beginn der zweiten oder dritten Silbe wie <Pullover, Pulver> als auch mit dem w-Laut (<Advent>) sowie mit beiden Lauten (<Pulver>)

[24] Das Thema, welche Merkmale Hinweise auf das Geschlecht eines Nomens geben, wird im zweiten und dritten Schuljahr mehrfach wieder aufgenommen.

- Wörter mit dem f-Laut am Wortende wie <brav> und alle Wörter mit <-iv> (der f-Laut wird bei der „Verlängerung“ des Wortes in manchen Regionen stimmhaft: <brave, naive>).

Von besonderer Bedeutung für den Anfangsunterricht ist die Verwendung des v-Buchstabens als Merkmal des häufig vorkommenden Präfixes („Vorsilbe“) <ver>: <verlaufen, verrechnen, verschlafen, Verweis, verrückt>. Hier hat der Buchstabe die orthographische Funktion, die Präfixsilbe <ver> von einer Silbe mit einer ähnlichen Schreibung und Lautung, die Teil des Stammmorphems des Wortes ist (<fer>), unterscheidbar zu machen: <vertilgt> vs.<fertig>. Der graphische Unterschied zwischen den Schreibungen weist darauf hin, dass die Silbe mit <v> eine unbetonte Silbe, die Silbe mit <f> eine betonte Silbe ist. Der Reim, in beide Silben <er> geschrieben, erfordert daher eine je andere Artikulation [fɐ.ˈtɪlkt]/[ˈfɐ.tɪk]/<vertilgt>/<fertig>. (Die wenigen Wörter mit der Silbe <ver> als Teil des Stammes (<Verse, Verben>) bleiben hier unerwähnt.)

Inhaltlich drückt das Präfix <ver> aus, dass eine Sache oder eine Person sich oder etwas verändert: <sie schläft/sie verschläft>, <er setzt/er versetzt>, <sie kauft/sie verkauft>.

Seite 177: Pepe hat für die Begrüßung der Gäste ein Schild beschriftet. Darauf hat er Wörter mit dem f-Laut, die mit dem v-Buchstaben zu schreiben sind (<viel, Vergnügen>), mit dem f-Buchstaben geschrieben. Lole erklärt ihm, dass eine Gruppe von Wörtern mit dem f-Laut mit dem v-Buchstaben zu schreiben sind. Diese Wörter müsse er sich zum großen Teil merken.

Fragen und Anregungen zu den Aufgaben dieser Seiten:
Zur Einführung dieser Seite zeichnet die Lehrerin das Plakat von Pepe an die Tafel. Sie liest den Kindern den Text vor und berichtet über Loles Hinweis für Pepe, dass zwei der Wörter falsch geschrieben sind. Die Lehrerin korrigiert die Wörter, indem sie <f> durch <v> ersetzt und den v-Buchstaben als „Vau“ oder „Vogel-Vau“ benennt. Sie fragt die Kinder, ob sie bereits Wörter mit dem v-Buchstaben gesehen haben. Die lässt sie sich diktieren und schreibt ggf. weitere Wörter hinzu, z.B. die Namen mit <v> von den Kindern, die zu Zaus Fest eingeladen sind (vgl. S. 162–163): <Vera, Volker, Viktor>. Die Auswahl der Wortsammlung soll es ermöglichen, die Kinder entdecken zu lassen, dass Wörter mit dem v-Buchstaben am Wortanfang entweder mit einem f-Laut oder mit einem w-Laut auszusprechen sind. Zusätzlich zu Nomen sollten die kleinen Wörter <von, vor, viel> in der Sammlung sein, jedoch noch keine Verben mit dem Präfix <ver>.

Nach der Entdeckung der Differenz in der Lautung für den v-Buchstaben sortieren die Kinder die Wörter entsprechend der Lautung der ersten Silbe.

Anschließend lesen die Kinder den Dialog auf der Seite 177. Dabei werden sie feststellen, dass Lole noch eine weitere Gruppe von Wörtern anspricht: die Verben mit dem Morphem <ver>. Die Kinder beginnen erneut, passende Wörter zu suchen, die die Lehrerin aufschreibt. Sie zeichnet das Wagenbild an die Tafel und bittet die Kinder, ihr zu helfen, <verschlafen> einzutragen:

- Welche Silbe muss ich zuerst schreiben?
  (<ver>)
- Wohin soll ich sie schreiben?
  (in den Wagen)
  Die Lehrerin trägt sie ein.
- Was kommt danach?
  (<schla>)
  Die Lehrerin trägt sie in den „Anhänger“ ein.
- Und jetzt?
  (eine Silbe ist übrig)
- Ich lese euch einmal vor, was ich geschrieben habe.
  Sie liest „verschla“ mit der betonten Silbe am Anfang, der unbetonten Silbe am Ende vor.

Die Kinder stellen fest, dass die zweite Silbe keine Garagensilbe sein kann, da sie nicht das Gelbe-e hat und nicht unbetont ausgesprochen werden kann. Sie entscheiden, dass die letzte Silbe von <verschlafen> in den „Anhänger“ gehört, <schla> entsprechend in den „Wagen“. Damit haben sie auch festgestellt, dass die erste Silbe noch ein Zimmer braucht. Um zu entscheiden, ob es ein weiterer Wagen oder Anhänger sein soll, bittet die Lehrerin die Kinder, große und kleine Steine unter dem geschriebenen Wort <verschlafen> zu verteilen. Die Kinder stellen fest, dass die erste Silbe unbetont ist, sie daher keinen Wagen erhalten kann. Sie einigen sich darauf, für die Silbe einen Vorbau, einen Balkon o.ä. an den Wagen anzubauen – zum Sonnen im Sommer („Sonnendeck“). Die Lehrerin zeichnet einen Sonnenschirm auf den „Vorbau“.

Sie kontrollieren an drei weiteren Verben, ob diese Verteilung der Silben auf den neuen Wagentyp auch bei diesen zutrifft. So kommen sie zu dem Schluss, dass die ver-Silbe

- immer auf dem Sonnendeck ist
- immer leise gesprochen wird, daher <er> wie in allen leisen Silben (z.B. <Maler>) ausgesprochen wird und
- immer den v-Buchstaben hat, der
- immer als f-Laut gesprochen wird.

- Alle Wörter mit der leisen ver-Silbe werden mit dem v-Buchstaben geschrieben. Für sie brauchen wir keine Liste, weil das eine immer-Regel ist.
- Aber die anderen Wörter mit dem v-Buchstaben müsst ihr euch merken. Wir machen eine Liste. Wenn ihr irgendwo Wörter mit dem v-Buchstaben seht, die nicht zu den ver-Wörtern gehören, merkt sie euch, sagt sie mir und ich schreibe sie dann auf diese Liste.

Die Lehrerin fertigt zwei Listen wie auf Seite 178 an, auf die sie auch in Zukunft die von den Kindern entdeckten Wörter schreiben wird.

Es folgen Übungen für den Bewegungsablauf beim Schreiben der Buchstaben <V, v>, geleitet durch folgende Anweisungen, die die Kinder mitsprechen:

<V, v>:

- Schräg hinunter – Stopp!
- Schräg hinauf.

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

Arbeitsheft 5, S. 48

Nach dem Üben des Bewegungsablaufs für das Schreiben von <V, v> folgt das Schreiben von Wörtern mit den neu erlernten Buchstaben. Die Kinder lesen ihre geschriebenen Wörter abschließend wieder zur Kontrolle.

Arbeitsheft 5, S. 49

Die Kinder üben die Schreibung von Wörtern mit <ver> und deren Aussprache mit der unbetonten Präfixsilbe. Bei der Bearbeitung der Aufgaben folgen sie dem vorgegebenen Muster.

Arbeitsheft 5, S. 50

Der Dialog zwischen Holme und Holle verweist auf den Bedeutungswandel eines Wortes durch das Präfix <ver> (<rechnen>): Der jeweils erste Satz der ersten drei Paare macht eine Aussage, der zweite bestätigt sie. Das geschieht, indem das Verb wieder aufgenommen, seine Bedeutung jedoch durch <ver> zum

Negativen hin verändert wird (<verrechnet>). Durch das Hinzufügen von <nie> bleibt die Aussage des ersten Satzes jedoch erhalten, wird noch verstärkt. Beim letzten Satzpaar wird deutlich, dass <ver> nicht immer das Stammwort negiert.

Die Kinder lesen den Dialog. Anschließend bearbeiten sie die Schreibaufgabe entsprechend dem vorgegebenen Muster.

Weitere Übung:
Eine weitere Aufgabe kann darin bestehen, dass die Kinder eine Liste erhalten, die in zwei Spalten aufgeteilt ist. Die eine hat die Überschrift „Das ist gut“, die andere „Das ist nicht gut“. In jede Zeile sind entweder rechts oder links Wörter eingetragen, zu denen die Kinder das Pendant suchen und eintragen wie <schlafen/ verschlafen; schreiben/verschreiben“ (<laufen, singen, rechnen, schreiben, raten, salzen>).

Mit diesen Paaren können auch mündlich Sätze wie auf S. 50 gebildet werden.

Arbeitsheft 5, S. 51

Eine Übung für die Leseolympiade mit allen Schreibungen der letzten Übungsphase.

Buch, S. 179

Die Platzkärtchen sind fertig und alle Namen sind richtig geschrieben.

Die Kinder lesen die Namenskärtchen auf den Stühlen als Wiederholung. Dann stellen sie abschließend Vermutungen darüber an, wie die Zirkusfamilie wohl Zaus Geburtstagsfeier gestalten wird. Hatten die Kinder bereits Vermutungen gesammelt (vgl. Kapitel 25, zu Buch, S. 162–163), dann können diese hier wieder aufgegriffen und ergänzt werden.

Abschließend können die Kinder nochmals die Texte der Sprechblasen auf den Buchseiten 162–165 lesen und nun feststellen, dass sie alles selbstständig lesen können und auch Fehler bei den Standbeschriftungen erkennen und begründen können.

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 978-3-96961-054-1

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.