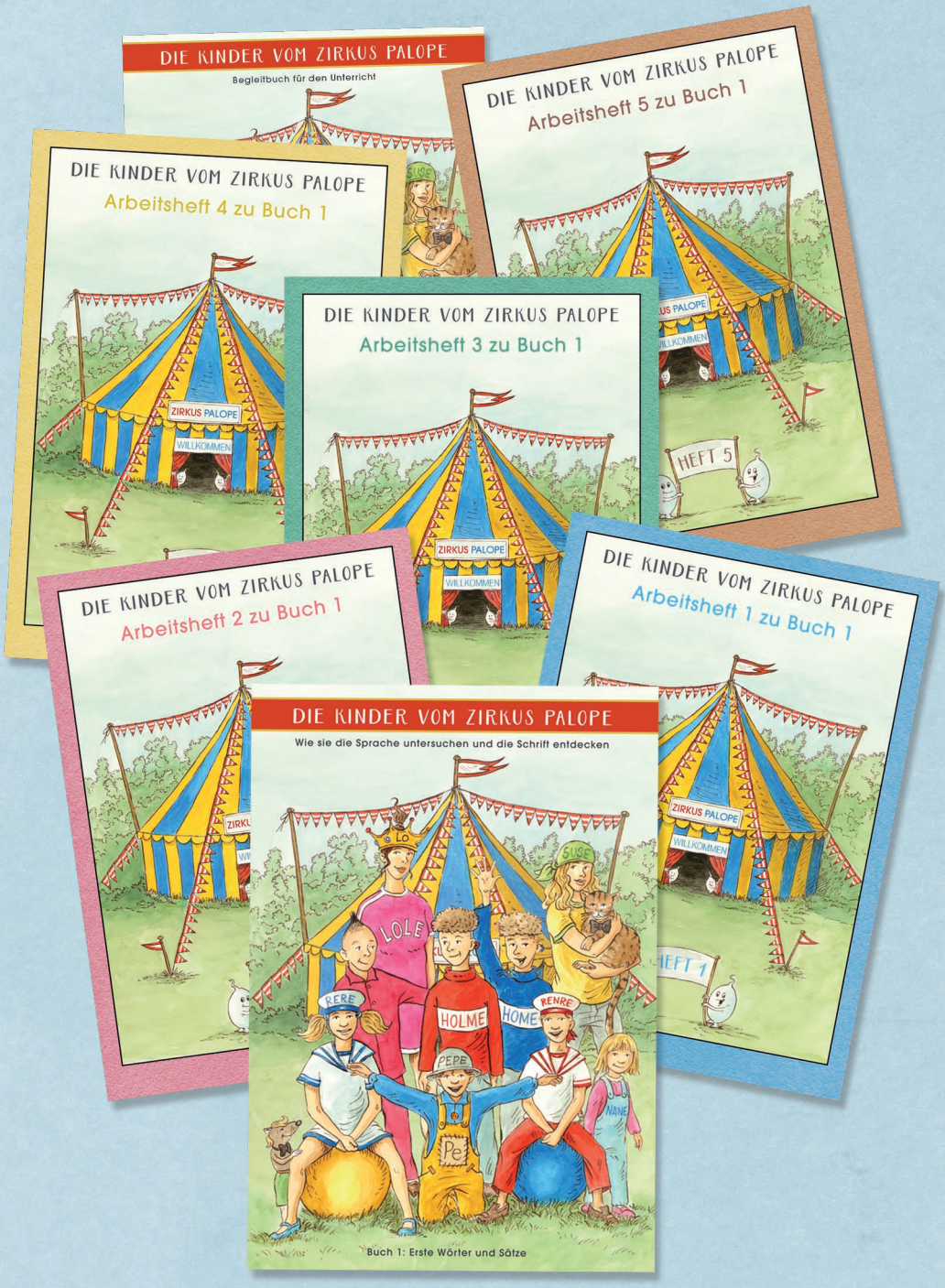
Christa Röber, Rafaela Häusle, Magdalena Berchtold

Rechtlesen und Rechtschreiben lernen – konsequent von Anfang an

Wie Kinder schnell gute Leser und Schreiber werden
und dabei viel über die deutsche Sprache erfahren

www.zirkus-palope.de


DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
Begleitbuch für den Unterricht
DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
Arbeitsheft 5 zu Buch 1
HEFT 5
DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
Arbeitsheft 4 zu Buch 1
ZIRKUS PALOPE
WILLKOMMEN
DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
Arbeitsheft 3 zu Buch 1
ZIRKUS PALOPE
WILLKOMMEN
DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
Arbeitsheft 2 zu Buch 1
DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
Arbeitsheft 1 zu Buch 1
ZIRKUS PALOPE
WILLKOMMEN
DIE KINDER VOM ZIRKUS PALOPE
Wie sie die Sprache untersuchen und die Schrift entdecken
LOLE
SUSE
RERE
HOLME
HOME
RENRE
PEPE
NANE
Buch 1: Erste Wörter und Sätze

Warum sollten Sie mit dem „Zirkus Palope“ unterrichten?

„Die Kinder vom Zirkus Palope“ zeigt einen einzigartigen Zugang zur deutschen Schriftsprache. Er bietet den Kindern von Beginn an die Chance, die Wörter, die geschrieben wurden, richtig auszusprechen - ohne den üblichen Weg über das Lautieren und dem anschließenden Raten. Wir bezeichnen diesen Weg zum Lesen als „Rechtlesen“. Zugleich erfahren die Kinder in ihrer unterrichtlich angeleiteten Betrachtung der Schreibungen beim Lesenlernen, wie sie schreiben müssen, damit jeder Leser ihre Schreibungen sofort versteht: Sie lernen so das Rechtschreiben. **Rechtschreiben durch Rechtlesen**. Rechtlesen- und Rechtschreibenlernen von Anfang an, das zeigen inzwischen viele Untersuchungen, schützt die Kinder vor Frust und motiviert gerade die Ängstlichen.

Dabei lernen die Kinder noch viel mehr: Sie lernen die Systematik der Schrift und mit ihr auch die besondere Sprache des Geschriebenen (die „**Schriftsprache**“) „Fernsa“? nein, „Fernseher“. Wer die Systematik der Schrift erkannt hat, wer weiß, nach welchen Regeln er beim Lesen vorgehen muss, der hat auch den Schlüssel zum Lösen weiterer sprachlicher Lernaufgaben. So erhalten die Kinder die Möglichkeit, sich durch das systematische Lernen ein neues sprachliches „Register,“ eines, das für viele von ihnen am Schulanfang noch recht fremd ist, anzueignen. Denn sie brauchen es, um in der nahen und ferneren Zukunft Texte verstehen – und um sich selber verständlich machen zu können: Es ist die Sprache der Bücher und der anderer Medien.

Und noch etwas anderes passiert beim Entdecken der Systematik der Schrift und der Schriftsprache durch den Unterricht: Die Kinder werden angeleitet, über das, was ihnen im Geschriebenen auffällt, nachzudenken – sie werden zum gezielten Beobachten, Vermuten, Vergleichen, Kombinieren, Kontrollieren, Verallgemeinern geführt: Sie werden durch die Beschäftigung mit der Schrift **kognitiv aktiviert**. Und das trägt bekanntlich zu ihrer allgemeinen geistigen Entwicklung, zum Ausbau ihrer Intelligenzentwicklung bei.

Welche Ziele hat das Konzept „Palope“?

Als seine Ziele lassen sich nennen:

- schnell das Rechtlesen- und Rechtschreiben zu lernen und zu automatisieren, um möglichst bald den Kopf für das Erschließen der Inhalte der Texte frei zu haben.
- sich die Schriftsprache, also ein anderes sprachliches Register als das alltägliche, zu erarbeiten, um das sprachliche Repertoire für das Verstehen gesprochener und geschriebener Texte innerhalb und außerhalb der Schule zu erweitern.
- kognitiv aktiv zu werden, um kompetent an allem teilhaben zu können.

Das Material für das 1. Schuljahr besteht aus einem Buch und fünf Arbeitsheften. In ihnen wird das Lernen der Zirkuskinder beschrieben. Ein großer Teil der Abbildungen thematisiert darum das Lernen der Zirkuskinder in der Zirkusschule. Diese Darstellungen veranschaulichen, welche Aspekte des Lesen- und Schreibenlernens in diesem Konzept von zentraler Bedeutung sind – sie veranschaulichen das Konzept für diejenigen, die Anregungen für ihren eigenen Unterricht mit „Palope“ suchen.

Wie strebt „Palope“ den Erwerb der Fähigkeiten des Rechtlesens und Rechtschreibens an?
1. Wörter silbenbezogen lesen und schreiben lernen.

Zunächst zum Lesenlernen: Worin unterscheidet sich das Rechtlesenlernen vom üblichen Lesenlernen? Wir alle kennen die Nöte der Leseanfänger, wenn sie <Hunde> „hə. uu. n. də. ee“ aussprechen, also fünf Silben statt zwei bilden. Viele bleiben ratlos, einige antworten auf die Frage nach dem genannten Tier mit „Huhn“. Lange Zeit können dann auch viele mit der Aufforderung, „die Laute zusammenzuziehen“ nicht viel anfangen – manche sogar bis zum Ende der Grundschule nicht (IGLU 2017: ein Fünftel der Kinder). Für viele Kinder ist das **Lautieren offensichtlich eher ein Hindernis als eine Hilfe**.

Die Vermittlung des Rechtlesens bei „Palope“ strebt daher an, dass die Kinder von Beginn an lernen, geschriebene Wörter beim Lesen **sofort so auszusprechen, wie sie auszusprechen sind**, damit sie sofort verstanden werden können. Denn verstehen wollen die Kinder alles. Dafür erhalten sie am Leseanfang sofort Wörter, keine Silben, und zwar ausschließlich **typisch deutsche Wörter**. Typisch deutsche Wörter sind zweisilbig und haben einen immer gleichen **Rhythmus** – den „Trochäus“. Der Rhythmus entsteht durch den Wechsel von einer betonten Silbe zu einer unbetonten. Wenn die Kinder diesen Betonungswechsel beim Aussprechen und Lesen nicht machen, haben sie erfahrungsgemäß Schwierigkeiten, die Wörter zu „erkennen“.

Abb. 1

Um ihre **Aufmerksamkeit auf den Rhythmus der Wörter zu richten**, legen die Kinder, das Lesen- und Schreibenlernen der ersten Wörter begleitend, unterschiedlich große Gegenstände (Steine, Knöpfe, Muscheln) zu Abbildungen von zunächst trochäischen Wörtern („Besen“), dann auch von Dreisilbern („Banane“) und Einsilbern („Hut“) (Abb. 1).

Die ersten Wörter sind Trochäen in der alllereinfachsten Form. Mit jedem neuen Buchstaben wiederholt sich diese einfache Form mit einer minimalen Erweiterung, dem neu eingeführten Buchstaben. Die Bedeutung dieser Wörter haben alle Kinder vorher kennengelernt, sie ist daher allen – auch den Sprachanfängern im Deutschen – als die Namen der jeweils dazu abgebildeten Personen bekannt. **Alle können alle Wörter aussprechen**.

Pepe

Pape

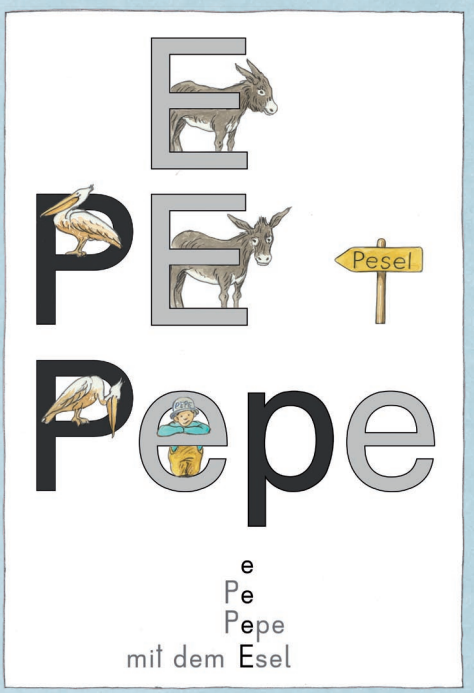
Mame

Nane

Lole

Suse

Wenn die Kinder die Wörter aussprechen und dabei gleichzeitig deren Schreibung betrachten, kann der Unterricht ihre Aufmerksamkeit bald auf **das Gleiche** (den Bau der Wörter) und **das Unterschiedliche** (die Buchstaben) richten: Die Kinder können so schnell erkennen, dass es eine Systematik einerseits in der Schrift, andererseits zwischen dem Gesprochenen und dem Geschriebenen gibt. Das gibt ihnen Sicherheit und erhält ihre Motivation.
Beim bewussten Aussprechen der Wörter richten die Kinder also ihre Aufmerksamkeit sowohl auf ihre Artikulation als auch auf das geschriebene Wort. Die beiden Silben der Wörter fangen mit dem gleichen Buchstaben an, um das Beobachten zu erleichtern.



Das Aussprechen des Wortes beginnt mit einem Wortspiel:
Die Kinder benennen zuerst den zweiten Teil der betonten Silbe, als „Reim" bezeichnet, also den Vokalbuchstaben. Denn es ist möglich, Vokale isoliert auszusprechen, ohne dass sie anders klingen als im Wort (im Gegensatz zu Konsonanten, die sich bei der Isolation immer verändern). So beginnt die **Bildung der ersten Silbe** mit einem Reimspiel. Sie wird durch die unbetonte Silbe, die die Kinder aufgrund der Wiederholung ihrer Lautung schnell auszusprechen lernen, ergänzt. Dabei entsteht **das Wort, das geschrieben wurde**. Das Ziel der Aufgabe ist erreicht.

Der Auftrag des Unterrichts, die Aufmerksamkeit der Kinder beim Lesen explizit auf das zu richten, das sie zu beobachten lernen müssen, wiederholt sich beim **Schreiben**. Hier müssen die Kinder

- den **Bewegungsablauf** der Hand beim Schreiben des Buchstabens lernen
- lernen zu beobachten, welche **artikulatorische Bewegung** sie beim Aussprechen eines Wortes machen müssen, damit sie die richtige Buchstabenfolge schreiben.

Für das Erlernen des Bewegungsablaufs der Hand beim Schreiben enthalten die Arbeitshefte detaillierte Anweisungen für die Kinder (Abb. 4).

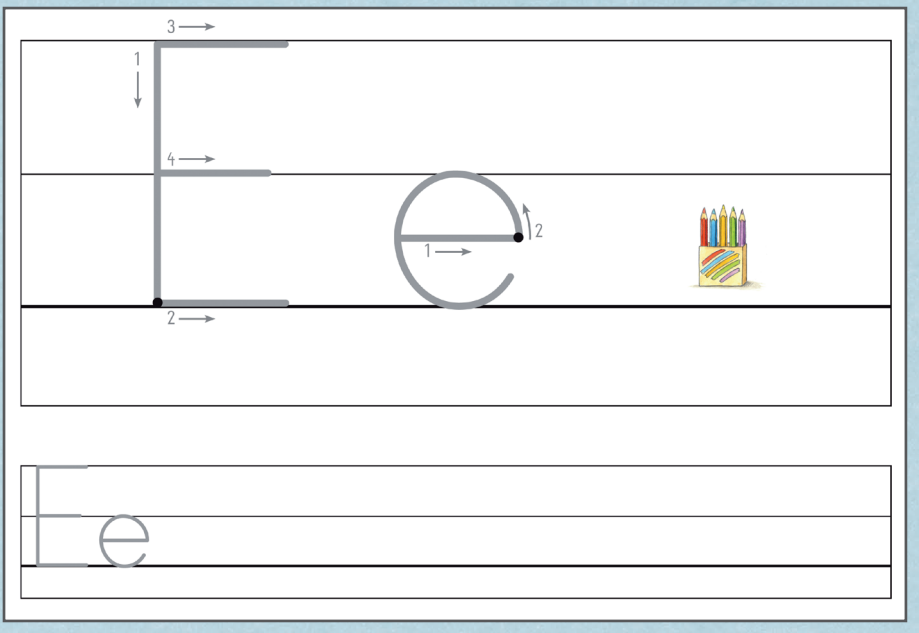
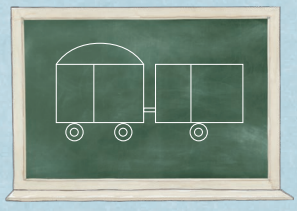


Abb. 4

Abb. 5

Um zu wissen, welche Buchstaben in einem Wort zu schreiben sind, lernen die Kinder zunächst festzustellen, **wie viele Buchstaben** das geschriebene Wort braucht. Dafür lernen sie, bei jedem der Wörter auf die artikulatorischen Bewegungen beim Sprechen der Silben zu achten. Diese Beobachtungen lassen sie erkennen, wie viele Buchstaben zu schreiben sind: **einen Buchstaben für den Beginn der Bewegung in den Silben dieser Wörter, einen für das Ende** (Abb. 5).

Die Beobachtungen, die für das Regellernen (das Kinder von Anfang an sozusagen von Geburt an anstreben – sonst könnten sie nicht lernen/sich nicht entwickeln), zu machen sind, **müssen im Unterricht gesteuert werden**. Dafür erhalten die Kinder als Unterstützung das **Bild eines Zirkuswagens** (betonte Silbe) und **eines Anhängers** (unbetonte



Silbe). Es veranschaulicht den Aufbau trochäischer Wörter. Beide Wagen sind in ein kleines Zimmer und ein großes Zimmer eingeteilt: Das entspricht der Zweiteilung jeder Silbe in einen Anfang (Konsonanten) und den „Reim" (Vokal oder Vokal+Konsonant): „P/e.p/e, P/a.p/e", „R/en.r/e". Das Bild leitet die Kindern an, die Wörter zunächst im Geschriebenen, dann auch im Gesprochenen **systematisch zu analysieren**. Weil Bilder Möglichkeiten zum Beschreiben anbieten („im ersten Zimmer im Wagen ..." usw.), können sie ihre Beobachtungen gut benennen. So stellen sie (wie die Zirkuskinder) bereits bei der Betrachtung des ersten Wortes fest, dass gleiche **Buchstaben** (hier <e>) an unterschiedlichen Positionen im Wort **unterschiedliche lautliche Funktionen** haben und sie diskutieren ihre Beobachtung. Dabei bilden sie für Konsonanten- und Vokalbuchstaben schon früh zwei **Kategorien** und unterscheiden die Vokalbuchstaben entsprechend ihren lautlichen Differenzen durch Kolorierungen (Abb. 6). Diese Einteilungen tragen von Beginn an dazu bei, den Blick der Kinder für den Aufbau der Wörter zu schärfen. Die unterschiedlichen Farben ermöglichen den Kindern weiterhin, ihre Beobachtungen mit Wörtern zu beschreiben, die ihnen vertraut sind.

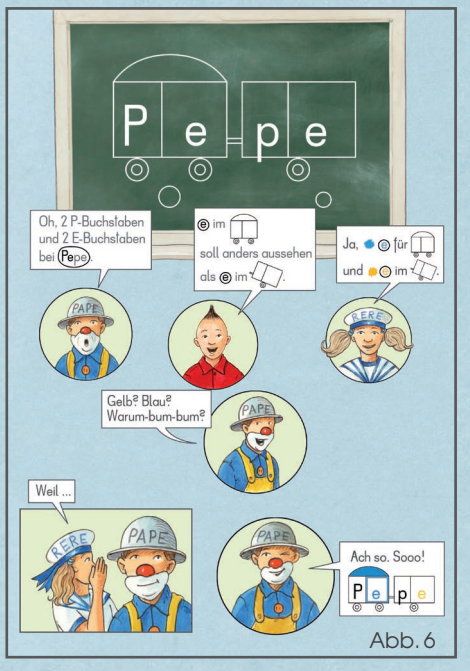


Abb. 6

Zahlreiche Lese- und Schreibübungen folgen. Sie zielen neben dem Lesen- und Schreibenlernen immer darauf ab, den Kindern Gelegenheiten zu geben, ihr bereits erworbene **Wissen anzuwenden** (z. B. bei Wortabtrennungen, Abb. 7) und es zu evaluieren – zielen darauf ab, die Kinder **kognitiv zu aktivieren**.

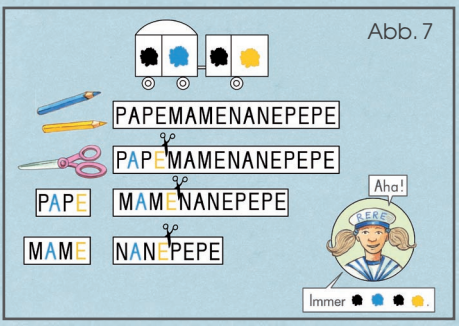


Abb. 7

Nachdem die Kinder mehrere Monate ausschließlich mit Wörtern mit einem Langvokal gearbeitet haben (z.B.

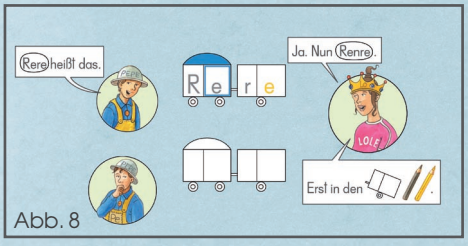


Abb. 8

<Rere>) (Abb. 8), begegnen sie einem Wort, dessen **Reim der betonten Silbe aus einem Kurzvokal und einem Konsonanten** besteht. Es ist der Name des Zwil-

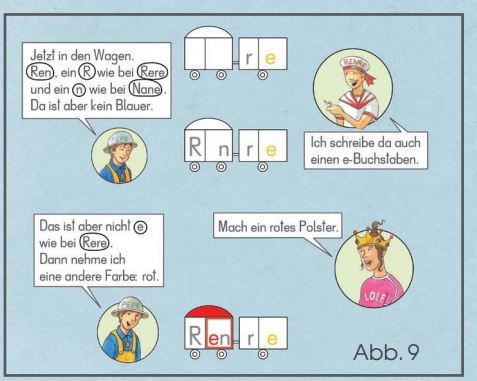


Abb. 9

lingsbruders von Rere: <Renre> (Abb. 9). Zwar kennen die Kinder inzwischen Vokale und ihre Schreibungen, jedoch zeigt sich in Unterrichtsgesprächen (wie in Abb. 8/9) immer wieder, dass nur sehr wenige Kinder in der Lage sind, den Vokalbuchstaben in Wörtern mit komplexen Reimen (Kurzvkal+Konsonant) schreiben zu können (vgl. HNDE, MNTL, WNTA/<Hunde, Mantel, Winter>). Das liegt daran, dass ein Vokalbuchstabe je nach Position im Wort eine unterschiedliche Lautung repräsentiert. So zögern Kinder, die <Bude> und <geben> schreiben können, beim Schreiben der betonten Silben von <bunte> und <gelbe>. Diese Hürde für viele Kinder ist Anlass, sich ausführlich mit dem Kontrast zwischen Wörtern mit den Vokalpaaren, die wir als kurz/lang unterscheiden, zu beschäftigen und das blaue Wagenbild für Langvokalwörter durch eins mit einer anderen Färbung (rot) zu ergänzen. Zahlreiche Übungen, die die Kinder ein Wort dem roten oder dem blauen Wagenbild zuordnen lassen, schärfen ihre Aufmerksamkeit für den wichtigen Unterschied im Gesprochenen. Vor allem Kinder mit Erstsprachen, in denen er nicht vorkommt, nehmen ihn oft jetzt erst wahr.

Warum kann man Kurzvokale nicht isoliert, also ohne festen Anschluss an den Folgekonsonanten aussprechen? Das Besondere an ihrer Lautung, das sie von den Langvokalen unterscheidet, kommt daher, dass die Zunge beim Sprechen der Silben mit Kurzvokal sehr schnell – schneller als bei den Langvokalen – zur Bildung des Folgekonsonanten übergeht. Darum **bilden Kurzvokal und Folgekonsonant eine untrennbare Einheit** – eine Trennung würde das Wort verändern, ihm einen Langvokal geben (<Bann/Bahn, Kamm/kam>). Aus diesem Grunde ist es wichtig, den Kindern beim Erlesen von Wörtern mit Kurzvokal den Reim der betonten Silbe als lautliche Einheit zu präsentieren (Abb. 10).

Das geschieht auch hier wieder mit einem **Sprachspiel**: Der Reim wird wieder zuerst gelesen – als eine lautliche Einheit, bevor reimend die ganze Silbe entsteht und dann die unbetonte Silbe angehängt wird.

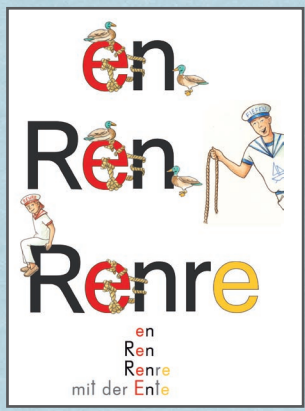


Abb. 10

Das Lesen der „roten Wörter“ im Kontrast zu den „blauen Wörtern“ erhält für eine längere Zeit einen Schwerpunkt im Unterricht. Das Üben wird wieder durch ein graphisches Zeichen unterstützt: Ein „**Lasso**“ lässt die Kinder zunächst die **unbetonte Silbe**, die aufgrund ihrer regelhaften Schreibung mit Konsonantenbuchstabe und <e> inzwischen von allen mühelos „eingefangen“ werden kann, abtrennen. Der nächste Blick gilt dem Reim der betonten Silbe: Silben mit nur einem Buchstaben (oder <ie> und den Diphthongen <au, ei, eu>) erhalten einen blauen Unterstrich, komplexe Reime einen roten. Entsprechend sind die Reime, dann die ganzen Silben, dann die Wörter zu lesen (Abb. 11).

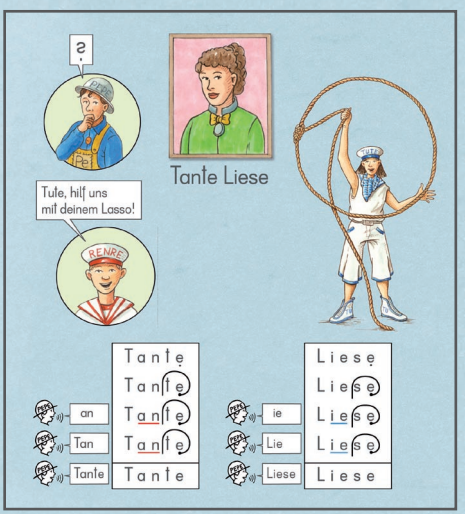


Abb. 11

An diesen Lernschritt schließt sich die Arbeit an einer weiteren Gruppe von Wörtern an, die unterrichtlich besonders intensiv thematisiert wird: das Lesen und Schreiben der **Wörter, die mit einer Dopplung des Konsonantenbuchstabens** (oder mit anderen spezifischen Markierungen wie <tz, ck, ng>) geschrieben werden: <Löffel, schwimmen, Bälle>. Diese Wörter unterscheiden sich von den „blauen“ und den „roten“ Wörtern gravierend. Denn der Konsonant, der die Kürze des Vokals dieser Wörter garantiert, ist zugleich der Anfang der nächsten Silbe. Das hat zur Folge, dass die **Wörter nicht mit zwei isolierten Silben ausgesprochen werden** können, ohne dass die Spezifik dieser Wörter verschwindet: Sie werden (zumindest für Leseanfänger) unverständlich. Denn weder die Aussprache von <Betten> mit einem gedehnten Vokal („Beeten“) noch mit zwei Konsonanten („Bet.ten“) lässt alle Anfänger das Wort <Betten> verstehen. Das zeigt: Wörter dieser Gruppe sind nicht zweisilbig zu sprechen. Die Kinder bezeichnen sie aus diesem Grunde als „**schnelle Wörter**“ oder als „**Wörter ohne Pause**“ – im Kontrast zu den „blauen“ und „roten“ Wörtern, die „Wörter mit Pause“ sind. Die schnellen Wörter erhalten die orange Farbe. Die Kinder lernen auf diese Weise, dass die Buchstabendopplung das Zeichen für das Aussprechen „schneller Wörter“ ist (Abb. 12).

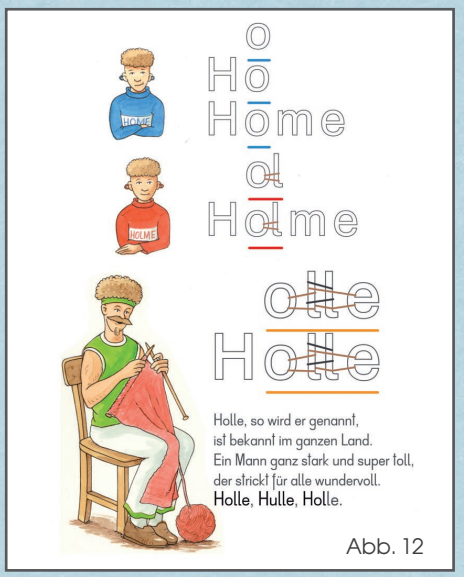


Abb. 12

Eingeführt werden die orangen Wörter durch „Holle", dem Vater des zweiten Zwillingspaares in der Zirkusfamilie, Home und Holme. Holle ist ein starker Mann, seine Aufgabe im Zirkus ist es, bei den Aufführungen als Basis einer Menschenpyramide zu fungieren. Diese Aufgabe erfordert ein intensives Trainingsprogramm. Aus diesem Grunde sind seine Wagen zu Fitnessräumen umgewandelt und mit zwei Türen versehen,

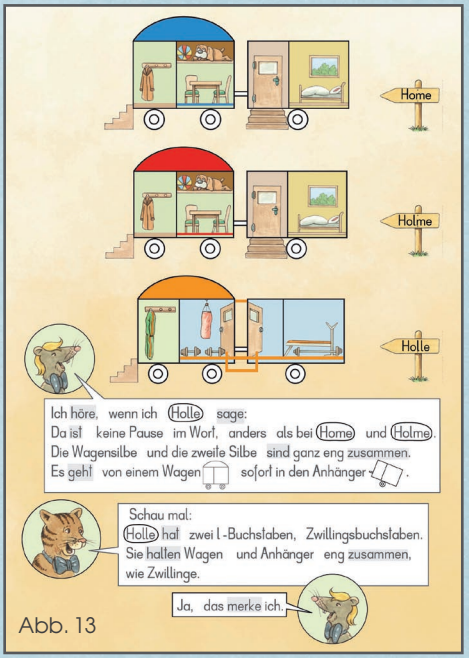


Abb. 13

die andere Wagen nicht haben (Abb. 13). Durch sie, unterstützt noch durch eine Klammer, die die beiden Wagen zusammenhält, und durch einen durchgehenden Teppich wird **die enge Verbindung beider Wagen (Silben) veranschaulicht**. Der Schwerpunkt der nächsten Arbeitsphase besteht darin, dass die Kinder **Automatismen in ihrer Wahrnehmung entwickeln, die ihnen ermöglichen, ein Wort einer der drei Gruppen (blau, rot oder orange) zuzuordnen**: Denn wenn es ihnen gelingt, ein Wort beim Sprechen und Hören sicher einer der Gruppen zuzuordnen, haben sie keine Probleme, es richtig zu lesen und richtig zu schreiben (Abb. 14)

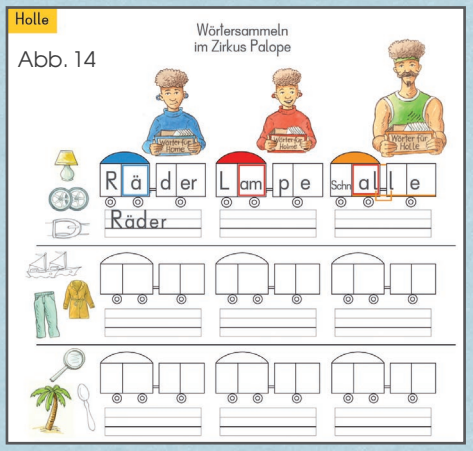


Abb. 14

Zwischenüberlegung: „Schreib, wie du sprichst und hörst!" Zur Diskussion eines umstrittenen Imperativs

Die bisherigen Darstellungen zum Schreibenlernen mit „Palope" dienten dem Ziel zu zeigen, wie die Kinder ihre sprachlichen Erfahrungen, die sich in ihrem Sprechenkönnen zeigen, für das Schreiben nutzen können. Angesichts des derzeitigen Trends in der Diskussion zum Schrifterwerb, den Imperativ „Schreib, wie du sprichst" als Instruktion für die Kinder am Schriftanfang zu nutzen, mutet dieses Ziel paradox an.

Dieser Trend widerspricht jedoch allen Beobachtungen der Kinder bei ihrem frühen Schreiben: Die Kinder nennen das Wort, das sie schreiben wollen, vor dem Schreiben und sprechen häufig auch während des Schreibens mit. Darum ist der Streit über den Imperativ

„Schreib, wie du sprichst und hörst!" ein Streit um des Kaisers Bart. Denn wenn wir nicht den Rückfall in alte Zeiten wollen, in denen die Kinder stundenlang formal beliebige, unsystematische Texte stupide abschrieben oder ebenso stupide einen „Grundwortschatz" übten, dann können wir nur unterrichten, indem wir **die Potentiale der Kinder aufnehmen**: Kognitiv aktiviertes Lernen, das oberste Ziel jedes Unterrichts, hat zur Bedingung, dass die Kinder ihr **bereits erworbenes Wissen nutzen** können, um, von ihm ausgehend, vergleichend, hypothesenbildend Neues zu erarbeiten.

Also lautet die Frage: **Wie ist es möglich, dass die Kinder ihre sprachlichen Wahrnehmungen nutzen, um Rechtschreiben zu lernen**?

Der herkömmliche Unterricht erwartet, dass sie, indem sie die Bezeichnung der Buchstaben als [bə tə hə] lernen, zugleich die Fähigkeit entwickeln, diese Lautungen auch in gesprochenen Wörtern wahrzunehmen, um dann den entsprechenden Buchstaben zu schreiben. Wir wissen, dass viele Kinder sehr lange brauchen, bis sie dazu in der Lage sind. Und wir wissen ebenfalls, dass sie auch dann, wenn sie so weit sind, noch lange nicht rechtschreiben, d. h. so schreiben, dass es jeder schnell lesen kann: LEAN/<lernen>, BNDN/<binden>, MÖKE/<Mücke>. Wörter sind eben mehr als die Lautketten, die Schriftkundige annehmen und entsprechend hören.

Aus diesem Grunde verbinden wir in unserem Konzept die **zwei Faktoren, die für das Rechtschreibenlernen maßgeblich sind**:

– die **Fähigkeit der Kinder**, Silben als die kleinsten für sie wahrnehmbare Einheiten der Sprache, zugleich die strukturellen Unterschiede der Silben wahrzunehmen und zu sprechen
– die **Darstellung der Schrift als ein Regelsystem**, das die Eigenschaften der Wörter, die die Kinder wahrnehmen können, markiert: die Schrift zeigt Silben und deren spezifischen Eigenschaften in den Wörtern (s.o).

Das Konzept „Palope" veranschaulicht die Möglichkeit, diese beiden Faktoren zusammenzuführen.

Was bedeutet das für die Bildung des Imperativs, den wir den Kindern für das Schreiben mit auf den Weg geben können?

1. Muss er anders lauten als die umstrittene Formulierung (s.o.)?

2. Er kann erst den Kindern genannt werden, wenn sie bereits Erfahrungen mit dem Lesen und Schreiben gemacht und **erstes stabiles Wissen aufgebaut** haben – wenn sie eine gesicherte Buchstabenkenntnis haben und wissen,

a) dass jede Silbe einen Vokalbuchstaben hat

b) dass Wörter unterschiedlich „klingenden" Gruppen zuzuordnen sind und die Schreibung die Gruppenzugehörigkeit anzeigen muss („Home, Holme, Holle").

Das bedeutet: Der Auftrag, **„frei" zu schreiben**, kann erst dann vergeben werden, wenn die Kinder gesichertes **elementares Wissen über die Schrift** erlangt haben, das ihnen das Rechtschreiben ermöglicht. **Sie brauchen Wissen über das Schreiben, um für das Schreiben hören zu können.** Alle frühen Aufforderungen, „frei" zu schreiben, verunsichern und – schlimmer noch – suggeriern, dass dann schon zu schreiben wäre, wenn man Buchstaben „lautieren" kann.

Erst danach kann ein Imperativ für die Kinder formuliert werden, den sie verstehen und der ihnen dient:

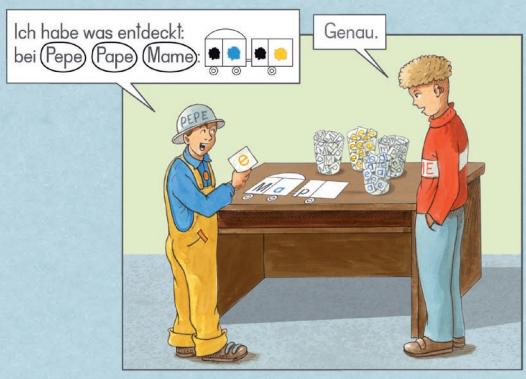
„**Schreib so, wie du beim Lesen und für das Schreiben zu sprechen und zu hören gelernt hast**!".

Aus diesem Grunde erhalten sie im Unterricht mit „Palope" erst in der zweiten

Klasse die Aufgabe, eigene Texte zu schreiben. Alle **„freien“ Produktionen**, die viele (erfreulicherweise) dennoch vorher schon vornehmen, kann die Lehrerin mit einem Hinweis auf das Schon-Können und das Bald-Können würdigen – sie sind im Unterricht aufgrund der normalen Komplexität der Sprache jedoch nicht adäquat, d.h. systematisch, daher auch nicht pädagogisch verantwortbar, zu bearbeiten. – sie sind eine **Privatsache der Kinder** (so wie sie zuhause auch Bilder malen).

Denn es gilt: **Der Unterricht darf nur erwarten, was er den Kindern vorher wirksam und als verlässlich angeboten hat**, jede andere Erwartung ist eine Erwartung an Dritte – Dritte, die bekanntlich sehr (zu) unterschiedlich wirken.

Ein Beispiel für den Umgang mit sprachlichem Wissen aus einem Unterrichtsgespräch zwischen einer Lehrerin und vier Kindern (Kind 2 ist zweisprachig) neun Wochen nach Schulbeginn. Sie haben vier Dosen (schwarz, blau, schwarz, gelb) sowie Kärtchen mit den (ungefärbten) Buchstaben, die sie bisher kennen, vor sich. Die Lehrerin bittet die Kinder, die Buchstaben in die Dosen zu ordnen.



Kind 1: Das kleine E kommt da hin.
L.: Das kleine E kommt in die blaue Dose. Wieso das?
Kind 1: Es ist ein blauer Buchstabe.
Kind 2: Das kleine E kann auch mal gelb sein.
L.: Wieso?
Kind 2: Weil das einfach anders klingt.
Weil das einfach immer nur [ə], kein [e:].
Kind 3: Das M gehört bei Schwarz.
Kind 4: Das A gehört in das Blaue.
L.: Wo gehört das P hin?
Kind 1: Ins Schwarze.
L.: Und das N?
Kind 1: Auch ins Schwarze.
L.: Wenn man jetzt aus den Buchstaben Wörter machen will, gibt es da eine Regel? In welcher Reihenfolge die Buchstaben sein müssen?

Alle nicken.

L.: Sagst du mir die Regel?
Kind 3: Schwarz, blau und schwarz, gelb.

Die Lehrerin legt die Kärtchen in der Reihenfolge.

Es entsteht ein Kunstwort. Die Kinder lesen es.

2. Lernen, die Bedeutung der morphologischen Schreibung für das Lesen und Schreiben von Sätzen zu nutzen.

Die Kinder haben beim silbenbezogenen Wortlesen und -schreiben lernen können, dass Wörter eine Ordnung haben, die beim silbischen Bündeln der Buchstaben sichtbar wird, und dass das Erkennen dieser Ordnung dem schnellen und sicheren Lesen dient. Ebenso können sie lernen, dass auch **Sätze eine Ordnung haben** (als „Syntax" bezeichnet), die ebenfalls **durch Bündeln** entsteht. Die syntaktische Ordnung zu entdecken, bedeutet ein große Hilfe für das **Verstehen** der Sätze. Denn die Ordnung lässt auch hier Zusammenhänge zwischen den isolierten Teilen des Satzes, den Wörtern, erkennen. Die „Satzglieder" oder „Nominale Gruppen" werden als „Bündel" bezeichnet. Zugleich werden **Bezüge zwischen den einzelnen Bündeln** sichtbar.

Die **Schrift** nutzt unterschiedliche Hilfsmittel, um diese Ordnung für die Leser anzuzeigen. Es ist auch hier wieder die Aufgabe des Unterrichts, die Aufmerksamkeit der Kinder auf diese Markierungen der Schrift zu richten, damit sie schnell in die Lage kommen zu sehen, was für das Lesen zu bündeln ist und wo für das Verstehen, Zusammenhänge herzustellen sind.

Den sichtbaren **Zusammenhang von Prädikat und Subjekt** zeigt „Palope" bereits zu einem recht frühen Zeitpunkt: So lernen die Kinder, sobald sie die Buchstaben <e> und <n> kennen, flektierte Verben im Singular und im Plural zu bilden und den Bezug zwischen dem Flexionsmorphem (<e, en>) und dem Subjekt (<ich, wir>) zu entdecken („kleine", häufige Wörter wie Pronomina, Artikel und Präpositionen, die nur schwierig oder gar nicht „erlesen" werden können, werden „ganzheitlich" erlernt) (Abb. 15).

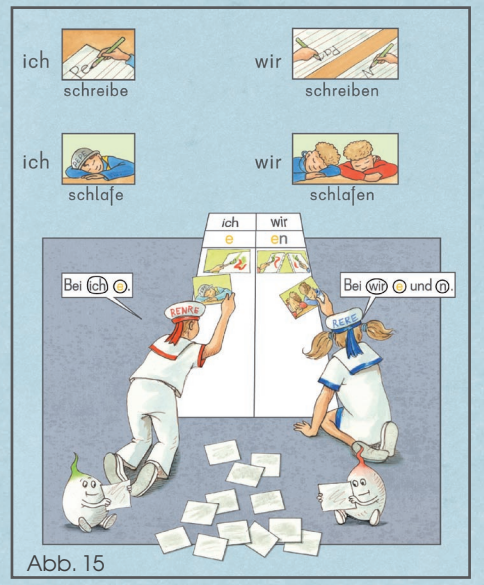


Abb. 15

Dieses ist sozusagen ihr **Einstieg in das morphologische Denken** – ein Umgang mit der Sprache jenseits des silbischen Sprechens und Hörens. Die Zuordnung von Subjekt und Verbflexion werden folgend in immer neuen Varianten geübt (Abb. 16)

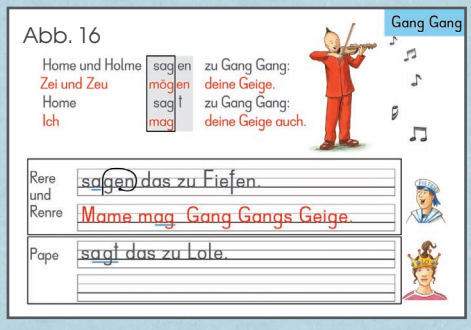


Abb. 16

Es folgt der Bezug zwischen den Flexionsmorphemen der Verben (<mal**t**, mal**en**>) und dem Subjekt in komplexeren Sätzen. Die Sätze sind in der Weise geschrieben (Abb. 17), dass die **Zweitstellung der Verben im Satz** durch ihre graphische Anordnung sichtbar wird. Zu der Hervorhebung der Verben in den Sätzen sind sie durchgängig grau unterlegt (Abb. 19).

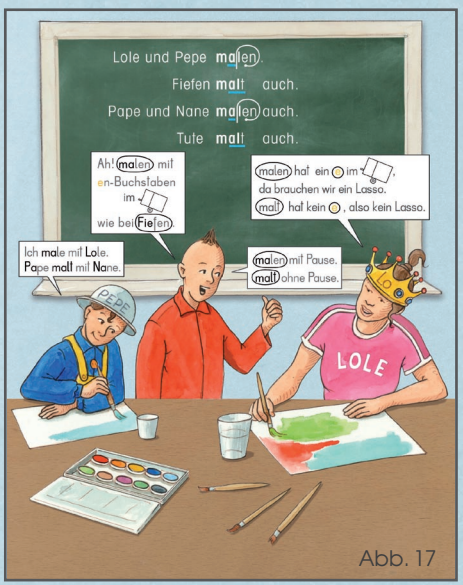


Abb. 17

Durch diese Gestaltung gliedert sich der Satz graphisch in drei Teile, als Felder bezeichnet. Diese Schematisierung richtet den Blick der Kinder von Anfang an auf die syntaktische Ordnung und

1	2	3
Pandabären	leben	in Wäldern
Giraffen		in der Savanne.
Affen		in den Bergen.

Abb. 18

bestätigt so erneut ihre Suche nach Systematik. Auch dieses Schema begleitet das Lernen weiterhin (Abb. 18, ein Beispiel aus dem 2. Schuljahr).

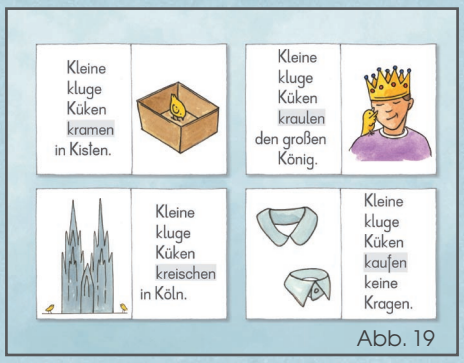


Abb. 19

Die ersten Sätze am Beginn der 1. Klasse mit Verben in der 3. Person Singular (<malt>) konfrontieren die Kinder erstmalig mit **Einsilbern** (Abb. 17). Solange die Wortbildung in die Phase mit ausschließlich Langvokalen fällt, macht das Lesen und Schreiben der Einsilber den Kindern keine Mühe – die Kinder beenden beim Lesen ihre Aussprache der Silben/Wörter lediglich durch eine weiter Bewegung zum Konsonanten, der Vokal bleibt als Langvokal unverändert.
Eine intensivere Beschäftigung mit der morphologischen Gliederung von Wörtern erfolgt, nachdem die Kinder auch **Wörter mit Kurzvokal** kennengelernt haben. Hier entsteht die didaktische Aufgabe, den Kindern bei der Entscheidung zu helfen, ob Einsilber mit Konsonantenbuchstaben am Wortende „rote" oder „blaue" Wörter sind (<malt> vs. <alt>).

Die Darstellung der morphologischen Gliederung der Wörter stimmt nur selten mit der silbischen, die beim Sprechen und Hören wahrnehmbar ist, überein. **An die Stelle der sinnlichen Wahrnehmung des Gesprochenen muss jetzt wissenbasiertes Denken treten**: Ein neuer Zugang zu Schrift und Sprache wird jetzt angebahnt.

Das Bild von Wagen und Anhänger verliert hier seine Funktion und es wird durch das Bild von großen und kleinen „Bausteinen“ ersetzt: Die großen tragen das Stammmorphem, die kleinen die Flexionsmorpheme. Der Wortstamm (= die Buchstabenfolge, die in allen Wortformen auftaucht) steht auf dem großen Stein. Er entspricht dem einsilbigen Wort der Wortfamilie (<laufen/lauf, nasse/nass>). Die Rechtschreibung gelingt dann, wenn die Kinder lernen, sich die trochäische Form des Wortes vorzustellen (es zu „verlängern“) (Abb. 20).

Ab jetzt wird das „Hören“ durch das Denken ergänzt.

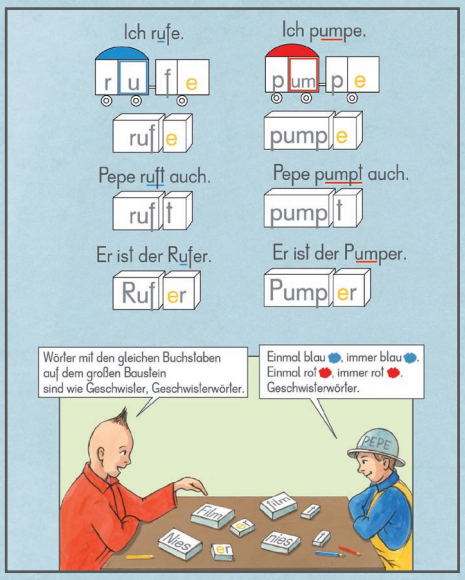


Abb. 20

Die trochäischen Formen begründen auch die Auslautverhärtung (<Hunde/Hund>, <gräbt/graben>) (Abb. 21) und die „Vererbung“ der Schreibung der „schnellen Wörter“ mit der Buchstabendopplung (<bellen/bellt>, <Ball/Bälle>) (Abb. 22) sowie weitere orthographische Markierungen. Auch sie werden folgend in immer neuen Varianten wieder angesprochen.

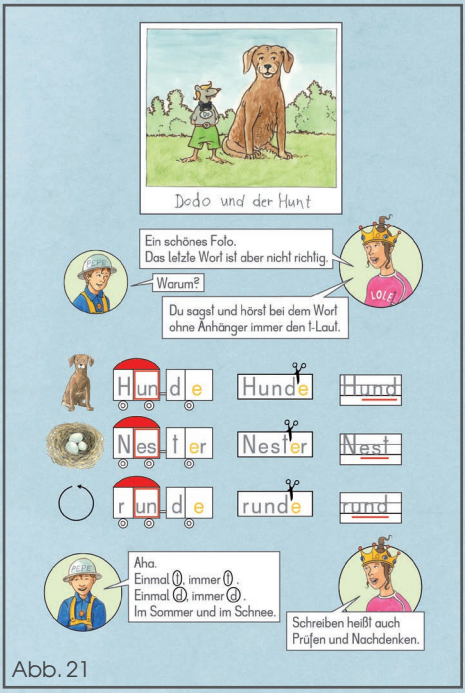


Abb. 21

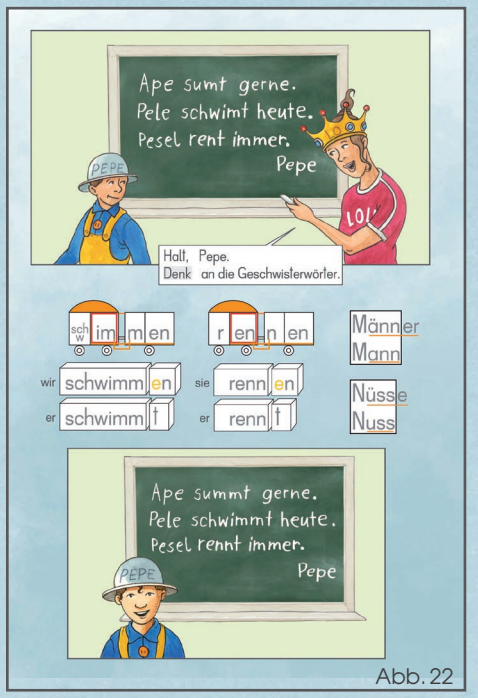
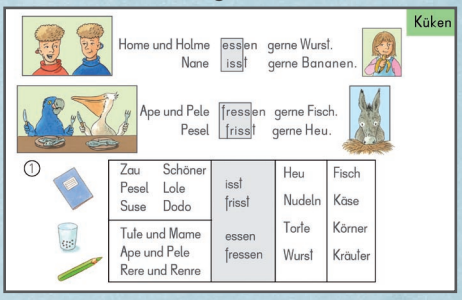


Abb. 22

Dadurch, dass die konjugierten Verben (Prädikate) in den Sätzen grau unterlegt sind, gliedern sich die Sätze, wie gesagt, in 1. ein Feld vor dem Verb, 2. das Feld mit dem Verb, und 3. ein Feld nach ihm.
Die bereits angesprochene graphische Schematisierung veranschaulicht somit durch die Positionierung des Verbs in Feld 2 die Ordnung der Sätze.



Der Gebrauch dieses Schemas hat eine große Wirkung über seine Kontrollfunktion hinaus: Es hilft den Kindern von Beginn an, Sätzen beim Lesen eine Melodie zu geben. Dieses Lernen unterstützt sie wiederum bei der Aufgabe für das Schreiben eigener Texte im 2. Schuljahr, Sätze auch an ihrer Melodie

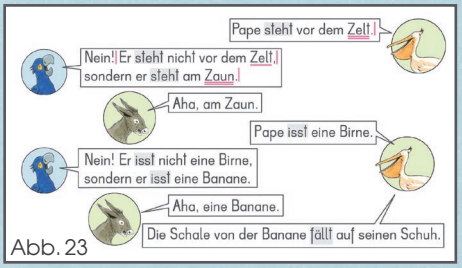


Abb. 23

Abb. 24

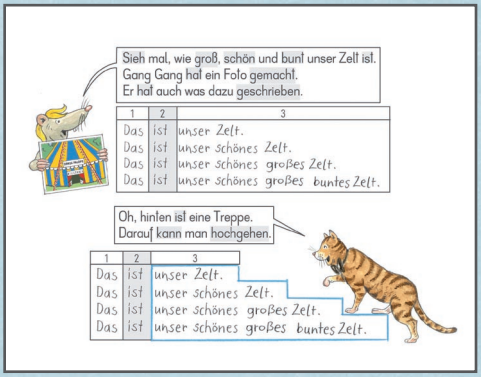
zu erkennen. So gelingt es den Kindern bald, Sätze zu schreiben und sie mit den Zeichen (Großbuchstabe und Punkt) zu markieren.
Die Ausgliederung von Nominalen Gruppen in Sätzen mit mehreren Nominalen Gruppen hilft den Kindern zu erkennen, **welche Wörter gebündelt werden müssen**. Dafür erhalten sie Übungen, in denen ein Bündel durch ein anderes ersetzt wird (Abb. 23) oder Sätze erweitert werden (Abb. 24). Beide Übungen zeigen den Kindern, welche Wörter bei diesen Handlungen ein Bündel bilden, also zusammengehören (vergleichbar den Buchstaben in Silben).
Die intensive Arbeit an den Wortbündeln führt in allen Klassen zu der Entdeckung, dass sie immer mit einem großgeschriebenen Wort enden. Diese Beobachtung nutzt der Unterricht, ihnen wieder eine graphische Hilfe für den Leser zu geben: **Großgeschriebene Wörter gliedern Sätze** (Abb. 25).

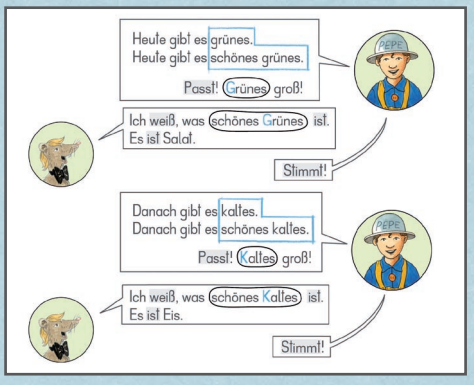
Abb. 25

Die Fähigkeit der Kinder, Wörter zu Nominalen Gruppen bündeln zu können, hat also für das Lesen die Bedeutung, dass sie

- beim lauten Lesen die Rhythmisierung des Satzes, die durch den Wechsel zwischen geringer und stärker zu betonender Silben in den Nominalen Gruppen entsteht, leisten: das letzte Wort einer Nominalen Gruppe hat die stärkste Betonung (<meine kleine **Schwes**ter>, <die ganz schwierige **Auf**gabe>).
- entdecken, dass es am Ende einer Nominalen Gruppe möglich ist, eine Pause zu machen.
- beim lauten und beim leisen Lesen die Texte besser verstehen, weil jede Nominale Gruppe eine Information enthält, was von Leseanfängern, die keine Bündelungen vornehmen, häufig nicht wahrgenommen werden kann.

So wird deutlich: Die Arbeit an den Nominalen Gruppen dient im 1. Schuljahr vorrangig dem **Lesenüben**. Dabei entdecken die Kinder en passant, dass jedes Bündel mit einem großgeschriebenen Wort endet, und sie finden diese Beobachtung in den Sätzen, die sie erhalten, immer wieder bestätigt. **Somit bereiten diese Übungen das Erlernen der Großschreibung im 2. Schuljahr intensiv vor**. Dort erarbeiten sie dann die **Regeln für die Großschreibung**, um zu entscheiden, welche Wörter großzuschreiben sind. Ihre früh erworbene Fähigkeit, Nominale Gruppen zu erkennen, ist ihnen dabei eine große Hilfe. Durch die Erweiterung der Bündel mit Attributen lernen sie dann zusätzlich die Möglichkeit kennen, ihre Schreibungen zu kontrollieren.





Resümee und Ausblick

Einleitend haben wir folgende Ziele für die Arbeit mit dem Konzept „Palope" genannt:

- schnell das Rechtlesen- und Rechtschreiben lernen und automatisieren, um möglichst bald den Kopf für das Erschließen der Inhalte der Texte frei zu haben.
- sich die Schriftsprache, also ein anderes sprachliches Register als das alltägliche zu erarbeiten, um das sprachliche Repertoire für das Verstehen gesprochener und geschriebener Texte innerhalb und außerhalb der Schule für jetzt und später zu erweitern.
- kognitiv aktiv zu werden, um sprachlich gut an allem teihaben zu können.

Welche Belege gibt es bisher, die annehmen lassen, dass diese Ziele erreichbar sind? Eine umfassendere wissenschaftliche Untersuchung ist für die nächsten Jahre geplant. Sie wird anhand der Analyse freier Texte der Kinder aus dem 3. und 4. Schuljahr der Frage nachgehen, in welchem Maße die Kinder grammatische Formen genutzt haben, die der Unterricht ihnen angeboten hat. Ihre Texte werden belegen können, ob die Kinder den Schritt zur Schriftsprache ein Stück weit bereits haben machen können.

Zur Zeit liegen aus allen Schuljahren Beobachtungen der Lehrerinnen zum Schreiben der Kinder vor. Sie basieren auf Tests, die wir entwickelt und statistisch ausgewertet haben. Zusätzlich wurde von der PH Vorarlberg im Februar 2019 eine schriftliche Befragung aller 20 Lehrerinnen durchgeführt. (s. S. 18)

Die Testergebnisse bestätigten die Eindrücke der Lehrerinnen, denen sie in der Befragung Ausdruck gaben. So haben sie sowohl über die Lese- und Schreibleistungen aller Kinder als auch über die Sicherheit, mit der sie über schriftsprachliche Themen sprechen und dabei ihr Wissen zeigen können, positiv geäußert. Insbesondere die zehn Lehrerinnen, die Klassen mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil an Kindern anderer Erstsprache unterrichten (der Durchschnitt liegt bei 30%). Sie haben über Erfolge berichtet, die für sie aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen unerwartet waren. (Detaillierte Ergebnisse sind in Veröffentlichungen nachzulesen, die auch auf der Homepage Christa Röber www.ph-freiburg.de/ew/homepages/roeber zu finden sind.) In den letzten Jahren häufen sich didaktische Forderungen danach, allen Kindern in der Grundschule, insbesondere Kindern mit einer geringeren außerschulischen Ausstattung, ein strukturiertes sprachliches Lernen zu ermöglichen. Damit knüpft die Didaktik an lernpsychologische Resultate an, die bereits Wygotski vor mehr als 80 Jahren formuliert hat. Er fordert, jedes inhaltliche Lernen so zu gestalten , dass es zugleich dem „geistigen Lernen", von ihm als „Schrittmacher der Entwicklung" bezeichnet, dient. Damit bildet es einen Kontrast zu einem Lernen, das primär auf stupides Nachmachen und Auswendiglernen (Diktat üben) beruht.

*„Das Lernen ist nur dann gut, wenn es **Schrittmacher der Entwicklung** ist … Darin unterscheidet sich … das Lernen des Kindes von der **Dressur** eines Tieres."* (Wygotski 1934/91, 242)

Für das Erreichen dieser doppelten Zielsetzung des Lernens – der inhaltlich-praktischen (das Lesen- und Schreibenlernen) sowie der kognitiven (das Denkenlernen) – spricht er dem Umgang mit der Schrift eine bedeutende Funktion zu:

*„Die geschriebene Sprache zwingt das Kind, **intellektueller** zu handeln. Sie zwingt es, sich den Prozeß des Sprechens **selbst stärker bewusst** zu machen."* (ebd., 228)

Die Bedingung, für ein sprachliches Lernen, das die Kinder zugleich kognitiv aktiviert, sieht er dann gegeben, wenn die Kinder systematisch an die Schrift herangeführt werden:

*„Das Bewußtwerden erfolgt über ein **System**."* (ebd., 210, alle Hervorhebungen in den Zitaten durch uns.)

Diese Resultate Wygotskis waren für uns prägend bei der Entwicklung des Konzeptes „Palope". Wir gewinnen zusehends mehr den Eindruck, dass sie auch – oder gerade – für die heutige Zeit eine uneingeschränkte Gültigkeit haben.

Antworten von Lehrerinnen in „Palope-Klassen“ auf eine schriftliche Befragung, durchgeführt von der PH Vorarlberg

Ich würde meinen KollegInnen die Arbeit mit diesem Konzept empfehlen, weil …

… „ich kein anderes Konzept in meiner Unterrichtstätigkeit (26 Jahre) kennengelernt habe, das den Kindern, und zwar „allen“, das Lesen und Schreiben so sicher und systematisch beibringen kann„

… „es der Sache, also dem Lerngegenstand „Sprache & Schrift“ am besten gerecht wird und die Kinder nicht auf falsche Fährten lockt“

… „ich begeistert bin, wie meine Schüler nun „nachdenken“

… „ich überzeugt bin, dass man Kindern die Systematik der deutschen Sprache zeigen MUSS … .Sobald man die Systematik als Lehrerin kennt/verstanden hat, kann man nicht mehr anders unterrichten“

… „weil alle profitieren. DaZ-Lerner lernen beim Lesen- und Schreibenlernen die deutsche Sprache mit, weil sie die Regeln für die Sprache lernen. Sie können sehr genau ihre Erkenntnisse formulieren – weil sie Deutsch als zweite Sprache gelernt haben, haben sie schon immer anders darüber nachgedacht. Sie empfinden den Rechtschreib- und Grammatikunterricht als spannend, weil sie selber viele Regelmäßigkeiten entdecken können. Viele von ihnen finden die Wagen super, weil sie erkannt haben, dass sie ihnen helfen“

Anmerkungen zum Inhalt des „Begleitbuchs für den Unterricht”

Das Begleitbuch für den Unterricht hat für die Gestaltung des Unterrichts eine große Bedeutung, weil das Konzept „Palope” in vielem von dem üblichen Unterricht zum Lesen- und Schreibenlernen abweicht, daher für viele Lehrerinnen didaktisches Neuland darstellt.

Es hat folgenden Inhalt:

1. Einleitung: zur Entstehung des Konzeptes, seine generellen Ziele, Grundsätzliches zum Einsatz der Materialien im Unterricht, Bemerkungen zur derzeitigen Diskussion des Schrifterwerbs
2. Hauptteil: detaillierte Empfehlungen zur Arbeit mit dem Buch, den Arbeitsheften und den dazu gehörenden Liedern.

In den Materialien des 1. Schuljahres, deren Inhalt das Leben im Zirkus ist, werden alle Mitglieder der Zirkusfamilie einzeln vorgestellt. Mit jedem Namen lernen die Kinder neue Buchstaben kennen und haben jeweils zusätzliche neue sprachliche Aufgaben zu lösen. Daher sind die Seiten des Buches und der dazugehörenden Arbeitshefte zu jeder Figur zu einem Kapitel mit einem spezifischen didaktischen Inhalt zusammengefasst.

Das Begleitbuch gliedert sich in einzelne Kapitel, die sich an der Einteilung des Schulbuches orientieren und didaktisch je ein neues Thema präsentieren. Jedes Kapitel hat folgende Punkte:

- die Darstellung des sprachlichen Hintergrundwissens, das seine inhaltliche Gestaltung bestimmt hat und sie begründet
- die Zielsetzungen jeder einzelnen Seite im Buch und in den Arbeitsheften
- Vorschläge für die methodische Arbeit mit den einzelnen Seiten
- Darstellungen weiterer passender inhaltlicher und methodischer Angebote (weiteres Wortmaterial, zusätzliche Verse, Lieder, Spiele …).

Die Kinder vom Zirkus Palope

Autorinnen:
Christa Röber, Rafaela Häusle, Magdalena Berchtold
Illustrationen:
Hinrich van Hülsen
Musik:
Lena Kauffeldt

Bestellung und Auslieferung von:
Gedruckten Büchern (Band 1, 184 Seiten)
Gedruckten Arbeitsheften (5 Hefte á 50 – 60 Seiten)
CDs mit Liedern
Vorlagen für Spiele und Bildkarten
(Gedruckter Lehrerband auf Anfrage)

Vorbestellungen (Vorkasse auf Treuhandkonto)
und Spenden unter www.zirkus-palope.de

Kostenloser Download unter freier Lizenz (OER/CC-BY-SA)
Buch, Arbeitshefte, Lehrerband als PDF
Lieder als MP3-Dateien

Eintragen für den Newsletter unter
www.zirkus-palope.de

Kontakt: bestellung@zirkus-palope.de

Verein für schriftsprachstrukturierende Didaktik e.V. (Vs^{3}D)
c/o Tobias Thelen
An der Schule 25
49565 Bramsche

Spendenkonto: DE53 2659 0025 1504 2707 00

Facebook http://fb.me/zirkuspalope
Homepage: http://zirkus-palope.de