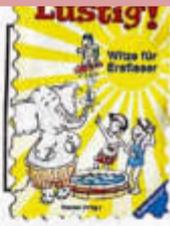


# Lernprozesse im Lesen und Schreiben

Hallo!

Mein Witzbuch empfehle ich, weil es Witze für Schläumeier, Fußballfreunde, Witzbolde und Schüler gibt. Es gibt witzige Witze, aber auch so schlechte Witze, dass man darüber schon wieder lachen kann. In meiner Lesinsel können wir lachen bis zum Umfallen.



Lustig!

Titel: Witze für Erstleser

Autor: Claudia Riemer (Hrsg.)

Verlag: Ravensburger

Illustrator: Falko Honnen

## ZUM THEMA

### Zur Sache

Christina Bär

### 4 Lernprozesse im Lesen und Schreiben

Die Aneignungswege der Kinder anregen und begleiten

### Lernvoraussetzungen

Natascha Naujok

### 8 Dekontextualisierung und Imagination

Voraussetzungen des Lesen- und Schreibenlernens

### Beobachten und Bewerten

Anne Buckermann, Caroline Flothow, Clara Hettwer, Kaja-Lotta Tetzner, Swantje Weinhold

### 12 ‚Sprechen über Schrift‘ als Lern- und Beobachtung Gelegenheit

Im Anfangsunterricht mit Kindern Erklärungen über Schrift formulieren

## UNTERRICHTSIDEEN

### Hinweise zum Material

Sarah L. Fornol & Christina Bär

### 16 Strukturen der Schrift entdecken

Ein kooperatives Legespiel mit der Silbe

Christina Bär & Sarah L. Fornol

### 17 Spielend lesen lernen

Mit einem Legespiel silbische Strukturen entdecken

1-3

Anja Prause

### 20 „Ich hab da einen kleinen Tipp für dich“

Verstehensorientierte Rechtschreibgespräche in Gruppen zu eigenen Rechtschreibfragen

3-4

Marc Kudlowski & Anna-Lena Frensemeier

### 23 Auf Abenteuerreise mit Delfin Daniel

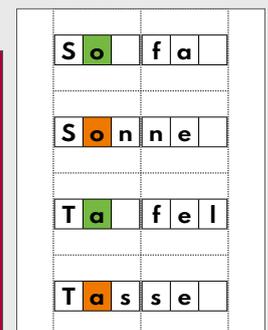
Im Medienverbund an individuelle Seh-, Hör- und Lesegewohnheiten anknüpfen

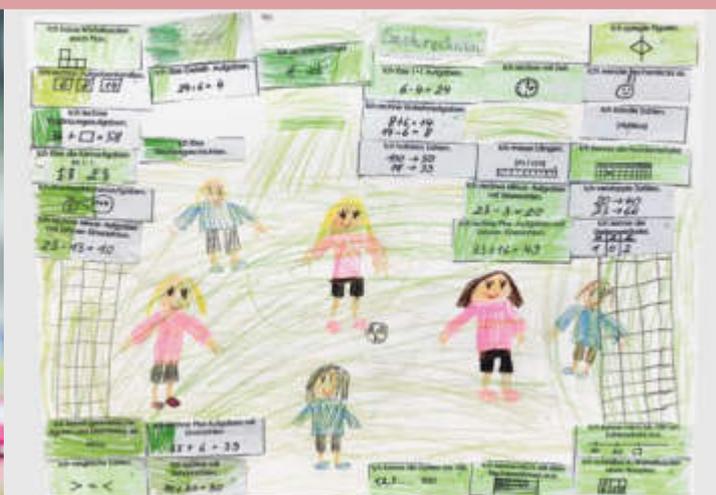
1-4

## M

### Das Silben-Memo-Spiel

Die Kinder mit Silben vertraut zu machen und ihnen ein Gefühl dafür zu vermitteln, wie Laute im Wortzusammenhang klingen, kann ihnen einen Zugang zum richtigen Lesen von Wörtern eröffnen. Das Materialpaket dieser Ausgabe enthält ein Silben-Memo-Spiel, das genau hier ansetzt, indem es den Kindern auf spielerische Art silbische Strukturen näherbringt.





- Katharina Weilacher

**27 Schriftgespräche** 2-4

Die eigene Handschrift entdecken und entwickeln
  
- Monika Daum & Timo Schließmeier

**30 „Wer liest, kann auch im Alltag reisen.“** 2-4

Kurzurlaub auf einer Leseinsel zur Förderung der Lesemotivation
  
- Annika Baldaeus

**33 Post für die Kinder!** 3-4

In Briefbüchern über Schreibprozesse und Texte nachdenken
  
- Nina Bode-Kirchhoff

**36 Freies Lesen mit Struktur** 1-4

Lesetagebücher zur Dokumentation und Reflexion der individuellen Lektüre

## MAGAZIN

- Inklusion konkret**

Benjamin Braß
  
- 39 Teilhabe am Lesen und Schreiben**

Inklusionspädagogische Modelle zur Unterstützung von Lernprozessen
  
- Schule & Unterricht gestalten**

Christina Bär
  
- 42 Individuell und vernetzt**

Lernen an der Grundschule Landau Süd
  
- Rezensionen**

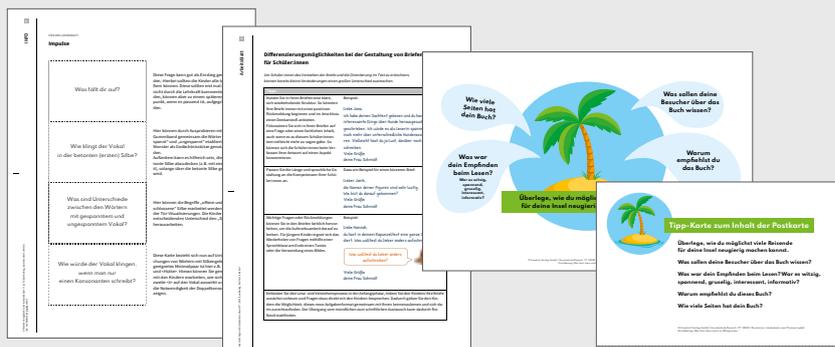
Lisamarie Schmidl, Klarissa Schröder, Claudia Osburg
  
- 45 Von flüchtenden Haaren und ertappten Dieben**

Freche Buchtipps für den Bücherfrühling
  
- 48 Autor:innen/Impressum**



### Downloadmaterial 38 Seiten extra

Im Downloadbereich finden Sie zu vielen der Unterrichtsideen fertig ausgearbeitetes Material und Arbeitsblätter im PDF- und Word-Format.



Christina Bär &amp; Sarah L. Fornol

# Spielend lesen lernen

## Mit einem Legespiel silbische Strukturen entdecken

Silben haben eine wichtige Bedeutung beim Lesen- und Schreibenlernen. Einmal durchschaut, helfen sie dabei, Wörter richtig zu erlesen oder orthografisch korrekt zu schreiben. Mit einem Legespiel zur Silbe können Kinder dazu angeregt werden, Strukturen der Schrift zu entdecken und für das Lesen zu nutzen.

In der Elchklasse ist gerade freie Arbeitszeit. Die Kinder lernen an selbst gewählten Schwerpunkten. Im Bereich Deutsch schreiben sie mit der Lauttabelle Wörter, Sätze und kleine Texte. Für das Lesen gibt es seit Kurzem ein neues Spiel in der Klasse, mit dem die Kinder zu zweit Wörter legen und diese gemeinsam lesen. Das Legespiel besteht aus 30 Karten, von denen zehn Karten mit Abbildungen versehen sind. Auf den übrigen 20 Karten stehen Silben, die richtig zusammengesetzt ein Wort bilden, das zu einer der Abbildungen passt (vgl. Abb. 1). Alle Lernenden haben Freude beim Spielen, machen jedoch ganz unterschiedliche Entdeckungen beim Lesen, denn das Material bietet Raum für vielfältige Lernprozesse mit Schrift.

### Einführung und Spielregeln

Doch zunächst ein Blick zurück zur Einführung des Spiels durch die Lehrkraft. Zu Beginn setzt sie sich mit den Kindern in einen Kinositz, sodass die Spielkarten für alle gut sichtbar sind. Die Lehrkraft zeigt den Kindern die Karten und erklärt dazu die Spielregeln: „Setzt euch nebeneinander. Legt die Karten richtig herum auf den Tisch. Ihr sollt die Karten

gut sehen können. Zieht gemeinsam ein Bild. Legt mit den Schriftkarten ein passendes Wort zum Bild. Vergleicht das Wort mit der Lösung auf der Rückseite. Habt ihr das Wort richtig gelegt? Dann legt die Karten an die Seite. Habt ihr das Wort nicht richtig gelegt? Dann legt die Karten wieder in die Tischmitte und spielt weiter. Ihr habt das Spiel gewonnen, wenn ihr alle Wörter richtig gelegt habt.“

### Differenzierung

Der erste Zugang zum Spiel kann differenziert gestaltet werden: Es ist möglich, mit einigen Kindern die Wortbedeutungen der Bildkarten zu klären. Sie betrachten die Bilder und gemeinsam mit der Lehrkraft wird besprochen, wie die Bezeichnungen der einzelnen Bilder lauten. Für andere Kinder bietet es sich an, diesen Schritt bewusst auszulassen, um die Irritation, die sich beim Spiel ergeben kann, für das Lernen zu nutzen. So können diese Kinder während des Spielens die Erfahrung machen, dass die Bildkarten mehrere Bezeichnungen eröffnen können (z. B. Couch statt Sofa), die Schrift dazu aber nicht beliebig, sondern eindeutig ist.

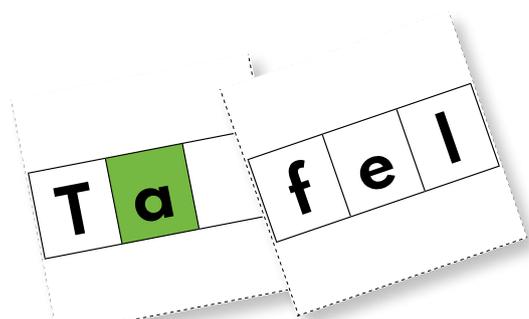
### Die Silbe als Lesehilfe

Das Legespiel verfolgt das Ziel, die Kinder mit Silben vertraut zu machen, denn Silben können ein Zugang sein, um Wörter richtig erlesen zu können. Wenn Schüler:innen sich an Einzellauten orientieren, gibt es beim Lesen oft Schwierigkeiten, weil die Laute im Wortzusammenhang anders klingen, als wenn sie alleine stehen. Es lohnt sich also, die Silbe genauer in den Blick zu nehmen, denn sie gibt uns Hinweise darauf, wie Laute im Wortzusammenhang klingen können.

### Strukturen der Silbe

In der ersten Silbe wird die Aussprache des Vokals dadurch bestimmt, ob die Silbe offen oder geschlossen ist. Wenn nach dem Vokal kein Konsonant folgt, ist die Silbe offen und

Abb. 1:  
Silbenkarten  
„Tafel“



## KLASSENSTUFE

1–3

## ZEITBEDARF

flexibel

**M** MATERIALPAKET

- Legespiel mit der Silbe

**↓** MATERIAL ZUM DOWNLOAD

- Impulskarten

der Vokal wird lang gesprochen (*taff* = Tafel). Folgt nach dem Vokal ein Konsonant, ist die Silbe geschlossen und der Vokal wird kurz gesprochen (*zɔnə*). Wenn sich die Schüler:innen beim Lesen an den Einzellauten und nicht an der Silbenstruktur orientieren, lesen sie oft zerdehnt, zum Beispiel: Sooooo. Sie haben dann Schwierigkeiten, die Bedeutung des Wortes, das sie gerade gelesen haben, zu erfassen. Auch im Hinblick auf die zweite Silbe hilft die Kenntnis des Einzellautes alleine nicht weiter. So wird der Vokal <e> in der zweiten Silbe oft als e-Schwa gesprochen (*hɔndə*). Wird der Einzellaut fokussiert, lesen die Kinder jedoch zerdehnt: Hundeeee. Ebenso wer-

den Wörter, in denen das <e> in der zweiten Silbe nahezu verschluckt wird, nicht direkt korrekt erlesen: *pinz!*. Auch hier erfolgt meist eine Überbetonung beim ersten Lesen: Pinseeel. Gleiches gilt auch, wenn das <e> eigentlich als a-Schwa ausgesprochen wird (*tɛle*), die Lernenden aber Telleeee lesen. In allen Fällen müssen sich die Schüler:innen selbst korrigieren und den Sprung zum Wort schaffen (Telleeee → Ah! *tɛle!*). Entdecken sie jedoch die Regelmäßigkeiten der Silbe im Deutschen, wird ihnen eine wichtige Lesehilfe an die Hand gegeben. Für das Legespiel wurde das Wortmaterial daher nach bestimmten Kriterien ausgewählt (s. Kasten 1).

## Gestaltung der Karten

Das Kartenmaterial ist visuell so gestaltet, dass die Kinder möglichst auf die Silbe und deren Bedeutung für das Lesen aufmerksam werden können (vgl. Abb. 2): Die dreigliedrigen Buchstabenfelder auf den Karten deuten den Aufbau der Silben an (vgl. Bredel et al. 2017, S. 110f.). Der Unterschied zwischen Kurz- und Langvokal ist durch farbige Markierung hervorgehoben: Kurze Vokale sind mit der Farbe Orange hinterlegt, lange Vokale sind grün gefärbt.

## Lernprozesse beobachten

Nachdem die Lehrkraft das Spiel eingeführt und gegebenenfalls die Bildkarten mit den Kindern besprochen hat, können die Lernenden mit dem Spiel loslegen. Dabei dürfen sie frei wählen, welches Kind sie zum Mitspielen einladen möchten. Diese Wahlmöglichkeit bietet die Chance, dass eine positive Beziehung unter den Spielenden entsteht. Dies kann dazu beitragen, dass die Zusammenarbeit beim Spiel erfolgreich verläuft. Während des Spiels beobachtet die Lehrkraft die Lernenden. Da sie zu zweit spielen, hört man sie viel über das Spiel sprechen. Diese Gespräche der Schüler:innen bieten einen Zugang für die Lehrkraft, um etwas über ihr schriftbezogenes Können zu erfahren (s. Kasten 2). Die Beobachtungen der Lehrkraft können zum Ausgangspunkt der Weiterarbeit mit den Kindern werden: Die Kinder machen verschiedene Entdeckungen an Schrift und genauso verschieden sind die weiteren Lernschritte, welche die Kinder mit dem Spiel oder im Lesen gehen können.

So beobachtet die Lehrerin der Elchklasse, wie Maja und Elias mit den Karten umgehen und nach Lösungen suchen. Sie wählen zu Beginn die Bildkarte *Teller* aus und gehen dann einzeln die Schriftkarten durch. Dabei liest Elias die Silbe <Tel> zunächst nicht silbisch vor und spricht [Te:l]. Als beide Schriftkarten dann nebeneinander liegen, wechselt er zum silbischen Lesen [Tɛle]. Das nächste Wort, für das sich die beiden Kinder entscheiden, ist die *Tafel*. Maja greift zielsicher zur Schriftkarte <Tas>, stutzt dann jedoch und legt die Karte mit den Worten „Passt doch nicht“ wieder zurück. Gleichzeitig greift Elias zur Karte <Ta> und sagt: „Hier ist es auch so am Anfang“. Danach ergibt sich ein Gespräch über die Karten <sel>, <del> und <fel>, denn Maia hat

## KASTEN 1: KONZEPTION DES SPIELS

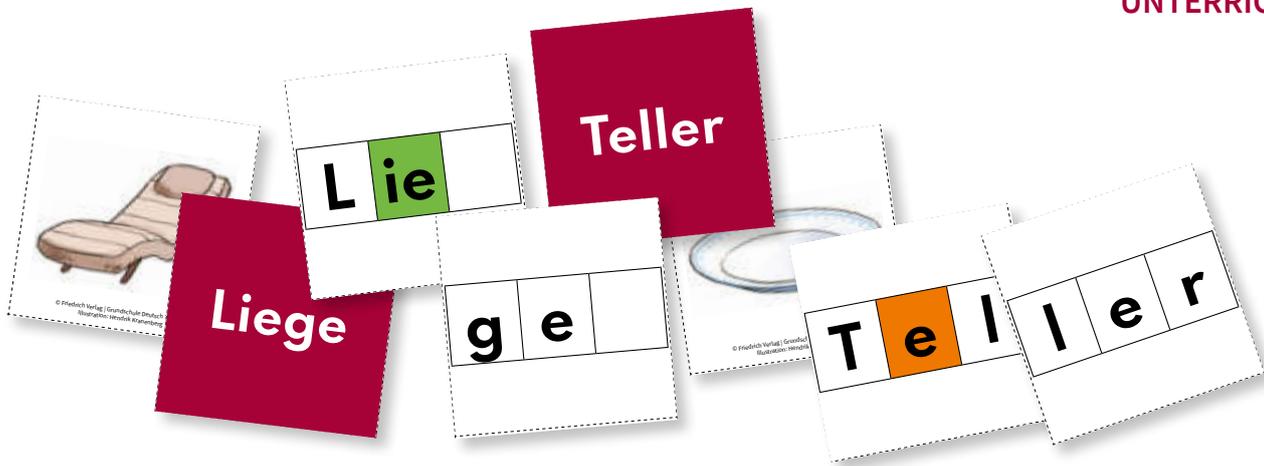
**Musterhaftigkeit:** Das Spiel besteht aus zweisilbigen Wörtern, bei denen die erste Silbe betont und die zweite Silbe unbetont ist.

**Varianz:** Die Wörter enthalten Vokale, die abhängig von ihrer Position im Wort eine unterschiedliche lautliche Funktion haben und damit verschieden klingen.

In der ersten Silbe gibt es lange bzw. gespannte oder aber kurze, d. h. ungespannte Vokale (zum Beispiel Ta-fel vs. Tas-se; Be-sen vs. Tel-ler).

In der zweiten Silbe hat der Vokal <e> unterschiedliche lautliche Realisierungen. Er erscheint als e-Schwa (zum Beispiel Hun-de) und wird beim Sprechen nahezu verschluckt (zum Beispiel Pin-sel) oder er tritt als a-Schwa auf (zum Beispiel Tel-ler).

**Irritation:** Manche Wörter beginnen mit den gleichen Buchstaben. Der Klang der Vokale ist jedoch abhängig vom silbischen Bau des Wortes (zum Beispiel offener vs. geschlossener Silbenendrand bei Ta-fel und Tas-se sowie bei So-fa und Son-ne).



sich zunächst auf den letzten Teil des Wortes *Tafel* konzentriert, weshalb sie nicht weiß, welche der drei Karten die richtige ist. Aber Elias weiß zu helfen, denn er hat mittlerweile entdeckt, dass die Lösung auf der Rückseite der Bildkarte steht. Mit dieser „Lösungsstrategie“ arbeiten die beiden Kinder anschließend weiter.

### Die Kinder bei ihren Entdeckungen unterstützen

Die Kinder sollen zunächst die Möglichkeit haben, mit dem Spiel vertraut zu werden. Je öfter sie das Spiel gespielt haben, desto mehr bewusste oder unbewusste Entdeckungen machen sie. Diese können sehr unterschiedlich ausfallen: Einige Kinder finden heraus, dass alle Wörter aus zwei Schriftkarten bestehen, andere entdecken, dass die erste Karte immer ein farbiges Feld enthält. Davon ausgehend erarbeiten sich einige Schüler:innen mit der Zeit eine strategische Vorgehensweise: Sie sortieren die Karten bereits vorab und ordnen sie dabei als erste oder zweite Silbe ein. Wichtig ist, dass die Entdeckungen einzelner Lernender mit der ge-

samten Klasse geteilt, also explizit thematisiert werden. In der Elchklasse berichten Maja und Elias im Stuhlkreis, dass sie irgendwann einen besonderen Trick herausgefunden haben: „Auf der Rückseite von der Bildkarte steht die Lösung! Die haben wir uns einfach angesehen und dann die passenden Karten gesucht“, ruft Elias. Da sich die Kinder bei diesem Trick in Anlehnung an das bereits gegebene Schriftbild ebenfalls mit Schrift auseinandersetzen, ist dieses „Mogeln“ in Ordnung. Ebenso wie alle anderen Entdeckungen wird es von der Lehrkraft entsprechend gewürdigt und gegebenenfalls später aufgegriffen. Denn auf vielen Entdeckungen kann die Lehrkraft mit ihrem Unterricht aufbauen und die Besonderheiten der Silbe thematisieren. Dafür nutzt sie (zusätzlich) Impulskarten (s. Material), die sie ausgewählt in weitere Spielsituationen hineingibt. Sie helfen den Schüler:innen dabei, den Fokus auf die Strukturen der Schrift zu richten. Natürlich ist es auch möglich, dass die Impulskarten nach dem Spiel ausgegeben werden oder dass die Überlegungen dazu gemeinsam im Plenum stattfinden.

### Die Brücke zur Rechtschreibung

Nicht nur beim Lesen, sondern auch beim Schreiben kann ein Wissen über den silbischen Bau von Wörtern sinnvoll sein, denn viele Wortschreibungen lassen sich durch das silbische Prinzip erklären (vgl. ebd., S. 49 ff.). So können die Lernenden (gemeinsam mit der Lehrkraft) unter anderem herausfinden, dass man Doppelkonsonanten in einem Wort nicht durch „genaues“ Sprechen oder Klatschen hörbar machen kann. Geschrieben werden sie jedoch schon, weshalb man zwischen der Sprechsilbe und der Schreibsilbe unterscheiden muss. Gemeinsam können die Kinder dann herausfinden, wie die Silbenstruktur ihnen Hinweise auf die Schreibung von Doppelkonsonanten gibt. Und so zeigt sich, dass es in der Elchklasse in den nächsten Wochen noch einiges anhand des Legespiels zu entdecken gibt.

#### Literatur

Bredel, U./Fuhrhop, N./Noack, C. (2017): *Wie Kinder lesen und schreiben lernen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Abb. 2:  
Spielkarten

#### KASTEN 2: BEOBACHTUNGSSCHWERPUNKTE DER LEHRKRAFT

- Inwiefern erfassen die Kinder die Buchstaben auf den einzelnen Karten als Gruppen (Silben)?
- Wie sprechen die Kinder die Silben und die gefundenen Wörter aus?
- Welche Fehler und Irritationen ergeben sich im Spiel und was verraten sie über die Einsichten der Kinder in die Schrift?
- Inwiefern tauschen die Kinder sich über das Geschriebene und die Symbolik auf den Wortkarten aus?
- Welche Strategien nutzen die Kinder, um das Spiel zu gewinnen?

Annika Baldaeus

# Post für die Kinder!

## In Briefbüchern über Schreibprozesse und Texte nachdenken

Ein wichtiger Aspekt des Erwerbs von Schreibkompetenz ist das Nachdenken über den eigenen Text und den vorangegangenen Schreibprozess. Lehrkräfte können solche Text- und Prozessreflexionen in schriftlichen Gesprächen anregen, zum Beispiel durch das Führen eines Briefbuches. In ihnen werden die Lernprozesse der Kinder in den Mittelpunkt gerückt.

Emelie wirft am Montagmorgen einen Blick in ihr Arbeitsfach. Dort wartet bereits ein kleines gelbes DIN-A5-Heft auf sie. Sie geht mit diesem Heft zu ihrem Platz und beginnt darin zu lesen.

*Liebe Emelie,  
ich habe am Freitag beobachtet, dass Du in Deinem Rapunzeltext eine ganze Seite ausradiert hast. Was war denn der Grund dafür?*

*Liebe Grüße, Deine Frau Baldaeus*

Als Emelie den Brief ihrer Lehrerin zu Ende gelesen hat, holt sie ihre Stifte-Mappe aus der Tasche und beginnt zurückzuschreiben.

*Liebe Frau Baldaeus  
ich habe erzählt von der Geschichte und auf einmal mache ich nur Informationen über den Text Rapunzel. Zum Beispiel Rapunzel hatte sehr lange Haare. Die Informationen sind mir aus dem Kopf rausgesprungen und das komische ist ich weiß nicht warum ich das aufgeschrieben habe.*

*Deine Emelie*

Anschließend legt sie das Heft in ein kleines Fach auf dem Schreibtisch der Lehrerin, in dem bereits drei weitere gelbe Hefte liegen.

Am Nachmittag liest die Lehrerin Emelies Text und schreibt die folgende Antwort in ihr Briefbuch:

*Liebe Emelie,  
sowas passiert mir auch manchmal, wenn ich schreibe. Aber ich finde es toll, dass Du Deinen Text noch einmal überarbeitet hast, und ich bin gespannt darauf, Deinen fertigen Text zu lesen.*

*Alles Liebe, Deine Frau Baldaeus*

### Über das Schreiben nachdenken

Der Austausch über Texte und den Verlauf einzelner Schreibprozessphasen ist ein wichtiges Element der Förderung von Schreibkompetenz. Nach Feilke (2011) lernt man das Schreiben von Texten nicht nur durch ein „learning by doing“. Es braucht auch einen Lernkontext, der text- und schreibbezogene Gespräche möglich macht (vgl. ebd., S. 14). Ziel ist es, im Austausch mit Schüler:innen ein Nachdenken über Prozessverläufe und Texte anzuregen. Manchmal fehlen für solche Gespräche im Unterricht aber die zeitlichen Kapazitäten oder die Ideen

für einen Austausch ergeben sich erst während der Nachbereitung des Unterrichts. Eine Möglichkeit, mit Schüler:innen im Gespräch über ihre Texte zu bleiben, ist die schriftliche Kommunikation in Form von Briefen. Lehrkräften bietet sich hier die Gelegenheit, Fragen zu stellen, Anregungen zu geben und fachliche Inhalte an konkreten Textbeispielen zu thematisieren.

Darüber hinaus ermöglichen es Briefe, die Gedanken der Schüler:innen zu ihren Schreibprozessen in den Mittelpunkt zu rücken und ihre individuellen Lernprozesse zu begleiten. Dies zeigt sich auch in dem eingangs beschriebenen Dialog zwischen Emelie und ihrer Lehrerin.

### Das Schreiben in den Alltag integrieren

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das Schreiben von Briefen in den Unterrichtsalltag zu integrieren. In der ersten Variante werden die Briefe zwischen Lehrkräften und Kindern in Briefbüchern festgehalten. Der Vorteil ist hier, dass alle Briefe in einem Buch zusammengefasst werden. Dadurch wird sichtbar, wie die

**KLASSENSTUFE**

3–4

**ZEITBEDARF**

regelmäßig



**Material zum Download**

M1 Hinweise zur Differenzierung

Kinder zunehmend sicherer mit der Herausforderung des Briefeschreibens umgehen, und Lehrkräfte erhalten so einen Überblick über die Kompetenzentwicklung der Kinder. Darüber hinaus hat diese Variante einen hohen motivationalen Wert, da die Kinder diese Bücher exklusiv mit ihrer Lehrkraft teilen und diese Form des Austausches in der Regel sehr wertschätzen. Eine weitere Möglichkeit wäre es, die Briefe direkt unter die Texte der Kinder zu schreiben. Dies bietet den Vorteil, dass die Anschlusskommunikation leichter den jeweiligen Schreibprozessen zugeordnet wird. Für eine Reflexion der Schreibprozesse im Rahmen der Portfolioarbeit bieten

Abb. 1: Das Briefbuch als alltäglicher Schreib- anlass

sich solche dokumentierten Gespräche besonders an.

**Zeiträume zum Schreiben finden**

Die Frage, wann sich die Zeit für das Schreiben von Briefen im Unterrichtsalltag ergibt, ist natürlich von den individuellen Bedingungen der Klassengemeinschaft abhängig.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass bei der Einführung flexibler Schreibzeiten, zum Beispiel durch die Integration in einen Wochenarbeitsplan, die Lehrkräfte ihre Briefe zeitlich versetzt zurückgeben können. So können sie selbst steuern, ob sie die schriftliche Kommunikation täglich oder wöchentlich in ihren Alltag integrieren. Hinzu kommt, dass das Verfassen eines Briefes für Lehrpersonen meistens nur wenige Minuten in Anspruch nimmt und dadurch leichter in den Alltag eingebaut werden kann. Das Schreiben von Briefen ist aber auch möglich, wenn alle Schüler:innen gleichzeitig an einem Schreibprojekt arbeiten. In diesem Fall ersetzen die Briefe die sonst üb-

lichen Textrückmeldungen. Für die Schüler:innen sollten während des Schreibunterrichts Zeiträume zum Verfassen ihrer Briefe zur Verfügung stehen.

**Potenziale schriftlicher Anschlusskommunikation**

Mit Schüler:innen ein Briefbuch zu führen, bietet aus pädagogischer und fachlicher Perspektive vielfältige Potenziale. Die schriftliche Kommunikation kann als Form der Lernbegleitung genutzt werden und bietet Raum für positive Verstärkung, individuelle Rückmeldung und differenzierte Angebote für die Schüler:innen. Im Dialog können die Handlungs- und Entscheidungsprozesse der Kinder in den Fokus rücken. Die Sicht der Schüler:innen auf ihre eigenen Texte und Arbeitsprozesse bildet dabei den Mittelpunkt der schriftlichen Gespräche.

Aus deutschdidaktischer Perspektive wird der Schreibkultur einer Klasse durch den schriftlichen Austausch über Texte und Schreibprozesse ein wichtiges Element hinzugefügt.

Es wird ein authentischer Schreib- anlass im Alltag der Kinder etabliert, da sie ihre Briefe an eine reale Person richten und von dieser eine schriftliche Antwort erhalten. Darüber hinaus können im Gespräch verschiedene Aspekte des Schreibens an konkreten Beispielen thematisiert werden, wie z. B. Textkohärenz, Adressatenorientierung, Textmuster oder die Gestaltung verschiedener Prozessphasen.

Ein solches Beispiel zeigt Abb. 2. Die Lehrerin nutzt in ihrem Brief die Gelegenheit, das adressatenorientierte Schreiben in den Fokus zu rücken, indem sie dem Schüler ihre Perspektive auf seinen Text mitteilt und daraus einen Vorschlag zur Textergänzung ableitet. Dabei spricht sie den Schüler in sei-



Abb. 1: istockphoto.com/PeopleImages

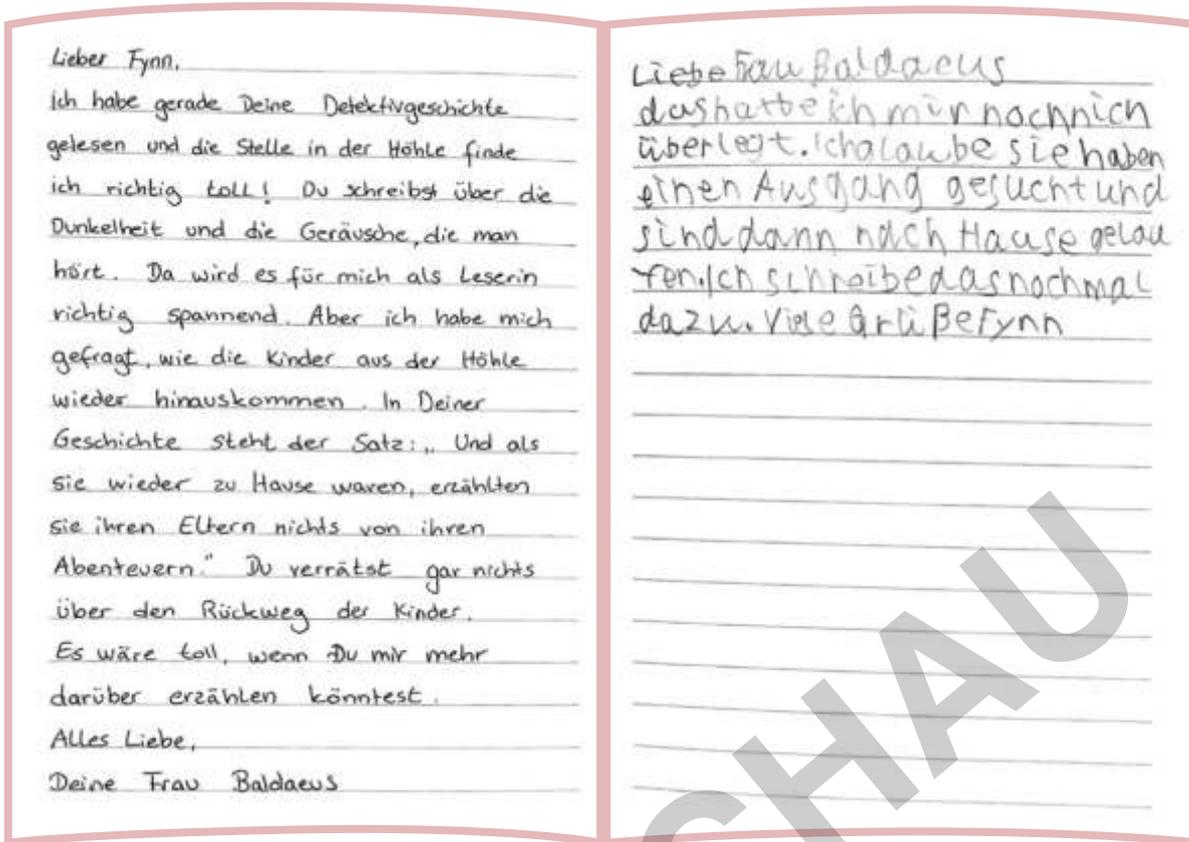


Abb. 2:  
Ein Briefbuch-  
Dialog zwischen  
Lehrkraft und  
Schüler

ner Funktion als Autor des Textes an („Es wäre toll, wenn *du* mir mehr darüber erzählen könntest“). Auf diese Weise betont sie, dass es seine Entscheidung ist, ob und wie er seinen Text verändern möchte.

### Ideen zur Gestaltung der Briefe

Schüler:innen sollen dazu herausgefordert werden, über ihre Texte und Schreibprozesse nachzudenken und ihre Gedanken und Fragen in Schriftform festzuhalten. Um sie bei dieser Schreibaufgabe zu unterstützen, gibt es vielfältige Möglichkeiten. Grundsätzlich sollte der schriftliche Dialog regelmäßig stattfinden, damit die Schüler:innen die Chance erhalten, eine Routine beim Verfassen ihrer Briefe zu entwickeln. Darüber hinaus können die folgenden Aspekte beachtet werden:

- Abstrakte Inhalte sollten immer anhand konkreter Textstellen thematisiert werden, um das Verstehen zu erleichtern (Beispiel zur Textkohärenz: „Mir als Leserin würde es helfen, deinen Text besser zu verstehen, wenn du an Stelle xy etwas ergänzen würdest.“)

• Kontextbezüge bieten die Möglichkeit, die Schreibprozesse der Kinder mit dem Unterricht und der Schreibkultur der Klasse in Beziehung zu setzen („Wir haben im Unterricht ja besprochen, dass ...“ oder „Tim hat letzte Woche über etwas ganz Ähnliches nachgedacht“).

- Die Rezeptionseindrücke der Lehrkraft können als Grundlage dienen, um mit Schüler:innen über das adressatenorientierte Schreiben ins Gespräch zu kommen („Mir als Leserin kommt hier an dieser Stelle die Frage, ...“).
- Formulierungen wie „Erzähl mir mehr!“ oder „Was denkst du darüber?“ fordern die Kinder zu einer direkten Reaktion heraus und es wird sichtbar gemacht,

dass die Meinung des Kindes bedeutsam für den gemeinsamen Austausch ist.

- Reflexionen auf der Metaebene können durch Fragen angestoßen werden („Was war für dich schwer?“, „Was hat dir geholfen, das Problem zu lösen?“, „Was würdest du bei deinem nächsten Text anders machen?“).

Abschließend lässt sich zusammenfassen, dass textbezogene Gespräche in Briefform als authentische Schreibenanlässe die Schreibkultur einer Klasse bereichern, da sie die Gelegenheit bieten, die Lernprozesse der Kinder zu beobachten, zu fördern und wertzuschätzen.

### Literatur

Feilke, Helmuth (2011): Literalität und literale Kompetenz: Kultur, Handlung, Struktur. In: *Leseforum.ch*, Ausgabe 1, S. 1-18. [www.leseforum.ch](http://www.leseforum.ch) | [www.forumlecture.ch](http://www.forumlecture.ch) - 1/2011

Nina Bode-Kirchhoff

# Freies Lesen mit Struktur

## Lesetagebücher zur Dokumentation und Reflexion der individuellen Lektüre

Wie es im Zusammenspiel von Schule, Eltern und Bibliothek durch alle Schuljahre hindurch gelingen kann, dass die Kinder das Lesen als persönlich bedeutsam und gewinnbringend erleben können.

In der Klasse 4c ist heute wieder „freie Lesezeit“. Im Klassenraum ist – bis auf ein regelmäßiges Rascheln beim Umblättern der Seiten – fast nichts zu hören. Jedes Kind ist in ein anderes Buch vertieft. Ab und zu hört man ein Seufzen oder ein kurzes Lachen, dann ist es wieder leise. Einige Kinder scheinen komplett versunken in ihre Texte – der Gong am Ende der Stunde bleibt unbemerkt.

Bis dieses übergeordnete Ziel des Leseunterrichts in der Grundschu-

le – das genussvolle Lesen und das Entwickeln von literaler Eigenständigkeit (Rosebrock 2022, S. 6 ff.) am Ende der Grundschulzeit erreicht ist, ist es ein langer Weg.

### Das gemeinsame Schmökern beginnt im 1. Schuljahr

Dieser Weg begann vier Jahre zuvor: Vom ersten Schultag an war in der Klasse das Schmökern in selbst gewählten Büchern ein wichtiger Bau-

stein der „Freien Arbeitszeit“. Oft wurden zu zweit oder zu dritt Bücher angeschaut und es wurde über die abgebildeten Tiere oder Figuren diskutiert. Auch das regelmäßige Vorlesen von Bilderbüchern – mal im Kreis, mal als Bilderbuchkino oder mit dem Kamishibai – sowie die vertiefenden Gespräche über das Gelesene förderten die Freude am Umgang mit Büchern. Gleichzeitig bot dieser vielfältige Umgang mit den Büchern die Gelegenheit, Lesestrategien anzubahnen, wie etwa Vermutungen über den Textinhalt anzustellen, das Vorwissen zu aktivieren, unverständliche Wörter durch Nachfragen zu klären oder auch Texte mit eigenen Worten wiederzugeben (vgl. Hoppe 2012, S. 81 ff.).

Im Anschluss an jede Vorlesezeit bekamen die Kinder ein kleines Bild von dem jeweiligen Buchcover, klebten es in ein Blankoheft und dokumentierten das Gelesene für sich in Form eines gemalten Bildes oder erster Wörter und Sätze zum Buch (s. Abb. 1).

### Die Eltern miteinbeziehen

Weil das Lesen nicht nur in der Schule eine wichtige Rolle spielt, wurden

Abb. 1: Dokumentation zum Buch „Der Tag, an dem Louis gegessen wurde“; 1. Schulwoche; 1. Klasse

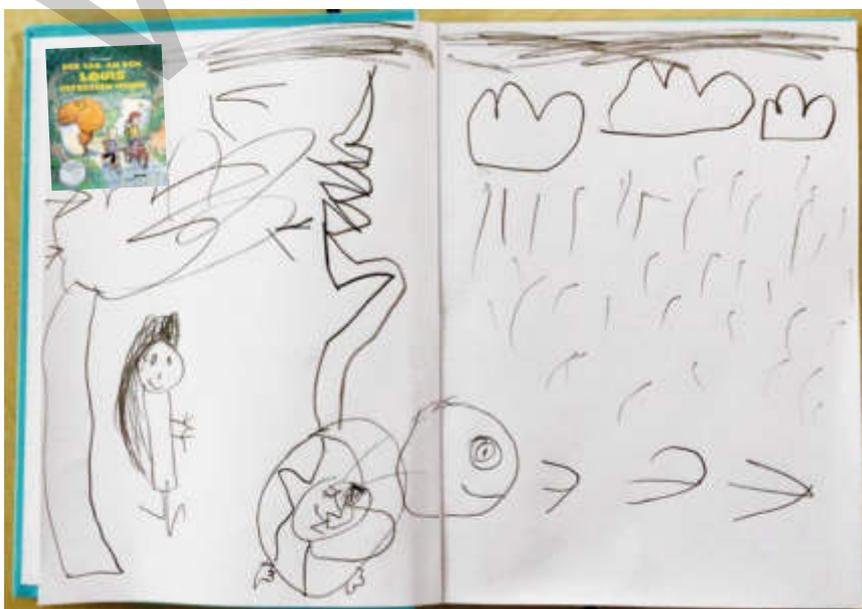


Abb. 1: Nina Bode-Kirchhoff; Buchcover: Fardehl, John: Der Tag, an dem Louis gegessen wurde. © Beltz & Gelberg, Weinheim/Basel 2016.